

## L'école face au problème de l'intégration

(Entretien d'Alain Finkelkraut avec Pascal Blanchard<sup>1</sup> et Jean-Pierre Obin<sup>2</sup>, à paraître dans un ouvrage collectif en 2007)

*Alain Finkelkraut (A. F.)* : Sur le fait que l'intégration des immigrés et de leurs enfants dans la société française est en crise, mes deux invités d'aujourd'hui sont d'accord. Chacun constate et observe ce fait à sa façon. Mais l'inspecteur général et l'historien divergent quant aux raisons de cette crise et aux remèdes à lui apporter.

Pour entrer sans plus tarder dans le vif du sujet, je demanderai à Pascal Blanchard ce qu'il entend exactement par « fracture coloniale ».

*Pascal Blanchard (P. B.)* : La « fracture coloniale » désigne d'abord un rapport à l'histoire et à la mémoire. Avec le Japon peut-être, nous sommes la seule nation au monde qui n'a pas encore intégré dans sa mémoire nationale et collective ce temps colonial. Cela constitue donc bien une fracture ou une césure dans l'identité nationale. La « fracture coloniale » désigne ensuite les conséquences de ces héritages coloniaux dans notre société. Parmi ces conséquences, il y a l'immigration bien sûr, mais il y en a d'autres – par exemple, notre relation au monde, la manière dont nous pensons la francophonie, la manière dont nous gérons nos relations internationales, la manière même dont nous pensons l'humanitaire. D'une certaine façon, la société post-coloniale française ne se pense pas comme post-coloniale et semble même en conflit avec cet héritage. Cela a pour effet de créer un certain nombre de césures en France : certaines se manifestent à l'école, d'autres dans le monde urbain, d'autres encore dans les revendications mémorielles. On a ainsi le sentiment qu'au cœur de la société française, la question coloniale fait débat, parce qu'elle serait révélatrice d'une crise des idées et de l'identité françaises, mais aussi de la République par rapport à ce que l'on a cru résolue au début des années 60 mais qui, en fait, revient aujourd'hui, au galop, au premier plan de nos réflexions.

*A. F.* : Est-ce à dire que les problèmes d'intégration à l'école sont liés aux difficultés qu'ont la République et la société françaises avec ce passé colonial ? Est-ce que le phénomène de l'islamisation par exemple, et plus précisément celui de la montée en puissance de l'intégrisme religieux en certains endroits, notamment à l'école, peuvent eux-mêmes relever de cette difficulté-là ?

*P. B.* : Non, ce serait caricatural de penser que tout est issu du temps colonial. D'autres pays, qui n'ont pas eu de passé colonial, connaissent des difficultés analogues d'islamisation de certains quartiers par exemple. D'autres pays, avec des crises sociales plus ou moins fortes, connaissent aussi régulièrement des difficultés d'intégration et des mouvements racistes de rejet de l'autre et de xénophobie. Ce serait donc une erreur de penser que tout vient du temps colonial.

Nous avons donc simplement voulu dire que dans le cas français, ce rapport non assumé au temps des colonies induit des éléments très particuliers de la situation que nous connaissons aujourd'hui. Par exemple, ce n'est bien sûr pas l'héritage colonial qui génère les montées

---

<sup>1</sup> Historien et chercheur, il a dirigé l'ouvrage collectif *La Fracture coloniale : la société française au prisme de l'héritage colonial* (Paris, Editions de la Découverte, 2005).

<sup>2</sup> Inspecteur général de l'Éducation Nationale, il est l'auteur du rapport sur *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, publié dans « L'école face à l'obscurantisme religieux », Editions Max Milo, 2006

d'intégrisme islamiste, mais il structure une certaine forme de relation à cet intégrisme montant ou aux difficultés de l'école. Autre exemple de situation très particulière, propre à la France : les manuels scolaires présentent, aujourd'hui encore, l'histoire coloniale d'une manière qui peut rendre délicate la tâche des enseignants, notamment quand ils ont affaire à des classes constituées pour l'essentiel d'élèves originaires du Maghreb par exemple. En Angleterre en revanche, il ne se pose que très rarement de problèmes mémoriels liés à l'Empire. Il y a bien sûr d'autres problèmes en Angleterre, mais ce ne sont pas ceux qui se posent en France. Il n'y a qu'en France en effet que l'héritage colonial structure la relation à la mémoire et ainsi induit dans nos comportements politiques ou pédagogiques des problématiques très particulières qui viennent se superposer à la crise économique, à des problèmes religieux et bien sûr au contexte international.

*Jean-Pierre Obin (J.-P. O.)* : Avant tout, je précise que le rapport que vous m'attribuez est un travail collectif : nous avons été une dizaine d'inspecteurs généraux à nous rendre dans une soixantaine d'établissements, répartis sur vingt-quatre départements, pour y observer le développement des manifestations d'appartenance religieuse, parfois au sein même des classes lors de certains enseignements. C'est donc sur la base de ces observations que je souhaite réagir.

Ensuite et au sujet de ce que vient d'expliquer Pascal Blanchard, même si tous les auteurs de son ouvrage collectif ne donnent pas toujours forcément l'impression d'être sur cette ligne, il a raison de dire que la causalité du repli identitaire est complexe. Il est indéniable que ce qu'il appelle la « fracture coloniale », c'est-à-dire le fait que la période coloniale n'a pas été assumée par les historiens et par les manuels scolaires, correspond à une réalité. Mais elle n'explique pas tout à elle seule. On a trop tendance en France à chercher des causalités univoques – la colonisation pour certains, le chômage pour d'autres, ou encore l'échec scolaire pour expliquer tous les maux sociaux. Ce que nous avons pu constater sur le terrain, ce sont des réalités complexes, avec des causalités multiples. Les crispations identitaires et le repli communautaire ne sauraient être réduits à leur composante religieuse : il y a indéniablement bien d'autres aspects à ces crispations de la société.

*A. F.* : Vous parlez d'une causalité complexe, c'est vrai. Vous analysez par exemple le phénomène de ghettoïsation dans un certain nombre de quartiers. Dans cette causalité complexe, vous évoquez une raison à laquelle on ne pense pas souvent, politiquement correct oblige : vous dites en effet que la ségrégation sociale a été le fruit aussi de l'activisme de groupes religieux ou politico-religieux, ainsi que de l'action de certains bailleurs et de certaines municipalités. Or, ce qu'on entend partout, c'est que s'il y a ségrégation, c'est du fait du racisme de la société française, mais jamais on ne dit que cela pourrait aussi venir de l'intérieur, en quelque sorte. Votre rapport met donc constamment les pieds dans le plat du politiquement correct.

*J. – P. O.* : Si l'on regarde aujourd'hui le panorama des courants ségrégationnistes dans la société française, on s'aperçoit qu'ils sont très hétérogènes. A une partie de la droite et à l'extrême droite bien sûr, s'ajoute une ultra-gauche de tradition libertaire ou marxiste, ou encore des groupes islamistes ou protestants. Toutes ces positions, ouvertement ségrégationnistes, mobilisent le thème de la légitimité ou de la nécessité de pouvoir rester entre soi. A côté de ces groupes, un certain nombre de municipalités ont par ailleurs agi dans le même sens : pour que le prix du foncier reste garanti sur le territoire communal, mieux vaut en effet faire la part du feu et mettre les immigrés d'un côté, et les classes moyennes de l'autre... S'ajoute à cela une certaine sociologie, elle aussi ouvertement ségrégationniste, et qui n'a pas été sans influence sur les travailleurs sociaux.

A. F. : Pourquoi, et au nom de quelles valeurs, cette sociologie aurait-elle défendu le ségrégationnisme ?

J.-P. O. : L'idée défendue est qu'il faut préserver, « conserver », la langue, les traditions et les coutumes des populations immigrées. Si l'on veut en effet préserver le mode de vie des travailleurs maliens (c'est l'exemple cité dans le *Rapport*), et notamment la polygamie, alors on doit leur réserver des immeubles communautaires... D'autre part l'aide sociale est plus facile à distribuer si les populations sont regroupées...

P. B. : Je trouve très intéressant le débat sur le vivre-ensemble, et plus précisément sur la manière de vivre ensemble. On se rend très bien compte en effet que la manière géographique de construire un pays et d'y organiser la vie des individus renvoie aussi très souvent à une vision coloniale de l'espace. On gère l'espace avec un type d'immigration post-coloniale, qui était en fait arrivée bien avant la fin des colonies (dès les années 30 ou 40 pour les Maghrébins par exemple). Prenons un exemple : dans les années 30 existait à Paris un organisme de surveillance qui ne gérait que les Maghrébins, et dont le métier était de surveiller au quotidien la vie religieuse aussi bien que civile (les mariages, les déménagements...). Autrement dit, il y a une longue pratique de gestion très différenciée de l'étranger, ex-colonisé ou pas. On crée aujourd'hui des espaces en France qui commencent à être pensés, non pas comme des espaces ethniques, mais comme des espaces hérités de la colonisation. On commence à les penser de cette manière, de manière aussi bien éducative qu'urbaine. Cela devient dangereux quand ces espaces sont souhaités par ceux-là mêmes qui veulent, soit défendre une authenticité ou un discours spécifique, soit trouver un espace de mobilisation potentielle. D'une certaine façon, on reconfigure une société avec des segments assez proches de ceux qu'on a pu connaître au temps de la colonisation.

A. F. : Jean-Pierre Obin a parlé du problème de la polygamie, qui est interdite par le droit français mais qui est pratiquée au nom du regroupement familial. Or, la polygamie pose de terribles problèmes de logement : dans quelles H.L.M. va-t-on mettre des familles avec plusieurs femmes ? Les journalistes n'osent pas en parler, à quelques exceptions près (je pense en particulier à une courageuse prise de position d'Eric Fottorino dans le journal *Le Monde*). Mais qu'a à voir cet esprit de tolérance de l'administration française avec le colonialisme et *a fortiori* avec le post-colonialisme ? On a l'impression que la France est partagée entre un certain nombre de valeurs contradictoires – celles de la monogamie et celles du regroupement familial, en l'occurrence. Mais la colonisation n'a rien à faire dans cette histoire !

P. B. : Dans celle-là, non, vous avez entièrement raison. Elle a faire avec elle à un seul niveau toutefois, qui tient à une sorte de confusion des genres. De fait, on prend un élément qui concerne une minorité seulement des familles installées, issues de l'immigration. Ce sont des familles généralement de primo-arrivants, qui souffrent beaucoup de leurs conditions de vie – de logement par exemple, vous le disiez (rappelons-nous les incendies d'immeubles tout récemment). Il n'y a donc plus aucun rapport avec le système colonial : c'est une tolérance par rapport au droit français, justifiée par l'idée qu'il serait difficile de s'opposer à des pratiques culturelles. Cela fait trente ans que ce débat existe, mais on sait bien, dans le même temps, qu'on touche là à une minorité. A côté de cela, on a une majorité d'individus qui ne sont plus étrangers, mais citoyens français depuis deux ou trois générations, et chez qui les cas de polygamie sont réellement infimes. Or, on juge à partir des cas minoritaires qu'« ils » ne veulent pas faire d'efforts pour intégrer la société française !

A. F. : Jean-Pierre Obin, je voudrais vous poser une question concernant précisément cette majorité française. Pour ce que vous avez vu dans votre enquête, ces gens-là se vivent-ils comme Français ? Quel est leur rapport avec l'enseignement – qu'il s'agisse de celui des lettres ou de la philosophie, ou bien de celui de l'histoire ?

J.-P. O. : Nous avons observé beaucoup de choses, mais, par prudence, nous avons tenu à préciser dans notre introduction que nos observations ne sont pas généralisables. La méthode que nous avons suivie ne vise pas à dresser un panorama exhaustif et représentatif de l'ensemble des établissements français – au contraire : nous avons souhaité aller dans les établissements où il y avait des problèmes, pas dans ceux où il n'y avait rien à voir. Nous avons donc sélectionné un échantillon peut-être représentatif de 10% des établissements français, ce qui ferait environ mille établissements concernés. C'est quand même préoccupant. Qu'avons-nous constaté ? Du nord au sud de la France, on voit toujours les mêmes types de régressions qui se développent chez les jeunes, sur une identité religieuse sans doute reconstruite et bricolée, en opposition parfois au type de pratiques religieuses des parents. On observe aussi très régulièrement l'importance de groupes religieux qui jouent la surenchère dans la radicalité pour influencer et contrôler cette jeunesse. Il est aujourd'hui difficile d'être, dans certains collèges et lycées, un élève d'origine maghrébine, même de deuxième ou troisième génération, sans y afficher de piété religieuse : on s'expose alors au risque d'être harcelé voire persécuté par ceux qui défendent l'orthodoxie d'une certaine forme de piété. C'est là une difficulté bien réelle que les chefs d'établissements ne savent pas bien comment traiter. Cela va parfois plus loin encore : on voit des familles se conformer au rituel du jeûne alors qu'elles ne sont ni pratiquantes ni même croyantes : pour se protéger et protéger leurs enfants. On a un indice de ce type de contrainte religieuse dans les reliefs de nourriture que l'on trouve de plus en plus souvent dans les toilettes en période de jeûne rituel : certains élèves sont contraints de se cacher là pour manger !

On peut aussi s'inquiéter des contestations de plus en plus nombreuses de l'enseignement, principalement dans trois disciplines : l'Éducation physique et sportive, l'Histoire et les Sciences de la vie et de la Terre. Les Lettres et la Philosophie sont aussi concernées, mais dans une moindre mesure : ce qui est ciblé alors n'est pas tant la discipline elle-même que certaines œuvres ou certains thèmes...

A. F. : Rousseau dit des choses contraires à ma religion, *Madame Bovary* est un roman licencieux, etc.... Ce sont là quelques exemples parmi ceux que vous donnez. Mais en effet, ce que vous dites de l'histoire est plus inquiétant encore, parce que c'est la discipline elle-même qui peut être rejetée au motif qu'elle serait globalement mensongère et partielle ou qu'elle exprimerait une vision judéo-chrétienne. De là parfois certaines difficultés à parler des croisades, du génocide des Juifs, de la guerre d'Algérie ou des guerres israélo-arabes.

J.-P. O. : Oui, et cela ne nous a pas trop surpris puisque ce sont des choses qui se savent depuis un certain temps. En revanche, nous avons été étonnés par les nombreux refus de tout ce qui peut toucher à la chrétienté. On refuse d'étudier le Moyen Âge et le temps des cathédrales. On refuse d'ouvrir un livre sur le plan d'une église byzantine. On refuse d'entrer dans un édifice religieux ou dans un musée qui a été auparavant un édifice religieux...

A. F. : Que faites-vous alors de tous ces symptômes ? Comment les analysez-vous ?

P. B. : Ce sont des symptômes réels, qui sont décrits par beaucoup d'enseignants. On sait qu'il y a une difficulté aujourd'hui dans un certain nombre d'établissements à parler du

génocide juif ou de la guerre d'Algérie, c'est une réalité. Je nuancerai simplement ce que vous avez dit en disant qu'il n'y pas de critique de l'histoire comme discipline. Il est ressorti d'un certain nombre d'entretiens avec des jeunes de la région toulousaine que ce n'est pas tant la pratique de l'histoire ou même la manière dont elle est racontée qui dérange, que l'idée selon laquelle il n'y a jamais de héros dans ces histoires qui leur ressemblent ou qui leur fassent sentir qu'ils sont français. C'est important de le dire, je crois. Quand on discute avec des élèves de Première ou de Terminale, où la colonisation est enseignée, on comprend que nombreux sont ceux qui ne se sentent pas concernés par cette histoire : ils ne s'y sentent pas représentés et ils ont le sentiment que leur mémoire n'a pas sa part dans la mémoire nationale.

*A. F.* : Oui, mais que faut-il répondre à cela ? Après tout, je pourrais dire la même chose : je suis né de parents polonais, j'ai même été naturalisé à l'âge de six mois. L'histoire qu'on m'a apprise ne me concernait pas du tout, et la reconnaissance par la France du rôle de l'Etat français dans la mise en œuvre de la « solution finale » est très postérieure à mon éducation ! J'ai vécu à une époque où tout cela était occulté au profit de l'image d'une France tout entière résistante. Cela ne m'a pas empêché d'apprendre l'histoire de ma patrie adoptive. Le fait que la France soit un pays catholique ne m'apparaissait pas comme une humiliation de ce que j'étais. Or, on a le sentiment aujourd'hui que pour beaucoup de jeunes musulmans, le fait que la France soit un pays catholique est une insulte à leur propre religion !

*P. B.* : Je nuancerais votre propos sur deux points. D'abord, je pense que cela va bien au-delà des enfants musulmans. Cela concerne aussi des enfants issues de familles pieds-noirs, c'est-à-dire de Juifs d'Afrique du Nord, ou des enfants vietnamiens, cambodgiens, laotiens, antillais. Même les enfants issus de familles toulousaines réagissent à peu près de la même manière. Vous oubliez peut-être qu'il y a depuis l'époque dont vous parlez la notion de guerres coloniales, donc de conflits. Quand il y a un conflit dans une histoire commune mais que ce conflit n'est pas raconté, cela génère une véritable frustration. Cela fait une différence importante.

L'autre chose que je voulais dire est que la manière dont on raconte (ou pas) l'histoire fait beaucoup à l'affaire, et je prendrai un exemple très simple pour le montrer. Aujourd'hui, les enfants pensent que l'histoire coloniale est un tout qui se résume à la torture en Algérie, parce que l'Education Nationale enseigne essentiellement la guerre d'Algérie dans l'étude de la colonisation. Nous avons du coup affaire à des gamins de quinze ou seize ans qui pensent que la colonisation est un acte de torture qui a duré 130 ans ! C'est dramatique ! A force d'avoir eu un trou de mémoire et mal (voire pas) parler de la colonisation, on en arrive à donner le sentiment que cela n'a été qu'une longue violence et qu'il n'y a rien eu d'autre que cela. Vous comprenez alors que d'autres sont en train de s'engouffrer dans ce déficit de l'enseignement de l'histoire. Les prosélytes et les intégristes de tous ordres ont alors toute latitude pour leur dire que depuis 130 ans, la République exclut les Maghrébins mais intègre les Juifs. Le gamin de quinze ou seize ans qui arrive en classes de Première et de Terminale et qui étudie la colonisation va alors forcément entrer en rébellion.

*J.-P. O.* : Il y a un vrai problème dans ce que vous dites, et qui est le suivant : est-ce que l'enseignement de l'histoire peut être la simple juxtaposition d'histoires particulières, celles des populations qui ont progressivement constitué la nation française ? Ou bien existe-t-il une histoire de France qui est celle d'une unité politique qui elle aussi s'est constituée progressivement ? L'histoire de France ne se réduit pas à celle des Français. Je vois une dérive dans l'idée, répandue à l'école aussi bien qu'ailleurs, selon laquelle ce sont nos différences qui nous rassemblent. L'idéologie républicaine a toujours mis en avant l'unité, et la promotion de ce qui nous fait nous ressembler. C'est la critique de fond que j'adresse à

votre livre, d'ailleurs : de manière implicite le plus souvent, vous y développez une apologie morale de la diversité.

*P. B.* : Ce n'est pas écrit dans le livre, et surtout je ne pense pas cela ! Je suis en vérité très surpris par ce que vous dites, parce que cela ne correspond pas du tout à notre manière de penser le monde. Même si ce livre a plus d'une vingtaine d'auteurs, je crois pouvoir dire qu'aucun d'entre eux n'y a développé ce genre d'idées. Nous ne considérons pas que l'histoire des colonisations soit une histoire de certaines populations en France : c'est une histoire *de* France ! L'unité nationale a peut-être échoué, mais c'est un échec de la mythologie républicaine. Si on ne la raconte pas, on ne pourra pas sortir du piège dans lequel nous a mené l'histoire coloniale. D'ailleurs, on parlait de la diversité au temps de la colonisation déjà, à ceci près que cette diversité avait un statut triple : c'était une République dans laquelle il y avait en effet, en plus des Français et des étrangers, des indigènes.

*A. F.* : Votre propos est très intéressant et assez paradoxal en même temps. Vous dites qu'on n'enseigne pas l'histoire de la colonisation mais qu'on enseigne exclusivement la guerre d'Algérie qui en a été le moment paroxystique, de sorte que l'on donne de la colonisation une image purement criminelle. A un moment donné, vous vous en prenez (à juste titre) à cette loi plutôt pataude du 23 février 2005 qui comporte un jugement de valeur sur l'entreprise coloniale : « La nation exprime sa reconnaissance aux femmes et aux hommes qui ont participé à l'œuvre accomplie par la France dans les anciens départements français, en Algérie, au Maroc, en Tunisie ainsi que dans les territoires placés antérieurement sous la souveraineté française ». Comme vous, la plupart des professeurs d'histoire se sont rebellés contre ce qui leur est apparu comme un enseignement officiel. Mais la question est de savoir si le pouvoir politique peut encore quelque chose. Où est l'histoire officielle ? Est-elle dans ce que disent ou veulent les députés, ou bien ne peut-on pas considérer aujourd'hui que le pouvoir social est beaucoup plus puissant que le pouvoir politique ? J'entends pas pouvoir social, en gros, la mentalité dominante telle qu'elle est véhiculée par l'intelligentsia et par un certain nombre de journalistes. Or, ce que je vois à l'école, c'est un enseignement de la colonisation réduit aux crimes de la guerre d'Algérie, avec une virulence à l'égard du racisme français tout à fait inédite puisqu'elle a dicté le sujet de l'épreuve anticipée de Français des baccalauréats technologiques en 2005 : parmi les textes proposés aux élèves en effet, il y avait une chanson de Pierre Perret. Il ne s'agit pas de n'importe quelle chanson, puisqu'il s'agit de celle qui a obtenu le prix Licra : *Lili*.

« On la trouvait plutôt jolie, Lili  
Elle arrivait de Somalie, Lili  
Elle croyait qu'on était égaux, Lili  
Au pays de Voltaire et de Hugo, Lili  
Mais elle s'elle trompée, elle a déchargé des cageots, Lili  
Elle s'est tapée les sales boulots, Lili  
Et puis un jour elle aima un beau blond frisé, Lili  
Qui était tout prêt à l'épouser, Lili  
Mais la belle-famille lui dit :  
« Nous ne sommes pas racistes pour deux sous,  
Mais on ne veut pas de ça chez nous ».

Voici le sujet d'invention proposé aux élèves : « Lili, un an après son installation à Paris, écrit à sa famille restée en Somalie. Elle dénonce l'intolérance et le racisme dont elle est la victime ». Je me demande si la francophobie n'est pas en train de devenir l'idéologie française. Je me demande donc comment on peut espérer intégrer des enfants dans un pays dont on ne cesse de leur dire qu'il est odieux, qu'il n'est pas aimable et qu'il mérite en

conséquence d'être stigmatisé. Intégrer des gens qui n'ont pas tendance à aimer la France dans une France qui ne s'aime pas, c'est une tâche impossible. Je ne crois vraiment pas que ce soit à travers une mise en cause encore accrue de l'héritage colonial qu'on arrivera à réconcilier la France avec elle-même – condition pourtant *sine qua non* pour une intégration réussie.

*P. B.* : Dans cet enchaînement intellectuel assez brillant, il manque néanmoins deux paramètres qui me paraissent essentiels. D'abord, ces Français dont nous parlons (nos parents et nos grands-parents) ont eu droit à une mythologie historique racontée à l'école au sujet de la colonisation. On ne fabrique pas que du savoir à l'école, on fabrique aussi une culture et une manière de penser le monde. On ne peut pas oublier qu'il a y eu un mensonge dans cette histoire. Aussi, dire qu'il ne faut pas en parler aujourd'hui parce que cela pourrait créer des chocs peut avoir des conséquences très graves.

J'irai plus loin. Cette loi n'est en vérité que la partie la plus visible de quelque chose de très complexe. On le voit dans les attentes des éditeurs de manuels scolaires, qui demandent à nos équipes d'écrire les chapitres ou les ouvrages sur la colonisation. Or, que nous propose-t-on comme titres ? Eh bien, par exemple, *La décolonisation pacifique en Afrique noire* ! Autre constat : à Marseille se construit aujourd'hui le Musée national de l'Outre-France, c'est-à-dire un musée qui va glorifier l'action coloniale de la France à 800 mètres des quartiers Nord. A Montpellier, Georges Frêche a l'intention de faire construire un Musée de l'Algérie française. La France est la seule nation européenne qui n'a pas de musée de l'histoire coloniale. Mais les seuls musées qu'on construit et dans lesquels nos enfants iront, du fait des partenariats avec l'Education Nationale, sont des musées qui glorifieront l'action de la France au Maghreb et en Afrique. Je m'interroge donc sur le fait que quarante ans après les faits, dans un pays qui a dix-sept musées du sabot, nous n'avons aucun musée sur l'histoire coloniale ! Dans un pays qui se tait et où l'Etat agit dans la contre-mémoire, sinon dans l'anti-mémoire, il y a un débat de fond à ouvrir, car cela renvoie à des difficultés très concrètes. Quand un enseignant arrive devant ses élèves et que ceux-ci se rebellent contre la manière dont est enseignée cette histoire, que doit-il faire ?

*A. F.* : Jean-Pierre Obin, vous êtes inspecteur général de l'Education Nationale : comment les enseignants abordent-ils, majoritairement, la question coloniale ? Le font-ils de manière nostalgique, apologétique ou au contraire critique, voire hyper-critique ?

*J.-P. O.* : Majoritairement, j'aurais tendance à dire qu'ils le font de manière critique, parfois hyper-critique. On sait que les enseignants sont majoritairement de gauche, certains d'extrême gauche. Au moment de la guerre d'Algérie, ils se sont massivement engagés dans la lutte anti-coloniale. Cela a été mon cas par exemple. Cela explique d'ailleurs pourquoi les enseignants d'histoire ont réagi avec autant de vigueur et de vivacité à la loi dont vous avez parlé. Je crois qu'il faut laisser du temps au temps...

*P. B.* : Cela fait quarante ans qu'on a décolonisé, c'est long !

*J.-P. O.* : Quarante ans, c'est court ! Cela veut dire qu'il y a encore beaucoup de gens qui ont vécu personnellement ces épisodes et qui en ont une perception, non pas historique, mais personnelle, sensible et très souvent douloureuse. Je ne suis aucunement partisan de l'amnésie concernant ces épisodes de l'histoire, mais, en toute objectivité, je constate qu'il est d'autant plus difficile d'avoir une analyse distanciée que l'on a souffert de ces événements. Et ceux-là sont tentés de peser, notamment à travers les lobbies que vous connaissez, sur l'enseignement de l'histoire, comme dans une sorte de revanche. Il n'en reste pas moins qu'une histoire

scolaire qui ferait la part des choses et qui essaierait de présenter la colonisation sous un jour ambivalent reste à faire.

A. F. : Je voudrais évoquer un article de Jean Daniel, dans le cadre d'une polémique avec vous, Pascal Blanchard. Mais laissons de côté cette polémique pour considérer cet extrait : « Le concept du colonisé, tel que Frantz Fanon, Jean-Paul Sartre ou Albert Memmi en ont fait le portrait n'a été opérationnel que pendant la période où l'on croyait que le Tiers-Monde pourrait sauver l'humanité grâce aux damnés de la terre – ce que nous sommes nombreux à avoir espéré pendant quelques années. Mais ce concept ne permet pas de comprendre, par exemple, pourquoi le premier Président de la République algérienne Ferhat Abbas a commencé par désirer avec passion une union fédérale de l'Algérie et de la France, et en attendant, l'octroi de la nationalité française à tous les Algériens d'Algérie ». Est-ce que l'histoire telle que vous la souhaitez nous aidera à comprendre les motivations de Ferhat Abbas ?

P. B. : J'irais même beaucoup plus loin ! Dans la trilogie que j'ai co-dirigée (*Le Paris noir*, *Le Paris arabe* et *Le Paris Asie*)<sup>3</sup>, nous avons voulu montré que Paris, ville internationale, est en même temps durant la période coloniale la plus grande ville de liberté où Africains, Antillais, Maghrébins ou Asiatiques ont pu se croiser. Que ce soit les Ho Chi Minh, les Ferhat Abbas, les Deng Xiaoping, ou les Senghor, ils étaient à Paris, ville alors de liberté, d'échanges et aussi peut-être de construction révolutionnaire vers les indépendances qu'aucune autre ville au monde n'a connus. La colonisation est donc quelque chose d'extrêmement compliquée, pleine de paradoxes et d'ambivalences.

J'ajoute, concernant l'école, que ce qui s'y passe est très souvent le reflet de nos universités. Or, il se trouve que depuis quarante ans, on n'a pas recruté un seul spécialiste du post-colonialisme à l'université aussi bien qu'au CNRS ! Aux Etats-Unis ou en Angleterre au moins, le débat a pu être nourri de différents travaux universitaires. Et de fait, tous mes collègues de ma génération enseignent en Angleterre, aux Etats-Unis, en Allemagne ou en Italie. Autre détail significatif : il y a eu en 2005 six fois plus de thèses soutenues sur le colonialisme français aux Etats-Unis qu'en France ! Le fait que la culture coloniale n'existe même pas comme territoire de recherches dans nos universités a évidemment un très fort impact sur la société française et sur la culture nationale. Il ne faut pas s'étonner non plus, dans ces conditions, que nos enseignants aient des difficultés à transmettre ce type de savoir ou que nos manuels scolaires, dans les lycées ou les collèges, soient aussi déficients !

J.-P. O. : J'ai un autre reproche à faire à votre livre, pour la critique que vous y faites de l'universalisme républicain. Vous faites comme si l'universalisme républicain avait intrinsèquement partie liée au colonialisme. Vous prenez pour exemple la manière dont l'esclavage est raconté aujourd'hui dans les manuels d'histoire. Vous savez sans doute que les manuels d'outre-mer ont été adaptés et qu'il y a des programmes spécifiques aujourd'hui ; on y parle beaucoup de la traite négrière. Et donc tout se passe comme si l'étude de l'esclavage était réservée aux descendants des esclaves, et comme si cette histoire n'était pas une histoire universelle ! On y donne aussi l'idée fausse que l'esclavage aurait commencé avec la traite atlantique, sans aucun passé oriental ou africain. Je trouve que vous n'y faites guère allusion dans votre ouvrage.

---

<sup>3</sup> Ouvrages publiés aux éditions de La Découverte, respectivement en 2001, 2003 et 2004.

P. B. : Nous avons fait un livre avec Françoise Vergès (*La République coloniale*)<sup>4</sup>, où nous analysons cette situation très complexe : en gros, il serait réservé aux victimes de cette histoire d'en avoir un petit bout, tandis que les Français en serait dispensés.

A. F. : Même pour les victimes, c'est assez curieux : nombre d'Africains aujourd'hui se présentent comme des descendants des esclaves, sans l'être nécessairement. On a vu émerger le thème des « devoirs de mémoire », en même temps que paraissait chez Gallimard le livre d'Olivier Pétré-Grenouilleau<sup>5</sup> sur les traites négrières. Ce livre a gêné tout le monde, parce qu'il n'entraîne pas dans le cadre obligatoire de la mémoire revendicative : il parlait en effet également des traites musulmanes, antérieures et plus féroces encore que les traites occidentales, ainsi que des traites négrières internes au continent africain. J'ai entendu dire à un certain nombre de membres de divers collectifs que ce livre était négationniste ou révisionniste. Il y a donc une difficulté très grande à faire cette histoire. Mais la difficulté émerge au sein même de ceux qui veulent parler au nom de la fracture coloniale ; ils ont déjà un réquisitoire et un système tout prêts qui les font écarter tous les faits qui pourraient les amener à reconsidérer ce système.

P. B. : Bien sûr, certains manipulent l'histoire ! C'est comme le mouvement « Jeune Pied Noir » aujourd'hui qui, par rapport à la mémoire Pied Noir, manipule l'histoire pour en faire un débat politique. Je vous rejoins tout à fait dans cette dénonciation. D'ailleurs, regardez ce qu'on a dit dans le texte sur les Algériens de la République : on ne peut pas utiliser l'histoire à sa façon et subitement considérer qu'on va la reconfigurer en faisant par exemple d'un négatif un positif. C'est là un reproche que j'adresse au film *Indigènes* de Rachid Bouchareb : tout ce qui dérangeait est nettoyé par le film. On ne voit pas dans le film ce qui s'est réellement passé lors du blanchiment des troupes, pas plus qu'il n'y est question de l'ambiguïté de l'engagement. J'ai fait remarquer à Rachid Bouchareb que c'était une utopie de dire qu'il n'y avait pas de pétainistes parmi ces hommes : en vérité, il y avait plus d'hommes maghrébins et africains dans l'armée pétainiste que dans l'armée gaulliste ! Je vais avoir autant de travail à faire pour reconstruire l'histoire après un film comme ça que pour attaquer « Jeune Pied Noir » sur ce qui y est dit. Je suis donc d'accord avec vous, parce que je suis historien. Le livre sur les traites dérange ceux qui voudraient passer pour les victimes de l'histoire. Vous remarquerez d'ailleurs que qu'à aucun moment nous ne tenons le discours de la victimisation et de la réparation, parce que je ne considère pas que j'ai à payer pour ce que mes aînés ont fait : je ne me considère pas comme le descendant de celui qui a pensé l'Exposition de 1931 et qui fait le plus grand zoo humain de la République. Je nie cette responsabilité, comme je nie à celui qui se dit victime de l'histoire le fait d'en être une.

A. F. : Je suis très impressionné par ce que vous venez de dire. J'y ajouterai un exemple qui va tout à fait dans votre sens. Il y avait dans *Le Monde* un « gros plan » sur « Monsieur R. ». Celui-ci fait du rap, et il dit dans l'une de ses chansons : « La France est une garce / N'oublie pas de la baiser jusqu'à l'épuiser / Comme une salope il faut la traiter mec / Moi je pisse sur Napoléon et le général De Gaulle ». Or, il est intéressant de savoir que « Monsieur R. » appartient à l'association « Devoir de mémoire » et qu'il dit que « la France a des obligations à l'égard de ceux qu'elle a humiliés, déportés, exploités. Ne pas en parler, c'est continuer à nier une partie de notre identité ». Ce discours plaît tant à l'auteur de l'article qu'il ne voit, lui, pas de raison d'être choqué par ces paroles ; il estime qu'elles ne peuvent déplaire qu'au Front National et consorts...

---

<sup>4</sup> Ouvrage paru chez Hachette en 2006.

<sup>5</sup> *Les traites négrières – Essai d'histoire globale* (Paris, Gallimard, 2004).

*P. B.* : On est là au cœur du débat ! Rappelez-vous ce qu'on disait sur le rock dans les années 60 : le rap est par définition, aux Etats-Unis comme en France, une musique de révolte. Mais vous avez là-dedans autant de marketing que de discours historique. Ces paroles sont provocantes, et il y a une surenchère dans le rap qui a toujours existé, on le sait bien. On sait aussi qu'on ne peut pas le juger à l'aune du mot premier, puisque le son a aussi une grande importance dans ce type de musique. Voyez Eminem aux Etats-Unis...

*A. F.* : Je pense tout de même qu'il y a des révoltés révoltants, et j'ai peur de cette critique de la domination qui dit que tout le mal vient de l'oppression. L'externalisation du mal mène à la catastrophe totalitaire.

Je voudrais maintenant vous poser une question sur l'école et sur les moyens de sortir des difficultés qu'on a évoquées. Croyez-vous qu'une histoire recentrée, qui n'occulterait plus rien, est une condition préalable à l'intégration des élèves en difficulté, aujourd'hui, à l'école ? Faut-il combler cette fracture coloniale pour résoudre les problèmes que vous avez observés, Jean-Pierre Obin, ou bien voyez-vous d'autres remèdes – immédiats ou à long terme ?

*J.-P. O.* : C'est accorder beaucoup de pouvoir à l'enseignement de l'histoire ! Je ne pense que cela soit une condition suffisante, même si, parmi beaucoup d'autres, elle est sans aucun doute nécessaire. Dans les propositions que nous faisons dans notre rapport, nous mettons l'accent sur la mixité sociale. Le défaut de mixité sociale est à l'origine de la création de ghettos scolaires, et j'y vois la responsable principale des difficultés que nous décrivons. Malheureusement, l'Education nationale est loin d'être suffisamment puissante pour résoudre ce type de difficultés. Elle pourrait toutefois apporter sa contribution, et nous pensons qu'elle ne le fait pas assez : les responsables académiques et les chefs d'établissement n'ont pas toujours comme ambition d'œuvrer ou de contribuer à la mixité sociale. Dès qu'un établissement se ghettoïse, dès que les élèves se retrouvent entre eux, de la même origine ou de la même culture, on ne fabrique plus de la France. On fabrique en revanche ce que certains sociologues appellent une « ethnicisation » de la vie scolaire et une société « multiethnique ». Je ne suis pas surpris par les résultats de l'étude que Pascal Blanchard a menée sur Toulouse auprès de jeunes gens de 18-25 ans : ce sont eux en effet qui sont le plus persuadés de la réalité de cette ethnicisation, parce qu'ils la vivent, et qui, plus que d'autres catégories d'âge, vivent le plus souvent comme un conflit la relation à l'autre.

*P. B.* : Quelle fierté ce serait bien sûr pour l'historien que de dire que l'histoire pourrait tout changer ! Je pense qu'il faut chercher les remèdes au-delà de l'histoire, et je rejoins M. Obin sur l'idée que l'histoire serait l'un des éléments fondamentaux qu'il faut changer. Cela prendra du temps bien entendu...

Mais je veux beaucoup aller plus loin : je crois en effet qu'il y a un problème d'Etat, parce que l'Etat a choisi sa mémoire : c'est là quelque chose de très problématique. Vous savez comme moi que, même si les enseignants vont dans le bon sens (et Dieu sait que nous recevons la visite de très nombreux enseignants qui viennent récupérer nos films ou nos expositions pour avoir un matériel adéquat), la mémoire n'est pas neutre. Certes, on est sorti du silence ; mais quand des musées sont construits, financés par l'Etat, quand des programmes pédagogiques sont mis en place ou quand la Présidence de la République a décidé d'installer la Cité de l'Immigration dans l'ancien Palais des Colonies, on peut dire que nous sommes dans le déni et cela aura des effets pour les prochaines générations. Si, dans quinze ans, je veux montrer à mon fils ce qu'étaient les colonies, je ne pourrai plus l'emmener au Palais de la Porte Dorée. Il y a là un problème de fond...

*A. F. :* Je vois un autre problème, plus général encore, dans l'Appel des Indigènes de la République par exemple. C'est en effet une manière de désigner les enfants d'immigrés comme des créanciers de la République : elle nous doit quelque chose, et si elle ne nous le donne pas, alors elle est coupable, même de nos mauvais résultats scolaires. Cela s'intègre dans un tableau beaucoup plus vaste, aujourd'hui, où l'échec scolaire est dénoncé, même par la parole la plus officielle et la plus ministérielle, comme l'échec de l'école ! On fait comme si l'école était une manufacture de diplômés et comme si l'élève était à la fois le produit et le client : quand le produit est défectueux, le client rouspète, généralement avec l'appui de ses parents, auprès des professeurs. Cette clientélisation est désastreuse, parce qu'elle témoigne de l'oubli que l'éducation est une ascèse. On a l'impression qu'on accepte l'ascèse pour la Star Academy ou pour le sport, mais pas pour le reste. Il me semble que le discours selon lequel tous les maux viendraient d'un vol ou d'un déni de mémoire enferme les élèves des quartiers difficiles dans leurs griefs.

*P. B. :* Vous n'avez pas forcément tort, mais en même temps, nous sommes obligés d'en passer par là. Sinon, le grief qui sera fait sera d'avoir été privé de sa mémoire et de son histoire. Je prends un exemple : quand on raconte aux enfants l'histoire de El Wafi, un jeune Maghrébin qui a eu une médaille d'or aux Jeux Olympiques de 1928, alors ces enfants comprennent que cela fait trois, quatre ou cinq générations que les Maghrébins sont légitimes dans ce pays. Ils sont présents dans ce pays depuis longtemps. Les Kabyles par exemple ont participé à la construction du métro parisien. On ne peut tout de même pas ne pas transmettre pas cette histoire, au motif qu'on craindrait les dérives ou les manipulations ! Quelle histoire n'a pas été à un moment ou à un autre manipulée par une minorité ou par un parti ? Entre le silence et la construction d'une mémoire commune, je choisis pour ma part la seconde solution, tout en sachant très bien que je peux moi-même être manipulé. Ce n'est pas dans le déni, ce n'est pas dans l'absence d'une construction historique et mémorielle de la période coloniale que la France a connue et qui a touché plus de huit générations, que l'on pourra construire un destin commun.

*J.-P. O. :* Souvent, les professeurs savent se démarquer de ce qui peut rester, dans les programmes, de scories idéologiques. Ils savent aussi tenir compte de leur public d'élèves. Ils savent donc tout simplement adapter la présentation d'un contenu à leur auditoire. Une de nos propositions est d'améliorer la formation des maîtres : très souvent, trop souvent, les jeunes enseignants qui sortent des IUFM sont affectés dans les établissements les plus difficiles, et sans aucune formation spécifique.