L'AFRIQUE DANS LES MANUELS SCOLAIRES FRANÇAIS (1945-1998)

Du colonialisme à l'économisme

Sophie LEWANDOWSKI*

La façon dont sont enseignées, dans les manuels scolaires français, la période coloniale, la traite des esclaves ou encore l'action des « tirailleurs sénégalais » fait périodiquement l'objet de débats médiatiques en France. Ces derniers questionnent à juste titre les manières de réexaminer des faits historiques. Mais ces sujets sensibles ne doivent pas occulter une question beaucoup plus vaste qui conditionne leur existence : celle du long processus de construction de schémas cognitifs franco-centrés dans les manuels scolaires. Ce centrisme, que l'on peut rencontrer dans tous les manuels pédagogiques du monde, prend en France une forme plus ou moins intense et différemment construite selon les époques.

Prenons à ce sujet l'exemple des représentations de l'Afrique subsaharienne dans les manuels d'histoire et de géographie de la classe de terminale, de 1945 à 1998. Cette période d'un demi-siècle encadre les Indépendances africaines et pourrait révéler une réforme conséquente de la manière d'enseigner l'Afrique en France. D'autant plus que les manuels d'histoire et de géographie ont pour fonction, d'après leurs concepteurs, de donner les clefs de la compréhension du monde contemporain. En outre, la proportion de bacheliers d'une classe d'âge est passée de moins de 5% à plus de 50% durant cette période (INSEE, 2006 : 63). Le baccalauréat qui sanctionne la classe de terminale devient alors le diplôme censé fournir un socle commun de connaissances à la majorité des citoyens, « la barrière et le niveau » – pour reprendre l'expression éponyme de Goblot (1925) – s'étant déplacés[1].

*– Sociologue, Chargée de recherche à l'IRD (ex-ORSTOM), UMR 196 CEPED, <sophie.lewandowski@ird.fr>.

1– Le corpus traité contient dix-sept livres d'histoire et six de géographie, édités entre 1953 et 1995 principalement par les maisons d'éditions Hatier, Magnard, Nathan et Belin et correspondant aux différents programmes de 1945 à 1998. Les références sont données à la fin du texte, ainsi que les codes qui leur ont été attribués (H1 : manuel d'histoire n° 1, G1 : manuel de géographie n° 1, etc.). Il comprend également les programmes d'histoire et de géographie de 1925, 1957, 1982, 1988, 1995. Les références des programmes se trouvent dans le Bulletin Officiel du 19/09/1996 qui fait une rétrospective assez complète des textes les régissant. Le programme de 1995 n'entre en vigueur qu'en 1998 et dépasse donc la période. Ont également été réalisés des analyses d'archives et une dizaine d'entretiens avec des chercheurs, enseignants, éditeurs, inspecteurs pédagogiques : leurs propos sont parfois évoqués dans le texte avec la mention « source : corpus d'entretiens ».

Dans un premier temps, nous verrons comment les programmes scolaires développent une approche de l'Afrique qui n'est pas toujours franco-centrée. L'analyse des manuels montrera ensuite de quelle manière se structurent et évoluent les stéréotypes sur l'Afrique et les Africains au cours du demi-siècle étudié. La dernière partie propose une lecture transversale de ces résultats pour révéler les cadres conceptuels et la logique qui les sous-tendent à chaque époque.

Les programmes : une approche franco-centrée de l'Afrique ?

Le *curriculum* officiel proposé pour l'enseignement à chaque époque est le produit historique d'une démarche de sélection au sein des connaissances et de réorganisation des savoirs et de leur hiérarchie. Les contenus scolaires présentent ainsi toujours une construction double, entre savoirs et idéologies, qu'il est difficile d'analyser. En ce qui concerne les représentations de l'Afrique, l'idée n'est pas de réduire les manuels scolaires à de simples vecteurs idéologiques. Claude Grignon et Jean-Pierre Passeron (1989 : 65-113) ont montré la difficulté de traiter la vision du monde dominé dans sa cohérence en même temps que l'effet de sa domination (dans une oscillation entre « relativisme culturel » et « théorie de la légitimité »). Ils évoquaient alors les recherches scientifiques. En ce qui concerne les usages didactiques des connaissances scientifiques, la question est encore plus délicate. Selon Henri Moniot (1988 : 57), il y a une « nécessité vitale de se trouver à l'aise dans son propre arbitraire culturel. […] L'éducation est ainsi, fondamentalement et premièrement, ethnocentrique ; secondairement, elle peut inclure […] des moments de reconnaissance et de respect des autres formules culturelles et le relativisme de jugement, mais ces décentrations auront une gestion et un destin "centrés" ». Tous les manuels scolaires du monde ont ainsi tendance à centrer leurs représentations en fonction des normes de leurs pays et, plus particulièrement, des schèmes qui y sont dominants. Mais cette tendance résulte à chaque période d'une série de processus et elle peut être plus ou moins forte selon les époques : des acteurs cherchent par moment à enseigner « une tournure d'esprit selon laquelle le comportement des autres devient intelligible en lui-même et non par des références à des critères ailleurs établis » (Moniot, 1988 : 57). Ce phénomène est visible sur la période de 1945 à 1998.

L'analyse des programmes scolaires permet de discerner des tendances qui sont relayées ensuite par la majorité des manuels[2]. Dans les programmes,

2– L'étude des modes de désignations de l'Afrique subsaharienne, de ses pays, de ses territoires, de ses peuples, ainsi que ceux des relations entre la France et les pays du "Sud" dans les programmes d'histoire et de géographie a été réalisée avec une analyse discursive classique : termes, tournures, récurrences… Pour les manuels scolaires, le même type d'analyse textuelle a été utilisé, complété par une étude de l'iconographie et

l'Afrique occupe peu de place. Dans tous les programmes de terminale (histoire et géographie confondus) de la période les pays cités sont : les USA, l'URSS (puis la Russie) et la Chine ; dans plus de la moitié des programmes, l'Inde et le Japon ; dans la moitié des programmes, le Canada, le Brésil et l'Allemagne. Les autres pays ne sont cités que dans moins de la moitié des programmes. L'Afrique est le continent le moins évoqué. L'Afrique du Nord est abordée plus fréquemment que l'Afrique subsaharienne, notamment au travers de l'Algérie et du Maroc. Cette description peut se nuancer si l'on analyse les programmes de l'ensemble des classes de collège et de lycée. Mais la tendance des programmes à étudier davantage les pays du "Nord" que ceux du "Sud" demeure. Pour Éric Savarèse (1998), écrire une « histoire coloniale sans colonisés » permet de passer sous silence les rapports de force et de soutenir la légitimation coloniale. Ainsi, de 1945 à 1998, seuls trois pays de l'Afrique subsaharienne sont cités dans les programmes (le Congo belge, l'Union sud-africaine et la Côte d'Ivoire). L'Afrique subsaharienne n'occupe en moyenne que 2% des pages des livres d'histoire et de géographie de Terminale. De même, sur toute la période, seulement 17% des 254 cartes des manuels où le lecteur peut voir l'Afrique en proposent une vue complète. Plus de la moitié des pays de l'Afrique subsaharienne ne sont jamais représentés et 44% des pays représentés sont des anciennes colonies françaises. Par ailleurs, les références à l'Afrique subsaharienne ne sont pas toujours clairement des références par différenciation (vis-à-vis de la France) et ce, même après les Indépendances. Les programmes ont tendance à polariser le monde sur l'Occident et à réduire les autres continents à des aires dépendantes (de « partie d'un empire », en 1925, à « pays dépendants » en 1982), que ce soit pour légitimer ou pour dénoncer les processus de dépendance. On retrouve aussi de nombreuses références à l'Afrique subsaharienne dont la différenciation d'avec l'Occident est dévalorisée. Par exemple, le programme de 1995 entrant en vigueur en 1998 propose d'étudier « l'émancipation des peuples dépendants depuis 1945 et les multiples problèmes qui en sont la conséquence jusqu'à nos jours », dans un chapitre intitulé « Tiers-monde, zones de tensions et conflits ».

Mais cette tendance n'est pas présente sur toute la période : une ouverture claire est faite dans le programme de 1957. Celui-ci offre une place à part entière au continent, évoque la présence de différents « mondes » et nomme l'« Afrique noire » en tant que telle. En moyenne, les manuels qui sont associés à ce programme consacrent 7% de leurs pages au sous-continent. Le programme de 1957 propose une étude complète de l'Afrique subsaharienne sans induire *a priori* de valorisation positive ou négative concernant le sous-continent. Elle

des cartes. Une partie quantitative permet de relever les récurrences, une partie plus qualitative insiste sur les correspondances et la cohésion d'ensemble.

situe en outre ce dernier dans une carte du monde large et dans le temps long. C'est exactement l'inverse que proposait le programme de 1925 et que proposent les programmes des années 1980 – en vigueur jusqu'en 1998.

Les manuels : permanences et ruptures dans les stéréotypes

Même si tous les manuels ne suivent pas strictement les programmes dans leur esprit ou leur structure, le changement de 1957 se retrouve cependant dans l'évolution des stéréotypes des manuels scolaires. Roy Preiswerk et Dominique Perrot (1975 : 59) nomment « stéréotype » une image qui déforme (simplifie ou caricature) un être et le généralise à l'ensemble d'une population. Plus encore que dans les programmes, dont les textes sont réduits, les stéréotypes sont visibles dans les manuels. Cinq représentations gardent une extraordinaire permanence sur toute notre période : l'immaturité, l'idolâtrie, la saleté, l'ignorance et la dépendance. Seule la forme change : les thèmes et l'intensité perdurent. Ainsi, le « grand enfant » (manuels des programmes de 1925), devient le « complexé » (manuels des programmes de 1957), puis le « déboussolé » (manuels des programmes de 1982)[3]. L'« idolâtre » et le « sale » décrits dans les manuels des programmes de 1925 sont désignés avec les mêmes qualificatifs sur toute la période ici considérée. « L'ignorant » des manuels des programmes de 1925 se voit qualifié d'« incapable » dans les manuels des programmes de 1957 comme dans ceux des années 1980. « L'ex-esclave » des manuels des programmes de 1925 devient le « miséreux, le nécessiteux » dans les manuels des programmes de 1957 et des années 1980.

Ces attributs d'immaturité, d'idolâtrie, de saleté, d'ignorance et de dépendance sont sous-tendus par une conception que l'on retrouve aussi sur toute la période et selon laquelle les Africains appartiennent davantage à la « barbarie » qu'à la « civilisation ». Une différence se note à ce niveau entre l'enseignement de l'histoire et celui de la géographie : les manuels de géographie contiennent davantage de stéréotypes que les manuels d'histoire. Par exemple, pour les programmes de 1925, la géographie, qui doit montrer la mise en valeur des territoires coloniaux, décrit des Africains « anthropophages » et « sauvages », tandis que l'histoire, qui doit expliquer la conquête des territoires, leur confère le qualificatif « d'arriérés ». Globalement cependant, la notion de « sauvage » est l'une des plus présentes dans les manuels scolaires. Elle apparaît sous la forme de l'« anthropophage », de « l'animal » et du « primitif » dans les manuels des programmes de 1925, puis sous la forme de l'« affamé » et du « guerrier sanguinaire » dans les manuels des programmes de 1957 et de 1982. Comme l'écrit Claude Liauzu (1992), « ce que

3– Les manuels des programmes de 1982 sont diffusés jusqu'en 1998 (date d'application de la réforme de 1995).

l'on donne à voir, c'est la faim, la pire des soumissions de l'homme à la nature […] et c'est aussi celle de la violence. […] Ce sont ces chaos où la condition humaine finit par disparaître, c'est encore et toujours l'archétype du sauvage et du barbare ». Dans ces stéréotypes négatifs, les Africains ne sont pas présentés comme des *sujets* de leur propre histoire. Le concept d'humanité nécessite de transcender les particularités pour reconnaître à l'Autre la possibilité d'en faire partie. En déformant les particularités et en les mettant indûment en exergue, le stéréotype forme une frontière entre nature et culture, civilisation et barbarie. Cependant, comme le laissaient présager les programmes, dans certains manuels des années 1960 apparaissent d'autres images, connotées "positivement" cette fois-ci. La récurrence et la forme des images en font, dans certains ouvrages, une autre forme de stéréotypes. Il s'agit de « l'agile », de « l'accueillant », du « spirituel », de « l'artiste ».

Les photos renforcent les tendances des textes. Visibles dès l'ouverture du livre, elles forment un imaginaire fort. Les photos des années 1925, peu nombreuses en ce qui concerne l'Afrique, représentent essentiellement des personnages ayant servi la conquête européenne. Dans les manuels des années 1980-1990, les photos montrent surtout des chefs d'États ou d'immenses foules en famine ou en révolte, créant ainsi un effet de focalisation ou, au contraire, d'éloignement iconographique, ne permettant pas d'évoquer un peuple dans toutes ses dimensions. Les titres sont généralement dépréciatifs et, surtout, les photos concernant l'Afrique sont bien plus souvent en noir et blanc que les photos des autres continents, ce qui peut donner au lecteur une impression d'archaïsme et d'immuabilité. De même, les actions sont menées sur les photos par les Européens, les Africains étant dans des attitudes passives, comme c'est le cas pour les images de distribution de l'aide humanitaire. Seuls certains manuels des programmes de 1957 montrent un panel assez diversifié de photos en couleur, non statiques, représentant de nombreuses personnalités africaines ainsi que des scènes de vie quotidienne et artistique (*cf.* photos, p. 218).

À l'image de la passivité de l'homme correspond le manque de dynamisme de sa société. "La" société africaine est atemporelle et figée à un stade archaïque que seul l'extérieur peut faire évoluer, même selon certains manuels de 1957. Des manuels aux tendances politiques divergentes se rejoignent de la sorte dans l'idée de dépendance. Un manuel de géographie du programme de 1957 affirme ainsi dans sa conclusion générale : « Le tiers-monde est formé de nations prolétaires ; le progrès économique y dépend de l'aide extérieure financière et technique et surtout de l'investissement de travail » (manuel G3). De la même manière, un manuel d'histoire du programme de 1957, réédité en 1980, déclare : « La traite des Noirs a miné l'équilibre patiemment réalisé au cours des millénaires. Mais en échange, elle a introduit deux grandes ressources naturelles, l'arachide et le cacao, sans parler de toutes sortes de cultures d'origine américaine comme le maïs, le

manioc et l'igname, qui ont permis de faire reculer la famine » (H7, p. 553). Les sociétés du sous-continent sont ainsi réduites à une abstraite « société africaine », si léthargique que toute intervention extérieure, même la pire, peut être présentée comme un bienfait pour son évolution.

Au-delà de la passivité, l'image proposée est aussi celle d'un continent maudit, sur lequel s'abattent des fléaux que l'on ne peut pas maîtriser : « Le véritable Tiers-monde assemble surtout la plupart des contrées d'Afrique noire où vivent *encore* [c'est nous qui soulignons] presque un demi-milliard d'hommes. C'est là que s'applique la trilogie maudite : pauvreté, inégalité, dépendance » (manuel H5, programme de 1957, p. 253). Les manuels des années 1980-1990, quant à eux, perpétuent l'image d'une société écrasée face à des mutations qui la dépassent. Par exemple, un manuel d'histoire du programme de 1982 propose comme titre : « La misère matérielle et spirituelle du Tiers-monde », avec deux sous-titres : « Misère morale et spirituelle » puis « Résignation » (H12). Quant à l'organisation elle-même de la société, elle est considérée comme inexistante, archaïque ou déstructurée, voire inexistante, avec de petits groupes d'hommes assemblés, selon les manuels des programmes de 1925 ; archaïque, peu complexe, féodale, écrasant l'individu et la femme, selon les manuels du programme de 1957 ; déstructurée, enfin, par la corruption, les inégalités accablantes et la perte de repères dans les manuels des programmes des années 1980. Un manuel de géographie du programme de 1925 explique ainsi : « Les Noirs sont un peu moins arriérés [que les Pygmées], un groupe sait de temps à autre se choisir un chef. […] Si le chef meurt, le village a des chances d'être abandonné et ses habitants se disperseront. De toutes façons, le groupe demeure ignorant et toujours plus ou moins misérable » (G2, p. 176. *Cf.* encadré 1).

Seuls certains manuels du programme de 1957 offrent d'autres représentations. Parfois même, ils constituent des « contre-histoires » avec des stéréotypes valorisants, cette fois-ci, comme par exemple le manuel écrit en partie par Joseph Ki Zerbo[4]. Ce manuel et d'autres présentent, sur l'Afrique, des descriptions et des analyses nuancées. Ils expliquent les dynamiques et logiques internes des sociétés et ils distinguent les différents lieux et époques. Fernand Braudel développe ainsi, dans son manuel, toute une réflexion concernant les civilisations[5]. Celles-ci sont définies à travers des espaces, des sociétés, des économies et des

4– Joseph Ki Zerbo est un historien et un homme politique burkinabé (1922-2006). Il a notamment publié *Histoire de l'Afrique noire* (Hatier, 1972), dirigé deux volumes de *l'Histoire générale de l'Afrique* (Présence africaine/Edicef/Unesco, 1991) – reconnue comme la première grande synthèse sur l'histoire de l'Afrique réalisée par un Africain –, *La natte des autres : pour un développement endogène en Afrique* (Karthala, 1992), *Éduquer ou périr* (Unesco, 1990), etc.

5– Sur l'approche braudélienne de l'enseignement de l'histoire et des civilisations, voir Aymard (1987).

mentalités collectives. Elles sont comprises comme des continuités dont il faut saisir l'histoire. Braudel part de la longue durée et d'une appréhension de la globalité à travers l'ensemble des disciplines des sciences sociales. Il écrit, à propos de l'Afrique : « Ces peuples ont chacun des croyances, des genres de vie, des structures sociales, des cultures qui ne sont jamais exactement les mêmes. Cette diversité fait l'immense intérêt de l'Afrique » (H4, p. 221). Ce genre d'analyse est pratiquement absent des manuels des années 1980 et 1990, excepté, parfois, lorsqu'ils présentent des sociétés métisses et créatives, en mutation.

Une forte permanence dépréciative pour l'Afrique apparaît ainsi sur l'ensemble de la période, si l'on excepte la rupture des manuels des années 1960.

Encadré 1
Descriptions des Pygmées extraites de deux manuels (1945 et 1960)

Manuel de géographie de 1945 (Baron, 1945) - G2 -

« *Lecture : Les populations de la forêt dense à la fin du XIX^e siècle.* À la fin du XIX^e siècle, les Belges ont trouvé les populations de la forêt dense dans l'état suivant. Au centre, on trouve encore des pygmées. Ces tous petits hommes vivent nus, grimpent aux arbres pour cueillir des fruits, prenant le gibier au piège ou l'abattent avec des flèches empoisonnées. Très adroits, ces nains sont capables de tuer un éléphant en lui plantant une flèche dans l'œil. Ils ne savent pas faire de feu et doivent attendre, pour en avoir, que la foudre tombe sur un arbre et l'allume. Il très difficile pour les Européens de les approcher car ils s'éparpillent à la première alerte comme une volée d'oiseaux. Ils ne se laissent pas voir même aux autres nègres. Pour faire du commerce avec eux, l'on doit déposer des marchandises sur le sol dans les pâturages des territoires qu'ils habitent. Quand l'on revient, les marchandises peuvent avoir été enlevées et remplacées par des pièces de viande.

Les Noirs sont un peu moins arriérés. Un groupe sait de temps à autre se choisir un chef et ce chef pourra faire construire à ces hommes des cases sur le bord d'une rivière. Autour du village ainsi créé, les Noirs feront des cultures de manioc et de sorgho dans les clairières de la forêt. Si le chef meurt, le village a des chances d'être abandonné et ses habitants se disperseront. De toute façon, le groupe demeure ignorant et toujours plus ou moins misérable. L'islam même n'a pas pu pénétrer ici et tous les nègres sont fétichistes : ils adorent des morceaux de bois grossièrement sculptés et leur donnent de la nourriture. Dans le fouillis de verdure qui ne permet pas d'apercevoir le ciel, ni les changements de forme de la lune, dans un climat où règne un éternel été, toute mesure du temps, année, saison, échappe à ces malheureux. Ce sont en général de grands enfants égoïstes, incapables d'apprécier autre chose que le moment présent, se réjouissant sans arrêt d'un évènement heureux ou se lamentant de même si un malheur leur arrive sans essayer de réagir. Un unique souci les occupe et remplit leur vie : manger. Dans les tribus où, malgré les efforts des Européens, l'anthropophagie se pratique encore en cachette ainsi que les sacrifices humains aux idoles, le Noir qui sait que les autres vont le dévorer ou le sacrifier aux fétiches avale cependant avec délice la nourriture qu'on lui prépare pour l'engraisser ».

Manuel d'histoire de 1960
(Tapié, Genet, *coord*. Rémond, Chaunu, Marcet, Ki-Zerbo, 1960) - H3 -

« *Les Pygmées* : Leur habitat, constitué de campements formés de huttes de branchages et déplacés selon leurs besoins, est adapté à ce genre de vie. Ce sont des chasseurs remarquables qui suivent un gibier à la trace en flairant et en gouttant parfois la terre. Avec une audace inouïe, armés de simples sagaies, ils s'attaquent aux panthères et aux lions. En se plaçant sous le vent, ces petits hommes parviennent jusque sous le ventre de l'éléphant qu'ils lardent de projectiles empoisonnés et qu'ils traquent ensuite méthodiquement. Le dépeçage qui suit est une scène haute en couleur où les hommes envahissent le corps renversé de l'animal, disparaissent dans la carcasse pour ramener des lambeaux géants que les femmes emportent par pleins paniers. Voilà assurés ripailles, réserves et articles de troc avec les paysans noirs voisins qui livreront en échange des produits de plantations. Les Pygmées pratiquent aussi la chasse et la pêche collective avec de grands filets sur lesquels ils rabattent le gibier, ainsi que la cueillette réservée aux femmes surtout. Ils ignorent la forge et le tissage, mais utilisent des fourches d'arbres taillées en guise de chaise-longue, l'allume-feu à friction, le battoir pour tissu d'écorce fait avec une dent d'éléphant. »

L'évolution des cadres conceptuels : du colonialisme à l'économisme

Ces discours examinés dans les manuels se caractérisent par des registres de vocabulaire, des concepts, des domaines étudiés et des conceptions spatio-temporelles propres à chaque période. Ceux-ci sont révélateurs des cadres conceptuels dominants dans les différentes époques.

Le second encadré souligne la rupture du programme de 1957 à différents égards. Le premier se situe dans sa façon de traiter le temps et l'espace. Dans le programme de 1957, l'espace décrit est large et multipolaire (les aires géographiques étudiées sont vastes et ne sont pas décrites en fonction d'une polarisation occidentale). Dans les programmes de 1925 et dans ceux des années 1980 en revanche, l'espace est court et polarisé. Le temps est également polarisé : autour de l'arrivée des Européens dans le programme de 1925 et autour du développement de certaines « puissances » dans les programmes des années 1980. Sur cette dernière période, au problème de la polarisation s'ajoute celui de la fragmentation. Le caractère "instantané" du temps et de l'espace dans les programmes actuels ressemble fort aux logiques développées par la société du numérique et de l'audiovisuel. Aujourd'hui (et le phénomène s'est accéléré ces cinq dernières années), la plupart des manuels ne sont plus conçus de manière linéaire, tant dans leur macro que dans leur microstructure (ils présentent des doubles pages avec des éléments

éclatés) : ils ne peuvent plus être utilisés correctement sans le professeur, qui définit une stratégie en fonction de ses élèves. Les manuels, qui représentaient des outils pour les élèves, deviennent des "boîtes à outils" pour les enseignants sur le modèle structurel de l'hypermédia : aujourd'hui, le manuel est conçu pour être "flexible". « Le professeur n'est plus un interprète, mais un compositeur », dit Alain Choppin[6]. Le système "de cascades" informatiques influence également les procédés logiques des utilisateurs. Les élèves s'habituent à des catégories de pensée spatio-temporelles qui s'approchent d'une logique de l'instantané. Si l'enseignant ne parvient pas à mettre en lien les différentes données, la construction d'une représentation sociale partielle et partiale du monde peut être favorisée par ce type de manuels.

Tableau 1
Les différents cadres conceptuels des manuels scolaires

Époques[1]	Vocabulaire utilisé	Concepts utilisés	Principaux domaines étudiés	Conception du temps et de l'espace[2]
Manuels du programme de 1925 + certains manuels du programme de 1957	Arriérés/évolués + ou - primitifs	Civilisation	Politique Économique	Temps et espace restreints et polarisés sur l'Occident
Manuels du programme de 1957	Spécificité, originalité, diversité des sociétés	Diversité des civilisations	Politique Économique Social Culturel	Temps long Espace vaste et multipolaire
Manuels des programmes des années 1980	+/- développés +/- matures (politiquement)	Sous-développement	Économique (Politique)	Temps et espace restreints et polarisés sur « les grandes puissances », instantanés

1– L'époque désigne l'appartenance officielle des manuels : certains manuels peuvent avoir en pratique des longévités d'utilisation de 20 ans.

2– Pour l'ensemble des manuels étudiés (et non pas seulement pour les parties des manuels concernant l'Afrique).

Source : synthèse de l'auteur à partir de son analyse de contenus (corpus de manuels).

Mais, au-delà de ces approches, l'apport principal du programme de 1957 est l'idée que la civilisation occidentale n'est pas unique au monde. Selon les concepts utilisés (« civilisation », « civilisations » – au pluriel –, ou « développement »), les champs de réflexion (domaine politique, économique, social ou culturel) sont plus ou moins larges et les hiérarchisations, plus ou moins strictes. Ainsi, les champs de réflexion sont multiples dans les manuels scolaires du programme de 1957. Ils l'étaient moins dans ceux des années 1925 (domaine politique et économique) et le seront encore moins dans ceux des années 1980 (domaine économique avant tout).

6– Historien spécialisé sur les manuels scolaires (source : corpus d'entretiens).

Les sphères culturelles et sociales sont les domaines les moins abordés sur toute la période. Ceci se révèle avec l'exemple des cartes du monde proposées dans les manuels scolaires. Sur les 316 cartes de l'échantillon, toutes périodes confondues (bien que principalement situées dans les manuels les plus récents), 52% concernent la sphère économique et 27%, la sphère politique. Seules 20% des cartes évoquent d'autres domaines, dont la sphère sociale ou culturelle (certains manuels des années 1960 proposent cependant des cartes concernant « l'histoire et la culture africaine »). Les programmes des années 1925 présentent en premier lieu des cartes avec des thématiques politiques (« l'exploration et la pénétration ») et en second lieu des cartes avec des questions économiques (« natures et richesses »). À l'inverse, celles des années 1980 et 1990 proposent en premier lieu des sujets d'économie et, en second, des questions politiques (« colonisation, décolonisations et tensions »).

Durant pratiquement toute la période étudiée, l'évolutionnisme constitue le principe de référence. Si, au sens du changement social, la notion d'évolution a été importante dans les sciences humaines, pour sortir des conceptions parfois figées des « sociétés lointaines », cette notion, selon la ou les références qu'on lui associe, peut aussi impliquer la négation de l'Autre. Or, les manuels du programme de 1925 présentent une référence unique : le modèle occidental. Le reste n'est que « sauvagerie » ou, dans le meilleur des cas, « civilisation archaïque ». La hiérarchie des différents peuples est stricte vis-à-vis de ce modèle : ils sont « évolués » ou « arriérés », plus ou moins « primitifs ». Dans certains manuels du programme de 1957, la référence est « la modernité », toujours représentée uniquement par l'Occident (Mignolo, 2001). Mais la hiérarchisation est plus souple. De plus, dans certains manuels, elle laisse place à un certain relativisme (« spécificité », « originalité », « diversité » des sociétés) et à la notion de développement autocentré. Un manuel de géographie déclare ainsi : « le développement doit être libre, original » (G5, p. 361). L'idée qui prédomine alors est celle de la diversité des civilisations. En revanche, les manuels des programmes de 1982 et 1988 marquent le retour à l'évolutionnisme strict. Les références sont les modèles « capitalistes » et « soviétiques », puis uniquement le modèle libéral. À quelques exceptions près, la hiérarchisation redevient rigide : les peuples sont plus ou moins « développés » économiquement et plus ou moins « matures » politiquement. Certains livres expliquent les théories de Rostow et, avec la notion de « sous-développement », la civilisation est souvent réduite à ce seul critère économique.

Chaque période décrite présente des éléments qui se retrouvent dans les autres ; de même, la dialectique entre savoirs et idéologie est bien présente à chaque époque. Mais il est important de souligner les grandes tendances qui se dégagent : en une cinquantaine d'années, un modèle unique de civilisation a laissé place à un modèle unique d'économie, qui tient lieu de référent de civilisation. L'exemple

de l'image de l'Afrique révèle ainsi un phénomène bien plus vaste : les manuels forment aujourd'hui le solide relais d'une idéologie fondée sur l'économisme. L'économisme est la réduction de la réalité sociale à une dimension économique : les représentations véhiculées par les mots, les cartes et les images des manuels scolaires participent ainsi à une redéfinition ontologique. Car plus qu'un modèle de société, l'économisme considère l'économie comme l'essence même de la société, ce qui est une manière de définir implicitement un choix de société.

Conclusion

Les trois grandes étapes de la description du sous-continent dans les programmes et les manuels scolaires de l'enseignement secondaire de 1945 à 1998 pourraient se résumer ainsi : "Afrique colonisée", "Afrique et civilisations", "Afrique économiquement sinistrée". Ces descriptions sont significatives de l'évolution conceptuelle des programmes et des manuels de cette période. Comme l'écrit Alain Choppin (1980 : 1), « le manuel scolaire est le dépositaire de connaissances et de techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire par la société. Il est à ce titre le *reflet*[7] incomplet ou décalé mais toujours révélateur dans sa schématisation de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux aspects et stéréotypes d'une société ». Une analyse des rapports entre chercheurs, experts, politiques, responsables de maisons d'édition et enseignants serait nécessaire pour retracer précisément les facteurs d'évolution des savoirs scolaires. Elle permettrait en particulier d'éclairer pourquoi l'ouverture à la diversité des civilisations réalisée en 1957 a été refermée quelques années plus tard, avec pour arguments officiels des problèmes de temps et de pédagogie (Aymard, 1987 ; Daix, 1995). Elle montrerait également comment ce type de tentatives est régulièrement écarté (Berstein, Borne & Martin, 1996)[8]. Aujourd'hui, l'ouverture des programmes et des manuels aux différentes civilisations reste problématique (Suremain, 2010). Sans minimiser les contraintes liées au temps et aux examens, force est de constater que les élèves acquièrent en classe une vision du monde réduite et déformée selon un prisme particulier. Pourtant, les représentations appartiennent au « temps long » et ceci a un impact tout à fait durable : les directives et programmes ne sont pas que de simples *reflets,* ce sont aussi des outils qui *activent* les cadres conceptuels dominants.

7– C'est nous qui soulignons le terme.

8– La tentative de réforme du Groupe technique disciplinaire (GTD) présidé par Jean-Clément Martin de 1990 à 1992 a pu être comparée à celle de Braudel (temps long, approche thématique variée), bien qu'elle se centrait davantage sur l'Europe que sur l'ensemble des civilisations.

BIBLIOGRAPHIE

AYMARD (M.), 1987, « Braudel enseigne l'histoire », *in* F. Braudel, *Grammaire des civilisations*, Paris, Arthaud Flammarion, pp. 5-18.

BERSTEIN (S.), BORNE (D.) & MARTIN (J.-C.), 1996, « Enjeux. L'enseignement de l'histoire au lycée », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n° 49, janvier-mars, pp. 122-142.

CHOPPIN (A.), 1980, « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, Paris, INRP, n° 9, pp. 1-25.

DAIX (P.), 1995, *Braudel*, Paris, Flammarion.

GOBLOT (E.), 1925, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, PUF (réédité en1967).

GRIGNON (C.) & PASSERON (J.-P.), 1989, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Hautes études, Gallimard/Le Seuil.

INSEE, 2006, *Tableaux de l'économie française 2005/2006*, Paris, INSEE.

LIAUZU (C.), 1992, *Race et civilisation. L'autre dans la culture occidentale. Anthologie critique*, Paris, Syros.

MONIOT (H.), 1988, « Sociétés et civilisations non occidentales dans l'enseignement de l'histoire en France : portée et problèmes didactiques », *Cahiers de Clio*, n° 96, hiver, pp. 59-62.

MIGNOLO (W.), 2001, « Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale, *Multitudes*, n° 6, sept, pp. 56-71. (Consultable : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=MULT&ID_NUMPUBLIE=MULT_006&ID_ARTICLE=MULT_006_0056)

PREISWERK (R.) & PERROT (D.), 1975, *Ethnocentrisme et histoire*, Paris, Anthropos.

SAVARÈSE (E.), 1998, *L'ordre colonial et sa légitimation en France métropolitaine. Oublier l'autre*, Paris, L'harmattan.

SUREMAIN (M.-A. de), 2010, « Enseigner l'histoire de l'Afrique, de la traite et de l'esclavage au collège en France, *in* « Recherches et débats : réinventer l'Afrique ? », *2e congrès des études africaines en France*, Bordeaux, 6-8 septembre.

MANUELS SCOLAIRES ÉTUDIÉS

Programmes de 1925 (valables à la rentrée 1945)

H1 : TAPIÉ (V.-L.) & GENET (L.) (dir.), 1953 [1945], *L'époque contemporaine, 1851-1939*, Paris, Hatier.

G1 : DEMANGEON (A.) (coll.), MEYNIER (A.), PERPILLOU (A.), FRANCOIS (L.), & MANGIN (R.), 1954 [1945], *Les principales puissances et la vie économique du monde*, Paris, Hachette.

G2 : BARON (E.), 1954 [1945], *Les principales puissances économiques du monde – Classes de philosophie et mathématiques*, Paris, Magnard.

Programmes de 1957 (et révisions)

H2 : MONNIER (J.) (coord.), DUROSELLE (J.-B.), BODIN (M.), FAIVRE (J.-P.), POIRIER (J.) & TERSEN (E.), 1962 [1960], *Histoire – Les civilisations contemporaines*, Paris, Nathan.

H3 : Tapié (V.-L.), Genet (L.) (coord.), Remond (R.), Chaunu (P.), Marcet (A.) & Ki-zerbo (J.), 1962 [1960], *Le monde contemporain*, Paris, Hatier.

H4 : Philippe (R.) (coord.), Baille (S.), Braudel (F.) & Philippe (R.), 1963, *Le monde actuel, histoire et civilisations*, Paris, Belin.

G3 : Troux (A.) & Prevot (V.), 1961 [1960], *Géographie du monde contemporain*, Paris, Belin.

H5 : Girad (L.) (coll.), Bouillon (J.), Sorlin (P.) & Rudel (J.), 1973 [1960], *Le monde contemporain – Histoire des civilisations*, Paris, Bordas.

H6 : Vial (P.) & De Bertier (G.), 1974 [1960], *Les civilisations du monde contemporain*, Paris, De Gigord.

H7 : Chaulanges (M.), D'Hoop (J.-M.) (coord.), Sentou (J.) & Carbonnell (C.-O.), 1980 [1960], *Le monde contemporain*, Paris, Delagrave.

G4 : Coquery, Gulielmo, Lacoste & Ozouf, 1965 [1964], *Géographie*, Paris, Nathan.

Programmes de 1982

G5 : Prevot (V.), Dupaquier (J.) (coord.), Bouthier (M.), Cabanne (C.), Coquery (M.), Dalmasso (M.), Meissel (R.), Prévot (V.) & Vigarié (A.), 1985 [1983], *Le monde actuel en question*, Paris, Magnard.

H8 : Prost (A.) (coord.), Azéma (J.-P.), Biard (P.), Carpentier (J.), Garden (M.-C.), Montelescaut (M.), Launay (M.), Rioux (J.-P.), Robert (M.) & Sirinelli (J.-F.), 1983, *Histoire*, Paris, Colin.

H9 : Lebrun (F.) & Zanhellini (V.), 1983, *Histoire*, Paris, Belin.

H10 : Dupaquier (J.) (coord.) (avec 21 auteurs), 1983, *La guerre des mondes de 1939 à nos jours*, Paris, Magnard.

H11 : Grell (J.) & Wytteman (J.-P.) (coord.), 1983, *Dossiers d'histoire*, Paris, Istra.

H12 : Aldebert (J.), Sentou (J.) & Phan (B.), 1983, *Histoire – Aujourd'hui, le monde*, Paris, Delagrave.

Programmes de 1988

H13 : Wagret (P.) (Dir.), Cenat (M.-F.), Denis (Y.), Dubreuil (R.), Saliou (M.), Schor (E.), Schor (R.) & Wagret (P.), 1989 [1988], *Histoire*, Paris, Istra.

H14 : Berstein (B.), Milza (P.) (coord.), Gauthier (Y.), Guiffau (J.) & Menard (A.), 1989 [1988], *Histoire – Le monde actuel*, Paris, Hatier.

G6 : Hagnerelle (M.) (Dir.), (avec 20 auteurs), 1993 [1988], *L'organisation de l'espace mondial*, Paris, Magnard.

H15 : Marseille (J.) (coord.), Azema (J.-P.), Beautier (F.), Borne (D.), Bouillon (J.), Joutard (G.), Margairaz (M.), Plessis (A.), Rioux (J.-P.) & Thibault (M.-N.), 1993 [1988], *Histoire*, Paris, Nathan.

H16 : Berstein (B.) & Milza (P.) (coord.), 1988, *Histoire,* Paris, Hatier.

H17 : Gauthier (A.) & Husson (J.-P.), 1988 [1995], *Histoire*, Paris, Breal.

G7 : Gauthier (A.) (coord.), Boutoux (P.), Cazes (G.), Domingo (J.), Gau (A.), Gielen (P.) & Nidor (D.), 1988 [1995], *Géographie*, Paris, Bréal.

L'Afrique dans l'iconographie des manuels : la rupture de 1957

Photos issues de manuels d'histoire français de classe de terminale

Programme de 1925 (valable à la rentrée 1945)

« Le commandant Marchand et sa mission »[1] (H1, p. 457)

« Le père de Foucauld et son serviteur noir devant son ermitage de Beni-abbès » (H1, p. 414)

Programme de 1957

« Le guérisseur » (H2, p. 440)

« Le conseil exécutif de la communauté » (H2, p. 441)

Programme de 1988[2]

« L'aide au tiers-monde » (H14, p. 380)

« La main dans la main » (H13, p. 181)

1. Les titres sont ceux donnés par les manuels.
2. En pratique, les manuels scolaires dédiés à un programme peuvent être utilisés durant plus d'une dizaine d'années.