

---

## L'histoire officielle comme discours de légitimation. Le cas de l'histoire coloniale

Éric Savarese

---

### Citer ce document / Cite this document :

Savarese Éric. L'histoire officielle comme discours de légitimation. Le cas de l'histoire coloniale. In: Politix, vol. 11, n°43, Troisième trimestre 1998. L'Europe en formation(s) pp. 93-112;

doi : <https://doi.org/10.3406/polix.1998.1744>

[https://www.persee.fr/doc/polix\\_0295-2319\\_1998\\_num\\_11\\_43\\_1744](https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1998_num_11_43_1744)

---

Fichier pdf généré le 10/04/2018

## **Abstract**

«Official History as Discourse of Legitimation. Colonial History Case».

Eric Savarese [93-112].

Although taught history has been limited to historians research for a long time, it also can lead to study legitimation process. Thus, analysis of construction forms, content and diffusion of the colonial history of the 3rd and 4th republic, as well as the recall of its presence in the colonial discussion prove that it is a discourse on colonization's legitimation. When teachers and writers of schoolbooks offered to children their idealist vision of a colonial adventure that would be irrelevant to local populations, they passed a closed interpretation of the colonization that made the colonial domination unthinkable on most of people. So the anticolonialists contributed to keep the colonial order by using the main typologies that are developed in schoolbooks, so as to lead the criticism of the colonial adventure.

## **Résumé**

«L'histoire officielle comme discours de légitimation. Le cas de l'histoire coloniale».

Eric Savarese [93-112].

Longtemps limitée aux travaux des historiens, l'étude de l'histoire enseignée peut également permettre de s'interroger sur les processus de légitimation. Ainsi, l'analyse des modalités de construction et de la diffusion de l'histoire coloniale scolaire des IIIe et IVe Républiques et la prise en compte de ses usages dans le débat colonial permettent de montrer qu'il s'agit d'un discours de légitimation de la colonisation. En offrant aux écoliers la vision euphémisée d'une aventure coloniale séparée des populations indigènes, enseignants et rédacteurs de manuels scolaires ont, par fidélité à l'idéal assimilateur républicain, légué à la plupart des citoyens une grille de lecture du fait colonial à travers laquelle la domination coloniale devenait impensable. En reprenant, pour mener la critique de l'aventure coloniale, les principales typifications des manuels scolaires, les anticolonialistes ont contribué à garder l'ordre colonial.

# L'histoire officielle comme discours de légitimation

## Le cas de l'histoire coloniale<sup>1</sup>

---

Éric Savarese  
Université Paris-XIII

**L**ES HISTORIENS ont élaboré une réflexion systématique sur l'histoire officielle, ses modes de construction et ses conditions de diffusion<sup>2</sup>. Nombreux sont ceux qui ont exploité, à partir de questionnements divers, un même outil : le manuel scolaire, conçu comme un révélateur et un opérateur de la cristallisation des représentations dominantes. Chez les politistes, l'intérêt pour l'histoire enseignée est plus récent. C'est pourtant en recherchant, notamment dans des manuels scolaires du XIXe siècle, quels étaient les types de représentations de la citoyenneté que cette question a pu être renouvelée. Ainsi dégagés, des modèles de pensée et de contestation pouvaient être situés dans le contexte socio-politique de leur apparition et confrontés à leurs usages<sup>3</sup>. La relecture de manuels scolaires permet ainsi de repérer les représentations à partir desquelles des événements, des débats, des personnages ou des séquences historiques furent racontés à des écoliers. Cette fonction d'uniformisation relative des imaginaires sociaux par l'enseignement n'avait pas échappé à Durkheim qui voyait dans l'éducation méthodique des jeunes générations le moyen le plus sûr de transformer l'individu en être social disposant de représentations partagées avec l'ensemble des membres de sa société<sup>4</sup>. Comme les croisades, les guerres franco-allemandes ou la Révolution française, la colonisation a fait l'objet de récits officiels. Mais si l'histoire coloniale racontée et enseignée a pu marquer, «pour l'existence entière»<sup>5</sup>, des générations d'individus, il ne suffit pas d'établir les conditions de son apprentissage (scolarisation obligatoire,

---

1. Cet article est inspiré de ma thèse pour le doctorat en science politique, *Constitution de l'imaginaire colonial comme processus de légitimation de la colonisation*, Université d'Aix-Marseille III, 1995.

2. Mainguenu (D.), *Les livres d'école de la République*, Paris, Le Sycomore, 1979 ; Ferro (M.), *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1986 ; Kok Escalle (M. C.), *Instaurer une culture par l'enseignement de l'histoire en France*, Berne, P. Lang, 1988 ; Citron (S.), *Le mythe national*, Paris, Éditions sociales, 1989 ; Preiswerk (R.), Perrot (D.), *Ethnocentrisme et histoire*, Paris, Anthropos, 1975.

3. Déloye (Y.), *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de Sciences Po, 1994.

4. Durkheim (E.), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1989.

5. Ferro (M.), *Comment on raconte l'histoire...*, op. cit., p. 7.

rôle de l'institution scolaire depuis la III<sup>e</sup> République, etc.) pour affirmer qu'elle fut intériorisée et devint un mode de connaissance unique et généralisé au sein de la société française. Les foyers de construction des représentations du rapport colonial sont, en effet, multiples (presse, images d'Épinal, expositions coloniales, cinéma ou livres pour enfants), proposant des récits multiples tantôt convergents, tantôt concurrents de ceux présents.

Il convient donc de penser l'histoire officielle de la colonisation – l'histoire enseignée – en passant du manuel scolaire *empirique* au manuel scolaire *épistémique*, c'est-à-dire en situant les livres d'école et leurs auteurs selon la position qu'ils occupent dans un espace social singulier où s'agencent un ensemble de relations objectives de transaction et de concurrence. Cet espace est analysable tout d'abord comme un lieu où se rencontrent, par la médiation du manuel scolaire, des consommateurs de savoirs (les écoliers futurs citoyens) et des producteurs d'une histoire nationale (les instituteurs et les rédacteurs) ayant vocation à assurer, selon l'expression de Renan, la transmission d'un riche lot de souvenirs. Les effets de cette «rencontre» restent à interroger : dans quelle mesure les écoliers intériorisent-ils ce récit, et s'en réapproprient-ils la trame ? Dans quelle mesure aussi l'histoire coloniale apprise à l'école se transforme-t-elle en mémoire nationale<sup>1</sup> ? La stabilité de l'histoire scolaire de la France coloniale, l'insignifiance des remaniements portés au récit depuis la reprise de l'expansion coloniale jusqu'aux indépendances laissent supposer que cette transformation se produit. Cette histoire participe d'un processus complexe de construction et de diffusion d'un *imaginaire colonial*, qui nourrit un *discours de légitimation de la colonisation*. La manifestation de *processus de légitimation* est en effet généralement associée à la production et à la réception de discours – mais également de pratiques ou de célébrations rituelles – qui, dissimulant l'essence même de la relation de domination, la rendent acceptable<sup>2</sup>. Il est donc possible de s'interroger sur la place de l'histoire racontée à l'école dans la construction progressive, en France métropolitaine, d'un ensemble de dispositions à accepter<sup>3</sup> les politiques d'expansion coloniale ou à considérer comme naturelles les stratégies de maintien d'un *statu quo* impérial. En ce sens, l'histoire racontée dans les manuels scolaires s'articule sur une histoire proprement politique. Elle est dans le même temps articulée sur une histoire savante.

---

1. Sur ce point, on pourra consulter Duby (G.), *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard, 1978. L'auteur montre admirablement comment un imaginaire, composé d'éléments de l'idéologie dominante qui acquièrent valeur pérenne, devient, progressivement, mémoire.

2. Lagroye (J.), «La légitimation», in Leca (J.), Grawitz (M.), dir., *Traité de science politique*, Paris, PUF, 1985, vol. 2.

3. Sur ce point, on pourra relire les réflexions de Weber (M.), *Économie et société*, Paris, Pocket, 1995.

L'espace social d'élaboration des manuels scolaires est également le lieu où s'agencent, dans chaque corps d'enseignants (instituteurs, professeurs de l'enseignement secondaire), des relations objectives de concurrence entre des intellectuels désireux d'obtenir, par leurs travaux et leurs promotions, tous les signes matériels et symboliques de la reconnaissance académique. Les rédacteurs de manuels scolaires doivent la plupart du temps leur statut *d'historien officiel* à la position qu'ils occupent dans un espace institutionnel fortement hiérarchisé, selon les usages – notamment sous la III<sup>e</sup> République – de l'Éducation nationale.

Trois principales questions peuvent, ainsi, être abordées. Tout d'abord le problème des conditions objectives d'élaboration d'une histoire coloniale dans un espace de concurrence académique, et, nous le montrerons, dans le cadre d'un remaniement presque total de l'histoire de France. Ensuite l'analyse des catégories élaborées par les rédacteurs de manuels scolaires, et réactivées, de façon différenciée selon les locuteurs, dans le débat colonial. Enfin la question des non-dits de l'histoire coloniale scolaire qui nous renseignent sur les référents et les raisonnements mobilisables par les futurs citoyens. À partir de l'histoire coloniale scolaire, nous voudrions montrer comment l'histoire officielle de la France impériale peut être comprise comme un discours de légitimation de la colonisation, c'est-à-dire une grille de lecture du fait colonial construite par les rédacteurs de manuels, et réemployée dans le débat colonial.

## L'élaboration d'une histoire coloniale

Alors que s'amorce, dans les premières années de la III<sup>e</sup> République, le renouveau de l'aventure coloniale, quelques historiens, pratiquement en situation hégémonique dans le champ de l'histoire académique, se voient confier la réécriture d'une histoire de France officielle qui sert de modèle aux rédacteurs de manuels scolaires pendant un siècle. Et c'est dans ce dispositif pédagogique et politique qu'il convient de situer l'élaboration de histoire coloniale enseignée.

### *Politique d'éducation et histoire coloniale*

En 1870, l'Empire s'effondre à Sedan et la France est territorialement amputée de l'Alsace et de la Lorraine. Les fondateurs de la III<sup>e</sup> République jugent alors qu'une œuvre de régénération morale et de reconstruction d'une conscience nationale est impérative<sup>1</sup>. Au centre du dispositif, ils placent l'école et ses enseignants. Les «pères» de la République entendaient que les fonctions d'instituteur et d'officier,

---

1. Voir par exemple Mayeur (J. -M.), *Les débuts de la III<sup>e</sup> République*, Paris, Seuil, 1973.

parce qu'associées à un même dessein<sup>1</sup>, soient investies d'une responsabilité et d'une respectabilité sociale toute particulière<sup>2</sup>. Au village notamment, les instituteurs bénéficient d'un prestige jusqu'alors jamais atteint, ni, depuis, retrouvé : «La France rurale accorde aux instituteurs une place de notables locaux, que la République double d'une influence politique»<sup>3</sup>. Par l'enseignement laïque, les écoliers devaient être imprégnés du nouveau civisme républicain. Et c'est notamment à l'enseignement de l'histoire que les républicains allaient assigner la mission d'inculquer l'amour de la patrie aux futurs citoyens. La définition officielle de la place de l'histoire dans l'enseignement renvoie d'ailleurs, très explicitement, à une fonction politique et sociale : «L'histoire de France en particulier devra mettre en lumière le développement général des institutions, d'où est sortie la société moderne ; elle devra inspirer le respect et l'attachement pour les principes sur lesquels cette société est fondée»<sup>4</sup>. Les plus grands historiens<sup>5</sup> de la III<sup>e</sup> République soutiennent de façon très explicite cette conception d'une histoire à la fois puissant instrument de socialisation politique et vecteur de formation d'une identité nationale<sup>6</sup>. Le but de cet enseignement est donc moins de développer chez l'enfant le goût de l'esprit critique que de lui inculquer, essentiellement par la transmission d'un corpus de connaissances historiques et de préceptes moraux, un certain nombre de sentiments nationaux et civiques. Parmi les historiens qui contribuent, dans le cadre d'un dispositif pédagogique de socialisation de la jeune génération aux valeurs républicaines, à la réélaboration d'une histoire de France, Ernest Lavisse a incontestablement un rôle crucial : il «fait figure, aux yeux de la postérité, de porte-parole de la génération qui travailla, avec Gambetta et Jules Ferry, à la refonte de l'esprit national après la défaite de 1870 et à l'enracinement dans la société des institutions républicaines»<sup>7</sup>. Il

---

1. «À l'instituteur le soin d'instruire les futurs soldats, à l'officier la tâche de poursuivre et de compléter leur éducation de citoyens, l'un et l'autre constituant les pivots autour desquels on entendait reconstruire la conscience nationale», Girardet (R.), *Mythes et mythologies politiques*, Paris, Seuil, 1886, p. 84.

2. Au lendemain de l'adoption, par la Chambre, des lois scolaires (gratuité de l'enseignement, etc.), le chroniqueur du journal *Le Temps* en apprécie la portée morale et les effets sociaux : «Il sera désormais officiellement reconnu que l'instruction est une nécessité sociale et celui qui la donne un des plus précieux serviteurs de la patrie», Ozouf (M.), *L'École, l'Église et la République*, Paris, Seuil, 1982, p. 126. D'où les nombreuses consignes adressées par la *Revue pédagogique* aux instituteurs, devant symboliser la République, au village et dans les bourgs, par leur tenue irréprochable !

3. Prost (A.), *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 376.

4. Arrêté du 12 Août 1880, cité par Prost (A.), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 23.

5. Sur ce point, on pourra consulter Seignobos (C.), «L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique», dans *L'enseignement de l'histoire. Conférences du musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale, 1907.

6. Noiriel (G.), *Population, immigration et identité nationale en France, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Hachette, 1992. On pourra notamment se reporter aux pages 20 et suivantes, consacrées à «la nationalisation de l'histoire de France».

7. Nora (P.), «Lavisse instituteur national», *Les lieux de mémoire, I, La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. 247.

n'est pas certain que Lavissee doive sa position privilégiée, au sein de la communauté des historiens, à des travaux de recherche sans égal. Des universitaires comme Vidal de la Blache ou Rambaud présentent des profils scientifiques qualitativement au moins équivalents à celui de Lavissee<sup>1</sup>. Si ce dernier fait office «d'instituteur national»<sup>2</sup>, ça n'est donc pas en raison de compétences scientifiques exceptionnelles, mais vraisemblablement de son identification totale à la refonte de la pédagogie nationale. Ce fils de paysan picard a su mener sa carrière universitaire avec prudence<sup>3</sup>, comme en témoigne sa remarquable discrétion pendant l'affaire Dreyfus. Et son rôle ne saurait être sous-estimé, dans la mesure où, comme nous le montrerons, les manuels scolaires d'histoire français conservent – idéologiquement et sémantiquement – la trace des textes de Lavissee pendant un siècle<sup>4</sup>.

L'historiographie de Lavissee peut être comprise comme l'association, dans les mêmes textes, de deux types de logiques argumentatives. D'une part, il compose, par la juxtaposition de courtes propositions, un récit linéaire organisé autour d'étapes présentées comme nécessaires et construites comme autant de progressions vers la situation présente («Un jour, la Gaule changea de nom. Elle s'appela la France»<sup>5</sup>) ; d'autre part, il insère, en lieu et place des explications, de vastes jugements moraux : «Jamais une génération ne fut obligée autant que la vôtre au devoir de reconnaissance envers ses aînés [...]. Un Français nonchalant et mou serait l'équivalent d'un mauvais soldat, et le fainéant, un déserteur»<sup>6</sup>. Au final, Lavissee élabore un texte figé du passé qui sera enseigné à des générations entières d'écoliers par des instituteurs que la République avait investis, à travers l'élaboration d'une pédagogie républicaine, d'une mission patriotique. Rien ne dit bien sûr que la réception de ses œuvres soit uniforme et conforme aux intentions apparentes de l'auteur mais un guide de lecture ferme et directif est proposé.

L'histoire coloniale doit être insérée à ce dispositif pédagogique et politique : tout enseignement historique étant alors essentiellement destiné à développer un sens civique, l'histoire coloniale, telle qu'elle est élaborée sous la IIIe République, juxtapose événements et jugements, formant un récit linéaire et patriotique, influencé à la fois par le paradigme évolutionniste, les objectifs d'une politique éducative et par les historiographies du moment<sup>7</sup>. Dans ce cadre, les conquêtes

---

1. Sur ce point, on pourra consulter Nora (P.), «L'histoire de France de Lavissee», *Les lieux de mémoire*, II, *La Nation*, 1, Paris, Gallimard, 1984.

2. *Ibid.*

3. Au point notamment, de faire oublier son bonapartisme de jeunesse. Sur ces différents points, *ibid.*

4. Sur ce point, voir Citron (S.), *Le mythe national*, *op. cit.*, p. 15.

5. Lavissee (E.), *Histoire de France. Cours élémentaire*, Paris, A. Colin, 1931, p. 31.

6. Lavissee (E.), *Histoire de France. Cours Moyen*, Paris, A. Colin, 1920, p. 266-267.

7. Les histoires de France de Michelet ou de Lavissee, écrites sur le mode des biographies, renvoient à une lecture généalogique d'une nation personnifiée, incréée, immortelle, et [suite de la note page suivante]

territoriales passent du statut de document à celui de monument<sup>1</sup> ; elles ne sont jamais critiquées ni même analysées mais toujours célébrées et magnifiées par Lavis et les autres rédacteurs de manuels scolaires. Et contrairement à d'autres séquences, comme l'histoire de la Gaule (totalement réécrite sans qu'il ne soit plus fait mention des origines franques, c'est-à-dire germaniques, de certaines populations françaises), l'histoire coloniale de la République ne semble pas devoir subir des ajustements : les auteurs de manuels suivent la chronologie des conquêtes qu'il parent d'un sens glorieux. Cette républicanisation des instituteurs, cette fidélité sans faille des rédacteurs successifs de manuels scolaires au texte de Lavis, comme ce soutien apparemment unanime de la profession enseignante à l'expansion coloniale doivent être expliqués. Et, pour cela, il convient de faire un bref *excursus* dans l'histoire sociale de la profession enseignante, et de définir le profil sociologique des rédacteurs de manuels scolaires.

### *De l'enseignement à l'écriture de l'histoire coloniale*

Sous les III<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> Républiques, la condition matérielle et symbolique des enseignants bénéficie de nombreuses et constantes améliorations. Pourtant, qu'il s'agisse des instituteurs ou des professeurs du secondaire, l'accès à la carrière est soumis à des procédures de recrutement strictes : les premiers doivent être titulaires d'un titre de capacité, le brevet élémentaire, et, en principe, sont normaliens ; les seconds sont, au sein d'un corps peu nombreux, majoritairement agrégés<sup>2</sup>. Une fois en poste, les conditions d'exercice de la profession restent étroitement surveillées : les relations entre enseignants, directeurs d'école et inspecteurs sont codifiées dans le cadre de principes hiérarchiques suffisamment rigides pour que soit obtenue, sans grande difficulté, l'obéissance de chaque fonctionnaire à son supérieur. Les possibilités variées de promotions offertes par l'institution scolaire (directeur d'école, inspecteur, poste à l'école normale d'instituteur) de même que les compléments de rémunération (obtention de cours complémentaires)<sup>3</sup> sont autant d'avantages subordonnés au respect, par chaque enseignant, de sa hiérarchie et des consignes qui lui sont adressées. Placés sous le contrôle de quelques directeurs d'écoles, les enseignants doivent contribuer à la production et à la reproduction du capital social de l'institution scolaire en évitant de faire de la politique, d'afficher des préférences partisans, de signer des pétitions ou de

---

finalement naturalisée. Sur ce point, on pourra consulter Anderson (B.), *L'imaginaire national*, Paris, La Découverte, 1996, et Noiriel (G.), *Le creuset français*, Paris, Seuil, 1988.

1. Selon la distinction de Foucault (M.), *Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

2. Des non-normaliens sont également recrutés, comme instituteurs suppléants, dans des conditions généralement opaques, tandis que le recrutement des enseignants du secondaire est sensiblement modifié entre 1880 et 1902, avec l'arrivée de jeunes licenciés formés à l'université.

3. Jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, le traitement d'un instituteur est à peine supérieur à celui d'un ouvrier.



participer aux querelles de village. Et c'est au prix d'états de service exemplaires et de longues années de dévouement à leur profession que certains d'entre eux obtiennent, progressivement, des promotions<sup>1</sup>.

Or, l'analyse de la position des rédacteurs de manuels scolaires dans l'espace académique permet d'établir que la grande majorité d'entre eux ont bénéficié, avant de participer à l'écriture de l'histoire de France racontée aux enfants, de ces promotions. Peu nombreux sont les élus appelés à participer à l'entreprise d'écriture de l'histoire de France : quarante et un manuels scolaires d'histoire recensés entre 1905 et 1962 – classes du primaire et du secondaire confondues<sup>2</sup> –, ont été rédigés par vingt-huit rédacteurs différents. L'analyse de leurs statuts professionnels montre que la plupart d'entre eux font partie d'une élite de la profession enseignante : quinze sont inspecteurs (inspecteur de l'enseignement primaire, inspecteur d'académie, ou inspecteur principal), soit plus de la moitié de la population ; cinq sont directeurs d'école (18,5%), et les huit autres sont des professeurs agrégés (sept en histoire, un en philosophie). Seuls quelques enseignants en fin de carrière, ayant atteint le sommet de la hiérarchie académique participent à la rédaction des manuels : ils sont sans doute parmi les plus brillants mais aussi parmi les plus respectueux de l'ordre scolaire. De fait, toute leur trajectoire est liée à l'institution scolaire et aux possibilités qu'elle offre : ainsi, dans la plupart des cas, il s'agit d'anciens élèves de l'école normale (pour les instituteurs), bref, des boursiers<sup>3</sup> plutôt que des héritiers.

Poussés par des parents d'origine modeste, ils ont choisi de franchir les barrières sociales par la profession d'enseignant. Par toute leur histoire personnelle, ils sont attachés à la République et à l'institution scolaire<sup>4</sup> et les analyses de Jacques Ozouf sur ces soldats de la République que sont les instituteurs semblent tout autant valides pour les rédacteurs de manuels scolaires : «Pour quantité d'entre eux, l'attachement à la forme républicaine est une manière de degré zéro de la politique, un engagement qui ne mérite pas son nom, une politesse élémentaire qui va sans dire»<sup>5</sup>.

Or, la politique coloniale paraît à l'époque totalement conforme à cet idéal républicain ; aux yeux de ces rédacteurs, elle n'est qu'un simple prolongement outre-mer de l'œuvre libératrice de la République. De la

---

1. Sur toutes ces questions, il est possible de consulter Prost (A.), *Histoire de l'enseignement en France...*, *op. cit.* ; Ozouf (J.), Ozouf (M.), *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard, 1992 ; Ozouf (J.), *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la belle époque*, Paris, Gallimard, 1973.

2. Les règles qui président à la construction de ce corpus sont mentionnées plus loin.

3. Sur l'origine sociale des instituteurs et des enseignants du secondaire, on pourra encore consulter Prost (A.), *Histoire de l'enseignement en France...*, *op. cit.*, et Ozouf (J.), Ozouf (M.), *La République des instituteurs*, *op. cit.*

4. Sur la culture politique des instituteurs et leur attachement à la république, *ibid.*

5. *Ibid.*, p. 116.

même façon qu'il s'agit, sur le territoire métropolitain, de donner à chaque enfant issu de parents analphabètes – ils sont alors nombreux – l'instruction lui permettant de s'émanciper de ses origines sociales, il est possible d'affranchir les indigènes d'un état de *barbarie* supposée, par l'importation dans les colonies de la *civilisation* française. Ce qu'un enseignant exprime en reconstruisant, selon les taxinomies et les usages de 1960, la trame d'une ancienne leçon sur le colonialisme : «Il est un devoir pour les nations civilisées comme la nôtre de chercher à introduire leur civilisation chez les peuples sous-développés au point de vue politique, ou barbares»<sup>1</sup>. Et nombreux sont les témoignages, choisis parmi ceux d'anciens instituteurs dont la trajectoire peut être considérée comme modale, qui permettent de confirmer qu'à l'époque, l'immense majorité des enseignants soutenait, par conviction républicaine, la politique coloniale : «Je n'aurais pas été de l'avis de Clemenceau contre Jules Ferry. J'ai connu des anticolonialistes, je ne partageais pas leur avis. J'étais peut-être naïf, mais je croyais que ces colonies, promues au rang d'Empire, participaient à la grandeur de la France. Je me conformais aux idées répandues par nos manuels d'histoire. Peut-être ont-ils exagéré, peut-être nous ont-ils trompé»<sup>2</sup>. Qu'ils soient professeurs du secondaire ou instituteurs, les enseignants ont ainsi majoritairement soutenu, à travers leur adhésion en faveur de l'idéal nationaliste, universaliste et assimilationniste des «pères» de la République, la politique d'expansion coloniale. Ces témoignages recueillis dans les années soixante-dix prennent une tonalité quelque peu défensive ; mais ils rappellent la force des convictions passées, attestant de la puissance et de la longévité de ces cadres de pensée forgés à une époque où la critique de l'ordre colonial semble encore largement de l'ordre de l'indicible sinon de l'impensable.

S'il faut comprendre l'histoire coloniale scolaire comme le produit d'une participation et d'une fidélité de la société enseignante au patriotisme humanitaire et expansionniste des grands républicains, il convient également de l'aborder en terme de récit qui contribue à structurer à son tour le débat colonial.

## Constructions et usages d'une histoire coloniale officielle

Profondément attachés à la République, les auteurs de manuels scolaires élaborent une histoire coloniale conforme, en tous points, à la pensée de Jules Ferry et des «pères» de la République.

---

1. *Ibid.*, p. 285.

2. Témoignage recueilli par Ozouf (J.), *Nous les maîtres d'école...*, *op. cit.*, p. 27-28.

## *Vendre, civiliser*

Il est possible d'établir un lien entre la description des politiques d'expansion territoriale par les fondateurs de la III<sup>e</sup> République et l'histoire coloniale rapportée dans les manuels scolaires. Les républicains tout comme les rédacteurs de manuels scolaires définissent la colonisation en terme de mission civilisatrice, à partir d'une distinction entre «races supérieures» et «races inférieures» : «Messieurs, proclamait Jules Ferry, il faut parler plus haut et plus vrai. Il faut dire ouvertement que les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures»<sup>1</sup>. Ce droit est identifié à un devoir de civiliser, d'émanciper, d'apporter lumières et progrès : «Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures»<sup>2</sup>. Dans les manuels scolaires<sup>3</sup>, l'image d'une France civilisatrice<sup>4</sup> est dessinée sous quatre angles principaux : l'enseignement, l'aménagement des territoires colonisés, la pacification et la santé. Le discours sur l'enseignement est l'occasion de présenter au lecteur une France généreuse avec l'ensemble des «peuples soumis». Commentant le croquis d'une école en Algérie, Lavissee écrit : «L'instituteur et l'institutrice sont des Français. Ils enseignent aux petits Français et aux petits Arabes tout ce que vous apprenez à l'école. Les Arabes sont de bons petits écoliers. Ils apprennent aussi bien que les petits Français. Ils font d'aussi bons devoirs. La France veut que les petits Arabes soient aussi bien instruits que les petits Français. Cela prouve que notre France est bonne et généreuse pour les peuples qu'elle a soumis»<sup>5</sup>. D'autres occasions sont saisies qui permettent au plus célèbre «instituteur national» de disserte sur la générosité française. Ainsi «l'œuvre» de Brazza au Congo est le prétexte à des descriptions idylliques de la colonisation : «Brazza fut un homme admirable. Il voyagea dans un grand pays d'Afrique appelé le Congo. Il ne fit pas de

---

1. J. Ferry, cité par Girardet (R.), *Le nationalisme français*, Paris, Seuil, 1986, p. 103.

2. *Ibid.*, p. 103.

3. Ce corpus est composé de 41 manuels scolaires d'histoire choisis entre 1905 et 1962, parmi le fond d'ouvrages disponibles au Centre national de documentation pédagogique, selon des critères de proportionnalité entre le nombre d'ouvrages consultables et le nombre de titres consultés par année scolaire (cours élémentaire, cours moyen, première, terminale) où la colonisation est au programme. Nous avons donc dépouillé 14 manuels de cours élémentaire (sur 150 disponibles), 10 de cours moyen (sur 130), 8 de cours moyen/fin d'études (sur 120), 5 de classe de première (sur 90), 4 de classe de terminale (sur 70). Les manuels des toutes premières années du siècle sont assez rares, donc un peu sous-représentés dans ce corpus. Ajoutons que la consultation de quelques titres postérieurs à 1962 permet de s'interroger sur les recompositions de l'imaginaire colonial après les indépendances.

4. Particulièrement lucide, M. Mauss notait, en 1930, à propos des hommes d'État, publicistes et philosophes : «En période nationaliste, la civilisation est toujours leur culture, celle de leur nation, car ils ignorent généralement la civilisation des autres», *Essais de sociologie*, Paris, Minuit, 1969, p. 249. Pour un réexamen du rôle des colonies dans l'affirmation du nationalisme, on pourra consulter Blanchard (P.), *Nationalisme et colonialisme. Idéologie coloniale, discours sur l'Afrique et les Africains de la droite nationaliste française des années trente à la révolution nationale*, thèse pour le doctorat en histoire, Université Paris I, 1994.

5. Lavissee (E.), *Histoire de France. Cours élémentaire*, 1931, p. 165-166.

mal aux habitants. Il leur parlait doucement, leur demandait d'obéir à la France. Quand ils avaient promis, il plantait par terre une grande perche en haut de laquelle on hissait le drapeau français. Cela voulait dire que ce pays-là appartenait à la France. Un jour où le drapeau fut hissé près d'un village du Congo, une troupe d'esclaves passa. Brazza la fit arrêter et il dit : "Partout où est le drapeau de la France, il ne doit pas y avoir d'esclaves" [...]. Cela prouve que la France est bonne et généreuse pour les peuples qu'elle a soumis»<sup>1</sup>. «L'œuvre coloniale» française est généralement présentée de façon brève et la description est imbriquée dans des jugements moraux. C'est ainsi qu'un paragraphe intitulé «l'œuvre des Français aux colonies»<sup>2</sup> débute par un état de l'Empire colonial, dressant un bilan des réalisations scandé par des hommages à l'action d'hommes politiques ou de militaires : «La IIIe République a ajouté à l'Algérie la Tunisie et le Maroc, le centre de l'Afrique et Madagascar. En Asie, elle a créé la vaste et populeuse Indochine française. Ainsi, la France rattache à ses quarante millions d'habitants, soixante millions d'indigènes dispersés sur des territoires vingt fois grands comme celui de la Patrie. Tout cela, notre pays le doit : à Jules Ferry qui entreprit d'agrandir la France ; à nos "grands coloniaux", tels Galliéni à Madagascar, Lyautey au Maroc, qui savaient se faire aimer comme ils se faisaient obéir ; à l'héroïsme de nos soldats et de nos explorateurs. Partout la France a apporté le bon ordre et la paix : brigandage, esclavage et massacres ont cessé. Partout elle a ouvert des écoles où les habitants s'instruisent et apprennent notre langue. Ils sont soignés par nos médecins. Partout enfin, on a construit des routes, des chemins de fer et des ports. Dans la France Outre-mer la vie devient meilleure, et les indigènes de plus en plus capables d'être des citoyens français»<sup>3</sup>. Qu'il s'agisse de la République, de la France ou de quelques hommes célèbres (Ferry ou Lyautey), le récit transforme une politique impériale en une mission civilisatrice inspirée par des sentiments humanitaires : «La politique coloniale française est, en effet, une politique d'éducation, de collaboration et d'amitié. Elle respecte les croyances et les mœurs des indigènes, elle n'asservit point, mais exerce une tutelle éducatrice»<sup>4</sup>.

Ce type de discours semble d'une telle puissance qu'il survit dans certains cas à l'indépendance : «Les Français construisent là-bas des ports, des villes. Ils tracent des routes, des lignes de chemin de fer. Ils bâtissent des écoles où les Africains sont instruits par des maîtres venus de France. Nos médecins combattent de terribles maladies comme la lèpre, la maladie du sommeil... De nos jours, ces pays sont devenus libres et indépendants. Mais leurs habitants sont restés des amis de la France. Ils n'oublient pas que, pendant de nombreuses

---

1. *Ibid.*, p. 166-167.

2. Gauthier, Deschamps, *Histoire de France. Cours moyen*, 1923, p. 124.

3. *Ibid.*, p. 124.

4. Duprez, *Histoire de France*, 1942, p. 222.

années, des Français les ont instruits et soignés»<sup>1</sup>. Il faudrait faire l'inventaire des usages et des recompositions des problématiques coloniales après les indépendances. Comment comprendre par exemple le passage d'une France décrite comme puissance coloniale à la France, pays ami du tiers-monde ? Comment expliquer encore que les premières remises en cause explicites de la colonisation n'apparaissent, dans l'histoire enseignée, que dans les années quatre-vingt ?

L'argumentation des «pères» de la République n'est pas limitée à l'évocation d'une mission civilisatrice. La colonisation n'est pas simplement présentée comme un devoir vis-à-vis des «races inférieures», mais également – et par les mêmes auteurs – comme l'un des moyens dynamiques de sauvegarder la place de la France dans le concert des puissances mondiales en concurrence<sup>2</sup> : «Rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du monde, en se tenant à l'écart de toutes les combinaisons européennes, en regardant comme un piège, comme une aventure, toute l'expansion vers l'Afrique et vers l'Orient, vivre de cette sorte, pour une grande nation, croyez-le bien, c'est abdiquer [...], c'est descendre du premier rang au troisième et au quatrième»<sup>3</sup>. L'instrumentalisation économique – l'explication rationnelle – de la colonisation, complète ainsi dans les manuels scolaires la mission civilisatrice française – l'explication messianique<sup>4</sup>. Il s'agit cette fois de montrer que l'expansion coloniale est une obligation économique pour une France devant assurer à son industrie, menacée par des crises de surproduction, les conditions d'un nouveau décollage : «Par suite de la concurrence de plus en plus vive qui se produisait entre les puissances et de la tendance de celles-ci à se protéger par des barrières de douane, un grand État devait posséder des colonies pour se procurer les matières premières qui lui manquaient et pour vendre plus aisément ses objets manufacturés»<sup>5</sup>. L'évaluation de cette politique n'est parfois fondée que sur des arguments économiques : «Les colonies produisent plus qu'elles ne consomment ; elles fournissent à la France de nombreuses matières premières...»<sup>6</sup>. Mais explication messianique et explication rationnelle de la colonisation se rejoignent le plus souvent dans un vaste métadiscours sur la France : «Jules Ferry veut aussi que la France devienne une grande puissance coloniale : les colonies, dit-il, procurent à la France des denrées alimentaires et des matières premières : vins d'Algérie, phosphates de l'Afrique du Nord, arachides du Sénégal. La France assure la paix entre les tribus guerrières, elle supprime l'esclavage, elle construit des routes, des chemins de fer, des

---

1. Grimal, Moreau, *Histoire de France*, 1962, p. 89.

2. Selon J. Ferry, «la politique coloniale est fille de la politique industrielle», cité dans Girardet (R.), *L'idée coloniale en France*, Paris, Pluriel, 1972, p. 84.

3. Jules Ferry, *Journal officiel*, Chambre des députés, compte-rendu des débats parlementaires, 28 juillet 1885.

4. Sur ce point, cf. Weber (M.), *Économie et société*, op. cit., p. 55.

5. Roubaud, *Histoire contemporaine*, 1932, p. 289.

6. *Ibid.*, p. 306.

écoles, elle lutte contre les maladies. Elle apporte donc avec elle la civilisation»<sup>1</sup>. D'une façon générale, les deux explications sont insérées l'une après l'autre, et leur ordre de présentation varie avec le type d'argumentation choisi par l'auteur. L'image d'une colonisation indispensable à l'économie française peut suivre la description d'un état des conquêtes et quelques considérations patriotiques, avant d'aborder la question de l'utilité de l'Empire : «Les colonies sont très utiles au commerce et à l'industrie de la France. Nous y vendons beaucoup de nos produits, ce qui augmente la richesse nationale. Nous y achetons les produits dont nous avons besoin»<sup>2</sup>. Ces considérations économiques sont gouvernées – certains pourraient dire qu'elles sont euphémisées, voire masquées – par des arguments patriotiques : «Un noble pays comme la France ne pense pas qu'à gagner de l'argent. En Indochine, la France a mis fin aux ravages de bandits venus de Chine. Dans l'Afrique du Nord, elle a empêché les peuples qui lui sont soumis de se battre les uns contre les autres. Dans l'Afrique occidentale, elle a fait cesser l'esclavage et mis fin aux atrocités de petits rois pillards et massacreurs. Partout elle enseigne aux populations le travail. Elle crée des routes, des chemins de fer, des lignes télégraphiques... La France a créé des écoles dans ses colonies. Elle s'efforce et s'efforcera de plus en plus d'instruire ses sujets et de les civiliser»<sup>3</sup>. Dans certains cas, la dimension économique de la colonisation est ajoutée à la fin du texte ; elle est présentée comme le résultat d'une politique généreuse : «Il fallait partout maintenir la paix et l'ordre [...]. Dans un village conquis, le premier soin du conquérant serait de créer immédiatement un marché et une école [...]. Grâce à cet effort, poursuivi dans les colonies françaises, le calme régna partout, la population augmenta largement (médecins, dispensaires, lutte contre les épidémies), la production s'améliora, les marchandises circulèrent (routes, chemins de fer) et furent vendues au dehors (ports). En 1914, l'Empire français était, après celui de l'Angleterre, le plus vaste et le plus prospère du monde»<sup>4</sup>. Quel que soit l'agencement des différentes propositions, le texte de Lavissee a, pédagogiquement et idéologiquement, influencé l'ensemble des rédacteurs de manuels scolaires jusqu'aux années 1970. La colonisation est donnée à voir au travers d'un double prisme : le prisme de la rationalité économique et celui du messianisme libérateur. Cette dualité organise également les discours des fondateurs de la III<sup>e</sup> République et participe de la construction d'un *imaginaire colonial*<sup>5</sup>, c'est-à-dire un corpus d'images et de représentations, une grille de

---

1. David, Ferre, Poitevin, *Histoire*, 1956, p. 172.

2. Lavissee (E.), *Histoire de France*, 1920, p. 243.

3. *Ibid.*, p. 243-244.

4. Maurel, Equy, *Histoire de la France*, 1953, p. 174.

5. Il est possible de définir l'imaginaire comme une représentation mentale pouvant se cristalliser sur des supports visuels ou textuels. Produit de la faculté humaine à se représenter le monde (l'imagination), l'image n'est jamais en adéquation totale avec l'objet représenté. L'imaginaire est l'ensemble des représentations d'un objet dans une culture donnée. Sur ce point, on pourra consulter Durand (G.), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1969.

lecture du fait colonial à partir de laquelle les écoliers, puis les citoyens, pouvaient penser la colonisation à la fois comme une action rationnelle en finalité (explication rationnelle) et comme une action rationnelle en valeur (explication messianique)<sup>1</sup>. Cette grille de lecture fut largement et diversement mobilisée dans le débat colonial.

### *Débat colonial et histoire officielle de la colonisation*

Qu'ils soient hommes politiques, journalistes, essayistes, romanciers ou administrateurs coloniaux, les défenseurs de l'idée coloniale ont composé – mais de façon différenciée<sup>2</sup> – avec une certaine *orthodoxie ferryste* : Léon Gambetta, Lyautey, Galliéni, Paul Leroy Beaulieu, Alfred Rambaud, Eugène Étienne ou Gaston Doumergue ont tous évoqué dans de nombreux textes ou discours la nécessité pour la France de maintenir ou retrouver son rang par les conquêtes et la colonisation, ainsi que la grandeur d'une œuvre coloniale toujours définie comme mission civilisatrice<sup>3</sup>. Il ne sera pas question de décrire ici la conviction avec laquelle la plupart des essayistes ou des hommes politiques ont défendu, même au prix d'opérations militaires et de guerres tragiques, l'ordre colonial. Nous partirons au contraire des rares discours prononcés à l'époque pour tester la puissance de ces schèmes de pensée colonialistes. Deux constructions intellectuelles, classées par la production historique parmi les anticolonialismes, ont largement valeur de modèle et peuvent, à ce titre, être considérées pour leur exemplarité. Il s'agit des positions, dans le débat colonial, de Georges Clemenceau et de Jean Jaurès<sup>4</sup>. L'un et l'autre ne sont pas les seuls représentants des anticolonialismes ; de Vigné d'Octon au cartiérisme, d'importantes nuances différencient les critiques de la politique coloniale. Mais Jaurès est représentatif des hésitations que l'on retrouve parmi les hommes «de gauche», tandis que l'engagement de Clemenceau illustre bien la posture libérale à l'égard du fait colonial.

L'anticolonialisme de Clemenceau est de type *patriotique et libéral*. Les yeux rivés sur la ligne bleue des Vosges, il songe essentiellement à la revanche et, dans un premier temps, il condamne à ce titre la politique d'expansion. Mais Clemenceau s'appuie également sur des considérations économiques<sup>5</sup> : les conquêtes, l'administration et l'aménagement des colonies occasionnent des dépenses publiques considérables. Si, pour les financer, les pouvoirs publics doivent accroître la pression fiscale, ce sont les produits nationaux qui, grevés

---

1. Weber (M.), *Économie et société*, op. cit., p. 55.

2. Que l'on songe à l'opposition entre assimilationnistes et associationnistes.

3. Il n'est pas possible de rapporter ici tous les textes sur le colonialisme. Citons un ouvrage, *Histoire de La France coloniale*, Paris, A. Colin, 1991, qui fait largement référence à l'histoire du débat colonial.

4. D'autres critiques du colonialisme ont été formulées, comme celles de Vigné d'Octon ou de V. Augagneur, mais elles sont rares et n'ont eu que peu d'échos.

5. Sa position est fortement inspirée des textes de J.-B. Say, méfiant, au nom d'une stricte orthodoxie libérale, envers la colonisation.

de charges trop lourdes, risquent de perdre de leur compétitivité. Loin de favoriser la croissance en métropole, la colonisation peut donc contribuer à sa paupérisation. Lors du fameux débat de 1885, Clemenceau contredit Jules Ferry en ces termes : «C'est en augmentant incessamment les charges du budget que vous prétendez ouvrir des débouchés, alors qu'il y a d'autres nations à côté de nous qui, n'ayant pas fait la dépense de ces expéditions coloniales, entrent en lutte avec nous sur le terrain même que nous avons choisi [...]. Nous faisons la police pour elles et nous montons la garde pour qu'elles puissent commercer en toute sécurité et gagner de l'argent à nos dépens»<sup>1</sup>. L'anticolonialisme de Clemenceau s'appuie donc sur la critique rationnelle de la justification rationnelle de la colonisation. Il ne s'inscrit pas dans le débat sur la portée émancipatrice éventuelle de l'œuvre coloniale : il ne conteste pas le postulat d'une supériorité de race, de culture ou de civilisation que défendent les coloniaux, notamment lorsqu'ils évoquent l'éducation des indigènes. En ce sens, sa critique reste limitée et aisément contestable au nom des valeurs patriotiques.

Un second type d'anticolonialisme, celui de Jaurès, est de type humaniste et anticapitaliste : le fondateur de *L'Humanité* s'est en effet insurgé à plusieurs reprises contre l'usage systématique de la répression aux colonies : «Si au lieu d'attendre, au lieu de ménager la pensée, les traditions et le cœur de ces hommes, vous voulez les brusquer, s'ils ne connaissent de la France pendant une génération encore que la pointe des baïonnettes ou l'éclat des obus, quel sera là-bas l'empire de la France sur ces hommes ?»<sup>2</sup>. Mais la critique ne suffit pas à classer Jaurès parmi les plus anticolonialistes, comme le faisaient les membres du parti colonial. La colonisation n'est pas attaquée dans son principe mais au nom de son dévoiement répressif. Le tribun socialiste ne conteste en effet ni l'hypothèse d'une supériorité de la culture française sur celle des peuples colonisés, ni la nécessité économique de mener une politique coloniale. Au contraire, il soutient avec force, dès le célèbre discours d'Albi (1884), l'idée selon laquelle la colonisation peut apporter aux indigènes les lumières et les bienfaits de la civilisation européenne. Jeune universitaire de centre gauche, Jaurès fait en effet à cette occasion l'apologie d'une colonisation généreuse, pacifique, conçue comme une entreprise d'éducation et d'assimilation des indigènes : «On a fait le tour de la Kabylie, il y a deux ans, pour leur demander s'ils voulaient des écoles françaises : ils ont accepté avec reconnaissance et leurs anciens ont remercié la France. Comment nos écoles ne seraient-elles pas aimées de ces peuples ! C'est là surtout que la civilisation se montre à eux sous des formes douces : ils apprennent

---

1. *Journal officiel*, Chambre des députés, compte-rendu des débats parlementaires, 31 juillet 1885.

2. *Journal officiel*, Chambre des députés, compte-rendu des débats parlementaires, 20 juin 1913.



la langue de leurs vainqueurs et se sentent plus près de lui par l'intelligence»<sup>1</sup>. Et, après avoir brossé un portrait élogieux des grands coloniaux, tels Brazza qu'il admire pour «l'annexion sans violence» du Congo, Jaurès conclut que «là où la France est établie, on l'aime, que là où elle n'a fait que passer on la regrette ; que partout où sa lumière resplendit, elle est bienfaisante»<sup>2</sup>. L'année suivante, élu député, il s'oppose à Clemenceau et vote les crédits pour la colonisation du Tonkin. À ce moment il est vrai, Jaurès n'est pas encore socialiste. Mais ses positions sur le problème colonial ne subiront pas, par la suite, de véritables modifications sur le fond. Quelques critiques de l'exploitation des indigènes viennent conférer à l'analyse une tonalité marxiste, mais, dans l'ensemble, Jaurès en reste à la condamnation de l'usage de la force à l'encontre des «tribus réfractaires» et se prononce invariablement en faveur des politiques coloniales tendant à l'assimilation des indigènes par l'éducation et par la diffusion massive de la culture française. Et si Jaurès s'est bien souvent opposé, à l'Assemblée nationale, aux membres du «parti colonial», c'est sur le thème du maintien de l'ordre par la force ou sur la faiblesse des politiques de francisation engagées. Mais pour l'essentiel, il en reste à la mission émancipatrice de la République dans les colonies. Lorsque, en 1903, s'affirment les prétentions françaises au Maroc, Jaurès déclare à la Chambre des députés : «Je suis convaincu que la France a au Maroc des intérêts de premier ordre [...]. Je suis convaincu que ses intérêts lui donnent une sorte de droit [...]. J'ajoute que la France a autant le droit de prolonger au Maroc son action économique et morale qu'en dehors de toute entreprise, de toute violence militaire, la civilisation qu'elle représente en Afrique auprès des indigènes est certainement supérieure à l'état présent du régime marocain»<sup>3</sup>. De nombreux textes ou discours pourraient être évoqués pour confirmer que Jaurès défend un modèle de colonisation, dans une version humaniste et assimilationniste.

La justification messianique de la colonisation n'est donc pratiquement pas abordée par Clemenceau, tandis qu'elle est avant tout réélaborée par Jaurès. Ce rappel montre combien il est difficile d'aborder l'histoire coloniale sans déconstruire les taxinomies élaborées par les coloniaux ; selon eux, en effet, Jaurès ou Clemenceau doivent être considérés comme des opposants inconditionnels à la colonisation. Ce retour sur ces deux hommes politiques nous apprend également autre chose, à savoir la puissance de l'imaginaire colonial. Les principaux «anticolonialismes» – au moins ceux qui ont bénéficié d'une tribune politique et de relais dans des dispositifs institutionnels – n'ont pu forger des instruments de pensée nécessaires à une critique radicale du modèle colonial français. Si une orthodoxie libérale offre les outils d'une critique de l'explication rationnelle de la colonisation, nul argumentaire

---

1. J. Jaurès, cité par Girardet (R.), *Le nationalisme français*, op. cit., p. 95-96.

2. *Ibid.*, p. 96.

3. *Ibid.*, p. 163.

ne semble alors disponible qui serait susceptible de remettre en cause une explication messianique fondée sur le postulat d'une hiérarchie des cultures. On pourrait transposer la formule qui rappelle qu'il n'est impossible de critiquer Platon qu'en étant soi-même platonicien : les anticolonialistes de la III<sup>e</sup> République ne pensent la colonisation qu'à partir des instruments de connaissance qui sont au principe de la constitution de l'ordre colonial et ils ne disposent, pour réfuter le modèle colonial, que des outils de pensée élaborés par ses défenseurs. Ces instruments de pensée sont essentiellement ceux qui ont été diffusés par l'apprentissage, en métropole, d'une histoire officielle de la colonisation. Cette grille de lecture doit être abordée à travers ce qu'elle permet de penser mais également à travers ce qu'elle «interdit» de voir.

## Histoire coloniale, histoire nationale et domination coloniale

À partir du traitement sémantique des descriptions des relations entre la puissance coloniale et les territoires colonisés, il est possible de repérer ce qui reste largement méconnu des historiens de la République et de leurs lecteurs : la domination coloniale.

### *La disparition de l'altérité*

Soumettre les manuels d'histoire à une analyse des co-occurrences<sup>1</sup> permet en effet de repérer comment la relation coloniale (définie entre *le pays colonisateur*, repéré par des items tels France, République, Lyautéy, et *les pays colonisés et les indigènes*, repérés par des items tels Maroc, Algérie, Arabes) est reconstruite, mais également ce qui, dans le cadre de cette reconstruction, ne peut pas être évoqué. Deux exemples, ayant valeur d'idéal-type, permettent de le montrer.

Tout d'abord le cas du Congo : six propositions seulement sont consacrées à définir ce pays avant la présence française sous les traits les plus négatifs. «Maladies» (2 fois), «nègres en lutte» (2 fois), «les forts étaient durs avec les faibles» (1 fois), «se nourrissaient de chair humaine» (1 fois), «pays sauvage» (1 fois). La relation entre Brazza et le Congo est l'objet de développements plus conséquents puisque vingt-trois propositions sont repérables : Brazza le «donna à la France sans verser une goutte de sang» (6 fois), «sans un coup de fusil» (6 fois), y «fit le bien» (2 fois), «l'explora» (5 fois), le «pacifie et l'organise» (3 fois). De plus, dix-huit propositions connotent le personnage de Brazza : «père des esclaves» qui se fit «obéir, aimer», «si bon pour les pauvres nègres», etc. Les quatre propositions qui traitent du Congo sans l'associer à

---

1. Sur l'analyse des co-occurrences, mentionnons Berge (C.), *La théorie des graphes et ses applications*, Paris, Dunod, 1958 ; Degenne (A.), Verges (P.), «Introduction à l'analyse de similitude», *Revue française de sociologie*, 14, 1973 et «L'analyse de similitude», *Informatique et sciences humaines*, 67, 1985.

Brazza ou à la France sont presque exclusivement consacrées à évaluer les richesses : «magnifique colonie», «café», «caoutchouc», «bois précieux». Quelques autres mots sont consacrés à présenter le Congo comme une «possession» (6 fois), une «conquête» (5 fois), un pays «annexé» (1 fois) ou «occupé» (1 fois). Le Congo ne semble exister que parce qu'il croise l'histoire de Brazza, et les manuels scolaires traitent plus de ce dernier que du pays conquis, sauf pour décrire ses ressources en matières premières ou le rejeter hors de l'Histoire, c'est-à-dire hors de la présence française.

Le cas du Maroc est à la fois similaire et différent : similaire parce que l'histoire de ce pays avant la présence française n'est abordée qu'à trois reprises pour décrire une «civilisation en retard» (1 fois) ou évoquer des «pillards» (2 fois), et parce que sa description semble n'avoir de sens que corrélativement à l'occupation française. Six propositions sont consacrées à sa situation économique : «prospérité» (4 fois), «production en quantité», «oranges» et «dattes» (1 fois). En revanche, dix-huit propositions évoquent largement l'œuvre française : «pacifié» (12 fois), «routes», «ports» et «chemins de fer» (2 fois). Vingt-cinq propositions décrivent la puissance du pays occupant : «protectorat» (17 fois), «possession» (2 fois), «conquête» (5 fois), «soumission» (1 fois). Pourtant, le cas du Maroc est différent de celui du Congo en ce sens qu'il est également abordé en relation avec la France et, surtout, en relation avec Lyautey, qui, contrairement à Brazza, n'est jamais évoqué pour lui-même mais uniquement pour ses activités au Maroc. En effet, six groupes de mots permettent de définir la relation entre la France et le Maroc, qui aurait «appris à aimer» (3 fois) une France qui «en fit un État moderne» (2 fois) et lui dispensa les «bienfaits de la civilisation» (1 fois), tandis que trente-quatre propositions permettent de rapporter la relation entre Lyautey et le Maroc : Lyautey y «fit le bien» (1 fois), «transforma ce pays» (1 fois), le pacifia (14 fois), «s'en fit aimer» (2 fois), le «rendit prospère» (2 fois), se «fit obéir» (2 fois), obtint la «confiance indigène» (2 fois), construisit «des routes, des ports, des chemins de fer» (4 fois), des «hôpitaux, des écoles» (1 fois), «respectait les coutumes» (1 fois).

Le Congo et le Maroc n'existent donc, dans l'histoire coloniale officielle, que par rapport à la France ou aux grands coloniaux qui en firent la conquête. Il serait possible de faire des remarques similaires pour l'Algérie, l'Indochine ou Madagascar : lorsque l'existence des peuples soumis est évoquée, c'est invariablement pour rappeler qu'avant la présence française, ils n'étaient que «pillards», «peuples en retard» ou «nègres en lutte». Chaque colonie est ainsi présentée dans le cadre d'un récit sur les réalisations de l'occupant et sur l'utilité de l'occupation.

Ce qui frappe dans ce comptage, c'est l'oubli des populations soumises dans l'histoire enseignée. Le silence presque total sur des civilisations millénaires participe d'une histoire coloniale qui s'inscrit dans le

paradigme évolutionniste, interdisant de penser une histoire propre aux pays colonisés. Au XIXe siècle, les grandes nations occidentales ont en effet pensé l'histoire universelle dans le cadre d'un modèle de développement linéaire et progressiviste qui intègre l'ensemble des sociétés : lumières, progrès, démocratie et innovation technologique sont définis comme les indicateurs exclusifs du développement. Toute société *autre* ne peut alors être pensée qu'à travers le prisme d'un retard relatif par rapport aux sociétés occidentales. Et c'est notamment en identifiant altérité et antériorité, puis antériorité et infériorité, que les républicains ont construit un modèle colonial<sup>1</sup> repris dans l'histoire officielle. L'ensemble des peuples du globe ayant, selon eux, vocation à se transformer – à s'élever – par l'acquisition progressive de la culture occidentale, l'aventure coloniale peut être pensée comme l'un des moyens de favoriser et *d'accélérer* cette mutation. D'où la construction d'une pensée universaliste et assimilationniste dans laquelle la colonisation vient abolir les différences et peut être abordée indépendamment de la relation coloniale. L'histoire officielle de la colonisation est compréhensible comme un récit où la périphérie et l'altérité ne sont décrites que pour évoquer la métropole et la centralité. Non seulement l'Algérie, le Congo, l'Indochine et les autres colonies n'ont de place dans l'histoire officielle qu'à travers l'occupation française, mais les indigènes ne sont pratiquement montrés que dans le cadre de procédures explicites de francisation ou dans des situations d'allégeance à la souveraineté française (par exemple en train d'écouter un maître d'école). Si les grands personnages de l'histoire surgissent deux fois<sup>2</sup>, les vaincus ont deux occasions de disparaître de l'histoire enseignée : la première fois comme communauté politique, la seconde fois comme individus différenciés. Et, dans les manuels scolaires, les commentaires de croquis représentant les écoles en Algérie, les villes nouvelles au Maroc ou les maternités en Afrique occidentale française témoignent d'une histoire officielle partielle et partielle. Partielle, parce qu'élaborée, à la manière des historiens nationalistes du XIXe siècle tels Michelet, sur le mode des biographies. Insérée à une lecture généalogique de la nation, celle de Lavisser, l'histoire coloniale enseignée est finalement moins une histoire coloniale qu'une hagiographie de la France construite à travers l'aventure coloniale. Partielle parce que partielle du fait de la reconstruction d'une relation coloniale décrite exclusivement en fonction du colonisateur. Ni vraie, ni fausse, l'histoire officielle est donc un outil de connaissance de la colonisation fondé sur une méconnaissance presque complète de la relation coloniale. Et le silence sur les populations colonisées doit être réinséré à l'étude de

---

1. Le modèle colonial français possède quelques particularités mais il repose, comme la plupart des autres, sur une conception évolutionniste de l'histoire. Sur ce point, on pourra consulter Ferro (M.), *Histoire des colonisations*, Paris, Seuil, 1995.

2. Marx (K.), *Le dix-huit brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, Éditions Sociales, 1984, p. 69 : «Hegel fait quelque part cette remarque que tous les grands événements et personnages de l'histoire mondiale surgissent pour ainsi dire deux fois. Il a oublié d'ajouter : la première fois comme tragédie, la seconde fois comme farce».

processus complexes d'euphémisation de la domination coloniale qui contribuent à expliquer, en France métropolitaine, la légitimation de la colonisation.

### *Une domination euphémisée*

La domination est observable en reconstruisant les relations dans lesquelles elle s'exerce, en scrutant ses manifestations dans le cadre de multiples interactions<sup>1</sup>. Or, la sémantique de la relation colonisateur-colonisé montre comment, en décrivant la colonisation à travers la seule évocation de la puissance occupante, les peuples soumis à la souveraineté française disparaissent de l'histoire officielle. Dans l'histoire enseignée, la colonisation est pratiquement abordée sans référence au colonisé, donc indépendamment de la domination coloniale. Aucun manuel ne mentionne par exemple que dans l'Algérie des années cinquante, c'est-à-dire dans la colonie la plus richement dotée en écoles et en instituteurs, seulement 15 % des enfants d'indigènes scolarisables sont accueillis dans une école française<sup>2</sup>. Et aucun rédacteur ne rend compte qu'en Afrique, la prohibition par le pouvoir colonial de pratiques médicales indigènes jugées comme relevant de la superstition a aussi contribué à l'importation de maladies<sup>3</sup>. Pourtant, il n'est pas possible d'hypostasier, chez les rédacteurs de manuels scolaires, une volonté de devenir les auxiliaires du pouvoir politique en occultant de leurs récits des séquences troubles de l'histoire coloniale ou des pratiques répressives. La fidélité massive du corps enseignant aux politiques d'expansion territoriale est largement liée, nous l'avons évoqué, à leur attachement à la République, lui-même dépendant largement de la structuration de l'espace académique et, pour la plupart d'entre eux, de leur trajectoire sociale et professionnelle. Que savent-ils de la colonisation ? Que retiennent-ils des événements contemporains ? Que peuvent-ils en dire, et en penser ? Dans quelle mesure peut-on parler d'un silence volontaire sur la domination coloniale ?

Un exemple permet de réfléchir à partir de ces interrogations : des opérations militaires ont été effectuées en 1925 dans le Rif marocain à l'encontre des «tribus réfractaires» commandées par Abd el Krim. Si ces événements n'apparaîtront dans aucun manuel scolaire, ils sont pourtant relatés dans la presse, mais sous une forme qui n'altère en rien le discours officiel de la colonisation émancipatrice et pacificatrice. La plupart des titres soutiennent la position du gouvernement – c'est-à-dire celle de Lyautey – et minimisent la portée d'une telle intervention : il s'agit essentiellement de décrire une «extension pacifique de notre

---

1. Braud (P.), «Du pouvoir en général au pouvoir politique», in Leca (J.), Grawitz (M.), dir., *Traité de science politique*, 1, op. cit.

2. Sur ce point, on pourra consulter Ageron (C.-R.), *Histoire de l'Algérie contemporaine*, 2, 1871-1954, Paris, PUF, 1979.

3. Bado (J.-P.), «Variole et installation de la médecine scientifique en AOF», *Ultramariques*, juin 1994.

action»<sup>1</sup>, de «mettre Abd el Krim en déroute pour la tranquillité de notre Empire»<sup>2</sup> et de magnifier les faits d'armes de l'armée française à travers l'évocation du «retour à l'ordre»<sup>3</sup>. Ces événements ne sont finalement critiqués que par les chroniqueurs de *L'Humanité* qui dénoncent les «forbans coloniaux»<sup>4</sup> et réclament l'évacuation du Maroc. Comme Jaurès, par ailleurs fondateur du journal, ces derniers s'élèvent contre le colonialisme en critiquant l'exploitation capitaliste de la main d'œuvre indigène et, surtout, en dénonçant l'usage de la violence à l'encontre des marocains<sup>5</sup>. Ce journal mis à part, aucune voix discordante ne vient perturber le discours officiel de la colonisation. Les troubles répétés, les opérations militaires récurrentes de «pacification» n'altèrent pas le consensus. La quasi totalité des journaux, l'exposition coloniale de Vincennes<sup>6</sup> la plupart des images produites<sup>7</sup>, ne font pas obstacles aux souvenirs scolaires. Bien souvent, les difficultés rencontrées sur place ne font l'objet d'aucun traitement dans la presse : la crédibilité d'une *pacification* idéalisée par les rédacteurs de manuels n'est pas menacée par la répression de la révolte des Bayas (Afrique équatoriale française) en 1927 ou de celle des Bolovens, en 1937 (au Sud-Laos). Ces événements sont d'ailleurs sur le moment peu développés et les feuillets consacrés à *la vie coloniale* rappellent plutôt la colonisation sans violence du Congo<sup>8</sup>.

Ainsi, l'histoire coloniale des manuels scolaires demeure pour la plupart des Français métropolitains, un instrument privilégié d'approche et d'adhésion à l'ordre colonial. Elle constitue l'un des principaux discours de légitimation de la colonisation. Un discours sur la colonisation qui, parce qu'il est radicalement coupé des colonisés, ne permet pas à ceux qui en reprennent la trame de s'interroger sur la domination coloniale. Et cette histoire est suffisamment diffusée en France métropolitaine pour devenir la représentation socialement dominante d'un ordre colonial dont les détracteurs furent aussi les gardiens.

---

1. *Le Petit parisien*, 6 février 1925.

2. *Le Petit parisien*, 8 mai 1925.

3. *Le Figaro*, 10 mai 1925.

4. *L'Humanité*, 5 février 1925

5. L'édition du 1er mai 1925 comporte, en couverture, une photographie représentant un soldat français posant devant deux têtes de Marocains tranchées, accompagnée d'un commentaire acerbe.

6. L'exposition de Vincennes fut orchestrée par Lyautey. Le parti communiste organisera une contre-exposition.

7. Sur ce point, on pourra consulter Bancel (N.), Blanchard (P.), Gervereau (L.), dir., *Images et colonies (1880-1962)*, Paris, BDIC-ACHAC, 1993.

8. *Le Figaro*, 4 mai 1925.