

Publics scolaires et histoire africaine en situation postcoloniale : pour une approche cosmopolitique de l'enseignement de l'histoire.

Anne Piriou

L'objet de cette note est de réfléchir aux oublis et silences qui frappent, en France, le passé de sociétés qui ont une histoire commune avec la nôtre : les sociétés africaines (Maghreb et Afrique subsaharienne).

L'institution scolaire, qui joue un rôle important dans la socialisation des jeunes, ne propose aucune référence forte aux futurs citoyens descendants de colonisés : en 2013, l'histoire spécifiquement africaine reste la grande absente des programmes de l'enseignement secondaire. C'est le prisme exotique qui est bien souvent le seul moyen d'accès du public à la (mé)connaissance d'une certaine Afrique. Et c'est une pratique ordinaire, l'enseignement républicain de l'histoire qui contribue à produire cet oubli.

Occulté, le besoin d'histoire resurgit dans les marges. Ces non-dits et ces silences interrogent les conditions d'apprentissage de pratiques démocratiques dans un lieu d'usage public des savoirs, l'École. Ces non-dits et ces silences interrogent la culture historique qui conditionne notre regard sur les colonies de l'ex-empire français.

Il me semble donc urgent d'affirmer le discours du chercheur face à cette doxa. Soucieux de ne pas enfermer le savoir dans des frontières académiques et de le restituer au corps social, nous questionnons la valeur d'une vérité non partagée et proposons une indispensable modification des programmes et des pratiques scolaires. Au lieu de faire fi des histoires subjectives, l'histoire officielle doit savoir les entendre. Ce sont diverses pistes que cette note suggère.

L'historien de l'Afrique, s'il ne cantonne pas son métier à une pratique érudite, est obligé de réfléchir aux étonnants silences qui affectent en France le passé de sociétés qui ont une histoire commune avec celle de « l'hexagone » : les sociétés africaines (Maghreb et Afrique subsaharienne). Il ne peut qu'être frappé par un curieux paradoxe. Tout se passe comme si la pratique ordinaire de l'enseignement dans le cursus secondaire concourait à produire et reproduire des schémas de pensée, des préjugés et de l'oubli. Comment, au sein de l'École, une séparation, une exclusion des publics s'opère-t-elle implicitement du fait de la culture des professeurs et, surtout, de l'orientation des programmes ?

L'absent de l'histoire

En 2013, l'image de l'Afrique en France reste celle d'un continent anhistorique. Le continent africain et ses Afriques plurielles sont les grands absents de l'histoire officielle enseignée au collège et au lycée en France. Construite et transmise avec la force du préjugé, cette représentation perdue dans l'institution républicaine, dont la vocation est en théorie de doter les élèves d'un bagage critique pour penser par eux-mêmes. Le cours d'histoire ne permet guère de prendre du recul par rapport aux images des médias qui diffusent dans l'opinion les thèmes de la corruption des élites africaines ou françafricaines et entretiennent l'image de pauvreté et de violence qui seraient consubstantielles à ce

continent¹. Il existe un hiatus entre la riche historiographie africaine construite depuis plus de 50 ans, accessible en langue française, et les publics les plus cultivés. Le sens commun enseignant ignore, à quelques exceptions près, les civilisations africaines ; elles restent à la périphérie de l'Histoire, au bas de l'échelle des civilisations, après les civilisations asiatiques et latino-américaines. Le prisme exotique reste bien souvent le seul moyen d'accès du public enseignant comme du public en général à la (mé)connaissance d'une certaine Afrique : primitivité, sous-développement, anhistoricité sont les catégories qui en structurent encore largement la perception. Cette catégorisation arbitraire contribue très efficacement à essentialiser l'altérité de ces univers sociaux et à construire de ce fait leur marginalité. Pourtant, cet autre exotique, non transformé par sa rencontre historique avec l'Occident n'existe plus !

Face à ces politiques ou tentations de l'oubli, il incombe à l'historien de l'Afrique, qui, dans sa discipline, par héritage ou par programme, est apte à mettre en scène l'altérité, d'apporter des éléments de réflexion.

Toutes les sociétés sont inscrites dans l'Histoire et ont conscience de leur *historicité* même si elles ne développent pas la même pensée du mouvement historique. Cette notion renvoie « au type de rapport que toute société entretient avec son passé, à la façon dont elle le traite et en traite avant de l'utiliser et constituer cette sorte de chose que nous appelons histoire². Arme efficace pour casser le prétendu « Grand Partage », c'est-à-dire les oppositions artificielles entre les sociétés « chaudes » qui font de l'Histoire le principe moteur de leur développement et « froides » qui demeureraient imperméables au changement. Arme et outil pour « comparer l'incomparable », comme nous y invite M. Détéienne³, c'est-à-dire toutes les sociétés sans exception.

Or, à contre-courant de la recherche et des aspirations de toute une génération, les programmes actuels restent euro-péo-centrés, prenant rarement en compte ou de manière unilatérale interactions entre colonisés et colonisateurs, l'entrecroisement des histoires et encore moins le « point de vue de l'indigène », comme dirait C. Geertz.

La quasi-absence de chercheurs sur le terrain de la vulgarisation – effet pervers de la division du travail entre spécialistes de l'enseignement et spécialistes de la diffusion – entre en résonance avec la persistance des clichés les plus éculés. Un pan entier du passé de jeunes Français descendants de colonisés vivant en France est en effet relégué dans l'implicite, le non-dit. Le silence sur l'histoire empêche une réflexion et une appropriation par tous les élèves ; et le non pensé, le non débattu, le non discuté deviennent alors le non pensable. Cette lacune compromet la mise en action de l'esprit critique, alors que le cours d'histoire-géographie et ses prolongements en éducation civique sont destinés à former la capacité critique et de jugement des élèves, futurs citoyens.

Une violence symbolique énorme s'exerce en outre sur ceux dont les ancêtres ne comptent pas : tout se passe comme si le discours académique explicitant l'histoire plus ou moins ancienne d'ex-colonisés n'était pas jugé indispensable à la compréhension des enjeux du temps présent. L'école ne semble pas accorder un prestige équivalent au passé de ceux qui sont censés partager des valeurs républicaines : universalité des droits humains, égalité, fraternité. Cette violence ne fait-elle pas signe à ce que deux auteurs nomment « violence de la neutralité »⁴ ?

¹ C'est très souvent sous le mode du sensationnel, des scandales et des « affaires » mobilisant indignation et dénonciation que le monde africain contemporain est présenté. P. Péan " La République des mallettes", Fayard, 2011. F. X. Versahave *La Françafrique. Le plus grand scandale de la République*, Stock, 1998. 2F. Hartog et G. Lenclud « Régimes d'historicité », *L'Etat des lieux en sciences sociales*, Paris, L'Harmattan, 1993, p.26.

³ M. Détéienne, "Comparer l'incomparable, Oser exprimer et construire". Paris, Le Seuil, 2009.

⁴ D'Unurug et Moreau de Bellaing (1982) parlent d'une *sociologie de la méconnaissance* : « Les catégories qui détiennent le discours social nient les différents lieux de discours créés précisément par les rapports sociaux. Elles imposent leur propre lieu en le déclarant rationnel et neutre. Elles posent une réciprocité là où elles seules ont le pouvoir et à ceux qui nient cette réciprocité disent qu'ils ne sont pas objectifs ».

Quels usages publics de l'histoire ?

Considérer implicitement que le passé de certains est moins légitime que d'autres n'est pas sans conséquence. Ces non-dits et ces silences interrogent les conditions d'apprentissage de pratiques démocratiques dans un lieu d'usage public des savoirs : l'École a-t-elle la capacité d'affirmer des positions contradictoires ou critiques, de favoriser la coopération et la coproduction entre égaux⁵? Quel espace public peut-il se former quand les conditions de la formation de l'opinion n'existent pas ? Comment le juste, l'injuste, le légitime sont-ils présentés ? Ce sont des questions essentielles posées aux sciences humaines et sociales dans leur rapport à la vérité, à l'objectivité, et au politique. Si ce qui est commun est redevable des mêmes normes, pourquoi le traitement du passé n'est-il pas l'objet d'une approche identique ?

Dans ce discours partiel de l'École et dans le silence des familles sont encore sensibles et actives les traces de la fracture coloniale. Le prisme exotique contribue efficacement à essentialiser l'altérité de ces mondes, à construire leur marginalisation. La marginalité des études africaines à l'université – les historiens généralistes se soucient peu de lire les travaux des africanistes – et leur médiocre vulgarisation en tant que savoir noble répond ainsi à la marginalité sociale des Africains. Marginalisation dans l'espace symbolique et dans l'espace politique se construisent mutuellement.

« On n'a pas l'idée d'aller chercher quelque chose en Afrique » pour construire le cours, dit un professeur, exprimant un lieu commun ordinaire. Lieu commun qui fait typiquement écho aux représentations stéréotypées contribuant « par la contrainte qu'elles exercent sur les individus, au maintien et au respect d'un ordre social »⁶. Ordre légitimé par un savoir et une philosophie de l'Histoire.

Le fin mot de l'Histoire : téléologie et sens commun enseignant

Que l'enseignement actuel de l'histoire repose sur une conception téléologique du devenir des sociétés et de leur insertion dans le monde, il suffit de feuilleter des manuels pour s'en convaincre. L'architecture des programmes depuis le collège illustre cette orientation évolutionniste et ethnocentrée de la discipline. La première rencontre d'un élève de 6^e avec l'Histoire se fait avec la naissance de l'écriture, censée marquer le passage des sociétés dans l'histoire. Une place importante est ménagée aux civilisations sumériennes, égyptiennes (le lien avec l'Afrique étant escamoté), grecque et romaine et à la naissance du christianisme. De cette anthologie, l'Afrique est absente. Cette représentation du passé, avec ses usages méthodiques de la durée, de la chronologie, et ses objectifs pédagogiques, renvoie d'emblée à un rapport hiérarchisé des cultures et des civilisations : celles qui entrent dans le palmarès des nobles par leur usage de l'écrit, leur histoire dynamique, le legs de valeurs comme la démocratie (Athènes) et la république (Rome), et les autres, les primitives ou « premières » avec l'ambiguïté sur l'équivalence entre antériorité chronologique et primitivisme. D'où l'exclusion des civilisations africaines du socle des connaissances.

Le programme de 5^e aborde ensuite l'Empire byzantin, l'Islam au temps de Mahomet, puis le Moyen-Âge européen. La place des sociétés africaines dans le programme de géographie, bien loin de compenser leur absence et leur déni d'historicité, renforce le stéréotype, car c'est avec la leçon intitulée « Problèmes de développement du Tiers-monde » que l'élève rencontre le continent africain. Il est placé d'emblée devant sa prétendue infériorité. L'iconographie de ces leçons, qui ne peut que marquer de jeunes regards, renforce l'image d'un continent misérable et d'une humanité en perdition, en proie aux guerres et assistée par l'aide humanitaire.

En 4^e (et en 5^e dans les nouveaux programmes), c'est la traite saharienne et atlantique, du XV^e au XIX^e siècles, qui inaugure le regard porté sur le passé de l'Afrique. Si l'établissement des faits de la rencontre transatlantique est nécessaire, ce chapitre ne peut résumer une histoire africaine dynamique,

⁵J. Dewey, "Le public et ses problèmes", Gallimard, 2005, p.50

⁶D. Jodelet, « Les représentations sociales dans le champ de la culture », *Social Science Information*, 2002,

actrice et non victime. Or c'est de cette seule leçon que les collégiens se forment une opinion. Ce n'est qu'au lycée que l'on entend parler de l'Afrique mais dans le cadre obligatoirement restreint et vue d'Europe de la leçon « Colonisation- décolonisation » traitée en première et en terminale. Le jeune public scolaire n'a donc jamais rencontré l'histoire propre du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne, sur la courte ou la longue durée.

L'ignorance des histoires et civilisations africaines fait le jeu de l'ethnocentrisme. Elle n'est pas un apanage français caractérisant de nombreuses histoires, qu'elles soient ou non nationales, comme l'a montré M. Ferro qui remet en cause la conception traditionnelle de l'histoire universelle⁷. Mais l'ignorance est dans ce cas un agent efficace de la séparation entre l'Afrique et le reste du monde, de son exclusion de la modernité. Elle nourrit l'idée fautive de la primitivité du continent noir « dont nous sommes tous imprégnés et dont je viens de prendre conscience », s'exclame Claude R. au cours d'un entretien. Cette « imprégnation », selon les mots de ce professeur qui enseigne dans un lycée réputé du centre de Nice, résulte de l'héritage colonial et du modèle universaliste fondé sur un égalitarisme quelque peu abstrait qui opère des discriminations à son insu.

Nombre de professeurs touchés par les bouleversements de la mondialisation ont tendance à se crispier sur leur histoire et leurs valeurs, comme si l'ouverture à ces autres pourtant proches altérait leur identité fragile⁸. Dans ce grand service public dégradé qu'est l'Education nationale, une forme de racisme institutionnel se développe, engendré par la dureté des conditions de travail et une perte de prestige, dans la société française, de ces agents lettrés de la fonction publique. « Nous sommes au front », constate un professeur. L'ignorance, la difficulté à enseigner ce qu'on ne connaît pas, et l'héritage colonial concourent donc à modeler un sens commun. En témoignent aussi les résistances et réticences à enseigner la nouvelle leçon proposée en 5^e par une réforme bienvenue, « Regards sur l'Afrique », avec le choix d'un empire médiéval parmi ceux du Mali, du Ghana, du Songhaï ou du Monomotapa. Beaucoup boudent cette leçon, alléguant le manque de temps.

Un petit groupe d'historiens nostalgiques du « roman national » ont fustigé cette insertion en 2010, prenant médiatiquement parti contre l'abandon de l'histoire nationale face à l'histoire globale, des mondes jugés bien trop lointains⁹. Il n'y aurait pas de place pour ce qui est considéré comme l'histoire des autres. Les barrières entre espaces géographiques et les découpages entre périodes semblent agir efficacement pour produire des barrières mentales, et il semble bien difficile d'étudier une civilisation pour elle-même ! Comment cela est-il ressenti par les élèves ?

Publics silencieux, prises de paroles

Liés à cette histoire par leurs parents, les élèves ont pourtant souvent tendance à former sur cette question spécifique un « public silencieux », un « public éclipsé¹⁰ », dépossédé de ses compétences et de son pouvoir. Ils taisent le décalage vécu entre ce qu'ils savent par bribes, entendent dans le cercle familial, ce qu'ils cherchent à découvrir par ailleurs, et le cours officiel.

Face au silence sur ce qui est aussi « leur » passé (considéré comme tel), ils réagissent par un silence attentif, usent du langage non verbal : sourire, applaudir (comme le parterre au théâtre) à la projection d'un film sur la colonisation par exemple, pour signifier leur approbation, ou d'autres expressions émotionnelles. Quand ils parlent avec le professeur, c'est après le cours. Bien souvent, ils préfèrent se taire : « on finit par s'habituer », dit Georges L., élève de 2nde, « à ces cours normaux », au double sens du terme ! Ces cours « qui ne parlent que des malheurs de l'Afrique, du sida... ». Dounya S., élève de

⁷ FERRO Marc *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Nouvelle édition 1992, Petite Bibliothèque Payot (1981)

⁸ Ils sont troublés par ce qu'un auteur nomme altérité de l'intérieur : « Parler de l'altérité de l'intérieur c'est aussi parler de l'intériorité nationale française et de la manière dont son récit colonial la questionne très fortement ». Nacira Genif-Souilamas « L'altérité de l'intérieur », in *La situation postcoloniale, op. cit.*, p. 344.

⁹ Collectif « Notre histoire c'est notre avenir. Louis XIV, Napoléon, c'est notre histoire, pas Songhaï ou Monomotapa » : <http://www.facebook.com/groups>, 2011.

¹⁰J. DEWEY, *op. cit.*, p.20

2nde, remarque que l'on « parle beaucoup de l'Inde, de l'Asie, jamais de l'Afrique », des sociétés et des États d'un continent entier. « On montre le négatif et jamais le positif, il y a des richesses en Afrique ! », déplore-t-elle.

Dounya se souvient qu'il y a quelques années, « on nous demandait des choses sur Al-Qaida, comme si on en savait plus ! ». Dans son enfance, son père a été traité de terroriste. « J'ai la nationalité française mais j'ai eu de la peine pour mon grand-père (père ?) », dit-elle exprimant la tension entre les appartenances familiales et une trajectoire en devenir.

Ces lycéens semblent admettre qu'« on ne pourra jamais enlever de la tête des gens » les jugements arbitraires fondés sur l'ignorance. « C'est comme ça, on est habitué », dit Abdel B. (élève en terminale scientifique), tandis que Nabil G. (idem) raille ironiquement les identitaires niçois et leur slogan, « La socca, pas le kébab »¹¹. « C'est bête d'enseigner le niçois, ça divise les gens. La France, c'est un seul pays. Le débat sur l'identité nationale [développé par Claude Guéant sous le mandat de N. Sarkozy], c'est une escroquerie, de la propagande, ça nous fait sourire. Par exemple, on se rend compte lors d'un match du PSG¹², qu'au stade, les gens crient des slogans nationalistes, alors que les équipes sont financées par le Qatar ! Tout est en réseau, c'est connecté » (entretien avec Nabil).

Ils en déduisent, comme Abdel, que si l'on en parle si peu depuis le collège, excepté un peu en 5^e avec les cours sur l'islam, « c'est que ce n'est pas intéressant ». En effet, « les gens ne savent pas pourquoi les immigrés sont là, il y a des causes, ils ne connaissent pas l'histoire », souligne-t-il. Mais ils n'en pensent pas moins et n'en jugent pas moins : « C'est leur ignorance qui nous choque », poursuit Abdel (grand-mère algérienne française, grand-père algérien), blessé par les remarques de ses camarades qui disent qu'« en Afrique, les gens vont nus, manquent d'eau, sont sous-développés ». Et si Georges, leur camarade, « ne cherche pas à faire de débat », il « sait » en son for intérieur « que c'est différent ». Quels autres tropismes peuvent alors séduire ce public en manque de perspective historique ?

Communautés et repli culturel... ?

Le silence, l'autocensure ne sont certes pas le signe d'un passé apaisé. L'impact très fort dans l'opinion publique du film « Indigènes » de M. Boucharef, en 2006, a montré par exemple que c'est la forme fictionnelle qui répond au besoin d'histoire, de mémoire et de reconnaissance ici, en l'occurrence, du rôle des anciens combattants africains qui ont versé leur sang durant la seconde Guerre mondiale pour libérer l'Europe du nazisme.

L'écrivain Leila Sebbar a thématiqué les problèmes de rupture de transmission entre générations dans un roman, *La Seine était rouge*¹³, qui met au jour un événement traumatique longtemps effacé par l'histoire officielle, les massacres de manifestants algériens à Paris en octobre 1961.

Le discours afrocentriste, la musique rap qui exaltent l'identité africaine et mythifient certaines périodes telle l'époque des pharaons connaissent aussi un grand succès auprès de jeunes Français en quête d'origines. (Le nom d'un groupe de rap congolais, Bisso Na Bisso, se traduit, de manière significative : « entre nous »).

Une mémoire familiale de cette période existe, entretenant une image plus ou moins confuse et partielle du passé. Le récit de Dounya (père algérien, mère marocaine) illustre à la fois la difficulté de la transmission de l'histoire du Maghreb, où l'État-historien impose une certaine vision du passé et la volonté de savoir d'une adolescente. Le grand-père paternel de Dounya a combattu du côté du FLN, mais, explique-t-elle, « mon père n'a pas voulu donner de détails sur cette histoire ». Elle en a retenu que c'était une époque de violence où les « Algériens étaient les esclaves des Français », répercutant sans doute le discours officiel du FLN sur l'histoire de la guerre d'Algérie. Dounya raconte que la

¹¹ La socca est une spécialité culinaire niçoise préparée avec de la farine de pois chiche.

¹² Le niçois est la langue régionale enseignée dans certains lycées des Alpes-Maritimes.

¹³ T. Magnier, 1999, 2003.

violence de la décolonisation est associée, par sa mère Marocaine, à l'histoire récente de l'Algérie, elle qui parle des « Marocains comme pacifiques », essentialisant un événement historique en trait culturel.

La transmission intergénérationnelle des mémoires du fait colonial varie selon les conditions d'arrivée des parents en France et valorise (ou occulte) certains épisodes. La guerre d'indépendance serait ainsi plus difficile à évoquer que la deuxième Guerre mondiale¹⁴. Ces mémoires et histoires familiales relèvent du mythe préalable qu'il est nécessaire de déconstruire pour installer le récit savant de l'historien.

Mais en l'état actuel des choses, l'enseignant intéressé par ces questions doit prendre des risques, être hors programme en évoquant les civilisations et l'art africains, ou en encadrant un débat qui peut se nouer à propos de l'Algérie entre enfants de « pieds-noirs » et enfants d'immigrés algériens, de part et d'autre de la fracture coloniale.

L'histoire nécessaire : en finir avec le monologue franco/euro-centré

Tirer toutes les conséquences de notre étude, c'est proposer un dépassement du dissemblable dans une identification commune, une « commune mesure » qui passerait par une intégration astucieuse de l'histoire africaine dans les programmes. La question de l'écriture de l'histoire et de sa transmission est au cœur de la forte tension qui est à l'œuvre dans le jeu d'individus singuliers tissant des liens souvent problématiques avec l'universel. Par quelles médiations et représentations s'inscrire dans un autre universel ? Sous quelles conditions l'histoire peut-elle devenir l'ingrédient sans quoi aucune conscience politique, citoyenne, n'est viable ? La majorité des enseignants adhère spontanément à ce que Michael Walzer appelle « l'universalisme de la loi surplombante », qu'il oppose à celui de la « réitération », qu'il faudrait lui substituer.

Il y a eu ainsi des modes différents d'appropriation des droits humains. Les initiatives, la production d'histoire viennent aussi des sociétés indigènes : la fin de l'esclavage à Saint-Domingue résulta d'une action propre des Haïtiens, et pas seulement d'un don de la France, comme le montre Carlo Celius¹⁵. Toussaint Louverture inscrivit la révolution haïtienne dans la mondialité. Le combat nationaliste qui déboucha en 1946 sur la libération des colonies fut une réussite majeure de l'esprit humain. Des députés comme Felix Houphouët-Boigny, qui abolirent le travail forcé dans les territoires coloniaux en 1946, donnèrent une autre signification à l'universel. Les racines de la décolonisation sont à étudier autant dans le discours de Brazzaville que dans ceux de l'orateur nationaliste Daniel Ouezzin Coulibaly.

Pour que l'enseignement de ces questions vives puisse intéresser tous les élèves, pour qu'il fasse à la fois signe et sens, il faut donc leur ménager une place dans les programmes. N'est-ce pas le déni de reconnaissance de leur histoire (entre autres) qui fabrique les « minorités » ? Il faut toutefois se garder d'enfermer cette histoire dans les particularismes, mais avoir l'ambition de la hisser au rang d'un « pluriversel ». C'est à une élucidation à la fois historique et politique du passé, liée aux enjeux de notre temps, loin de toute repentance, n'enfermant pas dans une prison identitaire, que nous devons nous atteler. L'ex-joueur de football de l'équipe de France Lilian Thuram¹⁶ raconte qu'élève, il ressentit un malaise en écoutant le cours sur l'esclavage, car il n'offrait d'autres perspectives que d'être renvoyé à des figures de victimes. L'école peut offrir une alternative aux discours identitaires, à l'histoire mythifiée, idéalisant parfois empires et Etats anciens, ainsi qu'à tous les discours de l'origine et de l'authenticité, pour mieux les déconstruire.

¹⁴ Enquête d'A. Escafre-Dublet, CERI, 2012.

¹⁵ Carlo Celius, « L'invention d'un modèle social. De Saint-Domingue à Haïti » in *Post-socialisme post-colonialisme et postérité de l'idéologie* (T. Landrey et C. Zobel dir.) CEAF, Collections Dossiers Africains, 2000, p. 69-95.

¹⁶ Lilian Thuram, entretien, France Culture, 2011. *Mes étoiles noires. De Lucy à Barack Obama*, Ph. Rey Editeur, 399 p, 2010.

Car la pluralité des cultures, appréhendées comme des « communautés », n'est pas garante de leur intégration dans un espace public, dans une collectivité politique. Le besoin légitime qui transparait, c'est d'être représenté dans l'espace commun mais pas sous forme de sous-cultures, de minorités. C'est au contraire un besoin de mieux connaître l'histoire, de se reconnaître dans cette histoire collective et, ainsi reconnus, de s'identifier à une histoire nationale, mondiale, dynamique, en quête de dénominateurs communs. Il ne s'agira donc pas d'instaurer à l'école un équivalent pédagogique de la discrimination positive, au nom du « respect » des différences, ce qui les figerait (l'on ferait l'histoire de l'esclavage par repentance), mais de donner des outils critiques pour lire les usages de ce passé. Une traduction concrète de cette posture serait par exemple, de souligner que ce qui rapproche les figures intellectuelles de Malcolm X (1925-1965), Franz Fanon (1925-1961) et Aimé Césaire (1931-2008) est de faire de leur cause une lutte pour les droits de l'Homme et non du seul homme noir. D'intégrer aux lieux de mémoire républicains le « tata » de Chasselay. Ou d'enseigner l'histoire du Maghreb et de l'Afrique sur une plus longue durée pour relativiser la prégnance de la séquence coloniale. Et pourquoi ne pas offrir à l'émotion esthétique des jeunes regards la statue africaine d'Ifé, de Nok, du Bénin ? Evoquer des figures de héros autour duquel peut fermenter l'imaginaire des élèves ?

Pour un autre universel

La différence est ici non ce qui oppose mais ce qui rend possible la relation et pourrait la rendre positive et fructueuse. « Les différences sont à saisir pour leur capacité à nouer la diversité avec l'unité humaine »¹⁷ La « poétique de la relation » proposée par E. Glissant pose précisément la question : comment étudier les mouvements des différences sans diluer les particularités ? Comment analyser les transformations des particularités tout en pistant la permanence de ces particularités ? Peut-on redonner un sens à la notion d'universel ?

Dans un contexte mondialisé et d'interdépendance croissante, les publics que nous venons d'évoquer souffrent de multiples déficits : de transmission historique, de reconnaissance, ou de connaissance. Le cours, conçu comme un véritable lieu d'usage public de l'histoire, peut devenir le lieu de la (re)construction d'un public véritablement actif, doté d'un pouvoir et de compétences, qui sont les conditions d'une expérimentation démocratique, d'une appropriation créative de l'histoire vécue comme une expérience collective.

¹⁷ Denis-Constant Martin, in Smouts, Marie-Claude (dir.), « *La situation postcoloniale. Les postcolonial studies dans le débat français* », Presses de Sciences Po, 2007