

## Ateliers

---

### Atelier n° 1

---

#### **Entendre la guerre d'Algérie : interview, récits et témoignages**

Animateurs : Joël Cantaut, professeur au lycée Pierre Mendès France de Tunis et Hubert Néant, inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional de l'académie de Paris

Quelle peut être la place de témoignages oraux dans une étude en classe de la guerre d'Algérie ? Avant de les présenter aux élèves, il convient de rappeler qu'il existe une diversité des mémoires de la guerre (Harkis, rapatriés, hommes du contingent, etc.). Surtout, sur un sujet aussi délicat, le professeur doit s'interroger au préalable, en fonction des ressources locales et au vu de ses expériences en classe en compagnie de témoins de la deuxième guerre mondiale : quels témoins inviter dans un collège et un lycée ?

En effet, tous les témoins sont-ils « crédibles », c'est-à-dire digne d'intérêt ? Le témoignage ne doit ni se substituer au cours ni en être une illustration. Il convient, dans la mesure du possible, en fonction du temps dont on dispose, de préférer la présence de deux témoignages différents, voire contradictoires. On pourrait ainsi, par exemple, choisir un ancien appelé du contingent et un témoin qui partageait alors la cause du FLN.

Comme à l'occasion de tout autre intervention orale d'une personne extérieure à la classe ou à l'établissement, l'enseignant se doit d'effectuer un travail préparatoire auprès des élèves mais aussi des témoins. Il ne s'agit pas de faire ou de « refaire » l'histoire à partir de ce témoignage mais de l'intégrer dans une réflexion d'ensemble. L'objectif est de permettre aux élèves de prendre la distance nécessaire face au témoignage, afin de comprendre l'apport de celui-ci à la réflexion historique en prolongement de toute intervention du témoin qui, lui, peut être parcellaire et partial. L'échange exceptionnel qui est ainsi établi doit d'abord permettre de développer la dimension critique et civique chez l'élève et dans la classe.

## Atelier n°2

---

### **Femmes en guerre d'Algérie et dans le Maghreb contemporain**

Animatrices : Diane Sambron, doctorante, et Hanifa Chérifi, chargée de mission au ministère de l'Éducation nationale

Les femmes occupent au Maghreb une place importante dès la colonisation, car elles apparaissent comme les gardiennes des traditions face aux colonisateurs. Elles ont joué aussi un rôle important pendant la guerre d'Algérie et, par conséquent, ont été tenues pour un enjeu tant par la puissance coloniale que par les combattants du FLN.

Contrairement aux idées répandues, on a assisté à un début d'émancipation des femmes pendant la guerre d'indépendance. Du côté français, conscience fut prise de l'intérêt « stratégique » que les femmes pouvaient représenter, par leur poids électoral potentiel, leur moyen d'influence sur l'opinion, dans la famille et dans la société, par les soutiens logistiques aussi qu'elles pouvaient apporter aux combattants. L'idée fut donc d'obtenir l'adhésion des femmes à l'Algérie française mais aussi de couper le FLN de sa base active féminine (renseignements, liaisons, ravitaillement).

À partir de 1957, on a enregistré des évolutions significatives de la condition de la femme en Algérie grâce à l'adoption de lois qui visaient à son intégration. Ainsi, la loi du 11 juillet 1957 a modifié le régime des tutelles pour permettre à la femme mariée de devenir de manière automatique la tutrice légale de ses enfants en cas de disparition du père. L'ordonnance du 4 février 1959 a prévu que les mariages se contracteraient par consentement verbal et libre des deux époux, les actes devant être enregistrés par le cadi ou l'officier d'état civil sur les registres d'état civil français. La répudiation unilatérale de la femme par le mari a été interdite et le divorce judiciaire instauré.

On estime à 11 000 le nombre des combattantes engagées aux côtés du FLN. 14 % d'entre elles connurent la prison et une grande partie furent torturées. Le FLN a reconnu très tôt la nécessité d'utiliser les femmes, mais la question de leur émancipation à travers la lutte ne fut jamais posée. D'autres partis nationalistes ont, au contraire, mieux mis en avant cette question. Le discours intégrateur des autorités françaises n'a été qu'une chimère.

Après les indépendances et jusqu'aux années 1970-1980, on enregistre, de manière différente suivant les pays, des progrès de l'émancipation des femmes. En Tunisie dès 1956, Bourguiba promulgue un code qui limite les discriminations à l'égard des femmes (contraception) et un effort important est fait pour la scolarisation des filles. Il en fut de même en Algérie. Toutefois, malgré certaine volonté des États de faire progresser l'intégration des femmes, dans les faits les hautes responsabilités resteront assurées par les hommes. Au Maroc, l'intégration des femmes n'a pas connu d'évolutions significatives et leur accès à la scolarisation est resté faible.

À partir des années 1990, la poussée de l'intégrisme et le contexte de récession économique ont conduit à un recul. Toutefois, malgré ces assauts, en Algérie notamment, les femmes restent un pôle de résistance, en organisant notamment des manifestations et en interpellant les autorités politiques.

## Atelier n° 3

---

### Langue arabe et connaissance du Maghreb contemporain

Animateurs : Rachida Dumas, inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale, directrice du centre d'études arabes du service de coopération et d'action culturelle de Rabat et Bruno Levallois, inspecteur général de l'Éducation nationale

L'étude du Maghreb contemporain trouve sa place à différentes occasions en classe d'arabe, de la sixième à la terminale. Mais la langue arabe est encore relativement peu enseignée en France. 90 % des apprenants sont des enfants issus de l'immigration. Dans les établissements où l'arabe n'est pas enseigné, le professeur d'histoire et de géographie pourra néanmoins intégrer dans une leçon, au moment opportun, des données élémentaires et fortes : l'ancienneté de la langue arabe et sa relative stabilité malgré d'inévitables évolutions, l'aire de diffusion importante de cette langue. Parlé à l'origine dans la péninsule arabique et jusqu'au croissant fertile, l'arabe a connu en effet à partir du VII<sup>e</sup> siècle une expansion progressive au fur et à mesure des conquêtes musulmanes et de l'islamisation. C'est aujourd'hui la langue de vingt-deux États et le fondement même de l'arabité comme notion géopolitique. Le Maghreb fait bien partie de l'ensemble dit des « pays arabes », même si cette appartenance ne suffit pas à le définir.

L'apport principal de l'arabe, en termes de culture et de formation générale, est de faire prendre fortement conscience aux élèves, par la pratique, qu'une langue joue sur différents registres. L'arabe *littéral* est la langue du « monde arabe », langue commune de la communication écrite, qu'elle soit littéraire, poétique, administrative, religieuse ou scientifique. Cette langue peut être parlée mais elle reste alors un « écrit oralisé », expression d'une pensée intellectualisée. L'arabe littéral coexiste avec de multiples variétés orales qui forment ce qu'on appelle souvent l'arabe *dialectal*. Ces parlers sont très divers. Ils peuvent correspondre à des ensembles géographiques (Orient, Occident et leurs sous-ensembles) mais aussi à diverses réalités socioculturelles (parlers paysans, bédouins, citadin). L'arabe dit dialectal est, en quelque sorte, la langue de l'expression spontanée. La maîtrise de ces deux variantes, la littérale et la dialectale, permet, comme dans toutes les langues mais d'une manière plus visible pour l'arabe, de jouer sur les différents registres du langage.

L'arabe littéral progresse bien sûr en fonction des politiques d'arabisation destinées à créer une unité linguistique qui dépasse le cadre territorial de l'État, mais aussi au rythme des progrès de la scolarisation. L'arabisation s'est faite aisément et est largement avancée en Tunisie, elle se poursuit au Maroc, elle marque un peu de retard en Algérie. On touche là aux choix politiques mais aussi aux problèmes de développement (progrès de la scolarisation, poids de l'héritage colonial).

De plus, on assiste aujourd'hui à l'émergence d'un arabe *moyen*, dit aussi standard ou moderne. Massification de l'enseignement, métropolisation, brassage des populations, succès considérable des radios et des chaînes de télévision pan-arabes concourent à l'emprise de cette langue parlée moyenne dans laquelle l'égyptien et le syro-libanais se taillent la part du lion (laquelle s'explique aussi par le poids démographique de l'Égypte et la puissance de ce pays dans la production culturelle de masse, par la présence aussi dans tout le monde arabe ou arabisé de Syriens, de Palestiniens et de Libanais). Le monde arabe et le Maghreb se caractérisent donc par l'existence, au sein d'une même langue, d'une forte dialectique entre diversité et unité.

Au Maghreb, cette conjonction se double d'un phénomène hérité, historique, dit de « triangulation linguistique » qui aboutit de fait, au quotidien, à la présence de trois langues dans cette région : l'arabe littéral et ses variantes dialectales, le français et le berbère. L'arabe est toutefois aujourd'hui la langue officielle de l'enseignement, la marque identitaire, longtemps refoulée pendant la période coloniale. C'est la langue qui fonde l'identité nationale parce qu'elle est la langue du Coran et de l'islam.

Berbère et arabe ont toujours coexisté. Pour les berbérophones, leur langue est l'expression d'une culture particulière, d'une tradition, la revendication d'une identité singulière, celle du plus

ancien occupant du territoire. La langue berbère exprime l'attachement à une culture et le désir de lui conserver toute sa vitalité. Le français, en revanche, fut la langue du colonisateur alors que l'Histoire nationale s'est construite dans la lutte pour l'émancipation. Mais il reste aussi la langue de la modernité, de la promotion sociale et des relations avec l'Europe.

Ces quelques données sur la langue arabe, introduites ponctuellement et à bon escient, peuvent aider les élèves à mieux comprendre le Maghreb, son histoire ancienne ou récente, sa géographie politique et culturelle, son unité et sa diversité, ses relations avec les autres pays arabes et le reste du monde, les problèmes de développement qu'il affronte.

L'arabe, disons-le bien, n'est pas enseigné en France en tant que langue d'une communauté mais comme une langue étrangère parmi d'autres. Dès lors, les exemples de travail en équipe sont nombreux mais non spécifiques. Ils ne diffèrent guère par nature des expériences menées avec et par des professeurs qui enseignent une autre langue vivante. Ils vont du plus modeste au plus ambitieux : approche bilingue de la cartographie du Maghreb, étude de composantes de l'espace maghrébin grâce à une documentation en partie en arabe, élaboration de dossiers sur un État, utilisation critique et mise en perspective de la presse écrite, d'émissions des chaînes de télévision arabes, exploitation d'une œuvre romanesque ou d'un film pour aborder les problèmes du Maghreb contemporain, préparation d'un voyage.

Il importe, bien entendu, de valoriser l'apport personnel ou familial des élèves, tout en gardant à l'esprit que leurs connaissances sont parcellaires et que leurs représentations peuvent être erronées ou déformées. Face aux certitudes et aux savoirs « innés », le professeur jouera ses atouts : analyser, hiérarchiser, mettre en relation, argumenter, synthétiser. Une approche méthodique et des connaissances scientifiquement établies doivent lui laisser la maîtrise du traitement des informations et lui permettre de répondre au besoin de clarification souvent exprimé par ses élèves.

## Atelier n° 4

---

### Les manuels scolaires

Animateurs : Michel Hagnerelle, inspecteur général de l'Éducation nationale et Michel Lambin, professeur de classes préparatoires aux grandes écoles au lycée Watteau de Valencienne

Contrairement à certaines idées répandues, la liberté d'édition scolaire est totale et la liberté pédagogique et scientifique des auteurs de manuels est donc respectée. Par ailleurs, tous les élèves de l'enseignement secondaire sont amenés à étudier la guerre d'Algérie, abordée en classe de troisième et de terminale, ce thème étant présent dans deux parties différentes des programmes, « la France depuis 1945 » et « la décolonisation ».

Ceci pose divers problèmes. Dans la partie sur la « décolonisation », l'accent est plutôt mis sur la question de l'émancipation globale qui a touché les anciennes colonies après la deuxième guerre mondiale. Dans la partie portant sur « la France depuis 1945 », l'accent est davantage mis sur la question de politique intérieure, ce qui conduit trop souvent à faire une présentation trop franco-française. La chronologie elle-même pose aussi problème, puisqu'elle est trop rapportée au seul cours métropolitain de l'histoire contemporaine.

La question du vocabulaire se pose aussi. Le terme de « guerre de décolonisation » est très tôt présent dans les manuels et les mots utilisés pour signaler les différents protagonistes ont connu des évolutions. Les termes d'« Européens » et de « Musulmans » restent parfois trop flous. Les mots de « Français d'Algérie » et « Pieds-Noirs » apparaissent à la fin des années 1970. En revanche, on note une évolution significative du mot « colon », qui passe d'une connotation positive à une définition plutôt négative. Le terme « Algériens » se substitue souvent mais pas toujours à ceux d'« Arabes », « Musulmans » ou encore « indigènes ».

Dès le début de la leçon, il convient donc de montrer clairement aux élèves qu'il existe deux populations, les Européens et les Musulmans, et de bien signaler la clarté ou l'ambivalence des mots utilisés pour les désigner. Le terme de « Musulman », par exemple, n'est pas sans ambiguïté, puisqu'il désigne en 1945 la population sous statut indigène. Il faut aussi montrer aux élèves l'ambiguïté du mot « Algérien » car les Européens furent les premiers à se voir décerner le nom « d'Algériens » qui leur fut longtemps réservé. Au départ, les termes de « rebelle », « révolutionnaire » ou « guérilla » avaient une connotation négative en faisant une assimilation avec des actes criminels. Progressivement, ils ont pris une signification politique et progressiste sous l'influence des courants tiers-mondistes. Les expressions liées à la guerre, signalées par Jean-Charles Jauffret dans sa contribution, peuvent être aussi d'utiles entrées dans le sujet (tout comme, d'ailleurs, les mots et expressions d'origine coloniale passés dans la langue française, dont le repérage et l'analyse sont si précieux en classe).

L'approche pédagogique elle aussi doit être clarifiée, même si le temps est limité, en particulier en classe de troisième où l'on ne peut raisonnablement y consacrer plus de deux heures. Certains enseignants précisent qu'ils ont fait le choix d'aborder la « guerre d'Algérie » dans la partie du programme relative à la décolonisation et qu'ils mettent donc en avant le thème d'une décolonisation violente. L'approche typologique est alors privilégiée afin d'éviter une vision schématique de la décolonisation. À juste titre, car il convient de montrer qu'il n'existe pas un modèle de décolonisation, malgré l'opposition souvent posée assez abstraitement entre certain « gradualisme » britannique ou néerlandais et une décolonisation « à la française », mais bel et bien une décolonisation pacifique (Afrique noire française) et une décolonisation violente (guerre d'Algérie, Congo belge, Afrique portugaise).

Les lacunes des manuels sont hélas très visibles et unanimement déplorées par les enseignants. Ainsi, l'histoire coloniale est-elle, selon eux, trop peu abordée en continu car la question est censée n'être étudiée qu'en classe de quatrième et de première. Les enseignants soulignent aussi que l'approche de la guerre d'Algérie dans les manuels de terminale pose de sérieuses questions. Alors que

le programme de troisième mentionne ouvertement la « guerre d'Algérie », dans ceux de la classe de terminale la guerre ne figure pas toujours de façon explicite et, du reste, la seconde partie du programme a préféré parler de « l'émancipation des peuples dépendants et de l'émergence du Tiers-Monde ». La guerre est donc présente dans des chapitres différents et dispersés suivant les manuels. On la retrouve au titre des relations est-ouest, de la décolonisation, de la France depuis 1945 ou encore, parfois, sous la forme d'un sujet corrigé ou d'un dossier, ce qui permet d'éluder certaines questions et laisse insatisfaits élèves et professeurs. Il convient de souligner aussi que les photographies reproduites dans les différents manuels sont souvent identiques, voire convenues. Les photographies de l'armée (Ecpa) étant disponibles et peu exploitées, les auteurs et éditeurs de manuels pourraient veiller à renouveler le fond documentaire et à faire œuvre d'histoire par l'image plus active et plus probante. Les enseignants regrettent aussi que les manuels des classes de STT et de STI ne permettent pas de traiter commodément la question.

Sur la question du Maghreb contemporain, il convient de rappeler qu'un enseignement existe depuis longtemps et qu'il a connu lui aussi des évolutions significatives. Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le Maghreb était certes présenté comme un prolongement territorial de la France mais avec mention déjà originale des protectorats et des départements d'Afrique du Nord comme des espaces singuliers. L'enseignement du Maghreb a connu en fait plusieurs évolutions. Jusque dans les années 1960, on abordait en classe « la France et ses colonies » afin de justifier plus ou moins clairement la colonisation, et les manuels présentaient non pas des territoires mais des ressources naturelles et humaines. Dans les lycées généraux, à partir de 1964, on trouve des généralités propres à l'Afrique du Nord. Au début des années 1980, l'introduction de la géographie de la France dans les programmes de première a fait disparaître l'étude du Maghreb au lycée mais au collège, de 1982 à 1995, on la retrouve dans les programmes soit sous la forme d'un travail sur une authentique entité économique, soit sous celle d'une présentation d'un territoire spécifique, en insistant notamment sur l'exemple de l'Algérie. Enfin, dans les années 1990, l'Algérie est étudiée comme un exemple de développement en classe de terminale jusqu'en 1993 et en classe de cinquième jusqu'en 1995. Depuis lors, le Maghreb a peut-être perdu de sa spécificité dans les programmes mais sa présence reste forte. En classe de cinquième surtout, il est associé à l'Afrique et étudié plus spécifiquement en liaison avec l'Europe, ce qui permet d'insister notamment sur la force des liens culturels entre l'Europe, la France et le Maghreb.

## Atelier n°5

---

### **Guerre d'Algérie et Maghreb contemporain dans les réformes du collège et du lycée**

Animateurs : Annie Zwang et Jérôme Segal, professeurs à l'Institut de formation des maîtres de Paris

L'éducation civique, juridique et sociale, les travaux personnels encadrés, les projets personnels à caractère professionnel, les travaux croisés au collège et les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement peuvent être désormais des moments privilégiés pour traiter des questions touchant au Maghreb et à la guerre d'Algérie. En classe de seconde notamment, la question de l'immigration maghrébine en France à partir d'un dossier documenté peut être sérieusement abordée dans le cadre de l'éducation civique, juridique et sociale. Par ailleurs, les thèmes de la discrimination et du racisme peuvent eux aussi être traités, parfois même en utile collaboration avec des associations. En Seine-Saint-Denis, par exemple, une association a réalisé un documentaire intitulé *12 films contre le racisme* et sa projection est un moment fort lorsque sont abordées les questions de l'exclusion et de la ségrégation. Les élèves, partant de situations concrètes mises en images, ont pu se retrouver, s'exprimer, débattre des diverses formes du racisme, alors qu'en classe « ordinaire », la question aurait été refoulée ou passée aux pertes et profits de la seule « victimisation ».

En classe de terminale, les travaux personnels encadrés permettent aussi d'aborder la guerre d'Algérie. Toutefois, il convient de « recadrer » le propos au préalable, pour sortir de l'affrontement, de la dualité et des situations émotionnelles. Les enseignants rappellent d'expérience la nécessité d'insister sur le cadre chronologique et le contexte géopolitique (guerre froide, début de la décolonisation...). Une collaboration avec le professeur de lettres peut donner une autre vision de l'Algérie, en partant par exemple de textes d'Albert Camus ou d'André Gide. Deux ouvrages, parus en 1967, semblent intéressants à étudier en français et en histoire : *Élise ou la vraie vie* de Claire Etcherelli et *Des feux mal éteints* de Philippe Labro. Car cette approche littéraire permet d'aborder les problèmes de la société algérienne tout en montrant l'attachement des Français d'Algérie à une terre française. Les enseignants peuvent aussi utiliser les ouvrages de Pierre Vidal-Naquet ou d'Henri Alleg pour aborder la question de la torture. Un travail sur le vocabulaire qualifiant les militants et combattants du FLN est toujours très judicieux (« terroristes », « fellaghas », etc.). L'utilisation de quelques actualités de l'époque peut être aussi un moyen de sensibiliser les élèves à la question de l'information par temps de guerre.

Il existe de très utiles ressources multimédias. Par exemple, le cédérom intitulé *La guerre d'Algérie. Une histoire par la radio et l'image*, édité sous la direction d'Anne Tristan et présenté par Benjamin Stora, peut être utilisé à coup sûr en classe de troisième et de terminale. Il contient plus de quatre heures d'archives sonores de l'Institut nationale de l'audiovisuel et des photographies. La diversité de ses sources permet aux élèves de porter, au passage, un vrai regard critique sur les médias. On y trouve aussi une importante et très utile bibliographie.

## Atelier n°6

---

### Le 17 Octobre 1961

Animateur : Claude Liauzu, professeur d'histoire contemporaine à l'université Denis Diderot-Paris-VII.

La question des archives disponibles pour étudier cet événement a été vigoureusement posée. La loi française de 1979 prévoit en effet que les archives ne peuvent être communiquées qu'après 30 ans pour les documents courants, avec présentation de motifs clairement scientifiques pour avoir accès par dérogation ; 60 ans pour les affaires concernant la sûreté de l'État et la vie privée des personnes ; 100 ans pour les affaires liées à une instruction judiciaire ; 150 ans à partir de la naissance de la personne, si le dossier contient des éléments médicaux la concernant. La question d'un « blocage » de ces archives a été envisagée, toujours en regard avec le fait que le 17 Octobre 1961 est devenu très présent dans les mémoires à l'occasion de sa commémoration et que les médias en parlent désormais plus volontiers. En outre, ce sujet encore passionnel pose un des problèmes fondamentaux de notre discipline, le rapport entre histoire et mémoire. Il est donc indispensable de ne pas « faire d'impasse » à son sujet.

Il s'agit en fait d'exposer et d'expliquer aux élèves comment une manifestation pacifique de « Français musulmans d'origine algérienne » (suivant le vocabulaire administratif de l'époque) pour protester contre le couvre-feu instauré par le préfet de police de Paris, Maurice Papon, a pu être réprimée de façon aussi violente. Au-delà du côté émotionnel et médiatique, il convient aussi de rappeler le contexte particulier de l'époque (échec du putsch d'avril 1961, actions violentes de l'OAS, rupture des négociations entre le gouvernement français et le gouvernement provisoire de la République algérienne, attentats du FLN en France, décès de policiers).

Après l'imposition du couvre-feu le 5 octobre 1961 pour les Musulmans d'Algérie, le comité fédéral du FLN appelle à une manifestation pacifique dont le but est de retourner l'opinion française qui ne comprend pas les raisons des attentats commis par le FLN. La préfecture de police n'est prévenue de la manifestation que le 16 octobre. La mobilisation des forces de police le 17 Octobre, jour de la manifestation, s'effectue dans une certaine précipitation. Avant même le début de la manifestation, la police procède à des rafles selon le « faciès ». Les personnes sont emmenées au palais des sports de la Porte de Versailles et au stade Coubertin. Malgré ces arrestations, plusieurs milliers de manifestants se rendent de la place de la République à l'Opéra sans incident. Sur le retour, au niveau du métro Bonne-Nouvelle et du Grand Rex, les CRS invoquant la légitime défense (selon la version de la préfecture de Police) chargent sur le cortège. Après ces premières échauffourées, on assiste à de nombreux débordements avec la noyade de manifestants dans la Seine. Dans les « centres d'internement », les personnes ne sont pas épargnées. Ainsi, on dénombre une cinquantaine de morts dans la cour d'isolement de la préfecture de police ainsi qu'au palais des sports. À Charléty, on compte également plusieurs victimes. Dans un contexte très tendu, l'intervention de la Croix Rouge est refusée, seul le service de santé des armées est habilité à agir sur le terrain. Malgré les protestations, les demandes d'enquêtes parlementaires sont refusées avant que la justice ne décide un non-lieu et que les faits soient amnistiés par un décret après mars 1962.

La réalité du massacre est aujourd'hui reconnue mais, sur le nombre de victimes, le débat est ouvert. Les autorités françaises ne reconnurent que six victimes tandis que les historiens avancent aujourd'hui le chiffre de deux cents à quatre cents personnes.

Le 17 Octobre soulève donc de nombreuses interrogations quant à son enseignement. Les enseignants abordent cependant cette question sans aucun *a priori*. Ils signalent qu'un travail sur l'événement, à partir d'articles de presse, est intéressant. Il permet de dépassionner le débat et de dépasser les conflits de mémoires antagonistes. Il s'agit, à la lumière des travaux historiques récents, de montrer la responsabilité de l'État sans pour autant ignorer le contexte.

Les enseignants sont également sensibles aux enjeux civiques que l'événement met en lumière.

## Atelier n°7

---

### **Le refus d'en parler : recherche d'identité chez les élèves et délégitimation des enseignants**

Animateurs : Michel Piffault, inspecteurs d'académie-inspecteur pédagogique régional de l'académie de Nice et, Rachida Dumas, professeur agrégée d'arabe, responsable du centre d'études arabes du service de coopération et d'action culturelle de Rabat

Le Maghreb et la guerre d'Algérie peuvent être des sujets très difficiles à étudier avec certains élèves, notamment des élèves français d'origine maghrébine. Il faut d'abord éviter qu'un « eux » et « nous » s'installe dès que se manifeste un décalage entre le discours de l'enseignant et les propos tenus dans la famille. Le « eux » serait le monde enseignant, éloigné des réalités, qui raconterait l'histoire de la guerre d'Algérie avec une vision coloniale, « nous » serait les élèves, persuadés *a priori* que le discours familial est une vérité immuable. Accepter cet écartèlement en classe équivaut à une démission. Quand certains jeunes cherchent une « identité », certains enseignants peuvent certes craindre une délégitimation puisqu'ils ne seraient pas du « bon côté ». Il ne faut donc pas nier que souvent les élèves ont leur représentation propre du Maghreb et de la guerre d'Algérie. Dès lors, deux types de difficultés peuvent apparaître. La première est une méconnaissance de l'islam et de la guerre d'Algérie qui sont peu présents dans le cursus universitaire des professeurs. La seconde est une méconnaissance de l'environnement socioculturel des élèves.

L'enseignant, par son discours scientifique, doit en fait pouvoir proposer et imposer peu à peu un enseignement de l'histoire sans passion, mais, à condition que certains points puissent être débattus démocratiquement avec les élèves. Son enseignement d'histoire et de géographie sur ces questions doit donc être sous-tendu tout au long par de fortes questions d'éducation civique dans les classes où la dénégation s'exprime ou paraît latente. L'éducation civique et l'ECJS posent la question de la mise en place d'un système de référence, de transmission de valeurs. Les programmes permettent d'aborder la question des discriminations en classe de cinquième, la liberté et les droits en quatrième. En troisième, l'étude des principes de la démocratie, celle du rôle et de la place des femmes amènent à mesurer les écarts avec la situation des femmes au Maghreb. Fort de ces certitudes éducatives, l'enseignement d'éducation civique et celui de l'ECJS peuvent donc être d'un apport à privilégier pour aborder ces questions.

Malgré cette proposition assez banale, il est en fait apparu clairement aux participants à cet atelier que la réflexion scientifique, civique, morale et pédagogique sur la « dénégation identitaire » restait insuffisante et que les mises en commun d'expériences devraient être plus nombreuses. L'Éducation nationale, au plus haut niveau, se doit de favoriser en urgence une mise au net des enjeux et des pratiques. Car une université d'été ne peut que sensibiliser et donner un premier élan. Rien ne serait pire que de laisser se répandre cette difficulté tout en la taisant. Il faut au contraire poursuivre et élargir la réflexion, saisir toutes les instances, mieux connaître les expériences, mettre en cohérence, élaborer des propositions : bref, afficher la difficulté et se donner tous les moyens de la surmonter. Il y va d'une part désormais non négligeable de notre travail et de ma mission nationale qui nous est confiée.

## Atelier n°8

---

### **Apprendre et enseigner l'immigration algérienne**

Animatrice : Nicole Samadi, professeur d'histoire et de géographie, Institut du Monde arabe

L'immigration est aujourd'hui une part d'histoire dont il ne faut pas éluder l'enseignement et l'apprentissage. Les enseignants ont d'ailleurs une meilleure conscience de sa place dans l'histoire générale de la France, premier pays d'immigration en Europe, et dans celle de l'Europe et du monde. Il est par ailleurs bien acquis que la connaissance de l'immigration doit se construire à travers l'enseignement de différentes disciplines, afin d'en mieux appréhender la continuité et la richesse.

Il est possible, par exemple, d'utiliser l'exode rural français du XIX<sup>e</sup> siècle pour faire le lien entre l'immigration et l'héritage colonial. Il est intéressant aussi de travailler sur la représentation mentale et le vocabulaire utilisé, en faisant sentir la différence entre étrangers et immigrés. On peut poser, par exemple, le problème de la dénomination des Algériens avant et après 1962, pour mieux faire comprendre que les représentations des immigrés se sont construites en négatif, ce qui a engendré des visions réductrices qui ne mettent aujourd'hui l'accent que sur « la différence ».

Il est, par ailleurs, toujours intéressant d'insérer du mieux possible le parcours individuel des élèves dans l'Histoire nationale, tout en évitant le piège du communautarisme, car il s'agit de valoriser la culture des élèves sans renoncer à un enseignement scientifique. On peut rappeler notamment le rôle des travailleurs immigrés pendant les « Trente glorieuses » (une question comme celle des bidonvilles de Nanterre ne devant surtout pas être éludée). Mais il s'agit, au bout du compte, de faire aussi prendre conscience que la France, pays qui a accueilli depuis si longtemps une importante immigration, est toujours parvenue à intégrer, de façon plus ou moins rapide et plus ou moins forte suivant les moments, les nouveaux venus. Sans nier les difficultés de l'intégration, on pourra notamment valoriser le parcours de certaines vedettes dans le domaine sportif. L'on ne manquera pas de rappeler le rôle de l'école dans l'intégration des enfants d'immigrés et d'en donner la preuve tangible en classe.