

# La colonisation dans une perspective d'histoire mondiale\*

« Tant que les lions n'auront pas leurs propres historiens, les histoires de la chasse continueront à glorifier le chasseur » (Proverbe africain)

La colonisation fait partie, sans doute possible, des événements dont le poids et la mesure sont lourds dans l'histoire. Vers 1760, les empires coloniaux européens couvrent 18% de la surface de la planète et contiennent 3% de la population mondiale. En 1914, au moment de leur apogée, ils s'étendent sur 39% de la terre et comptent 31% de la population mondiale.

Si elle semble avoir aujourd'hui disparu, à l'exception de quelques confettis, elle pèse fortement sur les pays devenus indépendants et dans les relations internationales. Le passé colonial suscite toujours des débats politiques tant dans les anciennes colonies et métropoles qu'entre les premières et les secondes. La loi française du 23 février 2005 en est la parfaite illustration.

Dans le domaine de la recherche la colonisation a fait l'objet d'une abondante littérature dans le passé. Après une brève éclipse, elle connaît un renouveau avec la multiplication des thèses, colloques, ouvrages et articles de revue qui lui sont consacrés. De nouvelles questions sont posées, de nouveaux objets définis et de nouvelles approches expérimentées.

Ce renouvellement ne trouve pas toujours et partout sa traduction concrète dans l'enseignement du fait colonial. Comment enseigner la colonisation dans nos pays ? Quels programmes, quels manuels et quelle formation des professeurs assurer ?

L'évaluation des programmes et des manuels maghrébins et français montre, à l'évidence, que la colonisation est enseignée dans des perspectives strictement nationales. Une perspective d'histoire mondiale rendrait mieux compte de la complexité du phénomène. Les retombées didactiques concerneraient, à la fois, la chronologie, les concepts et le vocabulaire, les contenus et les documents utilisables en classe. Il deviendrait alors possible de préparer des séquences d'enseignement.

## L'enseignement de la colonisation : des perspectives nationales

L'enseignement de l'histoire est dominé, depuis son institutionnalisation, à la fin

**Tayeb Chenntouf**  
Université d'Oran,  
Algérie

du 19<sup>e</sup> s, par une finalité quasi-unique : construire la nation et renforcer la conscience nationale. À plus d'un siècle de distance, les instructions officielles et les programmes maghrébins réaffirment cette finalité assignée à la discipline et symbolisée en France par le rôle de E. Lavissee.

En France, à l'exaltation de la colonisation et de l'empire succède l'occultation de la décolonisation et de la guerre d'Algérie. Les programmes et les manuels ont fait l'objet de nombreuses études critiques en France même. Les réalités didactiques sont moins bien connues.

L'étude de la colonisation est inscrite en classe terminale dès la circulaire V. Duruy de 1865 qui intègre le Second Empire au programme. Elle est abordée, en partie, en classe de 1<sup>re</sup> et ; à partir de 1902, en classe de 3<sup>e</sup>. Elle disparaît de l'enseignement des collèges de 1923 à 1946 puis de 1957 à 1962 (Lantheaume 2000). Aujourd'hui, elle figure dans les programmes de classes de 4<sup>e</sup> et de 1<sup>re</sup>. Son enseignement suit un modèle inauguré par l'école de la 3<sup>e</sup> République. Il repose sur une conception purement nationale des événements qui lie un siècle d'histoire à la colonisation. Si l'histoire de la colonisation et de l'Outre-mer est marginalisée à l'université et dans la recherche, elle est bien présente dans l'enseignement. Elle articule à l'idée d'empire, la mission civilisatrice de la colonisation et la grandeur de la nation. Les programmes le rappellent en 1938 en demandant aux enseignants de « consacrer l'attention qui se doit à la France d'Outre-mer qui n'a, peut-être pas tenu jusqu'ici dans les programmes toute la place désirable » (Lefevre 1993).

La lecture des manuels fait ressortir de nombreuses lacunes. L'enseignement de la colonisation se réduit à une vulgate minimale. L'absence de bilan de la colonisation se retrouve dans tous les manuels. Des informations ponctuelles et souvent indirectes, le bilan de la colonisation française apparaît comme positif pour la colo-

nie et, dans une moindre mesure, pour la puissance coloniale (Lantheaume 2000). Les enseignants considèrent que les manuels abordent la colonisation de manière trop discontinuée puisqu'elle ne figure au programme qu'en classe de 4<sup>e</sup> et de 1<sup>re</sup>. Ils critiquent aussi l'impasse faite sur les méthodes des conquêtes coloniales (guerre et violence de toutes sortes) et sur le système colonial lui-même (inégalité et autoritarisme administratif et politique) (Les manuels scolaires 2002 : 180).

En 2001, M. T. Maschino a fait une enquête auprès des enseignants sur le déroulement des cours consacrés à la colonisation (Maschino 2001). « On n'insiste pas trop, reconnaît un instituteur, sur les mauvais côtés de la colonisation ». En classe de 4<sup>e</sup> des collèges, « rien n'est dit aux élèves qui abordent le partage du monde des méthodes (exactions et pillages) utilisées. Le système colonial et les résistances qu'il suscite sont évacués ». Il y a un grand vide, admet une enseignante, « entre la mise en place du système impérialiste et sa contestation ».

La décolonisation est intégrée dans les programmes de classe terminale entrés en application en 1962. Ils prévoient l'étude du monde contemporain avec d'un côté la naissance du monde contemporain (de 1914 à nos jours) et les civilisations du monde contemporain dont celle du monde musulman. Elle est introduite dans les collèges en 1971 et, dans les années 1980, elle est abordée en 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et terminale. Dans cette dernière classe, la décolonisation de l'Algérie est répartie dans trois chapitres : la décolonisation et les relations internationales, la 4<sup>e</sup> République et la 5<sup>e</sup> République. L'approche privilégie l'histoire intérieure française, la décolonisation n'étant plus qu'un appendice de celle-ci.

La guerre d'Algérie<sup>1</sup> peut théoriquement être étudiée dans les lycées dès les années 1960 avant même qu'elle ne soit terminée. Elle s'inscrit dans la partie du programme consacrée à la naissance du monde contemporain (de 1914 à nos jours) et dans celle qui concerne les relations internationales à partir de 1962. Actuellement, tous les élèves de l'enseignement secondaire rencontrent la guerre d'Algérie en classe de 3<sup>e</sup> et en terminale dans le cadre

des chapitres sur la France depuis 1945 et la décolonisation. L'expression guerre d'Algérie apparaît dans les manuels en 1971 seulement et il faut attendre les manuels de 1983 pour la voir traitée de manière systématique en même temps que les autres guerres coloniales.

Aujourd'hui encore, elle fait l'objet de vifs débats franco-français, algéro-algériens et franco-algériens. Son enseignement en France soulève des problèmes de chronologie, de vocabulaire et de la trop grande dispersion non encore résolus.<sup>2</sup> Sa réception par les élèves peut être appréciée grâce à une enquête auprès des jeunes français, âgés de 17 à 30 ans. Elle a été réalisée par l'université de Paris 8 puis publiée et commentée par *le Monde* sous le titre: « Guerre d'Algérie : la mémoire apaisée ».<sup>3</sup> 69% des jeunes interrogés affirment avoir entendu parler de la guerre d'Algérie d'abord par la télévision puis par leurs professeurs. Ils sont 80,50% à considérer qu'on ne leur a pas suffisamment parlé de la guerre d'Algérie à l'école.<sup>4</sup>

Dans les pays du Maghreb, dès les indépendances politiques, les finalités de l'enseignement de l'histoire s'inscrivent également dans des perspectives nationales. Il s'agit de construire les identités nationales, de renforcer la cohésion nationale et sociale. Les réformes en cours ne modifient pas de manière qualitative ces finalités.<sup>5</sup> Paradoxalement, elles sont davantage centrées sur les identités nationales. Les nouveaux programmes et manuels mettent l'accent sur les résistances à l'occupation coloniale et les luttes pour l'indépendance. Comparativement aux deux pays voisins, la guerre d'indépendance occupe en Algérie une place stratégique.

Deux manuels conformes aux nouveaux programmes sont édités au Maroc en 2003 pour les classes de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année de l'école fondamentale (Casablanca : Maison d'Édition marocaine). Le premier est divisé en deux parties. La première, relative à l'Europe du 17<sup>e</sup> au 19<sup>e</sup> s, traite des changements économiques (la révolution industrielle) puis les deux révolutions américaine et française, enfin de l'impérialisme européen au 19<sup>e</sup> s. La seconde, soit au total seize cours, traite le monde musulman face aux offensives européennes du 17<sup>e</sup> au 19<sup>e</sup> s : l'empire ottoman (2 cours), l'Algérie, la Tunisie et la Libye (1 cours chacun), l'Afrique avant et après la conquête coloniale (2 cours). Le reste, soit neuf cours, est consacré à l'histoire du Maroc, des débuts de la dynastie alaouite au protectorat français en passant

par les interventions et la pénétration européenne au 19<sup>e</sup> s.

Le manuel de 9<sup>e</sup> année est lui aussi divisé en deux parties. La première porte sur les événements mondiaux : Première Guerre mondiale, Révolution russe, Crise économique mondiale et Deuxième Guerre mondiale. La seconde est entièrement consacrée aux mouvements de libération dans le monde : au Moyen-Orient (3 cours), au Maghreb (9 cours dont 6 sur le Maroc) en Afrique (1 cours) et en Asie (1 cours). Le manuel se termine par deux questions relatives aux mutations mondiales après 1945 : les changements internationaux et le développement scientifique et technologique et ses conséquences.

En Tunisie, les réformes ont touché essentiellement la période contemporaine. Elles modifient de manière sensible l'approche du nationalisme tunisien, de ses acteurs et de la place de H. Bourguiba. Elles introduisent également une rupture dans la présentation des réactions locales face au protectorat français. Les résistances étaient absentes dans les manuels de la génération précédente alors que les nouveaux insistent sur les réactions face à la conquête coloniale. Elles sont incorporées pour la première fois dans les programmes. Le manuel de 6<sup>e</sup> année de l'école élémentaire analyse le rôle de résistants comme Hassan b Abd Aziz et Ali al Sid. Le manuel de 7<sup>e</sup> année précise que « les colonisateurs français ont imaginé que leur occupation du pays serait une simple promenade de courte durée. Or, les habitants leur ont fait face avec toute leur force mais avec des moyens limités. Les colonisateurs n'ont réussi à dominer totalement la Tunisie qu'après de longues années » (Abbassi 2002).

La structure qualitative des programmes et des manuels n'est guère différente en Algérie sauf que la guerre d'indépendance (1954-1962) y tient une place plus déterminante.

À l'école élémentaire, l'enseignement de la discipline est entièrement consacré aux résistances à la colonisation et à la guerre d'indépendance. Les programmes détaillent les objectifs retenus. En 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, il s'agit de donner une première culture à l'élève pour exploiter les archives, classer les événements, les analyser et en tirer les conclusions logiques. Il s'agit ensuite de former l'élève au respect de l'histoire et de l'inciter à la recherche en histoire de l'Algérie grâce à la présentation de documents glorifiant le peuple algérien et sa lutte contre la colonisation. Il s'agit, enfin, de former des générations

qui défendent les ancêtres et qui croient aux objectifs de la Révolution algérienne pour construire une société nouvelle.

Les objectifs spécifiques à chaque année sont encore plus parlants. Pour la 5<sup>e</sup> année, les élèves doivent avoir une bonne connaissance du Front de libération nationale et de l'Armée de libération nationale ainsi que de leurs bases populaires, d'avoir une image claire et honorable de la Révolution algérienne avec la mise en évidence de la lutte du peuple algérien, de respecter les « chouhadas » (martyrs de la guerre d'indépendance) et de les prendre comme modèle, enfin de renforcer le sentiment national et les résultats acquis grâce à la lutte du peuple algérien. En 6<sup>e</sup> année, les élèves doivent connaître les conditions du peuple algérien et la place de l'Algérie dans le monde, la politique coloniale et les pratiques oppressives de la colonisation, avoir une image claire et positive de la lutte du peuple algérien et connaître les héros de la Révolution algérienne.

Les manuels cherchent à traduire ces objectifs sur le plan pédagogique. L'élève algérien entre en contact avec l'histoire dès la 5<sup>e</sup> année de l'école fondamentale. Après trois chapitres introductifs consacrés aux notions de temps, de document et d'événement historique, la totalité du manuel est consacrée à la guerre d'indépendance. En 6<sup>e</sup> année, la colonisation et les résistances sont abordées toute l'année. Le nouveau manuel (2004, Alger : ONPS) présente la situation de l'Algérie avant la colonisation, les causes et les méthodes de la conquête coloniale, les résistances à l'occupation (bataille de Constantine, émir Abd al Kader), les méthodes du colonialisme (peuplement, exploitation des richesses et atteintes à la personnalité), les luttes contre le colonialisme français (insurrections jusqu'en 1881 et luttes politiques jusqu'au début de la Révolution de novembre 1954). Les programmes et les manuels des niveaux moyen et secondaire consacrent également une large place à la colonisation et à la guerre d'indépendance sous des intitulés quasi-identiques à ceux des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. La lutte armée, qui occupe une place relativement modeste dans les programmes et manuels tunisien et marocain est au fondement de l'identité nationale en Algérie (Chenntouf 2005).

### La colonisation dans une perspective d'histoire mondiale

La crise des États post-coloniaux dans la décennie 1980-1990, la mondialisation et les attentats du 9 septembre 2001 aux États-

Unis relacent, dans un nouveau contexte, les débats sur la colonisation et, plus largement, les rapports entre l'Occident et l'Orient. La loi française du 23 février 2005 provoque d'ardentes polémiques en France et en Algérie. Le bilan colonial est, de nouveau, au centre des débats. Des hommes politiques, des media et des historiens tentent de la réévaluer. Ils passent sous silence les conséquences durables et profondes que la colonisation imprime aux rapports des colonisés à la modernité.

En fait, les avantages et les inconvénients de la colonisation sont discutés depuis la fin du 18<sup>e</sup> siècle. Les libéraux, d'abord en Angleterre puis en France, lui étaient hostiles. La colonisation triomphante au 19<sup>e</sup> s. a relégué à l'arrière plan les débats. Ils ressurgissent dans l'après seconde guerre mondiale.

Jusqu'en 2005, ils ne touchent pas le grand public. La publication par R. Cartier d'une série d'articles dans *Paris-Match* (août-septembre 1956) est érigée en doctrine : le cartiérisme. Elle donne la priorité à la Corèze plutôt qu'au Zambèze. Pour J. P. Chevènement, il faut prendre en considération les aspects positifs de la colonisation et « en premier lieu, l'école, apportant aux peuples colonisés, avec les armes de la République, les armes intellectuelles de leur libération (*Le Nouvel Observateur*), J. P. Cot déclare en 1984 : « Je ne crois pas que la colonisation ait démerité » (Cot 1984). A. Adler se présente comme un ardent défenseur de la colonisation lorsqu'il écrit : « il serait de simple et bonne justice de rappeler aussi la grandeur de cette entreprise [—] toutes choses que le monde anglo-saxon ne peut pas comprendre [—]. Du côté africain, on a aimé la France pour ce qu'elle a de meilleur : les pères blancs [—], les officiers de la coloniale [—], les médecins qui ont inventé il y a un siècle l'action humanitaire. » (Bancel, Blanchard, Vergés 2003). L'Encyclopédie d'Afrique du nord qui dispose d'un site internet synthétise, à elle seule, les apports de la colonisation : l'école, la santé, les routes et le chemin de fer, l'équipement portuaire.

La colonisation serait par ailleurs coûteuse et non rentable pour les métropoles. De ce fait, elle ne serait pas responsable du sous-développement des pays colonisés. P. Bairoch dresse le bilan du colonialisme (Bairoch 1963) pour considérer que les échanges avec les colonies sont marginaux dans la croissance économique et de développement de l'Europe. En France, J. Marseille arrive à la conclusion

que pour certains financiers, chefs d'entreprises et hauts fonctionnaires, les nécessités de la modernisation de l'économie française étaient incompatibles avec les charges qu'impose l'entretien de l'empire colonial et qu'il fallait faire revenir dans la métropole les ressources disponibles (Marseille 1984). D. Lefeuvre développe un point de vue assez proche pour le cas limité de l'Algérie. (Lefeuvre 1997)

L'adoption par le parlement français d'une loi le 23 février 2005 semble trancher dans les débats et considérer que la colonisation a été positive. Elle provoque aussitôt des réactions en France et, avec un décalage, en Algérie.

La loi, dite Fillon, demande que « la Nation soit reconnaissante aux hommes et aux femmes qui ont participé à l'œuvre de la France » (art1) et recommande « que les programmes de recherche universitaires accordent à l'histoire de la France Outre-mer... la place qu'elle mérite » et que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer » (art. 4).<sup>6</sup>

La loi ne déclenche pas de débat politique particulier mais la réaction des historiens français qui interviennent surtout dans les media et à travers le réseau Internet où de nombreux sites sont créés. Une association est formée pour rappeler les méthodes et les résultats de la colonisation. Elle réaffirme le principe de la liberté dans la recherche et dans l'enseignement de l'histoire.<sup>7</sup>

En Algérie, la presse considère, dans un premier temps, que les problèmes soulevés, par la loi sont d'abord et avant tout franco-français. Elle adopte un ton neutre pour relater les débats puis rendre compte des réactions officielles algériennes. A l'occasion du 50<sup>e</sup> anniversaire du 8 mai 1945, le président de la République compare les fours à chaux dans lesquels ont été brûlés plusieurs Algériens, près de Guelma, aux fours nazis. Un mois plus tard, le 7 juin, c'est au tour du Front de libération nationale de condamner la loi « avec la plus grande fermeté » parce qu'elle justifie « la barbarie coloniale en gommant les actes les plus odieux ». Les parlementaires réagissent à leur tour dans un projet de résolution appelant le Parlement français à abroger la loi. A. Bouteflika intervient de nouveau, à partir de Tlemcen, pour critiquer « le négationnisme et le révisionnisme », considérer la colonisation comme « un crime contre l'humani-

té » et une entreprise de « dé civilisation » des colonisés.<sup>8</sup>

Au-delà des méthodes et du bilan colonial, le débat porte bien sur le sens de la colonisation. Que représente-t-elle dans l'histoire des pays colonisés et dans leurs rapports avec l'Europe ? A l'échelle de l'histoire mondiale, elle s'inscrit dans les trois temps forts de la mondialisation. Nolens volens, elle représente la voie qu'emprunte, sous la contrainte et la domination, la modernité historique dans les pays placés sous la domination coloniale.

Le premier temps fort se situe au début du 16<sup>e</sup> siècle, il fait suite aux « voyages de découverte » et à l'expansion maritime européenne. Pour la première fois, la navigation et l'échange commercial mettent en connexion l'Europe, l'Asie, l'Afrique et l'Amérique sous l'égide de l'Europe. Elle est symbolisée par le commerce triangulaire atlantique dans lequel la traite négrière occupe une place importante.

Le deuxième temps fort démarre dans les années 1870-1914. S. Berger considère que cette période est celle de notre première mondialisation (Berger 2003). Dans la littérature marxiste, le partage du monde entre les puissances européennes relève de l'impérialisme. Cette seconde mondialisation est symbolisée par le Congrès de Berlin de 1885. Elle élargit considérablement le domaine colonial, les connexions et les échanges régionaux et mondiaux. Elle se prolonge après la première guerre mondiale avec les mandats octroyés par la Société des Nations à la France et à l'Angleterre surtout au Proche-Orient.

« La situation coloniale », définie très tôt par G. Balandier et I. Wallerstein inclut les colonisateurs et les colonisés, les contacts et les échanges entre eux mais aussi les tensions et les conflits qui donneront naissance aux nationalismes. Les notions d'acculturation et de changement social (Wallerstein 1966) ont pour ambition, dans les années 1950-1960 d'expliquer ces transformations.

En fait, l'histoire des colonisés devient l'histoire des colonisateurs, et l'histoire des colonisateurs l'histoire des colonisés. L'histoire du Maghreb devient celle de la France et l'histoire de la France celle du Maghreb. La colonisation fait partie intégrante de l'histoire de France. La construction de l'État, de la République, de la Nation est inséparable de la colonisation. Plus largement, celle-ci est partie prenante active de la modernité occidentale. L'his-

toire de l'Europe ne peut être pensée en dehors et sans la colonisation sauf à être, une fois de plus, ethnocentriste

Dans les colonies, l'historien marocain A. Laroui a bien relevé, pour son pays, que le protectorat français et le général Lyautey réalisent avec succès les réformes que les sultans tentaient d'appliquer, en vain, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du siècle suivant (Laroui 1986). K. Marx, traitant de la colonisation britannique de l'Inde, souligne son caractère ambivalent. Son approche a été critiquée ou, au mieux, passée sous silence par la suite. Elle présente la colonisation comme un formidable agent de changement et de transformation de l'Inde.

Le revers de la colonisation est, néanmoins la traditionalisation des sociétés colonisées et de la perversion de leurs rapports à la modernité. La colonisation s'est volontiers présentée comme une avancée de « la civilisation au détriment de la barbarie ». Elle est loin d'avoir réalisé ce programme. Les limites de la colonisation sont géographiques, sociales, culturelles et politiques. La colonisation définit très tôt un domaine géographique utile qu'elle sépare du reste du territoire. Il intègre les zones maritimes, les plaines agricoles et les régions riches en matières premières. Au Maghreb, par exemple, le Sahara n'acquiert de l'intérêt qu'à partir des années 1955-1956 et l'exploitation des hydrocarbures. Les limites des transformations économiques et sociales ressortent bien des études consacrées au sous-développement dans les années 1950-1960. L'enquête réalisée par P. Bourdieu (1960), à la fin de la période coloniale, donne une idée précise des conditions de vie et des difficultés de formuler des projets pour l'avenir.

La traditionalisation est aussi forte dans le domaine politique. La colonisation britannique s'appuie sur un petit corps de soldats, un groupe limité d'administrateurs et la chefferie traditionnelle qui est intégrée dans la gestion administrative des territoires. L'Inde en est le parfait exemple. Au Maroc, la politique de traditionalisation est systématisée par le général Lyautey. Sa gestion du protectorat cherche à préserver le cadre traditionnel en maintenant « les hiérarchies naturelles », « le décor chérifien » tout en transformant le pays en une « Californie française ». Cette politique est poursuivie jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

C'est surtout dans le domaine culturel et de la pensée, difficilement quantifiable, que la colonisation a des effets les plus intenses et les plus durables. Elle

débouche sur la perversion des rapports des colonisés à la modernité.

L'illégitimité de la colonisation, parce que étrangère, discrédite gravement la modernité pour de larges secteurs des élites et de la population. Les témoignages ne manquent pas. Les réformes impulsées par les sultans marocains Sidi Mohammed et Moulay abd al Rahman sont considérées comme des innovations blâmables (bidâa), contraires à l'esprit de l'Islam. Le chroniqueur al Naciri traduit bien le sentiment général dans l'Istiqa Il considère que « l'adoption des manières étrangères n'est d'aucun profit ; c'est au contraire la tradition et l'isolement qui seraient la seule solution pour renforcer le royaume face aux interventions étrangères. En Algérie, la scolarisation et la médecine coloniale se heurtent à une profonde résistance jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Chenntouf 2003).

Au 20<sup>e</sup> siècle, les ouvrages de F. Fanon (1961) et de A. Memmi (1954) qui sont des contemporains de la colonisation et de la décolonisation fourmillent de données précises, concrètes et situées sur l'ampleur des dégâts causés à la psychologie et aux comportements des Maghrébins. M. Lacheraf ne cesse en Algérie, à travers ses nombreuses études, de signaler le rôle de la colonisation dans les carences de la lutte anti-coloniale et le nationalisme (Lacheraf 1962).

Aujourd'hui encore, la culture et la pensée politique n'ont pas encore tranché tout à fait les nœuds gordiens de la modernité : raison, liberté, devenir. Assimilée à la colonisation et à l'étranger, elle est récusée à ce double titre. La pensée dissocie la modernité en séparant ses aspects techniques et matériels, les plus visibles, et les fondements philosophiques, à savoir la conception du monde et l'action sur le monde. L'essence du fait colonial est sans doute d'avoir privé les colonisés de faire leur propre histoire.

### L'enseignement du fait colonial

Quelles retombées didactiques ? Comment enseigner le fait et l'événement colonial ? Comment les intégrer dans les curricula et les exposer à de jeunes enfants et à des adolescents ? Dans une perspective d'histoire mondiale, l'enseignement de la colonisation soulève, au moins quatre problèmes.

Le premier concerne la chronologie qui demeure problématique aussi bien pour les grandes mutations de l'histoire que

pour la période des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles. Il faut également relever le décalage entre la recherche et les programmes officiels.

De nombreux ouvrages et colloques sont consacrés à la colonisation et aux colonies. Certains remontent à la Grèce et à Rome. La période médiévale serait aussi celle de la colonisation. M. Ferro, qui a coordonné une Histoire des colonisations (Ferro 2001) fait remonter celle-ci au 13<sup>e</sup> siècle pour se terminer au 19<sup>e</sup>. Situer les débuts de la colonisation au 16<sup>e</sup> siècle rencontre un plus large consensus chez les historiens. Le second ouvrage de M. Ferro, intitulé : *Le livre noir du colonialisme* porte en sous-titre : 16<sup>e</sup>-21<sup>e</sup> siècles : de l'extermination à la repentance.<sup>9</sup>

Les programmes et les manuels sont, pour leur part, centrés exclusivement sur les 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles. L'enseignement de l'histoire au Maghreb - reprend, tout en la discutant, la chronologie générale d'origine européenne. L'histoire continue d'être découpée en périodes ancienne, médiévale, moderne et contemporaine. La chronologie relative à la période contemporaine est plus discutée encore. En Algérie, 1830, année de la conquête et des débuts de la colonisation française n'est plus considérée comme une sorte de degré zéro de l'histoire. L'histoire de l'Algérie est inscrite dans des évolutions de plus longue durée. En Tunisie, les nouveaux programmes ont subi un double infléchissement. Le nationalisme tunisien ne naît plus dans les années 1930 en réaction au protectorat français et grâce à l'action de H. Bourguiba comme antérieurement. Il s'inscrit, dorénavant dans le réformisme du 19<sup>e</sup> siècle et serait donc antérieur au protectorat. De la même manière, la chronologie privilégie les mutations internes plutôt qu'externes. Elle commence en 1881 et non pas en 1914 et la première guerre mondiale comme cela était le cas précédemment. Enfin, l'histoire de la Tunisie est séparée de l'histoire mondiale. Cette dernière comprend deux périodes : de 1914 à 1945 puis l'après seconde guerre mondiale. La première substitue aux trois périodes classiques (l'après première guerre mondiale, la crise du parti des années 1930 aux années 1945 et l'après seconde guerre mondiale) un schéma qui distingue quatre périodes : de 1881 à 1914, de 1914 à 1939, de 1939 à 1956 et de 1956 à 1964 (Abbassi 2002).

Le second problème est relatif aux concepts et au vocabulaire utilisés. Ils ont des contenus et des sens extrêmement variables d'un auteur à l'autre.

C'est surtout les usages multiples des vocables de colonisation et de colonie qui prêtent le plus à discussion. Pour M. Ferro, la colonisation n'est pas seulement le fait de l'Occident. Elle a existé dans le monde arabe et ottoman alors que la Russie et le Japon réalisent plus tardivement leur expansion territoriale (Ferro 2003). En fait, l'origine du mot colonie remonte à la République romaine ; elle est un détachement de citoyens romains envoyés pour peupler un territoire désert ou conquis par la force des armes. Il est repris dès le début du 17<sup>e</sup> siècle par les Anglais et les Français pour nommer leurs nouvelles possessions outre-mer. Les Anglais dérivent du mot colony tout un vocabulaire avant l'utilisation en français du verbe coloniser (1770) puis les noms de colonisation (1790) et de colonisateur (1835). À partir de 1900, coloniser acquiert un sens nouveau. Dans les dictionnaires « coloniser un pays (ou un peuple revient à le soumettre au statut de colonie, c'est-à-dire de dépendance »). (Sur ces évolutions sémantiques se reporter à Pervillé 1993)

Les différences entre colonie, protectorat et mandat portent sur le statut des territoires dépendants et de leurs rapports avec les métropoles. En France, par exemple, la Tunisie et le Maroc relèvent du ministère des affaires étrangères alors que l'Algérie relève du ministère de l'intérieur. Dans les protectorats, les États précoloniaux continuent d'exister sous le contrôle d'un résident général alors que dans les colonies ils sont détruits par la guerre. Les mandats, définis juridiquement par la Société des Nations sont appelés, en principe, à devenir indépendants à brève échéance.

Les notions de colonialisme et d'impérialisme apparaissent à la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle. Ils sont plus utilisés dans la littérature politique produite par les colonisés et les anti-colonialistes. Les colonisés parlent plus de colonialisme que de colonisation. En 1955, la conférence de Bandoung (Indonésie) proclame que « le colonialisme dans toutes ses manifestations est un mal auquel il doit être mis fin rapidement, que la soumission des peuples au joug de l'étranger, à sa domination et à son exploitation était une négation des droits fondamentaux de l'homme, contraire à la Charte des Nations-Unies ». L'expression néo-colonialisme est employée pour la première fois par K. N'Krumah, premier ministre du Ghana indépendant. Elle désigne « la situation d'un État indépendant en théorie et doté de tous les attributs de la souveraineté, qui a, en réalité, sa politique dirigée de l'extérieur ». Le vocable d'impérialisme

est forgé par les économistes avant d'être repris par le marxisme. Hilferding et Lénine lui consacrent des ouvrages. Pour ce dernier, il représenterait le stade suprême du capitalisme.

Tous ces concepts et vocables ne trouvent pas toujours leurs équivalents exacts dans la langue arabe. Le vocabulaire le plus utilisé dans les manuels comprend : *Ihtital, Isti'mar, Imperialia, Qawmia, Thawra*. Le premier est proche du mot français conquête ou occupation ; le second de peuplement, de colonisation et de colonialisme. Le troisième est une arabisation du mot impérialisme. Les quatrième et cinquième renvoient à nationalisme et à révolution ou soulèvement.

Le troisième problème concerne les contenus des manuels et les séquences d'enseignement. La transposition didactique ne doit pas se traduire par une trop grande simplification de la complexité du fait et de l'événement colonial. Elle pourrait s'articuler autour de trois questions synthétiques.

La première s'intitulera l'histoire inégale et s'inscrirait dans une perspective d'histoire comparée entre l'Europe et le reste du monde vers 1815. L'avance de l'Europe et l'accumulation de moyens techniques et matériels seront exposées. Elles sont suivies par les étapes et les méthodes de la conquête et de la colonisation.

La seconde traite la situation coloniale elle-même. Elle vise les structures et leur permanence dans le temps de la colonisation et de la domination. Elle inclut la présentation des colonisateurs, celle des colonisés et des échanges entre eux dans tous les domaines.

La troisième s'intéresse aux tensions et aux conflits. Le résultat le plus palpable de la colonisation et le renforcement et/ou l'émergence de mouvements nationalistes vigoureux. Ils présentent trois aspects : la fabrication des imaginaires nationaux, les luttes légales anti-coloniales, les luttes armées et la décolonisation.

Le quatrième et dernier problème a trait à la documentation utilisable en classe ou dans les manuels. Elle est abondante mais produite en grande partie par le colonisateur. Elle doit être rééquilibrée par les points de vue des colonisés.

La documentation dans les langues européennes est impressionnante. La « geste coloniale » a généré d'innombrables discours et commentaires. Les archives sont maintenant ouvertes aux chercheurs et aux auteurs de manuels. Les archives de la décolonisation se sont progressivement ouvertes en fonction des législations existantes dans les pays. En France, les

archives militaires de la guerre d'Algérie sont accessibles depuis 1992. Les cartes et les statistiques ne manquent pas également. Comme pour les archives, certaines sont éditées dans des ouvrages et des revues. Le recours à l'image, à la photographie, au film et à la bande dessinée est plus aisé depuis que les chercheurs se sont intéressés à ces supports.

La disponibilité de documents d'origine coloniale a pour conséquence d'occulter les voix des colonisés. La situation coloniale, les luttes politiques puis les guerres d'indépendance n'ont guère été favorables à la conservation des archives. Cependant, une presse en langue arabe est publiée dans les trois pays du Maghreb par les partis politiques et les associations pendant la colonisation. Elle a été, totalement ou partiellement, réimprimée après les indépendances. De nombreux témoignages oraux ou écrits ont été ou sont publiés. Le phénomène a pris une grande ampleur depuis la décennie 1980-1990. La littérature, la poésie et les traditions populaires permettent d'aller au delà de la vision des élites.

## Notes

\* Communication au colloque *La Storia è di Tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della Storia*. Modena, Italia, 5-10 septembre 2005.

1. Cette dénomination correspond à l'usage français alors qu'en Algérie d'autres appellations sont utilisées dans le discours politique, les médias et la recherche. J'ai utilisé dès les années 1990 le terme de « guerre d'indépendance »
2. 27 février 1992. Aucune enquête systématique n'a été faite au Maghreb sur les résultats de l'enseignement de l'histoire et sa réception par les jeunes. La presse publie néanmoins des opinions de professeurs, de parents d'élèves et des lycéens. *Algérie-Actualité*, un hebdomadaire qui a aujourd'hui disparu, a réalisé une enquête sur le tas qui a été publiée (n° 1098, 30 octobre 1986).
3. Voir *le Monde* et les *Actes du colloque La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie*, 1993, Paris : IMA-CNDP.
4. La réforme est appliquée en Tunisie en 1991 ; Le Maroc et l'Algérie sont engagés dans l'élaboration de nouveaux programmes et manuels.
5. *Journal officiel de la République française* du 24 février 2005.
6. Un groupe d'enseignants et d'historiens lancent le 25 mars dans le journal *Le Monde* une pétition intitulée : « Colonisation : non à l'enseignement d'une histoire officielle ».

7. JA/ L'Intelligent n° 2319, 19-25 juin 2005 ;  
Le Monde, 1<sup>er</sup> juillet 2005.

## Références bibliographiques

- Abbassi, D., 2002, « Le traitement de la période coloniale dans les manuels scolaires tunisiens de 1980 à 1998 : entre histoire et mémoire », AAN, T XL.
- Actes du colloque *La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie*, 1993, Paris : IMA-CNDP.
- Bairoch, P., 1963, *Révolution industrielle et sous-développement*, Paris : Sedes.
- Bancel, N., Blanchard, P., Vergés, N., 2003, *La République coloniale : essai sur une utopie*, Paris : Albin Michel.
- Berger, S., 2003, *Notre première mondialisation*, Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. 1960, *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris : Éd. de Minuit.
- Chenntouf, T., 2003, *Le Maghreb au présent*, Alger : Office des publications universitaires (notamment le chapitre consacré au Maghreb post-colonial).
- Chenntouf, T., 2005, « La naissance d'une discipline scolaire. L'histoire en Algérie », in : *Actes du colloque organisé par l'Institut Georg Eckert* (Brunschvig, avril 2004).
- Cot, J.P, 1984, *À l'épreuve du pouvoir. Le Tiers-mondisme pourquoi faire ?* Paris : Le Seuil.
- Fanon, F., 1961, *Les damnés de la terre*, Paris : F. Maspero.
- Ferro, M., 2001, *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances*, Paris : Le Seuil, nouvelle édition.
- Ferro, M., 2003, *Le livre noir du colonialisme 16<sup>e</sup>-21<sup>e</sup> siècles : de l'extermination à la repentance*, Paris : R.Laffont.
- Lantheaume, F., 2002, *L'enseignement de l'histoire de la colonisation de l'Algérie depuis les années 30 [texte imprimé] : États-nation, identités nationales, critique des valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, 504 p. Thèse doctorat.
- Lacheraf, M., 1962, *L'Algérie, nation et société*, Paris : Maspero.
- Laroui, A., 1986, *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain*, Paris : Maspero.
- Lefevre, D., 1997, *Chère Algérie (1830-1962)*, Paris : SFHOM.
- Lefevre, D., 1993, « L'Algérie dans les manuels scolaires d'histoire et de géographie de 1930 à nos jours », in *Actes du colloque : La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie*, Paris : CNDP.
- « Les manuels scolaires », 2002, in : *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Versailles : CRDP : 180
- Marseille, J., 1984, *Empire colonial et capitalisme français. Histoire d'un divorce*, Paris : A. Michel.
- Maschino, M.T., 2001, « La décolonisation telle qu'on l'enseigne », *Le Monde diplomatique*, février.
- Memmi, A., 1954, *Portrait du colonisé, précédé du Portrait du colonisateur*, Paris : Buchet-Chastel.
- Pervillé, G., 1993, *De l'empire français à la décolonisation*, Paris : Hachette.
- Wallerstein, I., éd, 1966, *Social Change : The colonial Situation*, New-York Sydney : J.Wiley and Sons.

---

# Les avocats dans le contexte du néolibéralisme : des suppliants professionnels de l'autorité, ou la conscience d'amateurs de la société ?

---

*Discours d'adieu à l'occasion du départ officiel à la retraite de l'Université de Dar es Salaam, Tanzanie, 15 juillet 2006.*

*Dédié à mon ami et camarade Chachage que je n'oublierai jamais. La très triste nouvelle de son décès m'est parvenue alors que je finissais la rédaction de cet article*

Faisant le panégyrique du livre du Professeur Hernando De Soto, *The Mystery of Capital: Why capitalism triumphs in the West and fails everywhere else* (traduction : « Le mystère du capital : Pourquoi le capitalisme triomphe en Occident et échoue partout ailleurs »), la baronne Thatcher déclare :

*Le mystère du capital* est à même de créer une nouvelle révolution des plus salutaires, en ce sens qu'il traite la source majeure d'échec dans le tiers monde et les anciens pays communistes—l'absence d'un État de droit qui fasse respecter la propriété privée et offre un cadre à l'entreprise. Cet ouvrage doit être une lecture obligatoire pour tous ceux qui ont en charge les richesses des nations.<sup>1,2</sup>

Margaret Thatcher, ancien premier ministre britannique et Ronald Reagan, ancien président des États-Unis, étaient les pion-

Issa G. Shivji  
Dar es Salaam,  
Tanzanie

niers politiques du néolibéralisme dans le monde de l'après-Guerre froide.<sup>3</sup> Francis Fukuyama, l'auteur de *The End of History*, affirme qu'avec le triomphe du capitalisme et de la démocratie libérale partout dans le monde, l'histoire est arrivée à sa fin. Il a fourni au néolibéralisme des armes intellectuelles et idéologiques. Hernando De Soto<sup>4</sup>, le consultant le plus recherché par les pays « pauvres », à ce qu'on dit, a fourni le mécanisme de transformation des actifs des pauvres, d'une valeur de plusieurs milliards de dollars, qu'il appelle « capital mort », en « capital vivant ». Tant que les pauvres du tiers monde ne seront pas intégrés dans le courant capitaliste

dominant, la civilisation capitaliste de l'Occident sera en danger, prévient-il. « La communauté des affaires occidentale », dit-il, « éprouve une inquiétude croissante : et si l'échec de la plus grande partie du reste du monde dans la mise en œuvre du capitalisme finissait par entraîner les économies riches dans la récession ? »<sup>5</sup>

Le mécanisme pour redonner vie au capital mort consiste à mettre en place un système juridique qui permettra aux actifs des pauvres d'obtenir des titres, les rendant ainsi négociables et vendables sur le marché. Dans cette «révolution néolibérale», affirme De Soto, les avocats ont un rôle d'avant-garde à jouer. Je le cite :

Une fois que les réformateurs [néolibéraux] auront à leurs côtés les pauvres et au moins une partie de l'élite, il sera temps d'assumer la bureaucratie publique et privée qui administre et maintient le statu quo—