Éducation comparée / nouvelle série, n°4, pp. 91-106

Les ruptures post coloniales dans l'enseignement de l'histoire en France et en Afrique du Sud

Halima Ait-Mehdi [1]
Université de Picardie Jules Verne, France

RÉSUMÉ

La décolonisation et le processus migratoire postcolonial, en France depuis les années 1960 et en Afrique du Sud avec la fin de l'apartheid, ont engendré des changements considérables dans l'ensemble de la société, notamment en matière d'éducation et d'enseignement, et particulièrement concernant l'enseignement de l'histoire. Dans ces deux pays, aujourd'hui « multiculturel », se pose la question du « vivre ensemble » ainsi que celle de la nouvelle identité nationale, et est soulevé le défi d'une réécriture de l'histoire prenant en compte la diversité de la population, héritage de l'histoire.

ABSTRACT

Decolonization and the postcolonial migratory process in France since the 1960´s and in South Africa with the end of the Apartheid have given rise to considerable changes in the whole society, namely in Education and as far as the teaching of history is concerned. In these two countries, today "multicultural", the question of the "living together" is asked as well as the question of the new national identity and that represents the challenge of the rewriting of history that takes into account the diversity of the population which is the heritage of history.

1 doctorante au laboratoire Habiter-PIPS, actuellement ATER au sein du département des Sciences de l'éducation, UPJV, Amiens, France

Introduction

La perspective adoptée dans cette communication pose sur le plan épistémologique la question de la comparabilité. D'après le *Dictionnaire d'éducation comparée*, « pour étudier un objet éducatif par le biais de la comparaison, il est nécessaire de maîtriser les outils d'analyse et les méthodes comparatives. On ne peut comparer que ce qui est comparable avec méthode et rigueur » (Groux, 2002, p.13). Cette définition est à nuancer dans la mesure où chaque pays a son histoire, ses spécificités structurelles et/ou culturelles, et bien souvent nous sommes amenés à comparer ce qui peut paraître à première vue incomparable.

L'histoire de chaque pays est faite de transformations plus ou moins perceptibles ou remarquées. Lorsqu'il s'agit de grands bouleversements politiques ou sociaux, les ruptures semblent évidentes. Mais qu'est ce qui caractérise réellement le concept de rupture ? A cet égard, la notion de rupture épistémologique introduite par Gaston Bachelard nous propose un cadre d'analyse heuristique. Pour comparer les deux situations française et sud-africaine nous allons mettre à l'épreuve ce cadre théorique. L'Afrique du Sud a connu avec l'abolition de l'apartheid en 1991, puis l'instauration du processus démocratique, une rupture sur le plan idéologique et politique par rapport à des décennies de ségrégation. Par ailleurs, l'impact de la décolonisation et du processus migratoire post-colonial sur la société française dans son ensemble est également considérable. Dans quelle mesure peut-on comparer ces deux situations ? Les bouleversements survenus dans ces pays appellent une réflexion sur l'ampleur de la rupture dans l'ensemble de la société, notamment en matière d'éducation et d'enseignement, et particulièrement concernant l'enseignement de l'histoire. L'impact sur l'enseignement de l'histoire interpelle la question identitaire. Les nouveaux acteurs de l'histoire: les populations issues des anciennes colonies vivant en France, toujours considérées comme immigrées, et la population noire en Afrique du Sud, véritable immigrée de l'intérieur sous l'apartheid demandent aujourd'hui une forme de reconnaissance. Se pose alors la question de la nouvelle identité nationale aussi bien en France qu'en

Afrique du Sud, et est soulevé le défi d'une réécriture de l'histoire prenant en compte ces populations.

Après avoir apprécié la comparabilité des situations en France et en Afrique du Sud, nous nous intéresserons à l'ampleur de la rupture survenue dans l'enseignement de l'histoire.

Comparabilité des situations en France et en Afrique du Sud

Situation Coloniale

Une certaine similitude entre les situations française et sud-africaine est à souligner. Elle se traduit par des rapports sociaux fondés sur l'inégalité et la discrimination entre populations « autochtones » et populations d'origine européenne.

En France, les premières années de la Troisième République sont marquées par l'idée d'une mission historique du peuple français pour civiliser les populations qu'elle domine pendant la période d'expansion coloniale. Cette idée n'est que la caution idéologique d'un système économique prédateur. L'entreprise coloniale, on le sait, repose sur un système de valeurs qui hiérarchise les peuples et les individus selon qu'ils portent les lumières du progrès et de la civilisation ou au contraire qu'ils en sont la cible. Le colonialisme, nourri de ce principe ne pouvait véritablement accéder à l'idée d'égalité dans l'altérité. L'aspiration à l'identité fondée sur les valeurs communes de la citoyenneté exclut radicalement les « sauvages » exhibés dans les zoos humains et que les lumières de la civilisation sont appelées à « civiliser ». L'Algérie colonisée en 1830 est devenue la seule colonie de peuplement française. La population autochtone s'est rapidement trouvée placée au second plan. Le seul salut possible pour une infime minorité était de se soumettre à une assimilation sans condition pour intégrer le creuset national. Pour des raisons facilement compréhensibles, la période coloniale écarte radicalement toute ouverture à l'altérité et au multiculturalisme, tel que nous l'entendons aujourd'hui.

Afin d'asseoir leur domination, les Français ont mis en place au début du XXème siècle différents statuts qui les distinguent des

Algériens. Les Français « européens » d'Algérie possèdent la plupart des pouvoirs politiques et économiques grâce à leur appartenance à la citoyenneté du pays dominant. Ils contrôlent par leurs votes les municipalités d'Algérie et élisent des députés à l'Assemblée nationale. Les « musulmans » (dénomination qui englobe arabes et kabyles) sont aussi français depuis 1863. Mais ils sont sujets français, statut qui dissocie nationalité et citoyenneté. Celle-ci est en effet déterminée par l'abandon du statut personnel musulman (lois coutumières liées aux pratiques religieuses telles la polygamie). Ils sont donc administrativement et politiquement inférieurs aux autres français et sont soumis au Code de l'indigénat, sorte de justice expéditive arbitraire.

L'Afrique du Sud, quant à elle, colonisée aux XVI^{ème}-XVII^{ème} siècles par les européens (hollandais et anglais notamment), est, comme l'Algérie, colonie de peuplement. Dans ce pays, la colonisation a abouti en 1948 à une forme extrême de discrimination : l'apartheid. Ce système, mis en place pour préserver l'emploi des travailleurs blancs, exclut la population noire en lui ôtant tous ses droits. Une ségrégation et une discrimination fortes frappent principalement les Noirs, notamment concernant leur éducation. En effet, la loi sur l'éducation des africains de 1953 bannit les non-blancs du système éducatif normal et établit un système scolaire différent, conçu pour éliminer toute concurrence entre Blancs et Noirs dans ce domaine. Alors que le processus de décolonisation se poursuivait dans l'environnement africain plus ou moins proche (Angola, Mozambique...), le régime d'apartheid avait imaginé une forme spécifique et particulièrement cynique de décolonisation consistant en la création de bantoustans virtuellement indépendants, États fantoches, lieux de confinement des populations africaines censées jouir de la liberté de se « développer » de façon originale suivant leur culture propre. Relégués dans les bantoustans, assignés à résider dans la périphérie urbaine des townships, les trois quarts de la population sud-africaine sont condamnés à subir la pauvreté et l'humiliation. La politique de regroupement familial qui caractérise la seconde phase de l'immigration en France est aussi énergiquement que possible combattue en Afrique du Sud où les hommes sont généralement appelés à quitter leur famille dans leur bantoustan natal pour s'exiler vers les grands centres urbains munis de leur « pass » pour y trouver

un travail. Véritables immigrés de l'intérieur, les populations africaines entrent dans l'histoire officielle en 1994 après plusieurs décennies de luttes.

Algérie et Afrique du Sud : dans ces deux pays la population autochtone est considérée comme n'ayant pas d'histoire. L'histoire du pays commence à l'arrivée des colons et ne prend pas en compte les « colonisés ».

Au-delà des similitudes, ce qui différencie ces deux pays durant la période coloniale est le fait que la France est en position de domination externe par rapport à ses colonies alors que l'Afrique du Sud s'affranchit de la tutelle britannique en 1960, en pleine période d'expansion de l'apartheid. Paradoxalement, elle accède à l'indépendance alors que la ségrégation raciale interne atteint son paroxysme sous une forme institutionnalisée inconnue en Algérie.

Situation post-coloniale

France et Afrique du Sud connaissent deux situations fort différentes de rupture avec le colonialisme.

La première, au terme d'un conflit armé dénié en tant que guerre d'indépendance, accueille sur son sol la quasi-totalité de la population européenne et la population « harkis » musulmane ayant combattu au côté des Français. A une population d'origine algérienne installée en France avant l'indépendance et par là française, viendra s'ajouter au fil des années une population « immigrée », d'abord constituée de travailleurs pour lesquels la politique de regroupement familial n'interviendra que dans les années 1970. Ce changement de politique est de la plus haute importance dans la mesure où les enfants sont scolarisés en France, d'abord dans la perspective d'un retour au pays qui devient de plus en plus chimérique avec le temps, puis dans celle d'une installation durable. Un grand nombre d'entre eux deviennent français, d'où la remise en question de l'ancien discours colonial relatif aux bienfaits de la colonisation. Ce qui vaut pour l'Algérie est transposable à la situation des populations des autres pays du Maghreb et de celles issues de l'Afrique subsaharienne. Dans ces conditions, les cadres théoriques et idéologiques qui prétendaient donner sens et contenu au consensus républicain ont volé en éclats. L'impact de la décolonisation et du processus migratoire post-colonial

sur la société française dans son ensemble est considérable. Le caractère multiculturel de celle-ci devient une réalité sans cesse déniée par le discours officiel, fidèle au dogme républicain de la citoyenneté transcendant les appartenances culturelles. La hiérarchie entre dominants et dominés sur laquelle reposait l'ordre colonial est officiellement proscrite, ouvrant ainsi la possibilité d'une conceptualisation en terme d'interculturalité et de multiculturalité. Dans la réalité, les choses sont moins simples. Tournant le dos à sa diversité culturelle, la France est aujourd'hui encore engagée dans une logique d'intégration à un modèle identitaire propre au pays d' « accueil ».

En Afrique du Sud, le processus de décolonisation s'est opéré tardivement, à partir de 1994, en rupture avec l'apartheid. La résistance de la population autochtone (ici la population noire) a obligé le gouvernement à rompre avec sa politique de discrimination. Les anciens « colons » ne sont pas partis pour autant et sont aujourd'hui contraints de partager avec les anciens « colonisée ». A la différence de la France, où il existe un modèle d'affiliation, l'Afrique du Sud n'est pas confrontée à la question de l'intégration. Les modèles d'identification en vigueur durant l'apartheid étant discrédités, émerge le paradigme de la *nation arc-en-ciel*, prenant en compte les cultures sur un pied d'égalité, définissant une forme de multiculturalité sans pôle de référence. Cette dernière est constitutive de l'histoire du pays. L'unité n'est donc pas ici un point de départ, comme cela est le cas pour la France, mais un objectif a atteindre, alors que la division sociale exprimée à travers de profondes inégalités s'est glissée dans les formes de la ségrégation raciale de naguère. Si l'on contourne les pôles d'identification existants, il peut émerger un modèle identitaire transcendant les cultures (transculturel), sorte de synthèse nouvelle, ou de type idéal, reflet d'une africanité inspirée par les valeurs de la négritude.

Au-delà de ces deux situations spécifiques apparaît la question de l'invariant épistémologique. Comme dit plus haut, la discrimination est une constante coloniale ainsi que la violence liée à la libération. Aujourd'hui encore le modèle dominants/dominés prévaut et les populations du monde entier sont sujettes à de fortes disparités sociales.

Rupture et enseignement de l'histoire

Le cas de l'Afrique du Sud

Contexte socio-historique et politique

En raison de la charge idéologique particulière dont il est investi, l'enseignement de l'histoire subit de plein fouet l'impact des bouleversements politiques, sociaux et économiques qui marquent les États et les sociétés. L'Afrique du Sud en constitue une illustration particulièrement nette.

Avec l'abolition de tourné une page de son histoire. Aussi soudaine quelle puisse l'apartheid en 1991 d'abord, à la suite des élections de 1994 ensuite, ce pays a brutalement apparaître à un regard extérieur, une telle rupture ne s'est pas produite ex nihilo. L'abolition officielle de l'apartheid est à considérer comme l'aboutissement d'un enchaînement de circonstances s'étalant sur les dix, voire les quinze années qui ont précédé. Cet événement majeur présente donc simultanément les caractéristiques d'une rupture radicale et celles d'un héritage dont les stigmates risquent de marquer pour longtemps encore la société sud africaine. Il est donc légitime de s'interroger sur l'impact de ces transformations politiques sur l'enseignement de l'histoire, lui-même inscrit dans l'élaboration d'un nouveau curriculum : le curriculum 2005.

Les élections de 1994 marquent sur le plan politique l'entrée de l'Afrique du Sud dans une ère nouvelle. Deux moments caractérisent cette évolution. Les deux premières années sont dominées par la perspective de redressement des inégalités héritées du passé[2]. L'introduction en 1996 d'une politique budgétaire marque l'engagement dans une voie dont les principes sont fixés dans le cadre du marché mondial et sont relativement incompatibles avec les intentions affichées initialement. S'expriment ici les tensions socio-politiques de la société sud-africaine sortie de l'apartheid divisée entre les proclamations relatives au redressement des inégalités et les lois

2 Le 24 mars 1994, le président Nelson Mandela engage le gouvernement dans un programme de reconstruction et de développement (RDP).

impitoyables du marché qui s'imposent avec force. Les tensions sociales économiques et politiques trouvent leur expression dans la nouvelle organisation curriculaire. La pédagogie par « objectifs de résultats »[3] a pour fonction de former des citoyens compétitifs dans un marché international. Le néolibéralisme apparaît ainsi comme l'idéologie de la globalisation et repose sur une sorte d'universalisme lié aux valeurs marchandes du monde capitaliste occidental. Le modèle abstrait des humanités reposant sur l'exaltation d'un modèle d'homme nourri à la culture universelle, critiqué par Durkheim dans un autre contexte, devient ici un universel totalement désincarné, hors de toute culture à vocation universelle ou singulière, anhistorique, sans racines et seulement mu par le principe de la rationalité économique. Ce n'est donc pas la culture africaine en tant que telle qui est menacée par la mondialisation du marché, mais toute forme de culture ou d'historicité. Le monde de l'agir économique est un monde où l'histoire n'a pas de place.

La volonté affichée d'éradiquer les inégalités héritées du passé, mise en avant dans les textes officiels, particulièrement dans le Curriculum 2005 constitue une véritable rupture dans le discours politique, souvent démentie par la réalité. Rupture dans le discours, mais continuité dans les pratiques ? Cela amène Jonathan Jansen à parler de symbolisme politique pour désigner le décalage entre le discours destiné à mobiliser les citoyens sur le changement indispensable, et la possibilité ou la volonté d'engager ce changement (Jansen, 2001). La posture de Jonathan Jansen exclut la notion d'effet pervers dans la mesure où il ne s'agit ni d'incapacité, ni d'imprévoyance relatives à la réalité mais d'une arme politique assurant la gouvernance, car il s'agit davantage de marquer symboliquement le changement que de s'engager dans des transformations réelles. Ainsi, la formule de répartition inégalitaire des crédits publics d'après laquelle les écoles les plus pauvres reçoivent une dotation sept fois plus importante que les plus riches marque nettement la volonté de rupture avec le passé, rupture hautement symbolique marquant le souci d'équité de la part des pouvoirs publics sans que cela empêche les établissements riches de le rester par le biais de frais de scolarité élevés, c'est à dire d'un financement privé. Le concept de rupture a principalement place dans

3 Outcomes Based Education and Training (OBET).

le discours de l'ANC pour montrer que la période de l'apartheid est révolue, le gouvernement étant en mesure d'opérer des réformes radicales et d'éradiquer la misère. Cette annonce a pour objectif attendu la pacification sociale.

Dans les faits, les inégalités scolaires persistent et les démons de l'apartheid n'ont pas été vaincus. Simon Bekker, sociologue sud-africain, dans une étude sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires publiques en Afrique du Sud, a travaillé sur les manuels scolaires effectivement utilisés en classe. Il a montré qu'un certain nombre d'écoles parmi les plus pauvres, peuplées de Noirs comme sous l'apartheid, utilisent encore des manuels datant de l'ancienne période qui, selon l'auteur, « témoignent d'une idéologie associée à l'apartheid à la fois dans leur contenu et leur approche. Les méthodologies employées [...] découragent l'interrogation ou la curiosité intellectuelle ». Simon Bekker souligne en conclusion : « les problèmes mentionnés ci-dessus ne découlent pas d'infrastructures scolaires inadéquates ou de l'absence de textes et autres ressources. Bien qu'il y ait toujours des écoles sous-équipées, des progrès ont été réalisés à cet égard. Ces problèmes sont en revanche liés à la culture institutionnelle au sein de laquelle de nombreux professeurs d'histoire semblent évoluer professionnellement, une culture non seulement tournée vers le passé, mais qui dévalorise aussi leur matière d'enseignement. Lorsqu'une telle culture se développe dans un établissement scolaire, il y a peu de chances que les élèves considèrent l'enseignement de l'histoire de manière enthousiaste. » (Bekker et alii, 2008).

Les transformations de l'enseignement de l'histoire depuis l'apartheid

En ce qui concerne la perspective globale d'interprétation de l'interculturalité nous sommes d'accord avec la proposition posée par la professeur Remedios de Haro Rodríguez (2003) quant aux dimensions de l'éducation interculturelle. L' « intégration du contenu », c'est-à-dire que les données, l'information, les exemples, etc..., proportionnés par les professeurs dans la pratique éducative, doivent comprendre tous les contenus (scientifiques, humanistes, sociaux, etc). L'éducation interculturelle n'est pas uniquement une

tâche du groupe de professeurs qui s'occupent des contenus socio-humanistes. Deuxièmement, « la réduction du préjugé » qui Dans la période de l'apartheid, le socle idéologique sur lequel se fondait l'enseignement de l'histoire était celui d'une humanité divisée en peuples différents en nature et hiérarchisés en valeur selon un décret divin faisant des Noirs la partie la plus dépréciée de l'humanité. Le contenu des manuels d'histoire est domine par une idéologie qui s'exprime par quelques grands stéréotypes tels que le Grand Trek ou la représentation d'une Afrique vide attendant sa mise en valeur par les colons.

Avant même les élections de 1994, dès le milieu des aimées 80, une révision profonde du curriculum en histoire était en gestation. Au début des années 90, les divers courants de l'historiographie qui avaient eu l'occasion de se développer antérieurement de manière critique alimentent le débat qui se développe autour des contenus d'enseignement dans la discipline. En 1993, l'Université du Cap publie les débats qui ont lieu dans la communauté des historiens concernant les perspectives induites par les changements politiques en cours et aboutissant aux élections. Le ton est donné par différents participants déclarant que la reconstruction du syllabus n'est pas une entreprise apolitique ou neutre sur le plan scientifique, dans aucun pays du monde. Le curriculum ne saurait être considéré comme une chose en soi, il est au contraire un processus engagé dans l'histoire. Dans le contexte sud-africain, la question est alors de savoir quel programme d'enseignement de l'histoire proposer dans une société non raciale durable. En effet, la raison essentielle d'une refonte du curriculum est que, en rupture avec la théorie du développement séparé, l'enseignement doit s'adresser indifféremment aux enfants des diverses communautés culturelles, si longtemps divisées et hiérarchisées par la ségrégation. Le propos est donc tout entier tourné vers la question de l'identité nationale et de la cohésion sociale.

Les débats conduisent à une première ébauche, en 1994, d'un programme intermédiaire publié en 1995. En ce qui concerne l'histoire, on note, entre autres objectifs généraux, celui de contribuer au développement personnel des élèves, à leur sens de la citoyenneté, au développement d'attitudes et de valeurs positives, de la compréhension de leur héritage et de celui des autres peuples et cultures, enfin de leur perception de l'histoire comme discipline

académique. Parmi les objectifs spécifiques, on relève le sens de la trame historique, la mise en place de compétences telles que la recherche de la preuve et la critique des sources, le sens du passé et des forces qui l'ont modelé.

Dans les manuels, les cultures autochtones si longtemps hypostasiées et infériorisées par le régime antérieur sont réhabilitées, conformément à la logique du redressement des inégalités. De ce fait, la dimension critique se focalise sur les questions culturelles. Il s'agit d'ouvrir la voie à une société multiculturelle dans laquelle des hommes et des femmes appartenant à des cultures différentes apprennent à se connaître, à se respecter et à se tolérer. La dimension proprement sociale des conflits (analyse en termes de classes sociales) s'en trouve atténuée.

L'histoire scolaire et son statut dans la nouvelle Afrique du Sud

Ayant été instrumentalisé par le pouvoir politique d'un point de vue idéologique sous la période de l'apartheid, l'enseignement de l'histoire s'est trouvé menacé lors du changement politique de 1994. En effet, la mise en place du nouveau curriculum fondé sur la pédagogie par objectifs contribue à diluer la spécificité de l'enseignement de l'histoire dans un ensemble « Sciences Sociales » aux contours imprécis.

En juin 1997, le texte officiel du curriculum 2005 est publié. Il introduit une rupture importante par rapport au programme intermédiaire, puisque l'histoire disparaît en tant que telle pour être intégrée au module des sciences humaines et sociales. Une rupture qui inquiète les historiens qui se mobilisent pour dénoncer la dissolution d'une discipline à la cohérence, à la méthodologie et à l'épistémologie propres. A une seule exception près et dans un sens qui ne désigne pas la discipline scolaire en tant que telle, le document officiel de discussion n'utilise jamais le mot « histoire » et ne désigne jamais son concept.

La tension évoquée entre la perspective intégratrice et la perspective critique de la philosophie qui sous-tend le curriculum 2005 est parfaitement illustrée dans le texte officiel. Certaines orientations sont résolument critiques, d'autres sont davantage expression du béhaviorisme (reproché à la réforme par ses

détracteurs). Ainsi, il est demandé à l'élève de faire preuve d'une attitude critique à l'égard du passé et d'en tirer un bilan de l'héritage de l'apartheid, de se pencher sur la question de la transition, de la continuité et du changement en matière de redressement des inégalités. Il s'agit aussi de développer une attitude critique et responsable destinée à assurer la cohésion sociale à travers la reconnaissance, sur un pied d'égalité, de la diversité culturelle de la société sud-africaine. Il s'agit enfin de prendre conscience de l'environnement mondial de l'Afrique du Sud, la « globalisation » ne faisant pas l'objet d'une approche critique. La dimension historique n'est maintenue que sous la forme susceptible d'assurer une sorte d'anamnèse indispensable à la libération de l'énergie nécessaire à l'engagement dans le monde de la compétition internationale pour des individus qui, ennemis d'hier, s'unissent pour faire face au défi. A cet égard, le monde de la « globalisation » n'a pas d'histoire ou lui tourne le dos, et les individus qui le peuplent ne doivent investir dans l'intérêt pour leurs racines que ce qui est indispensable à leur efficacité dans un monde dominé par les impératifs du marché. Réconcilié, le peuple « arc-en-ciel » s'engage dans la voie d'un nouvel humanisme, universaliste, celui de l' « *homo oeconomicus* » sans historicité particulière mais en même temps si éloigné des valeurs de l'humanisme des humanités classiques.

La contestation suscitée chez les historiens par le sort réservé à l'histoire a entraîné au début des années 2000 sa réintégration comme discipline à part entière du curriculum. Les aléas du sort réservés à l'histoire mettent en évidence le lien fort qu'entretient cette discipline avec le contexte idéologique hérité du passé. Ce contexte est aujourd'hui celui de la réconciliation au centre des travaux de la commission « Vérité et Réconciliation ». Pour les individus comme pour les communautés, il s'agissait de procéder à une véritable catharsis, à la mise en place d'un scénario destiné à assumer l'histoire pour s'engager résolument dans la voie de la construction d'une nouvelle société, démocratique mais sous l'emprise du libéralisme économique. Les conditions de cette réconciliation passent par l'établissement de la vérité dans la confrontation des bourreaux et de leurs victimes. L'enseignement de l'histoire est parti prenante dans ce processus parce qu'il a comme mission d'établir la vérité à travers la confrontation des mémoires.

Le cas de la France

Peut-on parler de rupture en France ?

La situation de la France à la fin de la décolonisation est radicalement différente dans la mesure où la présence des populations issues des anciennes colonies aujourd'hui « *français comme les autres* » (titre de l'ouvrage de Brouard et Tiberj, 2005) suppose de leur part une participation à la logique d'intégration définie plus haut et caractérisant le modèle universaliste républicain. Force est de constater que la réalité n'est pas conforme à ce schéma en raison d'un processus de ségrégation urbaine et sociale prenant les formes d'un nouvel « apartheid ». Le symbolisme politique consiste ici à rester aveugle, il s'agit d'un déni de la réalité visant à accréditer l'idée d'une intégration réussie. Dès lors, quel rôle est attribué à l'enseignement de l'histoire ? Fonction assimilatrice ou intégratrice de populations culturellement hétérogènes et de surcroît héritières des conflits coloniaux passés ? Les limites de cette intégration sont déterminées par l'ampleur de ces conflits et de leur résonance dans les imaginaires collectifs. Comme en Afrique du Sud se pose la question de la vérité comme condition de la réconciliation. Les tragédies liées à la décolonisation comme le sont les guerres d'indépendance entrent dans la mémoire collective avec leur charge passionnelle. La guerre d'Algérie illustre de manière particulièrement nette cette situation. Cette période de l'histoire appartient aux deux pays. En France, elle concerne, mais de points de vue radicalement différents, les deux populations dont la génération des grands-parents se sont affrontées. Doit-on envisager ici une procédure de réconciliation, comme cela a été réalisé à plusieurs reprises en d'autres circonstances ?

Cette objectif d'associer vérité et réconciliation rencontre un obstacle de taille lorsque l'histoire est soumise à des pressions extérieures, c'est-à-dire lorsque le politique assigne à l'histoire une fonction idéologique, comme cela était le cas en France à propos du projet de loi finalement abrogé sur l'égalité des chances incluant le vœu que l'enseignement de l'histoire s'attache désormais à mettre davantage en valeur les aspects positifs de la colonisation. Dans la situation française, une telle orientation peut paraître totalement

incompatible avec le modèle intégrateur, sauf à penser que les populations définies comme issues de l'immigration se soumettent sans résistance à une perspective assimilatrice.

L'évolution du contenu des manuels scolaires d'histoire

L'école républicaine laïque est à peu près contemporaine de l'essor de la colonisation moderne à la fin du XIX^{ème} siècle. A travers l'enseignement dispensé et ses manuels scolaires, elle a développé un discours dominateur qui perd tous ses fondements après l'accès à l'indépendance des anciennes colonies au début des années soixante. Sur le problème soulevé par la question des bienfaits de la colonisation dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, une étude menée par C. Carpentier[4] sur des manuels scolaires français depuis les débuts de la III^{ème} République met en évidence une évolution significative des postures adoptées par les auteurs. Selon cette étude « les positions adoptées sur une question à forte charge idéologique comme l'est la question coloniale varient avec le temps. La mutation du discours, après la glorification sans réserve de la période coloniale, ne s'opère pas de façon brutale. Le second constat porte sur le rôle positif de la colonisation qui ne disparaît que dans les manuels les plus récents. Il est probable que cette disparition a été remarquée par les politiques qui n'ont fait que reprendre la formule d'un manuel des années soixante sur le rôle positif de la colonisation » (Carpentier, 2008). L'un des objectifs de ma recherche consiste à approfondir l'analyse de cette question.

Conclusion

La comparaison de deux situations aussi différentes que celle de la France et de l'Afrique du Sud à propos de l'enseignement de l'histoire nous a permis de mettre en évidence le travail de deux logiques à l'œuvre dans la construction identitaire. L'une est dominée par un modèle intégrateur, l'autre par un modèle multiculturel, évoluant vers un autre type de modèle intégrateur : l'africanité. Cette comparaison

4 Il s'agit de construire des comportements observables grâce à la mise en place d'un environnement favorable.

fait également apparaître l'importance des ruptures survenues dans la période post coloniale qui caractérise chacune des deux sociétés.

En France comme en Afrique du Sud, l'enseignement de l'histoire est traditionnellement un puissant vecteur dans la formation idéologique des jeunes, ce qui l'expose à des critiques sévères de la part de ceux qui rangent le travail de l'historien du côté de la science. Tant en France qu'en Afrique du Sud, les évolutions politiques récentes liées aux processus de décolonisation amènent à reconsidérer cette question sous l'angle des rapports entre vérité et réconciliation. Une réécriture de l'histoire s'opère alors, nous l'avons vu, en particulier dans le champ scolaire. L'exemple de l'Afrique du Sud en témoigne amplement puisqu'il s'agit de restituer aux communautés ethniques, culturelles, linguistiques, la possibilité de construire une histoire dont elles avaient été exclues par l'apartheid et l'idéologie dont ce dernier était porteur. Il est impossible de dissocier l'histoire et son enseignement des conditions socioculturelles dans lesquelles elle prend place, c'est à dire du présent.

Au confluent de traditions historiographiques divergentes ou opposées, l'histoire a-t-elle pour fonction de restituer ou de conférer identité et honneur perdus aux victimes du passé, d'un point de vue culturel, ethnique, linguistique, etc., en valorisant leur singularité et par là, d'œuvrer à la recomposition d'une histoire nationale réhabilitant les acteurs antérieurement écartés ? Si, comme le rappelle Pierre Nora, « l'histoire s'écrit toujours du point de vue de l'avenir », le présent, « simple et permanente transition », joue un rôle essentiel en accordant au regard de l'historien le pouvoir d'organiser le passé comme l'avenir (Nora, 1997, p.2231).

Références bibliographiques

BEKKER, S., MONGWE, R., & MULLER, G. (2008). L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires publiques en Afrique du Sud : une analyse des disparités entre provinces et types d'écoles secondaires. In Carpentier, C (coord.), *L'école dans un monde en crise, entre globalisation et héritages*. Paris : L'Harmattan.

BROUARD, S., & TIBERJ, V. (2005). *Français comme les autres ? Enquête sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

CARPENTIER, C. (2008), Les bienfaits de la colonisation dans les manuels scolaires de l'école républicaine française. In Marouf, N. (dir.), *Le fait colonial au Maghreb*. Paris, L'Harmattan.

CARPENTIER, C. (2005). *L'école en Afrique du Sud entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. Paris : Karthala.

DARBON, D. (1993). *La république sud-africaine, état des lieux*. Paris : Karthala.

DARBON, D. (1995). *Ethnicité et nation en Afrique du Sud*. Paris : Karthala.

DEWITTE, P. (1999). *Immigration et intégration, l'état des savoirs.* Paris : La Découverte.

DEWITTE, P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. Paris : La Documentation Française.

DURKHEIM, E. (2000 – 1922). *Education et Sociologie*. Paris : nouvelle édition PUF.

CHRETIEN, J.P., & PRUNIER, G. (dir.) (1989). *Les ethnies ont une histoire*. Paris : Karthala.

COQUEREL, P. (1992). *Afrique du Sud, l'histoire séparée*. Paris : Découvertes, Gallimard.

GROUX, D. (2002). *Dictionnaire d'éducation compare*. Paris: L'Harmattan.

JANSEN, J. (2001). Rethinking Education Policy Making in SA / Symbols of change, Signals of conflicts. *Education in Retrospect*. Pretoria : HSRC.

LALLEMENT, M., & SPURK, J. (dir.) (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris : CNRS Editions.

NORA, P. (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.