

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

L'école française génératrice de violence ?

LANIER Valérie

Introduction

L'école française est construite sur un principe d'égalité et œuvre officiellement à l'égalité des chances entre tous les élèves. Elle a pour mission de transmettre les valeurs de la République française (article L.111.1 du code de l'éducation) et de permettre aux enfants d'apprendre à vivre ensemble, à « devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie » (article L.121-4 du code de l'éducation).

Ces missions de l'école ont été rappelées avec force après les attentats de janvier 2015, notamment dans le plan d'action ministériel dénommé « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la république » dont un des points s'intitule « Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'École » et dans le texte de réforme des collèges « Collège mieux apprendre pour mieux réussir » dont le texte d'introduction de Najat Vallaut-Belkacem énonce : « L'école est engagée dans une refondation globale qui est au cœur du redressement de notre pays. (...) L'enjeu de cette refondation tient dans ce double défi de rétablir la performance du système éducatif, en assurant la réussite du plus grand nombre et en luttant contre le déterminisme social, et de rendre à l'école sa mission de transmettre et faire partager les valeurs de la République. ». L'école est également mobilisée dans le cadre du plan de lutte contre le racisme et l'antisémitisme présenté par Manuel Valls le 17 avril 2015 à Créteil en présence de la Ministre de l'Éducation.

Par là même, l'institution scolaire est censée être un lieu de lutte contre les discriminations – et la lutte contre les discriminations apparaît comme une des missions de l'école à partir de 2008 dans les textes ministériels - et d'apprentissage du respect de la différence et de l'Autre.

Or, des recherches montrent que des inégalités et des discriminations existent à plusieurs niveaux dans l'institution scolaire, notamment en raison de l'origine sociale, ethnique mais aussi en fonction du sexe des élèves¹. Le texte de refondation du collège de 2015 rappelle que « l'un des rôles de l'éducation est d'ouvrir l'esprit des élèves à la découverte de l'inconnu, de l'autre ; de l'étranger, de leur faire connaître ce qui ne leur est pas spontanément familier. »²

Dans ce sens, il nous semble pertinent de nous intéresser à la manière dont l'institution scolaire prend en compte l'altérité. Pour cela, nous analysons les programmes officiels qui illustrent les positions du ministère de l'Éducation Nationale et les savoirs que celui-ci trouve important de transmettre aux enfants ; et les manuels scolaires qui les mettent en œuvre. Les programmes et manuels étudiés sont ceux d'histoire de collège. L'analyse porte plus particulièrement sur la prise en compte de l'Autre extra-occidental et son histoire³ et les représentations que les manuels véhiculent de cet Autre.

¹Voir les discriminations en fonction de l'origine ethnique, par exemple Dhume, Dukic, Chauvel, Perrot, 2011 ; Réseau National de lutte contre les discriminations à l'école, 2014

²Collège Mieux apprendre pour mieux réussir p.16).

³ Nous avons défini l'Occident et la culture occidentale comme la culture européenne et son extension américaine (Corm, 2002, p 61)

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

Il faut rappeler ici que les enfants (d') immigrés représentent environ 20% de la population scolaire en France⁴ et qu'en 2007, l'INSEE décomptait 2 556 944 enfants de moins de 18 ans vivant dans une famille dont la personne de référence ou son conjoint était immigré. 5,53,7% vivant dans une famille dont un des parents était originaire d'Afrique (36,9% du Maghreb), 25,1% d'Europe, 15,4% d'Asie et 5,8% d'Amérique ou d'Océanie. Ce sont autant d'enfants qui grandissent et se construisent avec un double référent culturel et dont l'histoire familiale et les modèles d'identification peuvent se rattacher à cet Autre et cet ailleurs extra-occidental.

Nous avons étudié les programmes d'histoire de collège en vigueur en France entre 1998 et 2008⁶ et les manuels les mettant en œuvre publiés entre 2000 et 2004⁷.

L'analyse des programmes et documents d'accompagnement est une analyse quantitative de contenu. Celle des manuels scolaires est quantitative et qualitative. Elle porte sur les textes de leçons, les illustrations et les documents figurant dans les manuels. Nous avons, dans un premier temps, relevé et dénombré les occurrences se rapportant

⁴Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Les inégalités de scolarisation : disparités sociales et/ou territoriales*, 2003 cité in Cour des comptes, 2004, pp.237-238.

⁵Cela représentait 10,5% de la population de moins de 18 ans résidant en France.

⁶Notre étude concerne les programmes d'histoire-géographie fixés pour la classe de 6^{ème} par l'arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^{ème} des collèges, pour le cycle central (5^{ème} - 4^{ème}) par l'arrêté du 10 janvier 1997 et pour la classe de 3^{ème} par l'arrêté du 30 septembre 1998.

⁷Nous avons analysé les manuels d'histoire suivants :

Manuels de 6ème : Belin, 2000 ; Bordas, 2000 ; Hachette, 2000 ; Hatier, 2000 ; Magnard, 2000 ; Nathan, 2000

Manuels de 5ème : Vincent Adoumié, Hachette, 2002 ; Hatier, 2001 ; Magnard, 2001 ; Nathan, 2001

Manuels de 4ème : Vincent Adoumié, Hachette, 2003 ; Hachette, 2002 ; Hatier, 2002 ; Magnard, 2002 ; Nathan, 2002

Manuels de 3ème : Belin, 2003 ; Bréal, 2003 ; Vincent Adoumié, Hachette, 2004 ; Hachette, 2003 ; Hatier, 2003 ; Magnard, 2003 ; Nathan, 2003

aux acteurs occidentaux et extra-occidentaux, le nombre de textes d'auteurs extra-occidentaux, les éléments présentés, ainsi que les verbes dont acteurs occidentaux et extra-occidentaux sont sujets et les noms se rapportant à des actions des uns et des autres. Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés aux valeurs véhiculées par les termes utilisés pour désigner les différents acteurs et leurs actions, aux représentations des personnages extra-occidentaux dans les illustrations, aux formes syntaxiques et aux tournures grammaticales employées (par exemple : utilisation de forme passive ou active, effacement de l'acteur sujet, transformation de verbe en nom).⁸

Les programmes d'histoire de collège précisent que l'histoire enseignée est l'histoire du monde et a pour objectif de faire « comprendre le monde contemporain » (programme p.5), le « monde dans sa diversité » (programme p.14). On pourrait donc s'attendre à ce que l'histoire enseignée au collège aborde l'histoire de différentes civilisations, différentes régions du monde⁹. Or on constate, dans le

⁸La méthodologie mise en œuvre pour analyser ces manuels est proche de celle développée par Cromer et Brugeilles pour étudier la représentation des femmes dans les manuels et qui « consiste à mettre en œuvre une méthode quantitative (...) et à étudier les identités sexuées et l'ensemble des rôles sociaux sexués ». Cette approche s'intéresse aux caractéristiques des personnages dans les images et les textes et à l'articulation entre textes et images. « Concrètement, il s'agit grâce à un questionnaire de compter de manière exhaustive les personnages selon le sexe et l'âge (...) en fonction de leur place dans le manuel (...) » et « relever les caractéristiques du personnage qui participent à l'élaboration du genre : sa forme (...); sa fonction pédagogique (...); son rôle (...); ses fonctions sociales (...); ses activités (...) ». v. par ex. Brugeilles C., Cromer S. (2008, p.28 et s.)

⁹Il est bien sûr impossible de tout étudier, tout enseigner, et il faut donc faire des choix. Cependant, ces choix doivent comme l'indiquent les programmes, permettre aux enfants de comprendre la complexité du monde qui les entoure, et il ne nous semble pas possible de réaliser cet objectif en concentrant les enseignements sur l'histoire d'une seule partie du monde.

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

développement des programmes, une primauté de l'histoire de l'Europe et de l'Occident (I). « Les histoires des mondes extra-occidentaux ne sont en effet presque jamais prises en considération dans les panoramas historiographiques globaux, dont elles demeurent les angles morts »¹⁰. Ces mondes et les peuples qui y vivent apparaissent essentiellement quand il s'agit d'étudier des périodes de rencontres avec les Occidentaux. L'histoire de ces périodes est alors présentée, dans les manuels, de manière partielle et partiale (II). Quant aux personnages extra-occidentaux peu présents dans les manuels d'histoire, ils sont souvent décrits de manière négative(III).

1- Une primauté de l'Occident et une relégation de l'histoire des Autres dans les programmes d'histoire

Dans la partie du programme d'histoire-géographie intitulée « Un projet pour le collège », il est écrit : « On peut tenter une première approche de l'histoire de l'humanité qui, sans négliger les autres cultures, est **essentiellement organisée autour de la lente constitution du patrimoine culturel européen** » (Programme p.15).

Ainsi, par exemple, en ce qui concerne l'antiquité, il est précisé que « la plus grand partie de l'horaire disponible (est) consacrée à la Grèce, à Rome et à la dimension historique des religions juive et chrétienne » (Programme p.15)¹¹, dont la civilisation européenne est considérée comme l'héritière.

¹⁰(Dulucq, Zytnicki, 2003, p.1)

¹¹Nous retrouvons quasiment la même phrase dans le programme de 3^{ème} : « Une place particulière est faite à l'histoire de France » (p.70) et dans les documents d'accompagnement aux programmes du cycle central : « La France a une place particulière dans un programme dont les finalités sont culturelles, mais également civiques. » (p.87)

Après avoir donné un résumé du contenu des programmes d'histoire de 5^{ème} et de 4^{ème}, les auteurs des programmes précisent : « Comme en 5^{ème}, **une place particulière** est réservée à l'histoire de France » (Programme p.70)¹².

Enfin, dans les documents d'accompagnement au programme de 3^{ème}, concernant la partie du programme consacrée à la France, nous pouvons lire : « Cette quatrième et dernière partie, consacrée à la France, est **l'aboutissement logique du programme** » (Programme p.168), comme si tout ce qui avait été étudié auparavant devait venir éclaircir cette partie du programme. La logique nous menant de l'histoire et de la géographie du monde à celles de la France n'est explicitée nulle part.

Cette primauté de l'histoire de l'Occident est explicite dans la sélection des événements à étudier.

Nous pouvons également constater cette primauté de la France et de l'Occident dans les programmes en étudiant les titres utilisés et les documents cités. Si nous prenons comme exemple le programme de 4^{ème} d'histoire traitant de la période s'étendant « des temps modernes à la naissance du monde contemporain » (Programme p.78-80), cette étude est subdivisée en quatre sous-parties : la première « les XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles » aborde la « présentation de l'Europe moderne », « la monarchie absolue en France », « la remise en cause de l'absolutisme » ; la seconde « la période révolutionnaire (1789-1815) » traite des « grandes phases de la période révolutionnaire en France, de 1789 à 1815 » et des « transformations de l'Europe » ; la troisième « l'Europe et son expansion au XIX^{ème} siècle (1815-1914) » s'intéresse à « l'âge industriel », aux « mouvements libéraux et nationaux », au « partage du monde » et à « la France de 1815 à 1914 ». A la lumière de ces titres,

¹²Nous retrouvons quasiment la même phrase dans le programme de 3^{ème} : « Une place particulière est faite à l'histoire de France » (p.151) et dans les documents d'accompagnement aux programmes du cycle central : « La France a une place particulière dans un programme dont les finalités sont culturelles, mais également civiques. » (p.87)

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

nous pouvons nous demander si c'est bien l'histoire du monde qui est enseignée ou celle de l'Europe uniquement. La seule référence au monde reste en effet celle de son partage entre les civilisations européennes, l'étude de celui-ci figurant dans une partie consacrée à l'expansion de l'Europe.

En ce qui concerne les documents, la large place accordée à la France et à l'Occident est la plus frappante dans la liste des cartes présentée à la suite de la première partie du programme d'histoire de 3^{ème} « Le monde d'aujourd'hui ; 1914-1945 : guerres, démocratie, totalitarisme ». Six cartes sont citées : « l'Europe et le monde en 1914 » ; « l'Europe dans les années vingt » ; « l'Europe en 1939 » ; « la France en 1940 » ; « l'Europe et le monde en 1942 » ; « l'Europe et le monde en 1945 ». (Programme p.151)

Nous retrouvons la place prépondérante de la France et de l'Occident également dans l'annexe au programme intitulée « repères chronologiques et spatiaux » (Programme p.154-155). Il s'agit de la liste des 51 dates que les élèves doivent retenir à la fin de leur scolarité en collège. Parmi celles-ci, trois concernent le monde occidental et le monde extra-occidental : la découverte de l'Amérique, l'indépendance de l'Inde et la guerre d'Algérie. Deux dates ne concernent que le monde extra-européen : celle de l'Hégire et celle de la proclamation de la République populaire de Chine¹³.

Les programmes abordent donc de manière annexe ou subalterne les civilisations extra-occidentales. « Les histoires des mondes extra-occidentaux ne sont en effet presque jamais prises en considération dans les panoramas historiographiques globaux, dont elles demeurent les

¹³ au sujet du choix des dates à retenir, Preiswerk, Perrot, 1975, p.285 et s. ; p.285 : « Les auteurs de la plupart des manuels (...) dressent des tableaux récapitulatifs des dates « importantes » de l'Histoire. Malgré les nettes différences d'appréciation, d'un auteur à l'autre, que reflètent ces efforts de simplification, il y a un élément commun à tous : l'absence quasi-totale de dates significatives du point de vue des cultures extra-européennes. »

angles morts. »¹⁴. De plus, bien souvent, étudier l'histoire de ces régions n'est qu'une manière détournée de parler des Occidentaux.

Alain Dalongeville (2001, p.275), étudiant l'altérité en histoire et plus particulièrement la place du Barbare dans l'enseignement de l'histoire, soulève le même genre de question : « S'agit-il de ne s'intéresser à l'autre que pour prendre la mesure de la distance qui nous en sépare, pour prendre conscience de chemin parcouru ? Autrement dit l'Autre est-il à un moment donné un objet d'attention pour lui-même, et non pas pour nous servir de miroir d'histoire géographique ? ».

Roy Preiswerk et Dominique Perrot (1975, p.159) se demandaient déjà « selon quels critères le choix s'effectue-t-il pour décider si l'on intégrera tel chapitre de l'histoire de l'Inde ou de l'Afrique ». Et de conclure : « La plupart du temps l'histoire des régions extra-européennes dans les manuels européens examinés se borne à n'être qu'une sorte de prolongement, d'extension, de ramification, d'excroissance de l'histoire occidentale proprement dite. (...) C'est en fonction de l'intérêt que [les autres peuples] représentent pour l'Europe à un moment précis de leur histoire qu'ils seront récupérés au passage pour les besoins de la cause telle qu'elle est définie en termes européens. »

Les programmes d'histoire de collège prévoient donc l'étude des Autres extra-occidentaux essentiellement lors de période de contact avec les Occidentaux : les Croisades et les grandes découvertes en 5ème, la colonisation en 4ème, la décolonisation en 3ème¹⁵.

¹⁴(Dulucq, Zytnicki, 2003, p.1)

¹⁵Il y a aussi dans les programmes de 1998 l'étude du monde musulman en 5ème. Les programmes de 2008 donnent toujours la primauté à l'histoire de la France et de l'Europe mais ouvrent à l'étude de plusieurs civilisations extra-occidentales : Chine des Hans et Inde classique aux IVème et Vème siècles en 6ème ; une civilisation de l'Afrique subsaharienne entre le VIIIème et le XVIème siècle en 5ème ; et à d'autres périodes : la traite négrière et l'esclavage en 4ème, l'histoire de l'immigration en

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

2- Une histoire traitée partiellement et partialement par les manuels

Comment les manuels mettent en œuvre les périodes de rencontre entre les Occidentaux et les peuples extra-occidentaux ? Si les manuels sont tenus par les thèmes à aborder énoncés dans les programmes, ils ont une certaine marge de manœuvre dans la manière de les traiter.

Les manuels n'offrent pas la même place à ces différents événements. Les croisades sont traitées généralement en deux pages. Les manuels consacrent entre 14 et 16 pages aux « grandes découvertes », entre 10 et 14 au « partage du monde » et entre 8 et 10 pages à la décolonisation. Il faut noter que nous trouvons des références à la décolonisation, plus ou moins développées, dans des chapitres non spécifiques à celle-ci, notamment dans ceux sur la IV^{ème} et la V^{ème} République.

Nous illustrerons notre analyse par des exemples tirés du traitement de la colonisation dans les manuels. Nous retrouvons des caractéristiques similaires pour les autres périodes, à l'exception de la décolonisation hors indépendance de l'Algérie.

Nous nous intéresserons à la présentation de cette période, au choix des événements rapportés - car ce choix n'est pas neutre¹⁶ - ainsi qu'à l'origine des documents présentés et à la place occupée par les différents acteurs.

Il ressort de nos analyses que les manuels d'histoire de collège présentent une histoire événementielle partielle et partielle. Ces deux

3ème. La manière dont ces périodes et civilisations sont présentées fera l'objet d'une étude prochainement

¹⁶ Les deux parties se rencontrant ne considéreront pas un même élément avec la même importance.

« Les centrations de l'auteur déterminent dans une forte mesure la sélection des dates et des événements considérés par lui comme exceptionnellement importants. » (Preiswerk, Perrot, 1975, p.281)

caractéristiques sont en partie liées, la partialité découlant en partie du caractère partiel de l'histoire telle que l'exposent les manuels (1). Mais la partialité résulte également des modalités de présentation : documents utilisés, place laissée aux différents acteurs et tournures grammaticales, ainsi que du vocabulaire utilisés (2).

1. La partialité découlant du caractère partiel de l'histoire présentée par les manuels scolaires

L'histoire telle que présentée dans les manuels scolaires de collège est essentiellement une histoire factuelle et déshumanisée : les auteurs des manuels ont tendance à présenter des successions de faits, d'événements.

Si généralement ces faits sont exposés comme causes, parties du déroulement et conséquences ou bilan de tel ou tel événement historique, bien souvent les auteurs ne présentent pas toutes les causes, tous les éléments et toutes les conséquences, ou limitent l'étude d'un événement, en partie pour une raison de manque de place dans les manuels, de temps mais aussi en adéquation avec les programmes.

Ainsi, pour ce qui est de la colonisation, les manuels présentent essentiellement celle de l'Afrique. Si l'on relève les occurrences se rapportant aux pays et régions « découverts » et colonisés, on constate que les pays africains et l'Afrique elle-même sont les plus cités dans les leçons de tous les manuels. Vient ensuite l'Asie. Rares sont les références à d'autres régions du monde. On en trouve une à l'Amérique Latine et/ou aux Caraïbes dans les manuels de Hachette, Hatier et Magnard ; deux à l'Océanie dans le manuel Hachette et une dans le manuel de Nathan ; et une au Moyen-Orient dans le manuel de Hatier. Aucun document spécifique n'est consacré à une de ces régions. Le phénomène mondial de colonisation est donc étudié d'une manière limitée, centrée sur l'Afrique et dans un second temps sur l'Asie¹⁷.

¹⁷ Sur l'ensemble des manuels, on dénombre 37 occurrences se rapportant à l'Afrique et 19 à l'Asie. On retrouve un rapport de 2 pour 1 (environ) dans tous les manuels sauf

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

Seul le manuel de Hachette contient un dossier sur la conquête de l'Algérie où figurent : un document illustrant la prise de la smala d'Abd el-Kader ; une carte de « la lente conquête de l'Algérie » (il faut noter ici que c'est la seule fois dans tous les documents des manuels que la conquête est qualifiée) ; un texte d'Alphonse Daudet faisant référence aux « révoltes des Arabes » ; et une biographie d'Abd el-Kader. Cette exception est surprenante car si la colonisation se concentre sur l'Afrique noire, la décolonisation, elle, est traitée en grande partie avec l'exemple du Maghreb et notamment de l'Algérie¹⁸. Ainsi, il n'y a pas de suite logique. Un moyen de comprendre la décolonisation est de s'intéresser à ce que fut la colonisation. Comme le souligne Olivier Le Cour Grandmaison¹⁹, pour ce qui est de l'Algérie, « ignorer ces années décisives au cours desquelles cette colonie fut fondée, ses liens avec la métropole, fixés dans les termes que l'on sait et sanctifiés, selon la formule consacrée, par le sang et les souffrances des soldats de l'Armée d'Afrique, ou tenir les premières pour secondaires au motif qu'elles appartiennent à un passé trop ancien, nuit gravement à la compréhension de la période contemporaine que l'on ampute de ses origines. De là d'importantes erreurs (...). » Or, dans les manuels, ces deux périodes semblent totalement déconnectées l'une de l'autre.

En outre, la vie des colonisés pendant cette période, ce qui pourrait là encore être une explication des mouvements de décolonisation, est absente à l'exception du manuel de Hachette Adoumié.

Parallèlement, les manuels mettent en avant certains éléments.

celui de Magnard (6 références à l'Afrique et 4 à l'Asie). Les documents concernant l'Afrique sont également plus nombreux que ceux se rapportant à l'Asie (approximativement dans la proportion de 4 pour 1), exception faite du manuel de Hachette Adoumié où ils se partagent de manière égale.

¹⁸ Ce n'est plus le cas dans les manuels de 4ème publiés en 2011 en application des programmes de 2008. Ces derniers font une place à la colonisation de l'Algérie.

¹⁹ Le Cour Grandmaison O.2005, p.24

Nous retrouvons dans la manière dont les manuels abordent la période coloniale ce que Abdelmalek Sayad²⁰ écrit sur l'histoire coloniale : « L'histoire coloniale (...), l'histoire de la France et l'histoire de l'Europe hors de leur territoire, n'est pensée et appréhendée, à quelques rares exceptions près, fort tardives dans l'histoire de l'historiographie coloniale, que du point de vue colonial, dans la perspective de l'ordre colonial et de l'idéologie sous-jacente, et seulement en ce qui le concerne et concerne ses intérêts matériels et symboliques (intérêts économiques, politiques, militaires, moraux, etc.). »

Ainsi, dans les manuels, sont mis en avant le caractère économique et les « effets positifs » de la colonisation ainsi que ses conséquences pour les grandes puissances.

Une caractéristique commune à tous les manuels tient au fait qu'ils abordent tous et de manière importante le caractère économique de la colonisation et ses « bienfaits »²¹. La majeure partie des « leçons » des

²⁰Sayad A. 2002, p.33

²¹Cette vision de la colonisation comme bienfaitrice pour les peuples colonisés est également exprimée dans des propositions de loi ou des lois. On peut citer à la suite d'Olivier Le Cour Grandmaison (2005, p.335) les attendus de la proposition de la loi n°667 déposée le 5 mars 2003 à l'Assemblée Nationale : « L'histoire de la présence française en Algérie se déroule entre deux conflits : la conquête coloniale de 1840 à 1847 et la guerre d'indépendance qui s'est terminée par les accords d'Evian en 1962. Pendant cette période, la République a cependant apporté sur la terre d'Algérie son savoir-faire scientifique, technique et administratif, sa culture et sa langue, et beaucoup d'hommes et de femmes, souvent de condition modeste, venus de toute l'Europe et de toutes confessions, ont fondé des familles sur ce qui était alors un département français. C'est en grande partie grâce à leur courage et leur goût d'entreprendre que le pays s'est développé. C'est pourquoi il me paraît souhaitable et juste que la représentation nationale reconnaisse l'œuvre de la plupart de ces hommes et de ces femmes qui par leur travail et leurs efforts, et quelque fois au prix de leur vie, ont représenté pendant plus d'un siècle la France de l'autre côté de la Méditerranée. ». Cette proposition de loi comporte un article unique : « L'œuvre

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

manuels concernant la colonisation en tant que telle traite de l'exploitation des terres et des sous-sols, d'import-export, d'échanges commerciaux entre métropole et colonies.

Tous les manuels parlent des infrastructures construites par les colons : routes, ports, voies de chemin de fer. Dans les manuels de Hachette Adoumié, Hatier et Magnard, il est précisé que celles-ci sont faites car elles sont « nécessaires à ce commerce »²², « afin de faciliter le commerce avec la métropole »²³ ou car elles « favorisent ces échanges »²⁴. Les auteurs du manuel de Nathan ne précisent pas en quoi consistent ces infrastructures, ils les qualifient juste d'« économiques »²⁵.

A l'exception du manuel de Hachette Adoumié, le développement de ces infrastructures se double de construction d'écoles, et souvent d'équipement sanitaire. Il s'agit ici de ce qu'on peut appeler les « bienfaits de la colonisation ».

Nous pouvons constater cette vision positive de la colonisation dans le vocabulaire utilisé. Dans le manuel de Hatier, nous trouvons des verbes valorisant : « construire », « bâtir », « créer » ; les termes tels que « voies de chemins de fer », « ports », « villes », « écoles », « campagnes de vaccination » sont en caractères gras. A l'inverse, il n'y a

positive de l'ensemble de nos concitoyens qui ont vécu en Algérie pendant la période de la présence française est publiquement reconnue (...). La même idée est exprimée dans l'article 4 de la loi n°2005-158 du 23 février 2005 stipulant que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord ». v. Loi n°2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, in JORF du 24 février 2005, p.3129

²² Hachette Adoumié p.169

²³ Hatier p.176

²⁴ Magnard p.149

²⁵ Nathan p.168

²⁵ Hatier p.176

que le mot à valeur négative « corvées » qui est en gras²⁶. Dans tous les manuels, que ce soit dans les documents ou la leçon, il y a un écart entre l'importance du vocabulaire à valeur positive et la faible utilisation du vocabulaire à valeur négative²⁷.

Le manuel de Nathan précise également que cette domination est « aussi culturelle »²⁸. De même, dans le manuel de Hachette Adoumié : « la colonisation s'accompagne presque partout d'une domination culturelle »²⁹. Mais cet élément n'est pas explicité dans les autres manuels. Les auteurs abordent la question de l'école, mais seulement pour nous dire que les colons en construisent et que « les enfants y apprennent la lecture et l'écriture, ainsi que la langue et l'histoire de la métropole »³⁰. Rien n'est dit sur le caractère destructeur de la domination culturelle véhiculée en partie par l'école.

Les manuels présentent bien des côtés négatifs de la colonisation, à l'exception de celui de Hachette. Ils parlent du travail forcé (Hachette Adoumié p.166 et p.169), des impôts et des corvées qui pèsent sur les colonisés (Hatier p.176), des déplacements de population et des morts

²⁶Le manuel Hachette (p.164) ne présente pas de termes à valeur négative, par contre nous y trouvons des termes tels que : « mettre en valeur », « administrer », « créer ». Hatier (p.176) : « ne développe pas », « corvées » / « construction », « administrer », « bâtir », « créer », « convertir », « commerce », etc. ; Nathan (pp.168-169 et 171) : « bouleverse », « méprisés », « tenus à l'écart », « soumettre », « machine à broyer » / « apporter » (+ quelque chose de positif), « construction », « commerce », « développer », « progrès », « civilisation », « éduquer », « soigner » ; Magnard (p.149) : « morts », « sous-industrialisées », « confiscation », « déplacement massif de population », « victimes », « épouvantables » / « aménager », « ouverture », « installer », « apporter », « construction », « réalisation », « école », « dispensaire » ; Hachette Adoumié (pp.166-167 et 169) : « ont subi », « marqué », « morts », « répression », « ruine », « empêche » / « ouverture », « construction », « réalisation », « organiser », etc.

²⁸Nathan p.168

²⁹Hachette Adoumié p.169

³⁰Hatier p.176

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

dues aux conditions de travail (Magnard p.149), du bouleversement des modes de vie des colonisés ainsi que du fait qu'ils soient « méprisés » et « tenus à l'écart » (Nathan p.168). Ce sujet ne tient pour autant pas une grande place dans les leçons, les auteurs y consacrant deux lignes au maximum sur tout le texte concernant la colonisation. C'est la seule partie de ce texte qui est consacrée aux populations extra-occidentales. Le reste n'est que le point de vue des Européens, ce qu'ils peuvent retirer des terres colonisées, et par conséquent tout ce qui a trait aux échanges commerciaux.³¹

De même, à part dans le manuel Hachette Adoumié, les documents les plus nombreux sont ceux qui traitent des « bienfaits » de la colonisation : le développement des infrastructures routières, ferroviaires ou portuaires ; les leçons de chants ou de lecture ; les séances de vaccinations ; l'assainissement des terres ; etc.

Nous retrouvons dans tous les manuels des documents montrant l'intérêt économique des colonies : ressources naturelles, importance des importations et des exportations de produits et de capitaux, etc.

Le manuel de Hachette Adoumié est celui qui présente le plus de documents critiquant la colonisation (notamment deux documents d'origine extra-occidentale) ou montrant des aspects négatifs de celle-ci. Il faut noter que dans tous les manuels il y a au moins un document critique de la colonisation.

Nous pouvons remarquer que le même document figure dans les manuels de Hachette Adoumié, Magnard et Nathan (photo de la construction d'une voie ferrée)³² mais ces derniers n'insistent pas

³¹Nous renvoyons à l'ouvrage d'Olivier Le Cour Grandmaison (2005, p.137-199) pour une étude des techniques développées par les autorités françaises pendant la conquête de l'Algérie pour soumettre les populations autochtones (enfumade, atteinte aux corps et aux morts, etc.) et de la volonté sous-jacente d'anéantissement de ces populations. Cela vient contrebalancer les soi-disants « bienfaits » de cette colonisation mis en avant dans les manuels.

³²Hachette Adoumié p.166 ; Magnard p.149 ; Nathan p.169

forcément sur les mêmes éléments. Le manuel Hachette Adoumié titre cette photo « Des colons allemands surveillant la construction d'un chemin de fer au Cameroun (1905) ». Trois lignes explicatives suivent ce titre. Il y est notamment dit que « les chantiers (...) utilisent la main d'œuvre « indigène » dans le cadre du travail forcé. Ces chantiers font des milliers de morts. ». Dans le manuel de Magnard, nous retrouvons cette photo sous le titre « L'utilisation de la main d'œuvre indigène ». Il y est également précisé que « l'aménagement de la voie ferrée (...) a causé la mort de milliers d'hommes ». Par contre, dans le manuel de Nathan, rien de tel n'est précisé. La photo est intitulée « Construction d'un chemin de fer au Cameroun en 1909 » et illustre une partie du texte de la leçon : « les Européens ont apporté un début d'équipement économique ». Les auteurs n'expliquent pas qu'il s'agit de corvées, de travail obligatoire pour les populations colonisées ni que la construction de cette voie ferrée a causé de nombreuses morts.

Par ailleurs, les conséquences des colonisations sont surtout traitées du point de vue des relations entre les grandes puissances. Les manuels se consacrent essentiellement aux rivalités entre les colonisateurs. Les manuels de Hatier et de Magnard y consacrent un dossier spécial, celui de Nathan une leçon entière.

Les rivalités internationales occupent 3 lignes et 9 documents dans le manuel de Hatier, 7 lignes et 2 documents dans celui de Hachette Adoumié, 10 lignes et 1 document dans celui de Hachette, 10 lignes (dans une leçon entière consacrée aux nationalismes européens) et 4 documents dans le manuel de Nathan, 10 lignes et 5 documents dans celui de Magnard.

Le manuel de Nathan aborde une autre conséquence de la colonisation : « l'Europe devient le « banquier du monde » »³³.

³³Nathan p.168

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

Les conséquences de la colonisation pour les colonies sont rapidement abordées dans les manuels de Hachette Adoumié (2 lignes), Magnard (4 lignes) et Nathan (4 lignes). Il s'agit comme nous l'avons déjà vu auparavant, des massacres durant les conquêtes (Hachette Adoumié p.169), de la ruine de l'artisanat local, de l'impossibilité de créer une industrie dans les colonies qui «restent (donc) sous-industrialisées» (Hachette Adoumié p.169 et Magnard p.149), du «déplacement massif de population» (Magnard p.149), du bouleversement du mode de vie des peuples colonisés qui sont « méprisés » et « tenus à l'écart » (Nathan p.168).

Le manuel de Nathan présente un texte de Rabindranāth Tagore exposant certaines conséquences de la colonisation³⁴. Il y écrit notamment qu'« elle consume les peuples, qu'elle envahit et extermine les races qui gênent sa marche conquérante ». Le manuel de Magnard (p.149) quant à lui ne consacre pas explicitement un document à ces conséquences. Mais on retrouve une de celles-ci (« la mort de milliers d'hommes ») dans le commentaire de la photo précitée. Dans le manuel de Hachette Adoumié, un dossier traite du « choc de la colonisation ». On y retrouve le même document que dans le manuel de Nathan avec la même précision dans le commentaire de celui-ci. Les auteurs du manuel de Hachette Adoumié³⁵ présentent également une photo sur les répressions en Indochine après les révoltes de 1908 et un texte d'Aimé Césaire dans lequel il décrit l'autre face de la colonisation, celle qui est vécue par les colonisés et les conséquences de celles-ci pour ces derniers : « de(s) sociétés vidées d'elles-mêmes, de(s) cultures piétinées, [...] de(s) terres confisquées, de(s) religions assassinées, (...) de(s) millions d'hommes sacrifiés (...) arrachés à leurs dieux, à leur terre, à leurs habitudes, à leur vie (...), de(s) millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement,

³⁴Nathan p.169

³⁵Hachette Adoumié p.167

l'agenouillement, le désespoir (...), (des) économies naturelles (...) désorganisées, de(s) cultures vivrières détruites, de (la) sous-alimentation installée ». Ce document illustre ainsi ce qui est nommé assez sobrement « bouleverse(ment) » dans le manuel de Nathan³⁶. La question qui accompagne ce document est la suivante : « Comment Aimé Césaire montre-t-il que la colonisation a déstabilisé les sociétés indigènes ? ». Le terme « déstabilisé » est relativement faible pour un texte où l'auteur traite d'acculturation, d'asservissement, de destruction et de morts.

Dans les deux autres manuels (Hachette et Hatier), rien n'est dit des conséquences de la colonisation pour les peuples colonisés.

La colonisation et ses conséquences sont présentées essentiellement du point de vue des colonisateurs. Ce sont en effet les conséquences de celle-ci sur les relations entre ces derniers qui sont majoritairement étudiées dans les manuels.

Ces omissions et mises en avant ont pour effet de légitimer les actions occidentales ou de minimiser leurs échecs. La légitimation « consiste à présenter pour raisonnable et justifiable une action particulière de l'engroupe dans le but d'innocenter les acteurs, les responsables de la décision ou de l'action » (Preiswerk, Perrot, 1975, p.205).

Ainsi, dans le cadre de la colonisation, les terres colonisées sont présentées comme des territoires vides, la population n'apparaît pas ou très peu dans les manuels et la mise en avant des « bienfaits » de la colonisation permet de faire passer au second plan le travail forcé des populations colonisées et sous silence la déstructuration de la société qui s'en est suivie.

Nous trouvons d'autres types de légitimation des actions occidentales. Dans le manuel de Hachette (p.168), la conquête de l'Algérie est présentée comme une libération : « cette terre dominée jusqu'alors par

³⁶Nathan p.168

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

les Ottomans », le colonisateur français venant donc libérer l'Algérie de ces derniers.

Le manuel de Magnard quant à lui met en avant le côté « légal » des conquêtes en présentant un traité passé entre Savorgnan de Brazza et Makoko, un chef africain, et par lequel le territoire de celui-ci passe sous domination française (document 5 p.147). Le contenu de ce traité n'est pas explicité. S'il s'agit réellement d'un contrat entre les deux personnages, il devrait y avoir des contreparties mais il n'en est rien dit. Nous retrouvons ici un procédé que Roy Preiswerk et Dominique Perrot (1975, p.224-225) avaient déjà dévoilé : « Dans les relations de colons à colonisés, la légitimité de l'occupation de terres constitue un problème particulièrement délicat. Une façon d'éluder celui-ci est de faire croire à une simple transaction, une sorte de contrat entre deux parties placées sur un pied d'égalité. (...) Le compromis, quelle que soit sa forme, n'est souvent qu'un prétexte tendant à éviter l'affrontement brutal ou à voiler le vol caractérisé ».

2. La partialité découlant des modalités de présentation

La partialité de l'histoire présentée dans les manuels résulte également d'autres éléments : l'origine des documents présentés ; la place qui y est faite aux différents acteurs, occidentaux et extra-occidentaux ; et l'utilisation de certains outils et tournures linguistiques.

Nous avons étudié l'origine des textes (extraits de romans, de journaux, témoignages, déclarations officielles), des illustrations (photos, affiches, etc.) et des biographies. Sont exclus de notre étude les cartes et tableaux figurant dans les manuels et les documents présentés dans les parties autres que la leçon (exercices, préparations au brevet, etc.).

Nous avons classé les documents en fonction de leur origine : occidentale ou non occidentale. La répartition s'est opérée en fonction de l'auteur du document (quand il est indiqué ou trouvable) ou du contenu de celui-ci (par exemple pour les photographies).

Nous avons constaté que dans la majeure partie des cas les documents d'origine occidentale sont les plus nombreux. Pour la partie concernant le « partage du monde », nous trouvons deux documents (sur 21) dans le manuel de Hachette Adoumié (un texte d'Aimé Césaire et un texte d'un auteur vietnamien) et un texte de Rabindranāth Tagore (sur 19 documents) dans le manuel de Nathan. Dans les autres manuels, il n'est présenté que des documents d'origine occidentale.

Cette faible proportion de documents d'origine extra-occidentale dans les manuels fait apparaître le parti pris des auteurs. En effet, comme l'écrit Anissa Bouayed³⁷, à propos des croisades dans les manuels d'histoire, « cette omission (de documents d'auteurs arabes) (...) est dommageable car sans connaître les raisons, (...), il est difficile de présenter une histoire objective ». Les manuels présentent donc essentiellement voire exclusivement la vision occidentale de ces événements (exception faite de l'étude de la décolonisation). L'absence de documents extra-occidentaux est une manière de passer sous silence la vision d'un événement par l'autre partie impliquée dans celui-ci.

L'analyse de la place faite aux acteurs occidentaux et extra-occidentaux dans les manuels est un autre indice de la partialité des manuels. Nous avons relevé les occurrences se rapportant à ces deux catégories d'acteurs dans les textes des leçons et mené une étude quantitative. L'objectif était de comparer le nombre d'apparitions de l'acteur occidental d'une part et de l'acteur non occidental d'autre part. Une nette différence entre les deux indique que les auteurs des manuels

³⁷Bouayed A. 2005

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

privilégient une partie (celle qui est la plus présente) et négligent l'autre (la moins présente).

Les termes désignant l'acteur occidental dans les pages concernant la colonisation représentent au moins 73% des termes se référant à un des acteurs en présence, si l'on excepte le manuel de Hachette Adoumié³⁸.

Les auteurs des manuels utilisent des tournures grammaticales ou du vocabulaire « neutralisants », notamment des termes impersonnels pour qualifier les acteurs, ce qui instaure une distance. Cela ne donne pas l'impression que ce sont des vies humaines qui sont en jeu. Dans le même sens, les auteurs des manuels ont souvent recours aux noms de pays, faisant ainsi référence aux territoires et non aux personnes y vivant, « l'anonymat de la géographie estomp(ant) la violence d'un phénomène qui a opposé deux peuples » (Nasr, 2001, p.85).

Marlène Nasr (2001, p.86), dans le cadre de l'étude de la colonisation dans les manuels scolaires, expose d'autres moyens grammaticaux permettant de valoriser l'acteur occidental ou du moins d'atténuer le caractère négatif de ses actes : « Les actions coloniales à connotation

³⁸Hachette Adoumié : 50% (16 occurrences sur 32) ; Magnard : 73,7% (14 sur 19) ; Nathan : 80,8% (21 sur 26) ; Hatier : 83,3% (20 sur 24) ; Hachette : 88,5% (23 sur 26). Sur l'ensemble des textes des manuels, on trouve 74% de termes désignant l'acteur européen (94 occurrences sur 127).

Nous pouvons remarquer qu'il y a beaucoup moins de termes désignant les acteurs de la colonisation que ceux des « grandes découvertes ». Cela laisse à penser que les auteurs des manuels présentent la colonisation de manière plus dépersonnalisée que les « grandes découvertes », recourant peut-être plus facilement au nom d'État par exemple. Ce procédé permet de faire une mise à distance de l'événement et minimise l'implication des acteurs occidentaux dans celui-ci.

Pour ce qui est des documents, nous pouvons faire le même constat que celui que nous avons fait pour les « grandes découvertes » : il y a une sur-représentation de l'acteur occidental sauf dans le manuel de Magnard (50-50) : 54% des occurrences dans le manuel de Hachette Adoumié (7 occurrences sur 13), 75% dans le manuel de Hachette (6 sur 8), 80% dans celui de Nathan (4 sur 5) et 100% dans celui de Hatier (7 occurrences).

négative sont atténuées soit par effacement de l'acteur sujet, soit par son déplacement dans la phrase, soit par la transformation des verbes en syntagmes nominaux. (...) Cet ensemble de procédés donne au discours scolaire sur la colonisation un caractère discrètement positif valorisant le colonisateur et occultant le colonisé ». Nous retrouvons ces différentes techniques dans les manuels que nous avons étudiés.

Ainsi, on trouve l'effacement du sujet : « de vastes domaines se sont constitués par la confiscation des meilleures terres au indigènes » (Magnard, p.149) ; « Cette terre (l'Algérie) dominée jusqu'alors par les Ottomans est progressivement conquise et colonisée. » (Hachette, p.168)

Nous constatons aussi l'utilisation de termes qui atténuent la réalité³⁹. Ainsi, nous ne trouvons pas le terme « colonisation » dans les programmes de 4^{ème}. Ceux-ci parlent de « partage du monde » et de « phénomène colonial ». De même dans les manuels, le terme de colonisation est peu employé et très rarement défini alors même que les pages consacrées au « partage du monde » traitent de la colonisation. Seul le manuel de Hachette Adoumié (p.163) donne une définition de la colonisation dans l'encart vocabulaire (« colonisation : système de domination politique, économique, intellectuel d'un pays par un autre »). Dans deux manuels, le terme « colonisation » est utilisé dans un titre : « Le choc de la colonisation » (Hachette Adoumié, p.166) et « de l'exploration à la colonisation » (Nathan, p.166). Dans le corps du texte des leçons, les manuels préfèrent employer des termes tels que « partage », « domination », « exploitation », « conquête », « course aux colonies », « acquisition ». Ce constat est particulièrement flagrant dans les manuels de Magnard et de Hachette. Il nous semble que cela peut

³⁹« Un autre moyen de tempérer l'image par trop dynamique des nations européennes à l'extérieur est d'éviter les termes « forts », tels « attaque » ou « invasion », et d'utiliser des verbes susceptibles de minimiser l'aspect brutal de l'action, de la « naturaliser », d'en suggérer éventuellement la légitimité. » (Preiswerk, Perrot, 1975, p.265)

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

s'expliquer par la volonté des auteurs d'utiliser des termes plus neutres que celui de « colonisation », des termes connotés moins négativement.

Nous pouvons constater que les termes employés dans la partie texte des manuels mais également dans les documents, outre « conquête », sont soit des termes militaires : « assaut », « combat », « prise de » ; soit des termes beaucoup plus neutres qui minimisent la violence de la situation : « expédition », « pénétration », « appropriation », « s'imposer », « s'emparer », « prendre possession », etc.

Ainsi par ces différents processus, les manuels livrent aux élèves une histoire déformée, partielle et partiale, légitimant les conquêtes et laissant peu de place à la vision de ces périodes par les acteurs extra-occidentaux.

3. Des acteurs extra-occidentaux présentés de manière négative

Les acteurs occidentaux et extra-occidentaux ne sont pas caractérisés de la même manière. Les uns semblent le négatif des autres. Ainsi, les acteurs extra-occidentaux sont quasi-absents des manuels alors que l'on a l'impression que les acteurs occidentaux sont quasi-omniprésents (1) ; les premiers sont dépersonnalisés alors que les seconds sont individualisés (2) ; ceux-là sont décrits comme inférieurs et soumis et ceux-ci comme supérieurs et dominateurs (3) ; et enfin les acteurs non occidentaux sont passifs alors que les Occidentaux sont actifs (4).

3-1 La quasi-absence des acteurs non occidentaux et l'omniprésence des acteurs occidentaux

L'analyse quantitative des occurrences se rapportant à chacun des acteurs montre la prédominance de l'acteur occidental et la quasi-

absence de l'acteur extra-occidental, à l'exception des pages consacrées à la décolonisation.

La partie des manuels traitant de la colonisation donne l'impression de terres vides. Les terres colonisées ne sont que des terres. En effet, à l'exception du manuel de Hachette Adoumié, les personnes habitant ces terres apparaissent peu⁴⁰.

Parfois, cette présence est implicite : dans le manuel de Hatier (p.174), les auteurs parlant des conquêtes européennes ajoutent qu'elles se réalisent « parfois à la suite de massacres ». Qui dit massacres, dit personnes victimes de ces massacres. Il y avait donc des gens sur ces terres avant l'arrivée des Européens.

A l'inverse, nous avons l'impression d'une omniprésence et d'une omnipotence des Européens. Ce sont eux qui découvrent, « explorent la totalité du monde », qui « s'impose(nt) dans le monde »⁴¹.

On nous dit même que « le monde est européen »⁴². Et les auteurs du manuel de Magnard (p.149) de nous présenter les Européens comme

⁴⁰Dans le manuel de Hachette, par exemple, on ne trouve que deux références à ceux-ci : « les indigènes cultivent » (p.164) et « la résistance conduite par Abd el-Kader » (p.168). Dans le manuel de Magnard, ils n'apparaissent que trois fois : « les soulèvements des populations indigènes » (p.147, l.11-12), « confiscation des meilleures terres aux indigènes » (p.149, l.32-33) et « main d'œuvre indigène » (p.149, l.38).

« On généralise sur les raisons de la colonisation européenne, on définit et on dissocie le système colonial anglais du français ou du belge, puis on évoque quelques contestations majeures. A bien lire ses manuels, ils n'évoquent que très peu les hommes (...). Par ailleurs, les autochtones, les colonisés, sont totalement absents. (...) Ce traitement, comme auparavant, n'accorde toujours pas de place à l'Autre, celui qui a partagé cette histoire (...). » (Lemaire, 2005, p.97)

⁴¹Hachette, p.162 et p.164 ; v. également l'énumération des découvertes effectuées par les explorateurs européens qui donnent cette impression d'omniprésence dans le manuel Magnard (p.147)

⁴²Hachette, p.164

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

« les seuls capables de communiquer et d'échanger leurs marchandises sur de très longues distances ».

En outre, les textes des manuels utilisent, pour désigner les pays colonisés, le terme « territoire », qui renvoie à un espace et pas obligatoirement à une population, et insistent sur le caractère nouveau de ces régions. On trouve entre autres : « nouveaux territoires », « nouveaux mondes », « territoires découverts », « pays neufs ». Ce caractère de nouveauté laisse à penser que ces terres n'appartiennent à personne, qu'elles viennent d'apparaître et par conséquent elles ne sont pas peuplées, pas exploitées. On trouve explicitement cette idée dans le manuel de Magnard (p.149) : « Les colonies sont considérées comme des terres vierges où tout est à faire ».

Dans trois manuels (Hachette Adoumié, Hatier, Nathan), les régions colonisées sont qualifiées d'inconnues⁴³. Ce terme véhicule la même idée que « nouveau ». Il y a une équivalence entre le caractère inconnu et le fait qu'elles soient vides. On trouve cette idée dans le manuel de Hatier (p.178) où pour parler des régions qu'il reste à coloniser, les auteurs écrivent les « derniers territoires libres d'Afrique ». Libres donc à prendre, à occuper. Ce sont des terres sans maître que le colon peut s'approprier.

Cette négation des premiers habitants a une fonction de légitimation. Roy Preiswerk et Dominique Perrot (1975, p.226) l'énoncent ainsi : « une autre forme de légitimation consiste à faire croire que les terres saisies par les colons n'étaient pas peuplées. »

Les auteurs des manuels ne parlent effectivement quasiment que des colonisateurs sauf quand les colonisés sont en contact avec eux (photos des missions, écoles, etc.). Ils sont partout, supérieurs et donc omnipotents.

⁴³Hachette Adoumié : « terres inconnues » (p.162), « régions inconnues » (p.168) ; Hatier : « terres inconnues » (p.173) ; Magnard : « régions du monde encore méconnues » (p.144), « régions encore inconnues » (p.147)

Les acteurs non occidentaux peu présents, ne sont de plus pas dépeints de la même manière que les acteurs occidentaux. En effet, nous allons le voir, si ces derniers sont individualisés, dominants et actifs, les acteurs extra-occidentaux sont dépersonnalisés, soumis, inférieurs et passifs.

3-2 La dépersonnalisation des acteurs non occidentaux et l'individualisation des acteurs occidentaux

Le plus souvent les auteurs des manuels utilisent des termes généraux pour désigner les acteurs extra-occidentaux qui conduisent à une dépersonnalisation de ceux-ci⁴⁴ et des termes plus précis pour les acteurs occidentaux. Nous constatons également que les acteurs occidentaux sont beaucoup plus souvent nommés que les acteurs extra-occidentaux.

En ce qui concerne la colonisation, nous trouvons des dénominations variées qui personnifient les acteurs occidentaux (« missionnaires »⁴⁵, « explorateurs »⁴⁶, etc.) ainsi que des personnes nommées explicitement (Stanley⁴⁷, Savorgnan de Brazza⁴⁸, etc.). Du côté des colonisés, le vocabulaire est plus pauvre. Il se limite généralement à « population »⁴⁹,

⁴⁴La dépersonnalisation, constate Malek Chebel (1995, p.39), est un des « neuf grands thèmes (qui) traversent avec persistance le champ du discours et l'imagerie coloniale. (...) Pour mieux « dépersonnaliser » l'autochtone maghrébin, le colon a tenté de le massifier. La masse, c'est connu, n'a pas d'âme, tout au plus peut-elle se prévaloir de quelques réflexes et de quelques atavismes (...). Fondu dans la masse, neutralisé, l'autochtone va faire partie de l'ensemble « cloacal » et passif d'une foule de parias, désincarnés par l'absence d'émotion et par la pauvreté affective. »

⁴⁵Hachette, p.162 ; Hachette Adoumié, p.162 et 168 ; Hatier, p.174 ; Nathan, p.166

⁴⁶Hachette, p.162 ; Hachette Adoumié, p.162 et 168 ; Magnard, p.144 et 147 ; Nathan, p.166

⁴⁷Hachette, p.164 ; Magnard, p.147

⁴⁸Magnard, p.147 ; Nathan, p.166

⁴⁹Hachette Adoumié, p.164, 166, 168 et 169 ; Hatier, p.176 ; Magnard, p.147 ; Nathan, p.166

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

« peuple »⁵⁰ et parfois « société » qualifiés d' « indigène ». Ces dénominations renvoient aux groupes en général et jamais à un sous-groupe ou une personne. Contrairement aux colonisateurs, les colonisés sont présentés comme une globalité⁵¹. Il n'y a que dans le manuel de Hachette (p.168) qu'un personnage est nommé (Abd El-Kader).

L'utilisation de ces termes globalisants entraîne une dépersonnalisation des peuples colonisés.

Il ressort des textes et des documents l'impression d'un tout compact, de quelque chose d'uniforme et pas vraiment identifié du côté des colonisés, et d'un tout multiforme composé de parties clairement nommées du côté des colonisateurs (ex. militaires, médecins, nationalités différentes).

Marlène Nasr (2001, p.85) relevait déjà cette différence dans les manières de présenter les colonisés et les colonisateurs dans son étude sur les manuels d'histoire de primaire.

4. La supériorité-domination des acteurs occidentaux et l'infériorité-soumission des acteurs non occidentaux

Les acteurs occidentaux sont présentés comme supérieurs, notamment techniquement et militairement, alors que les manuels renvoient une image d'infériorité et de soumission des populations extra-occidentales.

En ce qui concerne la colonisation, le vocabulaire utilisé pour désigner les colonisateurs met en lumière leur supériorité et leur domination, et à l'inverse, le vocabulaire ayant trait aux colonisés insiste sur leur infériorité et leur soumission.

⁵⁰ Hachette Adoumié, p.166 et 168 ; Hatier, p.174

⁵¹ Françoise Lantheaume (2007, p.86) note que « dans l'enseignement de l'histoire de la colonisation, les populations colonisées ont plusieurs caractéristiques. Ces populations sont assez peu décrites et, quand elles le sont, c'est de façon passablement homogènes. »,

Cela ressort directement des champs sémantiques présents dans les manuels, à l'exception du manuel de Magnard. Ainsi, nous pouvons relever ceux de la supériorité, de la domination et de la grandeur pour caractériser les colonisateurs dans tous les manuels : « la supériorité technique et scientifique », la « domination de l'Europe », « idée de supériorité de « l'homme blanc » », « supériorité de l'armement européen », « les grandes entreprises », « les grandes puissances »⁵² ; « la supériorité de la civilisation européenne », « les Européens dominant »⁵³ ; « la supériorité militaire des Européens »⁵⁴ ; « la supériorité de l'armement des troupes coloniales », « la supériorité technologique de l'Europe », « une civilisation supérieure »⁵⁵.

Inversement pour les colonisés, nous trouvons les champs sémantiques de l'infériorité et de la soumission : « des peuples présentés comme inférieurs », « populations dominées »⁵⁶, « les peuples d'Afrique et d'Asie sont arriérés »⁵⁷, « populations jugées inférieures »⁵⁸.

La supériorité des Européens ressort également de l'utilisation d'adverbes notamment dans la présentation des conquêtes. Ainsi, dans le manuel de Hatier (p.174) : « la supériorité militaire des Européens leur permet de s'imposer *facilement* » et dans celui de Magnard (p.147) : « les soulèvements des populations indigènes sont *facilement* matés ».

Lorsqu'elle n'est pas explicite, la supériorité européenne ressort des réalisations des Européens dans les colonies, notamment la construction d'infrastructures (routes, canaux, voies ferrées, etc.). Cette idée est également véhiculée à travers l'utilisation de termes tel que « civiliser » qui sous-entend que les autres ne sont pas civilisés et donc sont

⁵²Hachette Adoumié, p.160 et p.168

⁵³Hachette, p.169

⁵⁴Hatier, p.162

⁵⁵Magnard, p.147 et p.149

⁵⁶Hachette Adoumié, p.168 et p.166

⁵⁷Hatier, p.174

⁵⁸Nathan, p.166

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

inférieurs aux Européens seuls détenteurs de la « vraie » civilisation. Il en va de même dans les documents.

Dans les manuels de Hatier et Nathan, nous pouvons relever également l'utilisation de verbes exprimant l'obligation de faire quelque chose (« doit obéir », « doivent payer », « doivent fournir ») ou l'absence de choix (« n'ont d'autre choix que »), qui transcrivent en fin de compte la soumission des peuples colonisés.

Seuls trois manuels⁵⁹ font allusion à la résistance des populations colonisées, atténuant ainsi l'image de soumission de celles-ci. Cependant, le manuel de Hachette (p.168) présente un document intitulé « la prise de la smala d'Abd el-Kader par les troupes du Duc d'Aumale ». Ce tableau montre la chute, la fin de la résistance algérienne et par conséquent un moment glorieux pour les Français. Si résistance il y a, elle ne fait de toute façon pas le poids face à la supériorité militaire européenne.

L'image qui ressort des documents ne fait qu'aller dans ce sens. Le colonisé y est caractérisé par le manque. Il n'est pas civilisé ou appartient à une civilisation « rudimentaire » ou « inférieure ». Il est nu, ne sait pas lire, n'est pas instruit, n'a pas de religion ou en tout cas ne croit pas dans le « bon » dieu (scène d'évangélisation). Son armement est inférieur à celui des Européens (lances). Lorsqu'il est montré face au colonisateur soit il s'agit d'une scène de la conquête où les colonisés sont en infériorité et tentent de fuir⁶⁰, soit il s'agit d'une scène de « civilisation » (évangélisation, cours, soins) qui a plus pour objectif de montrer l'action des colonisateurs non militaires que de nous apprendre quelque chose sur la vie des colonisés.

La supériorité des Occidentaux transparaît également pour la période de colonisation dans le fait que ces derniers sont décrits comme ayant une organisation administrative, alors que les terres colonisées n'en ont

⁵⁹Hachette, Hachette Adoumié et Nathan

⁶⁰Livingstone souligne également le caractère peureux des autochtones lorsqu'il arrive aux chutes qu'il appellera Victoria. (Hatier, p.173)

pas. Si des deux côtés, se trouve un « tout », il n'est pas de même nature. Effectivement, l'ensemble formé par les colonisateurs est organisé, politiquement structuré. Il s'agit d'« États », de « nations », de « puissances ». A l'inverse, le « tout » formé par les colonisés ne semble pas avoir d'organisation propre. Il est dénommé le plus souvent « population » ou « territoire » au sens de terre. La population se définit comme l'« ensemble des personnes qui habitent un espace, une terre » et le territoire comme une « étendue de la surface terrestre sur laquelle vit un groupe humain »⁶¹. Il est donc présenté comme un morceau de terres non structuré politiquement. Cela nie la réalité. Si ces régions n'ont pas une organisation politique similaire à celles des pays occidentaux, cela ne veut pas dire qu'elles n'en aient pas une. Cette dernière n'est cependant pas présentée par les manuels.

5. *Des acteurs occidentaux actifs et des acteurs extra-occidentaux passifs*

Il s'agit ici d'étudier les actions des différents acteurs. Pour cela, nous avons d'une part relevé les verbes dont les acteurs occidentaux et extra-occidentaux sont sujets et d'autre part étudié les actions présentées dans les documents.

Si l'on étudie les verbes dont les colonisateurs d'une part et les colonisés d'autre part sont sujets, nous constatons que les premiers sont plus souvent sujets et que les verbes dont ils sont sujets sont des verbes d'action à la voie active. Ainsi, les colonisateurs sont sujets au minimum de 63,9% (Magnard) et au maximum de 84,6% (Nathan) des verbes⁶². Parmi les verbes dont les colonisés sont sujets, au moins 25% sont des

⁶¹Le petit Robert

⁶²Dans les autres manuels, le pourcentage des verbes qui ont les colonisateurs pour sujet est de 78,1% pour Hachette Adoumié, 77,5% pour Hatier et 66,7% pour Hachette.

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

verbes à la forme passive⁶³. En comparaison, il n'y a qu'un verbe à la forme passive dans un manuel (Hachette, p.164⁶⁴) parmi les verbes dont les colonisateurs sont sujets.

Les colonisateurs sont sujets, à quelques exceptions près de verbes d'action et ces verbes d'action véhiculent le plus souvent une valeur positive (« organiser », « explorer », « réaliser », « découvrir », « mettre en valeur », « bâtir », « créer », etc.) ou neutre.

Ainsi, ces derniers apparaissent acteurs, sujets de l'histoire alors que les colonisés semblent passifs, simples objets de celle-ci. Il en est de même dans les documents présentés.⁶⁵

⁶³Nathan : 25% ; Hatier : 33,3% ; Hachette : 37,5% ; Hachette Adoumié : 42,9% ; Magnard : 46,7%

⁶⁴« Les Anglais, les Allemands sont relayés par les Italiens. »

⁶⁵Cette idée selon laquelle les colonisés et leurs terres sont considérés comme des objets, passifs, est exprimée également dans le titre du chapitre de tous les manuels (à l'exception de celui de Magnard) : « le partage du monde » (Hachette Adoumié, p.160 ; Hachette, p.162 ; Hatier, p.170 ; Nathan, p.164) et se retrouve notamment dans le manuel de Hachette (p.164) : « le monde est partagé de façon inégale » (entre les puissances européennes bien sûr), « la Belgique, l'Allemagne et l'Italie n'ont que les miettes du partage ». Cette représentation du monde est reprise dans les documents avec une illustration du *Petit Journal* de 1898 intitulée dans le manuel de Hatier (p.174) « Le gâteau chinois ». La Chine y est représentée sous la forme d'un gâteau que l'Angleterre, l'Allemagne, la France, le Japon et la Russie s'appêtent à découper. Cette gravure est également présentée dans les manuels de Hachette (« Le partage de la Chine », p.164) et de Hachette Adoumié (« Pour augmenter leur influence mondiale, les puissances européennes essaient de dominer la Chine », p.165).

Dans les documents sur les rivalités européennes faisant suite à la colonisation, la ou les colonies sont toujours objets de convoitise ou de partage. Elles sont souvent représentées sous forme de nourriture : gâteau dans le cas du document illustrant les rivalités autour du partage de la Chine (Illustration du *Petit Journal* de janvier 1898 in Hachette Adoumié, p.165 ; Hachette, p.164 ; Hatier, p.174) ; lapin en train de se faire écarteler pour représenter le Maroc (Illustration parue dans *l'Assiette au Beurre* en 1903, in Hachette Adoumié, p.169) ; et le Soudan joue le rôle de la galette dans une

Les personnages extra-occidentaux sont donc dépeints souvent comme quasi absents, sont dépersonnalisés, caractérisés par leur infériorité, leur soumission et leur passivité. En outre, lorsqu'ils agissent, c'est souvent pour faire des actions à connotation négative (sacrifice, attentat, etc.).

La manière dont sont représentés les acteurs non occidentaux va de pair avec celle dont sont présentées les périodes historiques de rencontre entre Occidentaux et extra-occidentaux dans les programmes et les manuels scolaires : omission, simplification ou mise en avant de certains éléments au profit des acteurs occidentaux. Les manuels présentent ainsi aux élèves une histoire partielle et partielle où les peuples non-occidentaux n'ont pas droit de cité.

Nous voyons à travers cette analyse que l'institution scolaire qui officiellement se fonde et transmet des valeurs d'égalité, de respect de l'autre, laisse peu de place aux porteurs d'altérité dans les enseignements d'histoire et véhicule à travers les manuels utilisés des représentations stéréotypées négatives qui peuvent être source de discriminations.⁶⁶

Nous retrouvons ce qu'écrivait Philippe Dewitte en 1996 (p.33) : « Les héritiers de Lavisse n'ont fait que diaboliser (les) « ancêtres » (des enfants d'immigrés) (les musulmans des croisades par exemple) ou ignorer ceux avec qui ils pourraient s'identifier ou qui pourraient

nouvelle version du Petit chaperon rouge autour de l'affaire de Fachoda (Illustration du Petit Journal du 10 novembre 1898, in Hatier, p.178 et Nathan, p.173).

Il n'y a que dans le manuel de Magnard que l'on ne trouve pas de référence à la nourriture.

Marlène Nasr (2001, p.85-86) a réalisé également une « analyse actantielle des forces opposantes et adjuvantes de la colonisation » des textes des manuels d'histoire utilisés à l'école primaire en 1986-1987 et elle arrive à des conclusions similaires.

⁶⁶Nous retrouvons la même représentation stéréotypée en ce qui concerne les femmes dans les manuels d'histoire. V. les travaux du Centre Hubertine Auclert sur les manuels scolaires. Pour une analyse des manuels d'histoire de collège de Nathan publiés entre 2008 et 2012, Lanier, 2014.

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

valoriser leur histoire familiale. »⁶⁷ Les programmes et manuels illustrent ainsi une conception du « patrimoine collectif (reposant) sur une entité immémoriale, « une et indivisible », où l'autre et l'ailleurs – en tout cas certains autres et certains ailleurs – n'ont pas leur place » (Dewitte, 1996, p.32).

On retrouve l'idée d'une histoire ethno-nationale, ethnocentrique enseignée dans les écoles françaises qui ne fait pas de place à l'altérité.⁶⁸ L'exclusion de l'histoire des Autres non occidentaux du champ des savoirs scolaires ainsi que la représentation dévalorisante de ces derniers constituent une violence de la part de l'institution scolaire⁶⁹, cette violence de l'institution pouvant générer en retour la violence des élèves.

Pour citer une nouvelle fois Philippe Dewitte (1996, p.30-31), malheureusement confirmé depuis : « sauf à s'attirer un jour ou l'autre de la part des Français d'origine maghrébine, une réaction violente, en forme, cette fois encore, de « retour du refoulé », il faudra bien que la société française regarde un jour en face cet épisode-là (la répression des manifestations d'Algériens le 17 octobre 1961) – et quelques autres avec -, même s'ils sont peu compatibles avec les discours auto satisfaits sur la

⁶⁷ Philippe Dewitte, *Vercingétorix et Abd El-Kader, Une histoire plurielle de la France*, in *Projet*, n°248, décembre 1996 « Mémoires des peuples », p.33

⁶⁸ L'étude de l'image de l'immigré et plus généralement de la place de l'histoire de l'immigration dans les programmes et manuels aboutit à des conclusions similaires. L'histoire de l'immigration fait son apparition dans les programmes d'histoire de collège de 2008. V. Falaize (2009) et VEI-Diversité (2007), notamment Lavin qui conclut ainsi : « on peut regretter que le choix des images aille souvent dans le sens du renforcement des stéréotypes les plus anciennement ancrés dans l'imaginaire de nos sociétés. » (p.103)

⁶⁹ Nous reprenons la définition de la violence d'Yves Michaud (1978, pp.19-20) : « Il y a violence quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massée ou distribuée, en portant atteinte à un ou plusieurs autres, à des degrés variables, soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques ou culturelles. »

« patrie des droits de l'homme ». » Et de poursuivre : « Sans mémoire reconnue, et donc sans identité valorisante, qu'elle soit familiale, personnelle ou de groupe, des jeunes issus de l'immigration maghrébine se « bricolent une histoire à eux, une « identité de quartier », une saga faite de héros « positifs » tombés sous les coups de la police, de « chevaliers anti-keufs » et de martyrs. A force d'être ignorés, méprisés, ceux qui ne peuvent s'identifier ni à l'histoire de leurs parents ni à celle de leur pays (précisément, ils peuvent parfois se demander si la France est bien leur pays), se sont donnés Taoufik ou Malik Oussekine comme héros de rechange, comme emblème de leur identité défaillante. Espérons cependant qu'à force d'être tenus symboliquement à l'écart de la communauté nationale, ils ne finiront pas par se donner Khaled Kelkal comme héros, que frustrés et désespérés par un pays qui semble refuser de faire une place, sociale aussi bien que « mémoriale », aux musulmans, ils n'élèveront pas un ou plusieurs des leurs au rang de pourfendeur islamiste de la société française. »

L'école, à juste titre convoquée après les attentats de janvier (l'école en tant qu'institution, non les seuls enseignants), a, il nous semble, à mener un examen critique de ce qu'elle transmet et de la manière dont elle fonctionne, afin de devenir un véritable lieu d'apprentissage de la démocratie, de la culture de paix, pour tous les enfants, et cesser d'être un lieu générateur de violence pour une partie d'entre eux. Cependant, l'école ne se construit pas et n'évolue pas ex-nihilo. Elle s'inscrit dans un cadre social, économique et politique, et sans une réflexion plus globale, touchant tous les domaines sociaux, économiques et politiques, nous risquons fort d'être de nouveau confrontés à des événements du même type que ceux de janvier.

Références bibliographiques :

Références générales :

- Bardin L., *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2001

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

- Blanc A., *Image de l'Autre dans les manuels scolaires d'histoire et géographie des années 1950 au début des années 1980 - vision d'une génération ?* In *Asylon(s)*, vol.4, 2008. <http://www.reseau-terra.eu/article746.html> (28 janvier 2013)
- Bouayed A., La leçon d'histoire, le monde arabe : mots et images dans les manuels scolaires de la France laïque. [Travaux de la commission Islam&laïcité, Rencontres "1905-2005 : analyse des discours sur la laïcité"], 2005, www.islamlaicite.org/rubrique3.html (2 août 2011)
- Brugeilles C., Cromer S., *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*, Paris, UNESCO, 2008
- Bruillard E., *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse Normandie, 2005
- Coquery-Vidrovitch C., *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*. Marseille, Agone, 2009
- Chebel M., *L'« Arabe » dans l'imaginaire occidental*, in Pascal Blanchard, Stéphane Blanchoin, Nicolas Bancel, Gilles Boëtsch, Hubert Gerbeau, *L'Autre et Nous, « Scènes et types »*, Actes du colloque organisé par l'Association Connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine (ACHAC) en février 1995 à Marseille, Paris, Syros, 1995
- Corm G., dans *Orient-Occident, La fracture imaginaire*, Paris, La découverte, 2002
- Cour des comptes, *L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration*, Rapport au Président de la République, novembre 2004

- Dalongeville A., *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'Histoire. L'expérience de l'altérité*, Paris, L'harmattan, 2001
- Dewitte Ph., Vercingétorix et Abd El-Kader, *Une histoire plurielle de la France*, in *Projet*, n°248, décembre 1996 « Mémoires des peuples »
- Dhume F., Dukic S., Chauvel S., Perrot Ph., *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*, Paris, La documentation française, Rapport HALDE/ACSE, 2011
- Dulucs S., Zytnicki C., *Décoloniser l'histoire ? De « l'histoire coloniale » aux histoires nationales en Amérique Latine et en Afrique (XIXème-XXème siècles)*, Paris, Publication de la société française d'histoire d'Outre Mer, 2003
- Falaize B. (ss. dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon/Paris, INRP/CNHI, 2009
- Lanier V., *Les femmes dans les manuels d'histoire de collège*, in Centre Hubertine Auclert, *Actes du Colloque Manuels scolaires, genre et égalité*, Paris, Décembre 2014
- Lanier V., *Cinquante ans après l'indépendance/libération de l'Algérie, une histoire toujours partielle et partielle*, Collection Esquisses, Recueil Alexandries, novembre 2013
- Lanier V., *L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises, Éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*, Thèse de science politique, Université de Bourgogne, 2011
- Lantheaume F., *L'enseignement des histoires de l'immigration et de la colonisation*, in *VEI-diversité*, n°149, juin 2007
- Lavin M., *L'image des immigrés dans les manuels scolaires*, in *VEI-diversité*, n°149, 2007
- Le Cour Grandmaison O., *Coloniser, exterminer, Sur la guerre et l'État colonial*, Paris, Fayard, 2005

ALTERITE ET STEREOTYPES DANS LES PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE

- Lemaire S., *Colonisation et immigration : les « points aveugles » de l'histoire à l'école ?* In P. Blanchard et al., *La fracture coloniale : la société au prisme de l'héritage coloniale*, Paris, La découverte, 2005
 - Michaud Y., *Violence et politique*, Paris, Gallimard, 1978
 - Nasr M., *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*, Paris/Beyrouth, Karthala/Center of Arab Unity Studies, 2001
 - Preiswerk R. et Perrot D., *Ethnocentrisme et histoire, L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris, Anthropos, 1975
 - Réseau National de lutte contre les discriminations à l'école, *La discrimination à l'école, de quoi parle-t-on ?*, Lyon, IFE/ENS, 2014
 - Sayad A., *Histoire et recherche identitaire*, Saint Denis, ed. Bouchène, 2002
- VEI-Diversité, n°149, juin 2007, « Enseigner l'histoire de l'immigration »

Arrêtés relatifs aux programmes de collège :

- Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6ème de collège, JORF n°278 du 30 novembre 1995, page 17491
- Arrêté du 10 janvier 1997 relatif aux programmes du cycle central des collèges (5ème et 4ème), JORF n°17 du 21 janvier 1997, page 1025
- Arrêté du 15 septembre 1998 relatif aux programmes des classes de troisième des collèges, JORF n°226 du 30 septembre 1998, page 14835 et BOEN HS, n°10, 15 octobre 1998

- Arrêté du 8 juillet 2008, Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, JORF du 5 août 2008, BOEN spécial n°6 du 28 août 2008

Arrêté du 15 juillet 2008, Programme d'enseignement d'histoire-géographie éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, JORF du 5 août 2008, BOEN spécial n°6 du 28 août 2008