

*Je réalise depuis octobre 2014 une thèse en science politique à Sciences Po Bordeaux, sous la direction d'Yves Déloye. Elle est intitulée (provisoirement) : « Les savoirs scolaires comme enjeux politiques et d'identifications collectives. Le cas de l'histoire de l'esclavage et la traite en France et en Angleterre ». De manière synthétique, en voici le propos :*

Le sujet de ma thèse, et surtout sa problématique, ont été construits sur la base d'une curiosité pour les passions que soulève parfois « ce que l'on enseigne à l'école » et ont été travaillés en réponse à une double insatisfaction vis-à-vis de la littérature portant sur les savoirs scolaires.

D'une part, cet objet est longtemps resté vierge de toute investigation en science politique et demeure aujourd'hui relativement délaissé par la discipline<sup>1</sup>. Or, les savoirs scolaires sont régulièrement, et sans que cela puisse passer inaperçu, l'enjeu de luttes politiques. Politiques, en ce qu'elles impliquent souvent le monde spécialisé de la politique (*politics*), qu'elles ont pour horizon la mise en place de politiques publiques en matière d'enseignement (*policy*), mais encore, et peut-être surtout, parce qu'elles semblent porter sur la définition des normes collectives cadrant les conditions et les points de repères du vivre ensemble d'une même communauté politique (*polity*) – ces trois dimensions ayant partie liée. En dépit de l'intérêt que porte la science politique à ces dernières<sup>2</sup>, l'objet « contenus d'enseignement » reste marginal dans les centres d'intérêt de la discipline, pour partie sans doute en raison des habitudes de division du travail scientifique, le sujet étant plus fréquemment investi par la sociologie d'une part et les sciences de l'éducation de l'autre<sup>3</sup>. Désireuse de comprendre au nom de quoi, à certains moments de l'histoire et sur certains sujets, les savoirs scolaires en venaient à être collectivement qualifiés comme politiques, je ne souhaitais donc pas me contenter de ce relatif silence.

D'autre part, la littérature extra-disciplinaire disponible sur les savoirs scolaires laisse dans l'ombre les processus de politisation dont ces derniers font l'objet. Une part importante de cette littérature justifie l'intérêt scientifique de l'étude des contenus d'enseignement par la force d'impact majeure qu'ils auraient sur les représentations mentales des jeunes générations<sup>4</sup>. Dans cette pers-

---

<sup>1</sup> À l'exception notable, ces trente dernières années, de : Yves Déloye, *École et citoyenneté, L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de Sciences Po, 1994 ; Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014 ; Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV<sup>ème</sup> République », *Genèses*, n°44, 2013, p.50-75. Le fait que les rares études qui s'intéressent, en science politique, aux rapports politiques qu'un groupe humain entretient avec les objets « école » ou « savoirs scolaires » commencent par déplorer le relatif silence disciplinaire dans lequel s'installe leur propos est du reste symptomatique des difficultés que l'on éprouve encore aujourd'hui à intégrer pleinement les sujets scolaires aux études politiques (Katharine Throssell, *Child and Nation. A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*, thèse de doctorat en science politique, IEP Paris, 2012 ; Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République, Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, thèse de doctorat en Science Politique, IEP Paris, 2010). En effet, la discipline reste cantonnée à l'analyse des relations entre école (avec un regard assez surplombant qui dilue complètement dans cet ensemble la question des contenus d'enseignement) et monde politique spécialisé, qu'il s'agisse des études sur la socialisation politique (pas aussi courantes qu'on pourrait le penser en France) ou sur les politiques publiques éducatives (quant à elles relativement récentes).

<sup>2</sup> Jean Leca, « L'Etat entre *politics*, *policies* et *polity*, ou « comment sortir du triangle des Bermudes » ? », Communication au Congrès de l'AFSP (ST.3), Grenoble, Septembre 2009

<sup>3</sup> Bernard Lahire, « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation et didactique* [En ligne], vol.1, n°1, 2007, consulté le 16/03/2013.

<sup>4</sup> Michael Young (dir.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier Macmillan, 1971 ; Isabelle Harlé, *La fabrique des savoirs scolaires*, Clamecy, La Dispute, 2010 ; Laurence De Cock & Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*,

pective, la politisation des savoirs scolaires n'est donc pas un motif d'étonnement mais plutôt un point de départ, le raisonnement étant : « ils contribuent de façon notoire à façonner les esprits des élèves (enjeu que les citoyens ont bien perçu puisqu'ils s'en émeuvent régulièrement) donc il est capital d'en examiner finement le contenu et les modalités de transmission ». En didactique, discipline historiquement fondée puis reproduite autour des préoccupations professionnelles des enseignants, l'étude des « questions socialement vives » à l'école a même pour finalité la dépolitisation de ces savoirs scolaires<sup>5</sup>. De fait, leur statut controversé est pensé – surtout en France – comme étant une entrave à leur bonne réception par les élèves, en conséquence de quoi la question devient : « comment dépolitiser ces sujets afin qu'ils deviennent enseignables ? ». Or, c'était précisément le caractère politisé de certains contenus d'enseignement qu'il m'importait de saisir.

Ayant pour objectif d'investir ces zones d'ombres laissées par la littérature scientifique, la problématique de ma thèse (qui a par ailleurs été réajustée plusieurs fois compte tenu des informations qui se sont progressivement dégagées de mon terrain) est la suivante : comment comprendre que « ce qui est enseigné à nos enfants » soit étiqueté collectivement comme éminemment politique à certains moments ou sur certains sujets et pour d'autres non ? En d'autres termes, il s'agit de comprendre quels sont et comment opèrent les mécanismes socio-politiques qui sous-tendent ces processus de requalification collective des objets scolaires en objets politiques<sup>6</sup>. Partant donc d'une conception lagroyenne du concept de « politisation »<sup>7</sup>, une partie de l'entreprise (celle qui s'inscrit pleinement dans le sujet de l'école d'été) consiste à interroger les modalités selon lesquelles des « citoyens »<sup>8</sup> renégocient les frontières entre ce qui relève du « débat démocratique » et ce qui n'en dépend pas.

Afin d'être opérationnelle dans le cadre d'une recherche à durée (théorique) très limitée, la problématique est abordée à travers l'étude d'un cas circonscrit dans le temps et dans l'espace. Il s'agit des controverses dont a fait l'objet l'enseignement de l'histoire de l'esclavage colonial et la traite négrière en France et en Angleterre au cours de la décennie 2000. Ce cas d'étude me paraissait pertinent pour deux raisons principales, au-delà du faible coût d'acculturation qu'il présentait étant

---

Marseille, Agone, 2009 ; Marie-Christine Baquès, « L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels », *Histoire de l'éducation* n°114, 2007, p.121-149 ; Thomas Misco, « The importance of context for teaching controversial issues in international settings », *International Education*, Vol.42, p.69-84 ; Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République*, op.cit.

<sup>5</sup> Ce constat vaut plus particulièrement pour la didactique francophone. Il y a des raisons historiques à cela mais leur présentation sortirait du cadre du présent papier. Yves Chevallard, « La didactique dites-vous ? », *Education et didactique*, Vol.4, n°1, 2010, p.136-143 ; Bernard Sarrazy, « Les interactions maîtres-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une anthropologie didactique des phénomènes d'enseignement », *Revue française de pédagogie*, Vol.136, 2001, p.117-132 ; Alain Legardez & Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF Editeur, 2006.

<sup>6</sup> Dans le cas des savoirs scolaires – et plus particulièrement de l'histoire scolaire sur laquelle je me concentre dans la thèse – le caractère « politique » qui leur est attribué est considéré à l'aune de la dimension de « *polity* » qui recouvre le terme. En effet, les contenus d'enseignement sont alors sortis de l'espace scolaire au nom de ce qu'ils statueraient sur ce que « nous sommes » en tant que société et donc qu'ils ne pourraient plus être discutés en huis clos par les professionnels de l'éducation.

<sup>7</sup> Telle que formalisée dans sa contribution à l'ouvrage qu'il a dirigé en 2003 sur la question (Jacques Lagroye, « Le processus de politisation », in Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003, p.359-372).

<sup>8</sup> Avec toutes les précautions auxquelles engagent la manipulation de ce terme tant il peut uniformiser une réalité plurielle dont il s'agit de rendre compte dans la thèse. Il s'agit en effet de caractériser la diversité des individus et groupes sociaux qui participent au processus de politisation, de saisir les positions depuis lesquelles ils s'expriment, les logiques dans lesquels ils sont pris et les représentations dont ils sont porteurs.

donné la familiarité acquise avec le sujet au cours de ma trajectoire personnelle et professionnelle. Tout d'abord, il permettait à lui seul d'aborder tous les aspects de la problématique (comment comprendre que pour un temps et un sujet donnés, les savoirs scolaires peuvent être collectivement appréhendés comme relevant du politique tandis qu'ils sont abandonnés aux professionnels de l'espace scolaire le reste du temps ?). De fait, l'histoire scolaire de l'esclavage et la traite a été introduite à plusieurs reprises dans les programmes en France et en Angleterre au cours du 20<sup>ème</sup> siècle, tantôt dans l'indifférence générale<sup>9</sup> et tantôt dans le fracas de polémiques<sup>10</sup>. L'identification et l'analyse des conditions de possibilité de la politisation de ces savoirs scolaires semblaient donc plus prometteuses au vu des caractéristiques de cet objet d'étude. Par ailleurs, il me permettait d'envisager ma problématique dans le cadre d'une comparaison internationale. En effet, si la France et l'Angleterre<sup>11</sup> sont souvent posées dans la littérature comme des anti-modèles en ce qui concerne tant leurs politiques éducatives que leurs postures vis-à-vis de la « diversité ethnique », l'histoire scolaire de l'esclavage a été politisée de part et d'autre de la Manche suivant un calendrier (décennie 2000) et des modalités semblables. Cette configuration offrait donc une excellente opportunité d'examiner les manifestations que pouvaient prendre les processus qui m'intéressaient dans deux contextes socio-politiques fort différents (dans le cadre européen...).

Empiriquement, ce travail de thèse s'appuie sur diverses sources que j'analyse qualitativement (analyse de discours principalement)<sup>12</sup>. Je me suis attachée à identifier, dans les deux contextes nationaux qui constituent mon cas d'étude, les espaces sociaux, les agents et les logiques par l'entremet desquels l'histoire de l'esclavage et de la traite est devenue un objet scolaire, puis un objet politique. Pour ce faire, j'ai dépouillé des archives d'institutions diverses (ministères de l'éducation, parlements, organes administratifs chargés de « traiter » les questions liées à la « diversité postcoloniale » dans leurs différentes formes française et anglaise, etc.) ainsi que celles des organisations professionnelles (syndicats et associations d'enseignants, revues disciplinaires, actes de colloques et de formation, etc.). J'ai constitué un dossier de presse sur les questions de l'enseignement de l'histoire (avec une attention plus spécifique portée aux articles portant sur l'histoire scolaire de l'esclavage – mais il me semblait nécessaire d'appréhender ceux-ci dans le contexte plus large des débats publics sur l'enseignement de l'histoire), réalisé des observations non participantes dans des collèges/*secondary schools* au moment où ce chapitre d'histoire était enseigné (en vue de saisir les termes dans lesquels est investi cet objet dans l'espace confiné des salles de

---

<sup>9</sup> C'est l'une des conclusions de mon travail de mémoire de Master 2, concernant le cas français. Ces résultats paraîtront à l'automne dans Maylis Ferry, « Le fil rompu. Les oublis routiniers de l'esclavage et de la traite négrière vus par les programmes d'histoire (1969-2001) », in Geoffrey Grandjean (dir.), *Mémoire(s) et Identité(s) : Quand le passé bouscule le présent*, Liège, Les Territoires de la Mémoire, (à paraître).

<sup>10</sup> Benjamin Stora, *La guerre des mémoires. La France face à son passé colonial* (entretiens avec Thierry Leclere), La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2007 ; David Cannadine, Jenny Keating & Nicola Sheldon, *The Right Kind of History : Teaching the Past in the Twentieth Century England*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2011.

<sup>11</sup> La circonscription du cadre spatial Outre-Manche à l'Angleterre plutôt qu'au Royaume-Uni est motivée par des soucis de comparabilité (systèmes éducatifs distincts selon que l'on se trouve dans l'une ou l'autre des nations composant le Royaume-Uni ; rapport au passé de l'esclavage et la traite plus distant en Ecosse, Pays de Galles et Ulster qu'en Angleterre ; la prise en compte de la totalité des territoires qui composent le Royaume-Uni aurait donc amené une variabilité inexistante à ce degré en France, ce qui aurait nettement complexifié l'analyse).

<sup>12</sup> L'adjonction d'une enquête par questionnaire (adressée aux enseignants) à mon protocole initial est en pourparlers actuellement.

classe). J'ai enfin effectué des entretiens auprès d'enseignants, politiques et administratifs ayant contribué à l'écriture des programmes, individus ou membres de groupes sociaux ayant participé d'une manière ou d'une autre à la politisation de l'objet « histoire scolaire de l'esclavage » (entrepreneurs de mémoire de tous bords, professionnels de la discipline en jeu – l'histoire, journalistes, hommes et femmes politiques notamment) et ai recoupé ou complété ces informations à l'aide de données biographiques provenant d'autres sources (archives et (auto)-biographies principalement).