

MASTER MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
M2A	Histoire-Géographie
Site de formation :	INSPE de Toulouse – Croix-de-Pierre

MEMOIRE

Entre héroïsme en képi et mission civilisatrice :

**Enseigner la colonisation de l'Algérie à l'aide de la chanson populaire
en classe de Quatrième**

Thomas Boscher

Directeur de mémoire :	Co-directrice de mémoire :
Monsieur Emmanuel Huertas , maître de conférence en histoire du Moyen Age, Université de Toulouse II - Le Mirail / CNRS.	Madame Valérie Llamas , enseignante-formatrice en Master MEEF (Histoire-Géographie), INSPE de Toulouse / Université de Toulouse II.
Membres du jury de soutenance :	
<ul style="list-style-type: none"> - Monsieur Emmanuel Huertas, maître de conférence en histoire du Moyen Age, Université de Toulouse II - Le Mirail / CNRS. - Madame Valérie Llamas, enseignante-formatrice en Master MEEF (Histoire-Géographie), INSPE de Toulouse / Université de Toulouse II. 	
Soutenu le 11/05/2021	

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1	
L'ENSEIGNEMENT DE LA COLONISATION, UN OBJET SCIENTIFIQUE ET SOCIÉTAL « CHAUD » OÙ LA CHANSON NE TROUVE PAS ENCORE SA PLACE :	8
1. <i>La colonisation, un thème emblématique des « questions scolaires socialement vives »</i>	8
2. <i>La chanson populaire, un angle mort des travaux sur l'enseignement de la colonisation</i>	16
3. <i>Des travaux orientés sur le « curriculum formel » en lien avec les polémiques et controverses du présent</i>	21
Chapitre 2	
L'INTÉRÊT SCIENTIFIQUE ET PÉDAGOGIQUE DE LA CHANSON POPULAIRE POUR APPRÉHENDER L'HISTOIRE COLONIALE :	27
1. <i>Une source d'histoire contemporaine en cours de réhabilitation</i>	27
2. <i>Un objet d'étude encore peu appréhendé par les historiens du fait colonial</i>	35
3. <i>Une source idéale pour une présentation pédagogique en musée de la colonisation</i>	42
Chapitre 3	
UN OUTIL DIDACTIQUE À RÉÉVALUER POUR UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE L'HISTOIRE EN CLASSE DE QUATRIÈME	48
1. <i>Un outil efficace pour transmettre les notions scientifiques requises par le programme disciplinaire</i>	49
2. <i>Un outil efficace pour la construction de la culture humaniste du citoyen</i>	56
3. <i>Un objet didactique à réévaluer pour l'enseignement de l'histoire contemporaine en collège</i>	61
Conclusion	67
Annexes	69
Bibliographie	109

Introduction

L'histoire de l'Algérie contemporaine, des débuts de la colonisation à l'indépendance (1830-1962) occupe une place particulièrement vive dans les débats mémoriels qui traversent les sociétés française et algérienne actuelles. Cela est manifeste dans le rapport remis par l'historien Benjamin Stora au Président de la République Emmanuel Macron en janvier 2021, et portant précisément sur la mémoire de cette période historique.¹ L'objectif politique de ce rapport avait été clairement défini par le Président dans sa lettre de mission à l'historien : « *Je souhaite m'inscrire dans une volonté nouvelle de réconciliation des peuples français et algériens. Le sujet de la colonisation et de la guerre d'Algérie a trop longtemps entravé la construction entre nos deux pays d'un destin commun en Méditerranée. (...) Aussi (...), je souhaite pouvoir compter sur votre expérience et votre connaissance intime et approfondie de ces enjeux pour nourrir nos réflexions et éclairer nos décisions, en vous confiant une mission de réflexion.* »² Ce rapport a suscité des réactions diverses témoignant de la tension et de la vivacité des débats.³

Cette tension est également visible dans la production historiographique comme en témoigne la publication, en 2014, d'un volume d'histoire contemporaine de l'Algérie co-écrit par des historiens français et algériens et co-édité dans les deux pays.⁴ En effet, l'introduction évoque d'emblée les difficultés mémorielles : « *À l'occasion du cinquantième anniversaire de l'indépendance de l'Algérie, les Éditions La Découverte (Paris) et les Éditions Barzakh (Alger) ont décidé de publier conjointement et simultanément, dans les deux pays, cet ouvrage collectif destiné à un large public sur l'histoire de l'Algérie coloniale, de 1830 à 1962. Cette décision résulte de la volonté de dépasser les polarisations nationales, tant les histoires de la France et de l'Algérie ont été imbriquées pendant les cent trente-deux ans de la période coloniale. Faire cette histoire, c'est donc d'abord un exercice de reconnaissance réciproque et de mise à distance d'un passé*

1 Benjamin STORA, *Les questions mémorielles portant sur la colonisation et la guerre d'Algérie*, Rapport officiel, Présidence de la République, janvier 2021.

2 *Ibid.*, p. 2.

3 Voir par exemple : « Rapport Stora. Le gouvernement algérien déplore la non reconnaissance des « crimes coloniaux » de l'Etat français », *Courrier International* (Paris), 10 février 2021 : <https://www.courrierinternational.com/article/rapport-stora-le-gouvernement-algerien-deploire-la-non-reconnaissance-des-crimes-coloniaux-de>.

4 Sylvie THÉNAULT, Abderrahmane BOUCHENE, Jean-Pierre PEYROULOU, Ouanassa SIARI-TENGOUR (dir.), *Histoire de l'Algérie à la période coloniale (1830-1962)*, Paris/Alger, La Découverte/Barzakh, 2012.

*conflictuel. Car, si le temps de la colonisation et des guerres est terminé depuis 1962, ce passé imprègne le présent des deux sociétés comme les relations entre leurs États, et soulève toujours des passions contradictoires. »*⁵

Outre la production historiographique, ces conflits mémoriels ont aussi été l'une des sources de réalisation de plusieurs travaux en sciences de l'éducation portant sur la colonisation et ses suites, en particulier la thèse de doctorat de Laurence de Cock.⁶ Ainsi, c'est dans un contexte intellectuel et mémoriel bouillonnant qu'a été élaboré le nouveau traitement de la question coloniale dans les programmes de l'enseignement secondaire en 2015 (et réactualisés en 2020). En ce qui concerne le collège, la colonisation prend place en classe de Quatrième, au sein du deuxième thème d'Histoire qui invite à interroger les rapports entre l'Europe et le monde au XIXe siècle.⁷ Il est plus précisément demandé aux enseignants d'exposer aux élèves « *les logiques de la colonisation à partir de l'exemple de l'empire colonial français* » ainsi que de leur faire comprendre « *le fonctionnement d'une société coloniale.* »⁸

Il s'agit donc d'un sujet d'expérimentation didactique intéressant à plusieurs titres : d'une part en lien avec une production scientifique en plein renouvellement (pour l'histoire) ou en plein développement (pour les sciences de l'éducation), d'autre part vis-à-vis du contexte de travail de l'enseignant-stagiaire rédacteur de ce mémoire, à savoir un service comportant trois classes de Quatrième dans un collège classé en « REP » (réseau d'éducation prioritaire).⁹ Ce contexte pose le défi permanent d'une adaptation pédagogique tenant en compte d'un côté le respect des consignes officielles et de l'autre le niveau scolaire globalement plus fragile des élèves. La principale question ayant guidé l'élaboration d'un travail expérimental sur ce sujet a donc été la suivante : quel type de document permettrait la mise en place d'une première approche de la colonisation, accessible aux élèves concernés, tout en étant suffisamment original pour proposer une étude plus ludique, et donc moins austère, d'un sujet à la fois complexe et délicat à traiter ? Il est apparu que la chanson populaire constituerait un terrain de travail et de recherche favorable de par, dans un premier temps, la disponibilité du répertoire et son référencement précis ainsi que, dans un deuxième temps, le caractère « naissant » mais

5 *Ibid.*, p. 7.

6 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2018.

7 *Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020*, Ministère de l'éducation nationale, juillet 2020, p. 84 (d'après le *Bulletin officiel de l'éducation nationale* n°31 du 30 juillet 2020).

8 *Ibid.*

9 Le collège Victor Hugo à Carmaux (Tarn).

néanmoins fructueux de la production scientifique sur cet objet, laissant la porte ouverte à de nombreux questionnements.¹⁰

Malgré l'oubli dans lequel elles semblent être majoritairement tombées aujourd'hui, de très nombreuses chansons ont bel et bien développé, entre le XIXe et le XXe siècle, un imaginaire pouvant être qualifié de colonial. Certaines d'entre elles ont été de grands succès populaires, comme *La petite tonkinoise* (1906), plus particulièrement lors de sa reprise par Joséphine Baker.¹¹ L'historien Alain Ruscio a étudié plusieurs fois ce mode d'expression artistique à propos duquel il écrit : « *La chanson coloniale paraît totalement obsolète, ringarde, mais dans l'implantation et la transmission de l'idéologie raciale et impériale elle a joué un grand rôle. Pourtant, son étude paraît encore aujourd'hui à certains sans beaucoup d'intérêt tant elle paraît un genre peu sérieux, mineur.* » Il ajoute ensuite que ce type de chanson a contribué, autant que la littérature, à forger une « *culture coloniale* » en France.¹² Cet oubli et cette minoration scientifique dont fait part l'historien explique potentiellement la rare présence de ce type de document au sein des différents manuels d'histoire employés dans l'enseignement secondaire. La chanson pourrait pourtant s'avérer utile dans le but de faire comprendre aux élèves les éléments fondamentaux d'une société coloniale ainsi que de l'idéologie colonialiste.

Ce choix de document, pour original et attrayant qu'il soit, pose toutefois plusieurs problèmes qui seront analysés plus en détails dans la suite de ce mémoire, comme sa définition. Pour une approche générale, il est possible de s'appuyer sur la proposition d'Anne-Sophie Leterrier : « *Qu'est-ce que la chanson ? On peut la définir par sa forme ou par ses usages. Une chanson est un texte organisé en strophes, parfois en couplets et refrains, et porté par une mélodie. C'est aussi une forme d'expression populaire, puisqu'elle peut se passer de l'écriture et ne se transmettre qu'oralement.* »¹³ Voilà donc pour une définition esthétique large. Qu'en est-il plus précisément de la chanson populaire ? Cette question est délicate pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce n'est qu'au milieu du XIXe siècle, c'est -à-dire dans le premier temps de la chronologie du chapitre à enseigner (entre 1830 et 1930 environ), que se développe la séparation radicale entre le

10 Pour le référencement des chansons ayant pour thème les colonies françaises, voir : Alain RUSCIO, *Que la France était belle au temps des colonies... Anthologie des chansons coloniales et exotiques françaises*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2001.

11 Henri CHRISTINÉ (paroles), Vincent SOTTO (musique), « La petite tonkinoise », 1906. La première reprise de Joséphine Baker date de 1930. Voir Alain RUSCIO, *Ibid.*, p. 354-356.

12 Alain RUSCIO, « Littérature, chanson et colonies », dans Sandrine LEMAIRE, Pascal BLANCHARD (dir.), *Culture coloniale. La France conquise par son empire. 1871-1931*, Paris, Autrement, coll. « Mémoire/Histoire », p. 79.

13 Sophie-Anne LETERRIER, *Béranger. Des chansons pour un peuple citoyen*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Histoire », 2013, p. 19.

« savant » et le « populaire » en matière musicale, c'est-à-dire la mise en place de catégories et de frontières aujourd'hui bien intégrées et immédiatement repérables.¹⁴ En conséquence, d'après Sophie-Anne Leterrier, c'est durant cette période que : « (...) *la musique a progressivement cessé d'être une forme d'expression universelle, largement populaire, pour devenir à la fois un produit destiné à un marché et un critère de distinction sociale.* »¹⁵ Les premiers collecteurs de chansons ont ainsi élaboré des recueils ayant marqué à long terme la définition de ce qu'était une « chanson populaire » : « (...) *ils cherchèrent à recueillir des chansons "nées spontanément au sein des masses et anonymes", bien distinctes des "produits de l'art". Ils n'imaginaient pas que les chansons dites populaires n'ont acquis que par le travail du temps les caractères d'impersonnalité et de simplicité qui les distinguent ; plutôt que de style spécifique, il faudrait parler d'altération et de transformation par la circulation orale, dont ce style n'est que le résultat. Ils cherchèrent ces chansons à la campagne, dans la mémoire orale, et négligèrent le peuple des villes, les recueils imprimés ; ils laissèrent de côté tout un pan de la culture populaire (...).* » Cette élaboration s'explique également par le contexte idéologique, avec la promotion d'un « peuple-poète » et d'un « peuple-nation » propres au romantisme.¹⁶ Si le début de la période étudiée est marquée par cette distinction radicale entre le savant et le populaire, son dernier temps (les décennies 1920 et 1930) est lui caractérisé par l'apogée de la « chanson de variété », ou « chanson commerciale », dans un contexte de développement de la culture de masse en lien avec des innovations technologiques majeures comme le microphone, permettant une accélération considérable de la reproduction mécanique de la musique.¹⁷ La distinction entre musique « savante » et « populaire » est donc récente et masque la porosité considérable entre ces deux genres durant l'Ancien Régime.

A cette dimension esthétique s'ajoute une dimension sociale qui accentue la difficulté d'une définition claire de la « chanson populaire ». En effet, quoi de commun par exemple entre un soldat anonyme écrivant un hommage à ses compagnons durant la conquête de l'Algérie (*Hommage aux héros de Mazagran*, 1840), et l'écrivain Alexandre Dumas fils écrivant *Le vieux cheikh* en 1888 pour témoigner son respect envers les vaincus de la conquête coloniale ? Tous deux utilisent pourtant un genre et donc des

14 cf. Sophie-Anne LETERRIER, « Musique populaire et musique savante au XIXe siècle. Du "peuple" au "public" », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n°19, 1999, p. 89.

15 *Ibid.*, p. 1.

16 *Ibid.*

17 cf. Yves BOROWICE, « La trompeuse légèreté des chansons. De l'exploitation d'une source historique en jachère : l'exemple des années trente », *Genèses*, n°61, 2005/4, p. 98-101 en particulier.

codes esthétiques communs, et sont rassemblés par l'historien Alain Ruscio dans le cadre de la chanson populaire.¹⁸ Une chanson peut donc tout à fait être écrite et composée par des auteurs issus de couches sociales différentes.

Une troisième dimension renforce la difficulté de la définition : la délicate voire impossible mesure du succès pour une bonne partie des textes collectés par Alain Ruscio, et ce par manque de sources permettant de le repérer avec précision. Cette mesure demeure une difficulté réelle dans les années 1930, comme en témoigne les recherches d'Yves Borowice, qui a dû en quelque sorte « créer » des sources pour essayer de distinguer les réels succès populaires des chansons restées connues d'un petit cercle d'auditeurs. Il utilise par exemple les documents comptables des maisons de disques, qui restent rares et doivent être employés avec précaution.¹⁹

Comment donc définir la chanson populaire sur un plan scientifique et didactique ? Dans l'introduction de son travail d'ethnomusicologie consacré au répertoire musical populaire produit dans la vallée d'Aoste, Emanuela Lagnier propose une première distinction générale entre « populaire » et « folklorique » : *« j'emploierai le mot "populaire" pour désigner toute la production qui en fait l'objet en tant que répertoire répandu dans le milieu populaire, tandis que le mot "folklorique" indiquera le patrimoine anonyme, parvenu jusqu'à nous par transmission orale, qui appartient entièrement aux classes populaires. »*²⁰ Il semble opportun de reprendre cette acception large de l'adjectif « populaire » pour le répertoire étudié sur un plan didactique, en la reformulant plus simplement pour la rendre pleinement accessible aux élèves (par exemple : les chansons connues par la majorité de la population française). Elle est également intéressante pour introduire une approche plus scientifique de la notion, afin de prendre en compte un répertoire large et d'affiner progressivement la définition.

L'exemple algérien a été retenu pour l'élaboration de la séquence destinée à la classe de Quatrième. En effet, des années 1830 à la décolonisation, de nombreuses chansons, diverses dans leur thèmes et leurs auteurs, ont été écrites à ce sujet. Elles délivrent donc un corpus intéressant pour une analyse scientifique et une transposition didactique. D'ailleurs, l'Algérie est omniprésente dans les différents manuels disponibles pour le niveau concerné. Ce choix facilite donc la cohérence de la séquence vis-à-vis des

18 Alain RUSCIO, *Que la France était belle (...)*, op. cit., p. 50-53 et 74-76.

19 Yves BOROWICE, « La trompeuse légèreté des chansons ... », op. cit., p. 104-108.

20 Emanuela LAGNIER, *Enquête sur le chant populaire en vallée d'Aoste*, Aoste, Musumeci, 1984, p. 30. Des extraits de l'ouvrage sont disponibles sur le site internet du CEFP (Centre d'études francoprovençales), dont l'introduction : <http://www.centre-etudes-francoprovencales.eu/cef/bollettini/nouvelles-centre-10-1984-133.pdf?r=0.8558080508>

élèves avec un exemple directeur qui peut être exploré de manière un peu plus approfondie. Le corpus retenu pour la séquence consiste essentiellement en deux chansons situées aux extrémités de la période étudiée : tout d'abord l'*Hommage aux héros de Mazagran* (1840) présenté ci-dessus, durant une séance consacrée à la conquête militaire de l'Algérie ; et ensuite *Abd el Kader (marche triomphale pour le centenaire de la conquête de l'Algérie)* (1930), dans l'interprétation de Paul Grétry, durant la séance d'exploration de la mission civilisatrice que s'étaient attribués les colonisateurs du XIXe siècle. D'autres documents sont évoqués dans l'analyse scientifique de l'objet « chanson populaire » proposée dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

Ainsi, l'objectif de ce travail de recherche est de répondre à la question suivante : *en quoi la chanson populaire constitue-t-elle un outil didactique efficace en Histoire au collège ?* Si il est vrai qu'elle est peu mise en avant dans l'enseignement d'un objet encore particulièrement sensible et l'analyse qu'en proposent les sciences de l'éducation, il n'en est pas moins vrai qu'elle constitue un objet riche de questionnements et de potentialités pédagogiques pour l'historien spécialiste du colonialisme, si bien qu'elle peut devenir un type de document adapté pour une séquence de cours dynamique dès la classe de Quatrième.

Chapitre 1

L'ENSEIGNEMENT DE LA COLONISATION, UN OBJET SCIENTIFIQUE ET SOCIÉTAL

« CHAUD » OÙ LA CHANSON NE TROUVE PAS ENCORE SA PLACE

Les tensions et débats suscités par l'histoire coloniale française, en particulier dans le cas de l'Algérie, ont été évoqués en introduction. Ils ont suscité une production abondante tant sur un plan mémoriel que scientifique. Celle-ci a notamment porté sur la guerre d'Algérie de part la présence encore aujourd'hui d'acteurs et de témoins de ce conflit, mais l'histoire de la colonisation elle-même n'a pas été oubliée et a pleinement été intégrée dans l'historiographie et le débat public.¹ Les travaux en sciences de l'éducation se sont également développés sur l'enseignement de l'Algérie coloniale entre 1830 et 1962, permettant d'avoir un premier regard distancé et critique sur la production institutionnelle et certaines pratiques d'enseignants depuis un siècle.² En amont de l'expérimentation didactique à mener avec les élèves, il semble indispensable de chercher à déterminer la présence de la chanson populaire dans le corpus scientifique portant sur cet enseignement pour mieux saisir les enjeux d'une telle expérimentation. *Quelle place occupe donc la chanson populaire en tant que document didactique dans l'analyse scientifique de l'enseignement de l'Algérie coloniale ?*

La colonisation, un thème emblématique des « questions scolaires socialement vives » :

Les questions dites « socialement vives », parfois aussi appelées « sensibles » ou « controversées » occupent une place importante dans l'enseignement de l'histoire, ainsi

1 Sur la guerre d'Algérie et sa mémoire, voir par exemple : Raphaëlle BRANCHE, « *Papa, qu'as-tu fait en Algérie ?* », *Enquête sur un silence familial*, Paris, La Découverte, 2020 ; Guy PERVILLÉ, *Histoire iconoclaste de la guerre d'Algérie et de sa mémoire*, Vendémiaire, 2018. Sur la colonisation de l'Algérie : Sylvie THÉNAULT, Abderrahmane BOUCHENE, Jean-Pierre PEYROULOU, Ouanassa SIARI-TENGOUR (dir.), *Histoire de l'Algérie à la période coloniale (1830-1962)*, Paris/Alger, La Découverte/Barzakh, 2012, p. 17-155.

2 Voir par exemple : Françoise LANTHEAUME, « Les difficultés de la transmission scolaire : le lien Algérie-France dans les programmes d'histoire et les manuels en France au XX^e siècle », dans Frédéric ABÉCASSIS, Gilles BOYER, Benoît FALAIZE, Gilbert MEYNIER et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, Lyon, ENS Editions, 2007, p. 217-228.

qu'en témoignent des publications institutionnelles récentes ayant pour but d'aider les enseignants à les aborder en classe.³ L'enseignant Florian Nicolas, président de l'antenne régionale Midi-Pyrénées de l'association des professeurs d'histoire et de géographie, place notamment parmi les questions les plus « sensibles » : les faits religieux, l'esclavagisme et les violences coloniales, les génocides du XXe siècle ou encore la place des femmes et des immigrés dans la société française au XXe siècle.⁴ La colonisation y occupe donc une place de premier ordre, et la guerre d'Algérie est directement citée dans le corps de l'article de Florian Nicolas, avec l'évocation d'outils de travail comme les ouvrages de Guy Pervillé.⁵ Ce conflit fait d'ailleurs l'objet d'un texte spécifique dans la revue même où Nicolas publie son introduction sur les questions vives, à propos de l'usage didactique d'une exposition consacrée à ce sujet.⁶ L'histoire coloniale de la France, en particulier l'exemple algérien, constitue donc une question vive de première importance pour l'enseignement de l'histoire, ainsi que le rappelle Laurence de Cock dans sa thèse.⁷

Malgré l'évidence première de sa terminologie, la définition de l'objet « question socialement vive » est néanmoins plus délicate qu'il n'y paraît, ainsi que le prouvent les divers travaux publiés en sciences de l'éducation à son propos.⁸ Alain Legardez et Laurence Simonneaux définissent en 2006 trois critères pour déterminer ce qui relève de cette notion : elle doit d'abord être vive dans la société, c'est-à-dire qu'elle doit y être considérée comme un enjeu majeur, en lien avec une forte médiatisation, de sorte que l'ensemble des acteurs sociaux puissent développer leur propre opinion à son sujet ; elle doit ensuite être vive dans les savoirs de référence et donc faire l'objet de débats et de controverses entre spécialistes ; enfin elle doit être vive dans les savoirs scolaires, dans la mesure où elle peut mettre en tension les savoirs de références et les valeurs des enseignants et des élèves.⁹

L'enseignement de la colonisation répond parfaitement à ces critères d'après

3 Par exemple : COLLECTIF, « Enseigner les questions socialement vives », *Pastel. La revue académique d'histoire-géographie*, n°9, novembre 2018 (académie de Toulouse).

4 Florian NICOLAS, « Enseigner les questions sensibles en histoire et en géographie : quelles difficultés ? », dans *Pastel (...) op. cit.*, p. 9.

5 *Ibid.*, p. 10.

6 Abderahmen MOUMEN, « Enseigner une question socialement vive à travers l'exposition « la guerre d'Algérie, histoire commune, mémoires partagées ? », dans *Pastel (...) op. cit.*, p. 43.

7 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2018, p. 14.

8 Voir par exemple : Alain LEGARDEZ & Laurence SIMONNEAUX, *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006 ; Laurence DE COCK, « Les résonances scolaires des usages publics du fait colonial », dans Franck Thénart-Duvivier (dir.), *L'Enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, actes du colloque, 14-15 mars 2008, Paris, Adapt éditions, p. 99-112.

9 Alain LEGARDEZ & Laurence SIMONNEAUX, *L'École à l'épreuve de l'actualité (...), op. cit.*

Laurence de Cock. En effet, selon elle, ce qui a déterminé la mutation de cet objet d'enseignement en question socialement vive est sa corrélation avec le débat public sur l'immigration, plus particulièrement à partir des années 1980. Elle ajoute : « *Dans ce débat, l'enseignement de l'histoire est convoqué soit dans ses défaillances (ce que l'enseignement du passé colonial ne dit [volontairement] pas), soit comme le lieu d'une action publique (ce que l'enseignement du passé colonial permettrait de réparer).* »¹⁰ Elle propose dans sa thèse un découpage chronologie en trois temps pour suivre cette mutation : d'abord la construction de la question de l'immigration comme problème public entre la fin des années 1970 et les années 1980 ; ensuite une rupture durant les décennies 1980 et 1990 marquée par l'émergence dans le débat public de la mémoire de la guerre d'Algérie ; et enfin de la décennie 2000 à aujourd'hui, l'imposition du fait colonial comme prisme usuel de réflexion sur la place de l'immigration en France.

L'enseignement de la colonisation n'est toutefois pas apparu durant cette période, il est en effet très tôt dans les sources d'histoire de l'école française, dès le début du XXe siècle. Ainsi, enseigner l'histoire et la géographie des colonies sert, entre 1902 et la Deuxième Guerre mondiale, à imprégner les élèves de la grandeur impériale de la République française : « *entre évidence historique, réalité géographique et morale civique* ». ¹¹ L'histoire scolaire doit servir, dès la fin du XIXe siècle, à l'élaboration d'un sentiment patriotique, d'où la présence d'un récit idéalisé de la conquête coloniale, et ce dès l'école primaire. L'importante réforme de 1902 renforce même la place de l'époque contemporaine, en particulier de la colonisation, dans l'enseignement secondaire¹² : « *un cursus dit "moderne" est introduit – à parité de statut avec le classique – dans le secondaire. L'histoire scolaire se reconfigure en s'émancipant des humanités classiques et en se dotant de finalités plus en prise avec la réalité contemporaine. Le colonial est l'un des "instruments d'éducation politique" des apprentis citoyens.* »¹³ La réécriture des programmes en 1925, tout en accentuant la place de la conquête de l'Algérie (en classe

10 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...), op. cit.*, p. 20.

11 Laurence DE COCK, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire de 1902 à nos jours », dans *Histoire@Politique*, n°18, 2012, p. 180-185.

12 Entre les années 1880 et 1960, le système scolaire français était régi par « ordres » et non par « degrés ». Autrement dit, le secondaire n'avait pas le sens de second degré (collège, lycée) en tant que continuité du premier degré (école maternelle et primaire) au sein d'un parcours scolaire unique. Sous la IIIe République, le primaire et le secondaire sont donc deux parcours scolaires spécifiques : le primaire est l'école des enfants issus des classes populaires tandis que le secondaire est l'école des notables et de la bourgeoisie. Au même âge, les élèves sont scolarisés soit dans les classes du primaire soit dans les classes du secondaire. Pour une synthèse sur l'histoire de l'école française, voir notamment : Pierre ALBERTINI, *L'école en France du XIXe siècle à nos jours : de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, coll. « Carré Histoire », 2014 (éd. originale : 1992).

13 *Ibid.*, p. 180.

de Première au sein du cursus secondaire notamment) laisse toutefois apparaître quelques nuances dans la description des sociétés coloniales, l'histoire scolaire ayant acquis une finalité pacifiste quelques années après la fin de la Première Guerre mondiale. Les manuels constituent ici une source intéressante car ils se situent à un tournant de leur histoire au début du XXe siècle. En effet, les familles étaient au départ réticentes à les acheter de part leur cherté, mais la réforme de 1902 introduit une modernisation qui contribue à les rendre plus accessibles. Les élèves français en sont donc de plus en plus équipés à mesure qu'approche la Seconde Guerre mondiale. Un exemple classique est le manuel de la classe de philosophie-mathématiques (Terminale) dirigé par Jules Isaac et Albert Mallet, qui raconte avec des détails précis la conquête algérienne tout en critiquant l'inégalité de droit extrême entre colons et autochtones, inégalité qui aurait toutefois été résorbée dès 1919.¹⁴

Ce sont toutefois les programmes de géographie qui insistent le plus sur la problématique raciale, qui constitue alors : « *(la) grille de lecture principale des différences entre les peuples et des relations internationales à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle permettant de justifier moralement la "mission civilisatrice".* »¹⁵ Laurence de Cock évoque notamment la « géographie anthropologique », présente en Troisième et Seconde du parcours secondaire moderne dès 1925. Il y est question : « (...) *des "races et nationalités" puis des différents degrés d'évolution de l'homme entre vie sauvage et civilisation.* »¹⁶ Les programmes de morale sont également employés pour diffuser l'idée de mission civilisatrice, en témoigne par exemple le programme de 1923 pour la classe de philosophie qui insiste particulièrement sur les devoirs des colonisateurs envers les colonisés, en écartant toutefois la notion de race, ainsi que le montre l'intitulé suivant : « *La patrie, la morale et les relations internationales. L'humanité. Devoirs envers l'homme sans considération de race. Devoirs des nations colonisatrices* ». ¹⁷

La donne change après la Seconde Guerre mondiale. En effet, dès les années 1950, l'institution scolaire fait du combat contre le racisme une de ses priorités éducatives et citoyennes. L'étude du fait colonial doit permettre de porter un discours de tolérance par rapport aux cultures étrangères. C'est le temps du développement d'un enseignement des civilisations extra-européennes, entre la fin des années 1950 et les années 1970. Celui-ci

14 Albert MALET, Jules ISAAC, *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle, philosophie-mathématiques*, Paris, Hachette, 1930, p. 393, cité dans Laurence de Cock, « Un siècle d'enseignement (...) », *op. cit.*, p.182.

15 *Ibid.*, p. 182.

16 *Ibid.*, p. 183.

17 *Ibid.*

propose toutefois : « (...) *une approche assez fixiste et lissée, ce qui permet [de] gommer la violence et les rapports de domination.* »¹⁸

La véritable rupture apparaît donc durant les années 1980 avec une configuration politique nouvelle dont l'élection du socialiste François Mitterrand à la présidence de la République (en 1981) est le symbole. L'immigration est devenue une question de débat public de premier plan depuis les années 1970, les années 1980-1990 sont celles des premières commémorations de la guerre d'Algérie en France en lien avec cette émergence médiatique. La réforme des programmes d'histoire du lycée de 1982 réoriente l'étude des civilisations sur la classe de Seconde en insistant sur les contacts avec l'Europe. Concernant la classe de Terminale : « *Il faut donner une place importante à la décolonisation en mettant l'accent sur ses facteurs historiques, ses caractères, ses étapes.* »¹⁹ L'histoire des temps présents prend donc une place effective. La guerre d'Algérie est explicitement abordée, notamment dans les manuels, à un moment « instable » du point de vue de la construction des savoirs scientifiques. Ainsi, les manuels des éditions Nathan pour la Terminale suscitent une polémique qui remonte jusqu'à l'Assemblée nationale. En effet, les exactions de l'armée française en Algérie y sont très clairement mentionnées, comme pour le massacre de Sétif du 8 mai 1945, avec l'évocation d'une répression des autochtones estimée entre 6 et 8000 décès, ainsi que des intimidations sur les journaux qui évoqueraient ces violences. Les débats sont vifs à l'Assemblée : en février 1983, Edmond Alphandéry (député de l'Union pour la démocratie française – UDF –, parti de centre-droit) interpelle le ministère de l'Éducation nationale sur les « manuels Nathan ». Il lui est répondu que les nombreuses protestations reçues par le ministère ont été transmises à la maison d'édition. Il s'agit d'un moment important dans la politisation des débats sur l'enseignement de l'histoire, comme l'écrit Laurence de Cock : « *Les questions au Parlement sur l'enseignement de l'histoire touchant généralement des aspects plutôt généraux (nombre d'heures, cycles, etc.) et plus rarement les contenus, il y a bien là le signe d'une politisation importante de la question de l'enseignement de la guerre d'Algérie.* »²⁰

Durant ces mêmes années, se pose explicitement la question de l'intégration républicaine des enfants issus de l'immigration. L'enseignement de l'histoire est alors vu comme un outil essentiel pour réaliser cet objectif politique. L'adaptation du contenu des

18 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...)*, op. cit., p. 20. Pour une analyse plus détaillée, voir Laurence DE COCK, « Un siècle d'enseignement (...) », op. cit., p.184-188.

19 *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (BOEN), spécial 3, 22 avril 1982, cité dans Laurence DE COCK, « Un siècle d'enseignement (...) », op. cit., p. 188.

20 Laurence DE COCK, « Un siècle d'enseignement (...) », op. cit., p. 189.

enseignements selon les origines réelles ou supposées des élèves devient une interrogation brûlante. Le rapport de l'historien René Girault, remis au ministère de l'Éducation nationale en 1983, préconise de : « (...) *Faire comprendre l'importance de la civilisation et de l'histoire des autres, afin d'éveiller l'esprit de tolérance chez tous les enfants, tout en répondant aux éventuelles interrogations que les enfants des populations récemment immigrées peuvent poser sur leur passé ou leur pays d'origine.* »²¹ Ces préconisations ne sont pas toutes reprises par les ministres Jean-Pierre Chevènement (1984-1986) et René Monory (1986-1988), qui privilégient une histoire politique plus centrée sur la nation française (réforme du programme de collège de 1985, puis du programme du lycée de 1988). Néanmoins, cette perspective n'efface pas le fait colonial qui ne peut pas être évité.

Les années 1990 et 2000 sont marquées par l'élaboration d'une politique publique de la mémoire, dans la continuité des débats mémoriels qui agitent alors la société française, sur la guerre d'Algérie mais aussi sur le génocide des juifs durant la Seconde guerre mondiale. La loi Gayssot, adoptée le 13 juillet 1990, condamne tout acte ou propos raciste, antisémite ou xénophobe. Cinq ans plus tard, Jacques Chirac, alors président de la République, reconnaît la responsabilité de l'État français dans la déportation des juifs durant l'Occupation. Le « devoir de mémoire » envers les victimes de l'histoire prend place dans la société et l'école. Les nouveaux programmes de 1995 pour le collège ne changent toutefois pas fondamentalement l'approche scolaire de la colonisation. Les débats sur la guerre d'Algérie s'intensifient toutefois durant les années 1990 et 2000. Leur point d'acmé se situent en 1997 et 2000. Le procès de Maurice Papon permet d'abord de mettre en avant de manière publique son rôle dans le massacre d'algériens à Paris le 17 octobre 1961, lors d'une manifestation organisée par la section française du Front de libération national algérien (FLN). En 2000, Louissette Ighilariz témoigne dans le journal *Le Monde* sur l'usage de la torture en Algérie. Laurence de Cock situe durant ces années là l'entrée de la mémoire de la guerre d'Algérie dans le champ des « questions scolaires socialement vives ».²² C'est également durant ces années, suite à l'instauration du Conseil national des programmes (1989), que Laurence de Cock voit l'instauration de deux temporalités disjointes dans la constitution des dits programmes : d'une part le temps du travail administratif sur les programmes eux-mêmes, d'autre part l'urgence de la fabrique d'une politique mémorielle que s'approprie le ministère de l'Éducation nationale.²³

21 Cité dans *Ibid.*, p. 190.

22 *Ibid.*, p. 191.

23 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...), op. cit.*, p. 21-22.

La relation entre débats sur l'immigration, montée en puissance des mémoires de la guerre d'Algérie, et écriture des programmes scolaire devient de plus en plus étroite, ce qui a une influence déterminante sur l'enseignement de l'histoire coloniale elle-même. Le début du XXI^e siècle est ainsi fortement marqué par la montée du paradigme des *postcolonial studies*, tant dans les milieux académiques que militants. Il est issu des travaux de recherches d'historiens anglophones : « *Inspirées du courant des cultural studies et des subaltern studies, les postcolonial studies s'inscrivent dans les études nées dans le monde anglo-saxon (États-Unis et Angleterre) et qui ont renouvelé les approches historiques des situations d'oppression depuis les années 1980.* »²⁴ Le cadre programmatique en serait fourni par l'ouvrage *Tensions of Empire* (1997), rédigé par Frederick Cooper et Ann Laura Stoler : « *S'inspirant des subaltern studies, Frederick Cooper et Ann Laura Stoler interrogent, sous l'angle anthropologique, le fonctionnement d'un impérialisme spécifiquement postcolonial. Les auteurs s'intéressent au "moment postcolonial" et la "postcolonialité".* »²⁵ Il s'agit de déconstruire des catégories actives dans notre société, comme l'universalisme républicain (pour les auteurs français s'inspirant de ce paradigme) en plaçant au centre de l'analyse des relations sociales la pensée raciale, en lien avec l'histoire coloniale : « (...) *car, au cœur de la pensée savante du XIX^e siècle, la colonisation est justifiée par l'inégalité raciale et produit une racialisation des rapports sociaux.* »²⁶

Quatre ans après l'adoption de la loi Taubira reconnaissant la traite et l'esclavage comme des crimes contre l'humanité, l'année 2005 est un vrai condensé des conséquences de ces nouvelles interrogations dans la société d'après Laurence de Cock : « (...) *manifeste des Indigènes de la République, loi Mekachera du 23 février 2005 dont l'article 4 imposait d'enseigner les "aspects positifs de la présence française outre-mer" , création du CRAN (Comité représentatif des associations noires), révoltes dans les quartiers populaires, remise du rapport du comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage, etc. Dans les médias, le lien entre les immigrés et le passé colonial est à son apogée.* »²⁷ S'impose alors l'idée d'un véritable continuum entre colonisation et immigration, devenue objet d'un débat légitime. Des tentatives de transpositions de la lecture postcoloniale de l'immigration dans l'enseignement voient le jour, en particulier avec l'Association pour la connaissance de l'Afrique contemporaine (ACHAC). Celle-ci est

24 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...)*, op. cit., p. 207.

25 *Ibid.*, p. 207 et Frederick COOPER, Ann Laura STOLER, *Tensions of Empire : colonial cultures in a bourgeois world*, Oakland, University of California Press, 1997.

26 *Ibid.*, p. 208.

27 Laurence DE COCK, « Un siècle d'enseignement (...) », op. cit., p. 195.

fondée en 1989 par un groupe de doctorants africanistes à l'initiative de l'historien Pascal Blanchard, spécialiste du colonialisme. Elle promeut, hors de l'université, la notion d'« imaginaire colonial », et utilise divers médiums (films, expositions, colloques, tribunes médiatiques etc.) afin de « fabriquer de l'opinion ».²⁸ Un ouvrage particulier, co-rédigé par Pascal Blanchard et Nicolas Bancel (*De l'indigène à l'immigré*, paru en 1998)²⁹, montre l'influence des *postcolonial studies* sur l'institution scolaire, puisqu'il est recommandé dans les documents d'accompagnement des nouveaux programmes de la classe de Première en 2003. La notion d'« imaginaire colonial » est également reprise dans un certain nombre de manuels. Laurence de Cock critique toutefois une démarche qui, tout en ayant le mérite de recentrer le regard sur les colonisés, risque de réduire l'intelligibilité de l'histoire coloniale à une dimension purement culturelle.³⁰

Laurence de Cock poursuit son analyse au-delà de la première décennie du XXI^e siècle, afin de montrer la politisation continue de la question de l'enseignement du fait colonial et sa centralité dans le débat public sur le second degré et ses réformes entre 2006 et 2016. Outre la mobilisation des réseaux sociaux dans le débat public qui accentue, selon elle, la violence des polémiques sur les sujets, la politisation accrue serait visible avec la mise en place du Conseil supérieur des programmes (CSP) sous la présidence de François Hollande, instance indépendante composée de parlementaires (de l'Assemblée nationale et du Sénat) désignés par les deux Chambres. Pour la première fois, des membres du Parlement sont directement investis dans la rédaction et la proposition de conseils sur les programmes.³¹

Ces analyses montrent *in fine* à quel point l'histoire coloniale, des conquêtes aux indépendances, est un exemple emblématique des questions scolaires socialement vives. En effet, elle demeure vive en société de par sa corrélation croissante sur le plan médiatique avec le débat public sur l'immigration depuis les années 1980. Elle reste également vive sur le plan scientifique de part les controverses autour du paradigme des *postcolonial studies* qui ont rejoint aujourd'hui le plan médiatique.³² Enfin, elle est encore

28 Expression de Pascal Blanchard citée dans Laurence DE COCK, « Un siècle d'enseignement (...) », *op. cit.*, p. 195.

29 Pascal BLANCHARD, Nicolas BANCEL, *De l'indigène à l'immigré*, Paris, Gallimard, coll. « Découvertes », 1998.

30 Laurence DE COCK, « Un siècle d'enseignement (...) », *op. cit.*, p. 196.

31 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...)*, *op. cit.*, p. 251 et 269.

32 Voir par exemple deux relations opposées d'un récent débat sur la place des études postcoloniales à l'université : Audrey RENAULT, « Etudes postcoloniales : que se joue-t-il vraiment dans les université ? », Slate.fr, 24 février 2021 : <http://www.slate.fr/story/201916/etudes-postcoloniales-place-reelle-universite-enseignement-superieur-recherche-france> ; et sur leur corrélation avec la notion polémique d'« islamo-gauchisme », la tribune de François RASTIER pour Le Figaro du 19 avril 2021 : <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/la-proximite-historique-entre-les-mouvances-islamistes-et-decoloniales->

vive sur le plan des savoirs scolaires de part les nombreux débats et les difficultés caractérisant les réformes des programmes de ces vingt dernières années au moins autour de la question.

La chanson populaire, un angle mort des travaux sur l'enseignement de la colonisation :

L'histoire coloniale de la France, en particulier l'exemple algérien, constitue donc une question scolaire socialement vive par excellence. A ce titre, la relation entre la France et l'Algérie a inspiré de nombreux travaux d'historiens et praticiens des sciences de l'éducation. Néanmoins, quelle place occupe dans ce corpus l'étude des pratiques des enseignants, par exemple des documents utilisés en classe ? La chanson coloniale est-elle ici un objet d'intérêt ?

Poser ces questions implique d'aborder une des trois formes d'un modèle régulièrement employé par les spécialistes du système éducatif (historiens, sociologues et didacticiens), à savoir le *curriculum*. Ce terme est défini de la manière suivante par le sociologue Jean-Claude Forquin : « [il] désigne généralement l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné. Un curriculum, c'est bien un programme ou un plan d'études, mais considéré dans sa globalité systémique, dans sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique, c'est-à-dire selon l'ordre de progressivité des situations et des activités d'apprentissage auquel il est censé donner lieu. »³³ Le curriculum se divise en trois parties (le formel, le réel et le caché), ainsi que le rappelle Laurence de Cock : « Le [curriculum formel] correspond aux programmes scolaires et aux ressources d'accompagnement dont les manuels peuvent faire partie. Le "curriculum réel" s'attache plus spécifiquement aux pratiques d'enseignement, c'est-à-dire aux appropriations par les producteurs de ressources et les enseignants du cadre formel. Enfin, le "curriculum caché" tente de déterminer les facteurs non scolaires qui interviennent dans les apprentissages concrets des élèves. »³⁴

[depasse-le-cadre-universitaire-20210419](#).

33 Jean-Claude FORQUIN, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2008, p. 8.

34 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...)*, op. cit., p. 17.

Les pratiques des enseignants s'inscrivent donc, suivant cette définition, dans le curriculum réel, au sein duquel Forquin voit un élargissement de sa définition du curriculum en général : « *Accessoirement et par extension, le terme pourra désigner non plus ce qui est institutionnellement prescrit, officiellement "inscrit au programme", mais ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes, et qui en est parfois très éloigné.* »³⁵

Parmi la littérature scientifique parcourue durant l'élaboration de ce mémoire, un titre se distingue par son intérêt pour le curriculum réel : il s'agit de la contribution de Gilles Boyer et de Véronique Stacchetti au colloque organisé par l'Ecole normale supérieure (ENS) de Lyon en 2006 sur les rapports historiques et mémoriels entre la France et l'Algérie. Cette contribution explore une problématique spécifique à l'enseignement de la guerre d'Algérie : comment dépasser les enjeux de mémoires ?³⁶ L'état des lieux réalisé s'appuie sur deux ressources principales : « *Une enquête menée dans le cadre de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), dans l'académie de Lyon entre 2000 et 2002 (...), et deux stages de formation continue intitulés "Enseigner la guerre d'Algérie entre histoire et mémoire", organisés en 2004 et 2005 dans l'académie (...).* »³⁷ L'enquête de l'INRP est utilisée pour ses entretiens avec quinze enseignants ayant traité du conflit soit avec des élèves de Troisième, soit avec des élèves de Terminale. Concernant le collège : « *Les enseignants traitent la guerre d'Algérie comme un exemple de décolonisation par la guerre comme l'indiquent les programmes officiels et la présentent les manuels, la mettant en parallèle avec le cas de la décolonisation de l'Inde, considérée comme une décolonisation pacifique. Cela induit la problématique générale de la séance qui est celle de la violence du conflit.* »³⁸ Les documents utilisés par les enseignants sont en grande majorité ceux des manuels : textes (majoritairement les proclamations du FLN), documents statistiques et iconographiques pour mettre en évidence les différentes populations présentes et leur inégalité de traitement. Une présentation succincte est faite d'une séance réalisée de manière inter-disciplinaire entre un enseignant de français et un enseignant d'histoire-géographie dans un collège de la banlieue lyonnaise classée en ZEP. Celle-ci s'appuie sur une étude croisée du roman *Un été algérien* écrit par Jean-Paul

35 Jean-Claude FORQUIN, *Sociologie du curriculum*, op. cit., p. 8.

36 Gilles BOYER, Véronique STACCHETTI, « Enseigner la guerre d'Algérie à l'école : dépasser les enjeux de mémoires ? », dans Frédéric ABÉCASSIS, Gilles BOYER, Benoît FALAIZE, Gilbert MEYNIER et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *La France et l'Algérie (...)*, op. cit., p. 241-250.

37 La version de ce texte mise en ligne par les éditions de l'ENS de Lyon ne permet de repérer précisément la pagination. Chaque référence au texte sera donc dorénavant indiquée sous la forme « BOYER, STACCHETTI, *Ibid.* ». Voici le lien textuel de la contribution : <https://books.openedition.org/enseditions/1299>

38 BOYER, STACCHETTI, *Ibid.*

Nozère³⁹ : « (...) la démarche repose sur la lecture suivie du roman avec un guide qui permet aux élèves de repérer les données historiques. Reprises en cours d'histoire, les recherches des élèves, de fait bien sensibilisés à la question, servent de socle à l'enseignante pour préciser l'étude du thème. »⁴⁰ Les auteurs précisent que d'autres séances de ce type sont réalisées dans des collèges lyonnais, notamment autour du roman de Leïla Sebbar *La Seine était rouge*.⁴¹ Au lycée, le temps consacré à la guerre d'Algérie est plus long, autour d'une à deux heures, mais le « schéma général » des séquences élaborées demeure similaire à celui employé au collège. Les stages de formation de 2004-2005 ont quant à eux permis de mettre en relief deux difficultés majeures pour l'enseignement de ce sujet. Il y a en premier lieu le vocabulaire, en particulier les manières de nommer et donc de déterminer les nationalités (qui est français, qui ne l'est pas réellement etc.), dans un enjeu de réflexion croisant cette notion avec celle de la citoyenneté. Ensuite, il y a le défi de rendre le sujet intelligible en un laps de temps restreint, et donc de choisir la valorisation de certains aspects au détriment d'autres.⁴²

Hormis ce texte, quatre autres travaux, dont trois issus de la littérature « grise » (mémoires et écrits réflexifs) évoquent des problématiques de didactique pour l'enseignement du fait colonial. Les trois premiers concernent le premier degré : le plus important est l'enquête dirigée par Benoît Falaize, historien de l'école spécialiste des questions coloniales, sur les apprentissages des élèves inscrits en école primaire.⁴³ Cette enquête peut être complétée pour d'autres exemples de terrain avec deux mémoires soutenus en 2017 : l'un à l'ESPE du Languedoc-Roussillon par Raphaëlle Pallares, l'autre à l'ESPE de Strasbourg par Damien Beuzeulin.⁴⁴ Enfin, un écrit réflexif soutenu par Rachel Ceyrac à l'ESPE de Nantes en 2019 apporte un point de vue original sur le collège.⁴⁵

L'enquête dirigée par Benoît Falaize (et co-rédigée avec Gilles Boyer et Carine Eizlini) a été réalisée en 2008-2009 auprès de dix-huit professeurs des écoles de l'académie de Lyon. A propos de la colonisation, sur le plan documentaire comme pour

39 Jean-Paul NOZÈRE, *Un été algérien*, Paris, Gallimard, 1990.

40 BOYER, STACCHETTI, *Ibid.*

41 Leïla SEBBAR, *La Seine était rouge*, Paris, Thierry Magnier, 1999.

42 BOYER, STACCHETTI, *Ibid.*

43 Benoît FALAIZE (dir.), *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*, INRP (Institut national de recherche pédagogique) / IUFM de l'académie de Lyon, 2010.

44 Raphaëlle PALLARES, *Quels sont les enjeux de l'enseignement du « fait colonial » ?*, Mémoire de 2e année de Master MEEF mention 1er degré, dirigé par Laurent Kuhr et Geneviève Zoia, ESPE du Languedoc-Roussillon, 2017 ; Damien BEUZEULIN, *Comment enseigner le fait colonial en cycle 3 ?*, Mémoire de 2e année de Master MEEF mention 1er degré, dirigé par M. Manière et M. Sendral, ESPE de Strasbourg, 2017.

45 Rachel CEYRAC, *Problématiser la colonisation européenne des XIXe-XXe siècles au collège à travers les sources coloniales des élèves*, Écrit réflexif de 2e année de Master MEEF mention 2nd degré, dirigé par Gaïd Andro, ESPE de Nantes, 2019.

l'organisation de leur séquence, les enseignants suivent en grande majorité les préconisations du ou des manuel(s) à leur disposition : « *Le déroulement des séances reprend les phases traditionnellement présentes dans les manuels : causes de l'expansion coloniale, rapports coloniaux sur place et rapports avec la métropole.* »⁴⁶ Ce constat est confirmé à la lecture des entretiens réalisés par Raphaëlle Pallares, avec une précision sur l'usage écrasant des documents iconographiques des manuels.⁴⁷ Il n'est toutefois pas exact pour l'enseignement de la décolonisation, qui bute de manière plus abrupte sur la question de la violence. Face à cet obstacle, Benoît Falaize observe deux différents types de réponses de la part des enseignants : « *un premier type qui passe par les savoirs, la précision des références historiques même si elles sont perçues comme incertaines ou insuffisamment stabilisées. Sur ce plan, il y a la volonté de faire attention pour dire la violence en classe (...).* »⁴⁸ Un deuxième type consiste à « *privilégier des finalités plus éducatives* » en puisant dans l'histoire de la décolonisation matière à une réflexion plus « philosophique », dans le cadre par exemple d'un débat « de vie de classe ». ⁴⁹

Concernant le Second degré, le travail de recherche de Rachel Ceyrac propose un travail original, entre histoire et mémoire : une tâche complexe sur l'Algérie des années 1930-1940, à réaliser à partir d'objets témoignant de l'histoire familiale de certains élèves, et mis à disposition de la classe.⁵⁰ L'objectif premier est d'apprendre à la classe de Quatrième concernée à exercer son esprit critique sur les documents, et non simplement à en extraire des informations sans aucune remise en question. En développant la consigne générale, Ceyrac écrit ainsi : « *La consigne étant de présenter une exposition, le rendu final est prévu sur de grands panneaux. Pour mener à bien cette tâche complexe, c'est-à-dire mettre les élèves dans une posture d'historien confronté aux sources et à raisonner par eux-mêmes sur celles-ci, les professeurs doivent être présents en tant que personnes ressources. Ainsi, des îlots ont été mis en place avec sur chacun d'entre eux, les différents objets ramenés par les élèves quelques mois plus tôt. Chaque élève pouvait choisir la source qu'il souhaitait étudier plus particulièrement et ensuite mettre en débat ce qu'il avait trouvé avec le reste de ses camarades.* »⁵¹ À chacune des trois catégories d'objets correspond une consigne précise. Il y a d'abord la vaisselle (des plats) ramenés

46 Benoît FALAIZE (dir.), *La colonisation et la décolonisation (...)*, op. cit., p. 50.

47 Raphaëlle PALLARES, *Quels sont les enjeux (...)*, op. cit., p. 24.

48 Benoît FALAIZE (dir.), *La colonisation et la décolonisation (...)*, op. cit., p. 50.

49 *Ibid.*, p. 50-51.

50 Rachel CEYRAC, *Problématiser la colonisation européenne (...)*, op. cit., p. 16-17.

51 *Ibid.*, p. 8-11. Fragment souligné par l'auteur du présent mémoire.

d'Algérie dans les années 1930, fabriquée dans des usines construites par les autorités françaises. Avec l'aide des informations familiales délivrées par les élèves ayant effectué le prêt, il faut : « *mettre en évidence rapports économiques entre la métropole et l'Algérie* ». ⁵² Ensuite, il y a les photographies, celles des élèves, et celle délivrée par le tuteur établissement de Rachel Ceyrac montrant son grand-père lors de son service militaire. Les élèves doivent ici travailler deux aspects : l'intentionnalité des photographes (« (...) *pourquoi cet homme s'est fait représenter ainsi? Pourquoi s'être fait photographe ?* »), ainsi que les rapports entre les Français d'Algérie et les Français de métropole, en particulier la vision que pouvaient en avoir les représentants de l'ordre colonial comme l'armée. ⁵³ Enfin, avec un dernier groupe de documents : « (...) *les élèves ont pu se confronter à la lecture d'un livret militaire d'un Français qui a effectué son service militaire au milieu des années 1940. L'un des enjeux d'apprentissage avec le travail de cette source est de contextualiser le document avec comme interrogation principale : Pourquoi ce Français est-il envoyé à Alger dans les années 1940 ?* » ⁵⁴ Un extrait adapté d'un article scientifique de Jean-François Klein sur la notion de pacification complète le corpus documentaire pour confronter les sources au récit d'un historien. ⁵⁵ L'expérience didactique de Rachel Ceyrac a porté ses fruits puisque ses élèves ont dépassé la pratique du document comme pure forme d'illustration. De plus, ils ont affiné leur perception du fonctionnement des sociétés coloniales, en ne prenant pas seulement en compte les rapports de violence explicite entre dominants et dominés, mais également les échanges économiques et culturels. Enfin, ils ont pu être initiés aux relations entre histoire et mémoire en confrontant des objets réels issus de leur propre histoire familiale à un récit d'historien, rendant donc concrète la société coloniale algérienne.

De ces lectures, la plus intéressante pour l'enseignant en collège est le travail présenté ci-dessus de Rachel Ceyrac, parce-qu'il présente une expérience concrète d'enseignement du fait colonial en classe à l'appui des programmes actuellement en vigueur. Néanmoins, il faut admettre l'absence totale d'analyse ou même simplement de présentation de toute chanson coloniale dans le corpus ici étudié. Plus largement, le curriculum réel, et donc les pratiques des enseignants, sont généralement absents de la littérature scientifique sur l'enseignement du fait colonial, y compris sur l'exemple algérien.

⁵² *Ibid.*, p. 16-17.

⁵³ *Ibid.*, p. 17.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Jean-François KLEIN, « La pacification, un processus impérial », dans Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe [en ligne], 2016, cité dans Rachel CEYRAC, *Problématiser la colonisation européenne (...)*, *op. cit.*, p. 18.

Des travaux orientés sur le « curriculum formel » en lien avec les polémiques et controverses du présent :

Pour comprendre cette absence, il faut revenir sur la tripartition du *curriculum* rappelée par Laurence de Cock à partir de la définition de Jean-Claude Forquin. Les pratiques des enseignants appartiennent au *curriculum* réel, donc celui-ci ne constitue pas l'intérêt premier des travaux en sciences de l'éducation portant sur l'enseignement du fait colonial. Laurence de Cock indique elle-même que sa thèse porte essentiellement sur le *curriculum* formel, c'est-à-dire sur les programmes scolaires et leurs ressources d'accompagnement, au premier rang desquels les manuels : « *Une précision s'impose d'emblée : il ne sera pas ici mention des pratiques de classe ou des apprentissages des élèves. Notre focale se situe bien en amont, au niveau des programmes scolaires et de ce qui conditionne et explique l'introduction et / ou la transformation d'un contenu d'enseignement dans des contextes donnés. (...) Nous ne nous intéresserons ici qu'au "curriculum formel", dit encore "curriculum prescrit".* »⁵⁶ Elle explicite ensuite ce qu'elle cherche à démontrer avec cet objet d'étude : « *Nous verrons comment y chemine le fait colonial, entre les discours, interpellations et formalisations prescriptives déterminant une grammaire scolaire du fait colonial avec son ordonnancement, ses règles et ses finalités. Notre travail interroge de la sorte un aspect de la scolarisation d'un savoir, celui des effets produits par les mises en tensions publiques d'une thématique historique que nous qualifierons de politisation (...).* »⁵⁷ La politisation désigne ici la transgression des frontières entre les différentes activités du monde social, ce à quoi peut être ajouté l'entrée explicite d'un sujet d'enseignement (puisque'il s'agit de l'objet qui intéresse ce travail) dans le champ politique (ses institutions, ses acteurs, ainsi que le débat public).⁵⁸

C'est précisément cette question de la politisation qui explique l'intérêt majoritaire voire écrasant de la littérature scientifique consultée pour le *curriculum* formel. En conséquence, les travaux de Laurence de Cock s'inscrivent dans la continuité des recherches menées depuis les années 1960 sur l'analyse des contenus programmatiques et leurs accompagnements textuels. Par exemple, concernant l'histoire du traitement de la colonisation dans les manuels depuis le début du XXe siècle, elle cite l'article pionnier de Manuela Semidei : « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires

56 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...), op. cit.*, p. 17.

57 *Ibid.*, p. 17.

58 *Ibid.*, p. 17.

français ». ⁵⁹ C'est en effet durant les années 1960 que se développe l'intérêt des historiens pour les manuels d'enseignement, particulièrement ceux du parcours de primaire, en tant que source fructueuse pour l'étude des idées politiques et des mentalités collectives. En effet : « *En eux se reflètent, schématisées, simplifiées, amplifiées, l'idéologie et l'éthique qui dominent une société, un temps, une époque. Nul doute, d'autre part, qu'ils ne contribuent de façon particulièrement efficace à modifier une sensibilité, à imposer certains thèmes, à diffuser au plus profond de la conscience commune certains mythes et certaines images.* » ⁶⁰ Semidei peut ainsi démontrer leur rôle dans l'incorporation massive par la population française d'un discours colonialiste, c'est-à-dire justifiant l'entreprise coloniale. En histoire, ils mettent en avant la nécessité de cette entreprise sur les plans politique, économique et moral, en effectuant par exemple une généalogie du développement de l'Empire colonial français remontant à Richelieu. La France n'aurait pu être un pays puissant et prospère sans la création de colonies pour lui assurer notamment un fructueux commerce extérieur. ⁶¹ La géographie n'est toutefois pas en reste, puisque : « *Les manuels (...) affirment de manière plus péremptoire encore l'utilité et les nécessités de l'expansion coloniale. Ceux de l'enseignement primaire insistent surtout sur les raisons économiques. (...) tous les grands États civilisés ont des colonies afin d'y écouler leur excès de population, de commercer avec elle (...).* » ⁶² L'historienne, quatre ans après les accords d'Evian, propose la conclusion suivante : « *Jusqu'à ces dernières années, les manuels scolaires français sont donc restés les meilleurs défenseurs de l'idéologie coloniale, idéologie officielle à partir des années 1920, et qui n'avait guère évolué depuis : ainsi ont-ils sans doute contribué à accentuer le décalage souvent signalé entre la situation réelle de l'Empire et la conscience qu'en ont prise les Français.* » ⁶³

De Cock inscrit également ses pas dans la thèse fondatrice de sa directrice de recherche, Françoise Lantheaume, portant sur l'enseignement de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années 1930. ⁶⁴ Lantheaume choisit pleinement l'angle de la sociologie du *curriculum* afin : « (...) de saisir un contenu d'enseignement

59 Manuela SEMIDEI, « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français », *Revue française de science politique*, 16e année, n°1, 1966, p. 56-86. Cité dans Laurence DE COCK, « Un siècle d'enseignement (...) », *op. cit.*, p. 181.

60 Manuela SEMIDEI, « De l'Empire à la décolonisation (...) », *op. cit.*, p. 56.

61 *Ibid.*, p. 59.

62 *Ibid.*, p. 61.

63 *Ibid.*, p. 86.

64 Françoise LANTHEAUME, *L'Enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années 1930 : État-nation, identité nationale, critiques et valeurs, essai de sociologie, thèse de doctorat en sociologie*, sous la direction de Jean-Louis Derouet, Paris, EHESS, 2002.

singulier, et non une matière, un domaine ou discipline (...). »⁶⁵ Elle cherche ainsi à interroger les transformations des textes prescriptifs (programmes, rapports) et des ressources d'accompagnement dans une société critique : « *Pour Françoise Lantheaume, c'est l'action de ces réseaux, leurs dynamiques, qui aboutiraient à la fabrication de contenus d'enseignement prescrits. Ainsi, tous les documents intervenant dans la chaîne sont des "êtres" sur lesquels il a fallu se mettre d'accord, significatifs de compromis et rapports de force.* »⁶⁶ Elle met également en avant la crise de la capacité d'enrôlement de l'histoire scolaire, après sa mobilisation pour promouvoir l'idéologie coloniale. Elle finit par conclure sur l'allongement du réseau à l'origine des transformations des textes prescriptifs, avec notamment de nombreux acteurs supplémentaires (institutions⁶⁵, associations etc.). Cela ne permet pas de stabiliser les savoirs de référence, accentuant au contraire leur instabilité. Cet angle d'analyse permet de mettre en avant : « *les moments de mises en tension de l'enseignement de l'histoire par la construction du problème de l'enseignement du passé colonial.* »⁶⁷ Françoise Lantheaume poursuit ce travail d'analyse des manuels scolaires dans plusieurs articles et contribution à des ouvrages collectifs. Il s'agit d'abord de proposer une synthèse-bilan en élargissant la chronologie par rapport à sa thèse, tout en conservant l'angle d'analyse de la sociologie du *curriculum*.⁶⁸ Il s'agit également d'interroger de manière plus générale la place des manuels scolaires dans la concurrence des mémoires, ou bien à plus petite échelle les relations entre France et Algérie dans les programmes d'histoire et les manuels du XX^e siècle.⁶⁹

Ces divers travaux permettent de comprendre le lien étroit entre histoire scolaire, mémoire et politique qui régit l'évolution de l'enseignement du fait colonial en France, au moins dans sa dimension prescriptive. Cette relation, déjà évoquée aux pages 8 à 16 de ce mémoire, explique l'intérêt poussé pour les écrits permettant d'étudier le curriculum formel. En effet, il s'agit de sources institutionnelles (programmes, rapports, etc.) et éditoriales (les manuels) qui délivrent de manière plus évidente et accessible que les

65 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...)*, *op. cit.*, p. 29.

66 *Ibid.*, p. 29.

67 *Ibid.*, p. 30.

68 Françoise LANTHEAUME, « Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique », *LIDIL*, Université Stendhal/Grenoble 3, 2007, n° 35, p. 159-175.

69 Benoit Falaize et Françoise Lantheaume, « Entre pacification et reconnaissance : les manuels scolaires et la concurrence des mémoires », dans Pascal Blanchard, Isabelle Veyrat-Masson (dir.), *La France et son histoire. Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*, Paris, La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2008, p. 175-186 ; Françoise LANTHEAUME, « Les difficultés de la transmission scolaire : le lien Algérie-France dans les programmes d'histoire et les manuels en France au XX^e siècle », dans Frédéric ABÉCASSIS, Gilles BOYER, Benoît FALAIZE, Gilbert MEYNIER et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *op. cit.*, p. 217-228.

pratiques enseignantes en classe les enjeux politiques et mémoriels structurant l'histoire scolaire de la colonisation et de la décolonisation. A côté de cette étude de la politisation d'un savoir scolaire, objet par exemple de l'ouvrage *Dans la classe de l'homme blanc (...)*, il y a également l'implication directe de certains acteurs du champ des sciences de l'éducation dans la réflexion autour des programmes scolaires, devenue systématiquement polémique politique et mémorielle dans le cas de l'Algérie coloniale. Ainsi, Laurence de Cock admet dans le dernier chapitre de sa thèse la difficulté de maintenir une position scientifique dans l'analyse de la réformes des programmes du collège en 2015 : « *Nous atteignons ici les limites de la scientificité pour l'analyse compte tenu de notre implication dans cette controverse. Notre propos se concentrera donc volontairement sur les écrits produits successivement par les Groupe d'élaboration des projets de programmes (GEPP) et sur les étapes de réécritures qui ont mené à la version officielle et définitive des nouveaux programmes de collège. Pour leur interprétation, nous nous contenterons de quelques pistes nous incluant volontairement dans le dispositif.* »⁷⁰

C'est également le cas d'acteurs directement intégrés à l'institution scolaire, comme l'inspecteur général Laurent Wirth.⁷¹ Celui présente ainsi, dans un article de 2012 paru dans une revue scientifique, les « nouvelles perspectives » de l'enseignement de l'histoire coloniale dans le second degré.⁷² Il s'agit alors de présenter un bilan de l'élaboration des nouveaux programmes d'histoire du collège (2006-2008) et du lycée (2009-2012), à la direction desquels il avait été placé.⁷³ L'objectif premier est de répondre aux polémiques médiatiques liées à la constante augmentation de la présence mémorielle du fait colonial dans le débat public. Cela concerne d'abord les accusations d'occultation du fait colonial : « (...) *On ne peut pas rendre l'école responsable d'occultations qui sont plutôt le fait de la société et des médias. Les questions particulièrement sensibles, telles celles de la pratique de la torture ou de la répression du 17 octobre 1961, ont été abordées dans les classes et étaient présentes dans les manuels scolaires avant que les médias ne les mettent sous les feux de l'actualité. La place de ces questions est confirmée dans les*

70 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...)*, op. cit., p. 269-270.

71 Laurence de Cock résume ainsi la carrière académique de Laurent Wirth après vingt-deux années passées dans l'enseignement : « (...) *inspecteur général en 1998 sous Claude Allègre [alors ministre de l'éducation nationale]. Laurent Wirth a en charge les classes préparatoires, les lycées professionnels, puis le dossier collège sous de Robien [ministre de l'éducation nationale entre 2005 et 2007], où il relit les programmes de collège sous la direction de [l'historien] René Rémond. Il passe par le cabinet de Jack Lang [ministre de l'éducation nationale entre 2000 et 2002] dirigé par Christian Forestier. Il est doyen du groupe d'inspecteurs généraux d'histoire-géographie de 2008 à 2012.* » dans *Ibid.*, p. 138.

72 Laurent WIRTH, « L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire. De nouvelles perspectives », *Hommes & migrations*, n°1295, 2012, p. 102-109.

73 Laurence DE COCK, *Dans la classe de l'homme blanc (...)*, op. cit., p. 252-266.

nouveaux programmes d'histoire des collèges (en quatrième et en troisième) et des lycées (en première des séries générales et en classe de terminale professionnelle). »⁷⁴

Cela concerne ensuite les accusations de sacrifice d'une histoire nationale au profit d'une histoire communautaire : « (...) *l'introduction de la partie intitulée "Regards sur l'Afrique" en cinquième et le thème consacré aux traites négrières et à l'esclavage en quatrième (...) suscitent des critiques virulentes de la part des nostalgiques d'une mythologie nationale. Ils accusent les concepteurs des programmes de sacrifier l'histoire de nos grands hommes sur l'autel de la repentance. (...) En introduisant cette question, il ne s'agissait pas dans l'esprit des concepteurs du programme de sacrifier à un quelconque communautarisme, mais bien au contraire de s'adresser à tous les élèves, quelle que soit leur origine, tant il est vrai que l'universalisme est au cœur de nos valeurs républicaines et que, dans le monde interconnecté du début du XXI^e siècle, on ne peut ignorer l'histoire d'autres civilisations. »⁷⁵*

Enfin, il y a l'introduction de certains membres du milieu associatif dans certaines revues scientifiques, liant de manière inextricable controverses entre spécialistes, polémiques mémorielles et enjeux politiques pour accentuer la pression sur la rédaction de nouveaux programmes d'histoire. C'est le cas par exemple de Raphaël Granvaud, proposant une analyse critique des différents manuels de collège dans un article paru en 2006.⁷⁶ L'intention militante est énoncée dès le résumé de l'article, qui évoque une « *histoire officielle* » dont il s'agit de traquer les « *oublis* » et les « *mensonges* ». ⁷⁷ Son analyse de la vision du bilan de la colonisation dans les manuels rend son positionnement explicite : « *tous les manuels sauf un mettent en balance les aspects positifs* » et les aspects "négatifs" de l'entreprise coloniale, posant de manière tantôt explicite, tantôt implicite la question du bilan de la colonisation. Ils entonnent, avec plus ou moins de nuances, et documents iconographiques à l'appui, le refrain de la "mission civilisatrice", généralement déclinée en trois sous-thèmes : les progrès sanitaires et médicaux,

74 Laurent WIRTH, « L'histoire du fait colonial (...) », *op. cit.*, p. 104.

75 *Ibid.*, p. 106.

76 Raphaël GRANVAUD, « Colonisation et décolonisation dans les manuels scolaires de collège en France », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n°99, 2006, p. 73-81. Le rédacteur de ce mémoire n'a eu accès qu'à une version en ligne de cet article, où il est impossible de repérer la pagination précise. Il sera donc fait référence comme suit aux citations de l'article : « GRANVAUD, *Ibid.* ». Voici le lien internet de l'article : <https://journals.openedition.org/chrhc/792>

77 GRANVAUD, *Ibid.* Raphaël Granvaud appartient à l'association « Survie », qui se présente de la manière suivante sur son site internet : « *Survie est une association loi 1901 créée en 1984 qui dénonce toutes les formes d'intervention néocoloniale française en Afrique et milite pour une refonte réelle de la politique étrangère de la France en Afrique. Survie propose une analyse critique et des modalités d'actions encourageant chacun à exiger un contrôle réel sur les choix politiques faits en son nom.* » (<https://survie.org/1-association/>) Elle intervient dans le débat public notamment par la publication de brochures, de livres, ainsi que la revue *Billets d'Afrique*.

l'éducation, les constructions d'infrastructures, dont le bilan positif viendrait contrebalancer les aspects critiqués. »⁷⁸ Il s'appuie ici sur un extrait du manuel Hachette de 1998 pour la classe de Quatrième : « *"La colonisation est souvent violente, mais elle apporte aussi aux colonies le progrès médical, l'instruction, les routes, les voies ferrées."* »⁷⁹ L'intrication entre l'histoire, la mémoire et le politique, diffusée dans le champ scientifique, explique donc, de par l'intérêt poussé pour les enjeux qu'elle recèle, l'intérêt premier des sciences de l'éducation pour le curriculum formel avant tout depuis la fin du siècle dernier.

En guise de bilan, il faut reconnaître l'abondance et la richesse des travaux entamés par les spécialistes du monde éducatif sur l'enseignement du fait colonial, en particulier pour l'exemple algérien, depuis les années 1960. La présence mémorielle forte de la guerre d'Algérie a fait de l'histoire coloniale de ce pays un exemple emblématique des « questions scolairement vives » pour les enseignants.

Néanmoins, les pratiques de ces mêmes enseignants, en particulier l'usage de documents originaux comme les chansons populaires coloniales, sont demeurés un angle mort de la recherche pour les raisons explorées dans les pages précédentes. Le *curriculum* réel et le *curriculum* caché de l'enseignement du fait colonial, pour reprendre la terminologie de Jean-Claude Forquin, demeurent donc deux voies à défricher pour les sciences de l'éducation.

La relation entretenue entre l'histoire, la mémoire, la politique et l'école est particulièrement étroite pour le sujet de ce mémoire. Elle fait donc de celui-ci, au delà même des « questions scolairement vives », un exemple emblématique pour la définition donnée par Françoise Lantheaume de l'histoire scolaire, à savoir un « *outil de socialisation politique* » qui doit construire : « (...) *du sentiment d'appartenance à un bien commun incarné dans une forme politique (la démocratie libérale [et la République]) et un espace de référence (la nation, l'empire [jusqu'à la décolonisation])* (...). »⁸⁰ En effet, l'histoire coloniale de l'Algérie est l'un des thèmes qui montre le plus, selon elle, le lien entre « *enseignement de l'histoire* », « *politique du passé* », et « *politique de juste mémoire* », dans un pays où : « *une alliance s'est nouée au XIXe siècle entre la science, la République et l'enseignement de l'histoire.* »⁸¹

78 GRANVAUD, *Ibid.*

79 GRANVAUD, *Ibid.*

80 Françoise LANTHEAUME, « Manuels d'histoire et colonisation. (...) », *op. cit.*, p. 160.

81 *Ibid.*, p. 160.

Chapitre 2

L'INTÉRÊT SCIENTIFIQUE ET PÉDAGOGIQUE DE LA CHANSON POPULAIRE POUR APPRÉHENDER L'HISTOIRE COLONIALE

L'essayiste Claude Duneton écrivait en 1998 : « *Si l'on veut connaître les hommes, je crois sincèrement qu'il faut étudier leurs chansons, au même titre que leurs monuments, leurs outils et leurs livres.* »¹ Pour autant, la chanson populaire n'a été abordée sérieusement – c'est-à-dire pour elle-même avec une méthode d'analyse spécifique, et non comme document annexe d'autres démonstration – qu'à partir de la fin du XXe siècle par les historiens de l'époque contemporaine (du XIXe à nos jours).² Cela est particulièrement le cas pour les chercheurs travaillant sur l'empire colonial français. C'est pourquoi, comme évoqué en introduction, Alain Ruscio parle en 2003 de minoration scientifique à leur sujet.³ Néanmoins, depuis la fin des années 2000, plusieurs travaux ont réhabilité la chanson comme source légitime d'histoire culturelle et politique des deux derniers siècles en France et en Europe.⁴ Qu'en est-il pour l'histoire coloniale depuis les recherches d'Alain Ruscio ? *La chanson populaire est-elle devenue un objet d'étude légitime pour ce thème d'étude historique ?*

Une source d'histoire contemporaine en cours de réhabilitation :

Comme évoqué en introduction, le XIXe siècle (plus précisément à partir des années 1830) est le temps de la collecte des chansons populaires en divers recueils imprimés, dans la perspective de glorification d'un peuple considéré comme national. La définition de ce type de chansons va alors de soi : « *[Elle] est alors systématiquement perçue comme*

1 Cité dans Yves BOROWICE, « La trompeuse légèreté des chansons. De l'exploitation d'une source historique en jachère : l'exemple des années trente », *Genèses*, n°61, 2005/4, p. 98.

2 Voir Claude DUNETON (avec la collaboration d'Emmanuelle Bigot), *Histoire de la chanson française*, Paris, Seuil, 2 vol. (« Des origines à 1780 » et « De 1780 à 1860 »), 1998.

3 Alain RUSCIO, « Littérature, chanson et colonies », dans Sandrine LEMAIRE, Pascal BLANCHARD (dir.), *Culture coloniale. La France conquise par son empire. 1871-1931*, Paris, Autrement, coll. « Mémoire/Histoire », p. 79.

4 Voir par exemple les écrits de Sophie-Anne LETERRIER, parmi lesquels : *Béranger. Des chansons pour un peuple citoyen*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Histoire », 2013 ou plus récemment « Le suffrage censitaire en chansons », dans "Monarchies censitaires", numéro spécial de la revue *Parlement(s), revue d'histoire politique*, 2020, n°31, p. 39-58.

une « voix du peuple » que l'on cherche à valoriser. »⁵ Cette représentation proprement romantique de la chanson a considérablement influencé les anthologies publiées au XXe siècle, conçues comme : « (...) un moyen pour faire connaître le regard du peuple sur les événements auxquels il est confronté. L'histoire, telle que les chansonniers nous la raconte, serait alors une sorte d'histoire parallèle, sans doute moins érudite mais certainement plus authentique, celle d'une voix d'en bas ne pouvant se faire entendre que par ce biais. »⁶

Deux moments marquent néanmoins une réelle évolution dans l'approche du genre, le premier étant la publication en 1944 de l'ouvrage pionnier d'Henri-Irénée Marrou, *Le livre des chansons*.⁷ Marrou s'inscrit dans la continuité de la tradition voyant la chanson populaire comme reflet de la voix du peuple et de l'identité nationale, avec une définition conventionnelle de son objet d'étude, vu comme : « "un ensemble d'œuvres lyriques que le répertoire des milieux lettrés a reçues du peuple". »⁸ Il propose néanmoins de réelles innovations en initiant des questionnements nouveaux sur le sujet : « (...) importance du "folklorisme" des romantiques dans l'affirmation d'identités nationales – ce résistant qui écrit en 1944 s'intéresse particulièrement au cas allemand –, contestation de l'existence d'un fossé infranchissable séparant les cultures savante et populaire, interrogation sur les modes de diffusion, importance et spécificité de l'oralité, etc. »⁹ Le deuxième moment se situe dans les années 1960-1970, avec la controverse autour de la notion de « culture populaire », suite à la publication de l'ouvrage de Robert Mandrou sur le sujet.¹⁰ Ainsi, Dominique Julia, Michel de Certeau et Jacques Revel contestent la formulation de Mandrou : « [ils] considèrent que le "populaire" est une invention des élites visant à disqualifier une catégorie qu'elles ont arbitrairement définie. Pour eux, la recherche ne devrait plus se fixer pour tâche de caractériser des objets culturels comme étant, ou n'étant pas, populaires, mais plutôt s'intéresser aux modalités différenciées de leur appropriation par des processus d'échange et de circulation. »¹¹ Cette réponse a donc

5 Philippe DARRIULAT, *La Muse du peuple. Chansons politiques et sociales en France (1815-1871)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Histoire », 2011, introduction, prg. 13. L'ouvrage est gratuitement accessible sur internet, mais l'édition numérique n'est pas précisément paginée : <https://books.openedition.org/pur/105768>. Les citations de l'ouvrage sont donc références ainsi : partie de l'œuvre (exemple : « chap. 1 ») et numéro de paragraphe (exemple : « prg. 5 »).

6 *Ibid.*, introduction, prg. 15.

7 Henri-Irénée MARROU (sous le pseudonyme Henri DAVENSON), *Le Livre des chansons ou Introduction à la connaissance de la chanson populaire française*, Neufchâtel, 1944.

8 Cité dans Philippe DARRIULAT, *La Muse du peuple. (...) op. cit.*, introduction, prg. 14.

9 *Ibid.*, introduction, prg. 14.

10 Robert MANDROU, *De la culture populaire en France aux XVII^e et XVIII^e siècles. La bibliothèque bleue de Troyes*, Paris, Stock, 1964.

11 *Ibid.*, introduction, prg. 21. Voir Michel DE CERTEAU, Dominique JULIA, Jacques REVEL, « La Beauté du

engendré suspicion à l'usage de l'adjectif « populaire » ainsi qu'à son étude comme objet d'histoire à part entière entre la fin du XXe siècle et le début du XXIe siècle.¹² Le terme semble toutefois en cours de revalorisation avec les publications récentes de plusieurs « histoires populaires » de la France.¹³ Ces ouvrages tiennent compte des débats scientifiques évoqués pour proposer un sens nouveau, hors de toute évidence immédiate, à l'adjectif « populaire », comme en témoigne Gérard Noiriel. Cet historien spécialiste de l'immigration précise en effet que l'objectif de son livre n'est pas de relater le point de vue des dominés mais d'analyser : « la domination, entendue comme l'ensemble des relations de pouvoir qui lient les hommes entre eux. »¹⁴ Le « populaire » n'est plus ici l'adjectif désignant ce qui appartient en propre à un peuple existant en tant que tel. Sa définition devient donc un objet de luttes constant entre dominés et dominants : « *L'identité collective des classes populaires a été en partie fabriquée par les dominants et, inversement, les formes de résistances développées au cours du temps par "ceux d'en bas" ont joué un rôle majeur dans les bouleversements de notre histoire commune.* »¹⁵ Ce sont bien ces luttes qui constituent l'objet d'étude de Noiriel, justifiant le titre de son livre.

Il a été retenu, en introduction de ce mémoire, de considérer de manière large une chanson comme populaire dans la mesure où elle appartient au : « *répertoire répandu dans le milieu populaire* » (c'est-à-dire, pour l'objet d'étude de ce mémoire, la majorité de la population française) en la distinguant de la chanson « folklorique » désignant elle : « *le patrimoine anonyme, parvenu jusqu'à nous par transmission orale, qui appartient entièrement aux classes populaires.* »¹⁶ C'est la large diffusion d'une chanson parmi la population qui caractérise cette première définition. Sur le plan esthétique, la chanson populaire reprend les caractéristiques décrites par Anne-Sophie Leterrier en 2013 : un texte en strophes organisé généralement en couplets et refrains (ces derniers n'étant pas systématiquement présents), porté par une mélodie.¹⁷ Les études portant sur les chansons depuis ces vingt dernières années utilisent toutefois précautionneusement le vocable de populaire. Leurs auteurs préfèrent celui désignant des classes sociales

mort », dans Michel DE CERTEAU, *La Culture au pluriel*, Paris, Seuil, 1993 (1974) p. 49-80.

12 Voir Dominique KALIFA, « Les historiens français et "le populaire" », dans *Hermès, la revue*, n°42, 2005/2, p. 54-59. L'auteur n'hésite pas à parler d'un « *no man's land* » et d'un « *non-lieu de recherche* » (p. 54).

13 cf. Michelle ZANCARINI-FOURNEL, *Les luttes et les rêves: une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours*, Paris, La Découverte, coll. « Zones », 2016 ; Gérard NOIRIEL, *Une histoire populaire de la France*, Marseille, Agone, 2017.

14 Gérard NOIRIEL, *Une histoire populaire de la France*, op. cit., p. 9.

15 *Ibid.*, p. 9.

16 Emanuela LAGNIER, *Enquête sur le chant populaire en vallée d'Aoste*, Aoste, Musumeci, 1984, p. 30. Voir page 5 et note 20 du présent mémoire.

17 Voir page 3 et note 13 du présent mémoire.

spécifiques comme les ouvriers, ou bien des groupes considérés comme socialement minoritaires tels les homosexuels, ou bien encore la fonction même de la chanson (« politique », « sociale », ou « réaliste »).¹⁸ L'adjectif « populaire » apparaît pourtant bien de manière éparse, sans toutefois qu'il n'y ait de réelle définition, confirmant le trouble instauré dans la recherche universitaire depuis le débat sur la « culture populaire ». Faut-il donc abandonner l'usage du mot « populaire » pour désigner les chansons ?

Les textes étudiés dans ces différents travaux relèvent pourtant de la définition esthétique applicable à la chanson populaire. De plus, ils sont majoritairement produits dans les groupes sociaux désignés et souvent destinés à une diffusion large en terme de public. Ce sont donc des œuvres « populaires » de par le public visé : soit des catégories sociales appartenant à ce que Noiriel appellent les « dominés » par rapport à un pouvoir souverain et l'élite qui la soutient (les « dominants »), soit l'ensemble du peuple pouvant être défini de la manière suivante : « (...) l'ensemble des individus qui ont été liés entre eux parce-qu'ils ont été placés sous la dépendance [d'un] pouvoir souverain. »¹⁹ En ce sens, celui du récepteur recherché par les chansons, le qualificatif de populaire peut être conservé, malgré la diversité sociale potentielle de leurs auteurs.

Les débats autour du « populaire » ont suscité une gêne réelle sur la manière de dénommer les chansons étudiées, incitant à un voire des changements de qualificatifs. Cela n'a toutefois pas entravé la réhabilitation scientifique de la chanson comme source d'histoire légitime. Un pas important en ce sens a été franchi en 2005 par l'historien Yves Borowice. Spécialiste de l'histoire culturelle contemporaine de la France, il estime que la chanson commerciale ou de variété constitue encore, en 2005, une source « *en jachère* ». ²⁰ Il déplore le délaissement de ce qu'il juge pourtant être extrêmement riche pour sa discipline : « *Pour qui cherche à saisir une période récente de notre histoire dans ses représentations et ses sensibilités, voire indirectement dans ses structures socioéconomiques, les chansons dites de variétés constituent un observatoire d'une rare fécondité. Elles sont pourtant largement délaissées par les historiens en particulier et par les disciplines savantes en général, qu'il s'agisse de la sociologie, des études littéraires ou*

18 Voir : Elien DECLERCQ, Lieven D'HULST, « L'univers de la chanson ouvrière dans l'agglomération de Lille-Roubaix-Tourcoing (1870-1914) », *Revue du Nord*, n°385, 2010/2, p. 365-381 ; Martin PÉNET, « L'expression homosexuelle dans les chansons françaises de l'entre-deux-guerres : entre dérision et ambiguïté », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, n°53-4, 2006/4, p. 106-127 ; Philippe DARRIULAT, *La Muse du peuple. Chansons politiques et sociales en France (1815-1871)*, op. cit. ; Catherine DUTHEIL-PESSIN, « Chanson sociale et chanson réaliste », *Cités*, n°19, 2004/3, p. 27-42.

19 Gérard NOIRIEL, *Une histoire populaire de la France*, op. cit., p. 9.

20 Yves BOROWICE, « La trompeuse légèreté des chansons. (...) », op. cit., p. 98.

de la musicologie. »²¹ De plus, ces œuvres sont essentielles selon lui pour comprendre l'émergence d'une culture de masse dans la première moitié du XXe siècle.²² Borowice évoque deux principaux facteurs de ce délaissement : il y a d'abord la minoration d'un genre considéré comme inférieur à la musique savante et même aux chansons « folkloriques » employées par l'histoire culturelle et politique des nations au XIXe siècle ; il y a ensuite : « *le relatif dénuement méthodologique des chercheurs qui s'engagent dans cette voie.* »²³ Borowice devient donc, avec l'article qu'il écrit en 2005, le premier chercheur à développer une méthode d'analyse précise des chansons comme source sérieuse d'histoire culturelle du contemporain, avec l'exemple des titres de variété des années 1930. Il ne s'agit plus d'en faire des documents annexes pour des démonstrations portants sur d'autres sujets, mais bien un objet d'étude à part entière.

La première « règle » que fixe Borowice est « *d'identifier les spécificités de la séquence historique considérée (...)* », c'est à dire : « *celles, déterminantes, qui caractérisent les conditions de production et de réception des chansons.* »²⁴ Concernant les chansons commerciales des années 1930, connaître le cadre technique de leur production est déterminant. C'est en effet le temps des « trois fées électriques »²⁵, c'est à dire : l'accélération massive de l'enregistrement électrique avec le microphone, l'arrivée du cinéma parlant (cadre idéal pour mettre en avant de nouvelles vedettes de la chanson), et surtout la TSF (télégraphie sans fil), l'élément le plus déterminant ici. En effet : « *La radio est sans nul doute le vecteur principal des chansons des années 1930 (...).* »²⁶ Poser le cadre technique est indispensable selon l'auteur pour poser ensuite des questions d'ordre esthétique (mélodies, types de voix, styles interprétatifs), économique (Y a-t-il un développement dès les années 1930 d'un *show business* au sens actuel de l'expression?), ou socioculturelles (Comment évoluent les carrières des artistes ? Qu'est-ce qui modifie les goûts dominants des auditeurs ?). Il faut toutefois l'employer pour interroger en premier lieu son interprétation à l'époque même, c'est-à-dire ses conséquences sur l'évolution du mode de performance des chanteurs. Ainsi, il devient plus facile de comprendre le passage de la revue à grand spectacles des années 1920 au « tour de chant »²⁷ des

21 *Ibid.*, p. 98.

22 *Ibid.*, p. 98.

23 *Ibid.*, p. 99.

24 *Ibid.*, p. 99.

25 Expression tirée de Jean-Claude KLEIN, *La chanson à l'affiche*, Paris, Du May, 1991. Cité dans *Ibid.*, p. 99.

26 *Ibid.*, p. 101.

27 Spectacle où un chanteur présente trois à huit titres en alternance avec des attractions de music-hall. La salle de l'ABC (Paris), dirigée par Mitty Goldin, est un lieu emblématique de ce type de spectacles.

années 1930. Outre la crise financière de 1929, les capacités visuelles du cinéma mêlées à mutation sonore diminuent largement l'intérêt pour les décors gigantesques et extrêmement coûteux des revues.²⁸

La deuxième règle essentielle concerne l'étude des chansons elles-mêmes. Une erreur majeure de la littérature existante selon Borowice est de considérer essentiellement sinon uniquement les partitions imprimées. Il faut au contraire : « *adopter une méthode fondée sur l'écoute plutôt que sur la lecture* », afin de restituer au mieux l'expérience sonore de l'éditeur de l'époque. En effet : « *Ce n'est pas la même chose que de chanter la misère sociale sur un tempo de java ou sur celui d'une valse lente, d'évoquer la guerre d'Espagne sur un ton dramatique ou avec des accents badins.* »²⁹ La « *capture du sens* » d'une chanson, c'est-à-dire la connaissance de son évolution esthétique et de son influence sur le public, en dépend pour trois raisons majeures : la possibilité d'analyser le travail de l'interprète (le ton, la phrase, les intonations, la rythmique, etc.), puis de repérer les éventuelles distorsions entre le texte imprimé et le texte chanté, et enfin de comprendre en partie les phénomènes permanents de l'histoire de la chanson (« (...) *les hégémonies durables, les dévaluations inexorables, les ascensions brutales, etc.* »).³⁰ A titre d'exemple : « (...) *la comparaison des titres enregistrés à la fois par Tino Rossi et Reda Caire permet (...) de mettre en lumière l'arsenal de l'extraordinaire stratégie vocale du premier, tout entière tournée vers la volonté de créer le trouble chez l'auditeur (plus exactement l'auditrice), et la facture plus traditionnelle du style du second, encore tributaire du lyrisme des chanteurs à voix d'avant le microphone.* »³¹

En troisième lieu, il faut tenter de mesurer le succès d'une chanson en réalisant, dans la mesure du possible, une étude quantitative, car : « *on ne peut pas (...) extraire le même type d'enseignement d'une chanson restée confinée à un cénacle d'aficionados ou d'un air qui fut à un moment donné dans toutes les oreilles et sur toutes les lèvres.* »³² Il est essentiel de repérer la situation de la période étudiée dans l'histoire de la chanson, mais le risque est grand de tomber dans les « *pièges de la mémoire* ». En d'autres termes : « (...) *il faut éviter de prendre le palmarès de la postérité pour celui de l'époque (...)* », en considérant par exemple que Charles Trenet a entraîné le basculement soudain et irrémédiable de la chanson de variété dans la modernité et la maturité artistiques.³³ Il

28 *Ibid.*, p. 101-103.

29 *Ibid.*, p. 103.

30 *Ibid.*, p. 104.

31 *Ibid.*, p. 104.

32 *Ibid.*, p. 104.

33 *Ibid.*, p. 106-107.

faut donc lire avec attention les commentaires des contemporains, souvent plus nuancés que ce qu'en ont retenu les créateurs d'anthologies. Il demeure toutefois très difficile d'établir avec précision le succès des chansons de la première moitié du XXe siècle. Borowice propose, pour les années 1930, trois pistes de sources : les textes attestant les droits d'auteurs, les documents comptables des maisons de disques, et les imprimés permettant d'identifier l'horaire et la fréquence de passages des chansons à la radio. Ces pistes sont toutefois difficilement praticables, ne serait-ce que par la difficulté à trouver des documents correspondant aux deux dernières.³⁴ A l'historien dès lors d'« inventer » des sources de substitution, c'est-à-dire : « (...) *construire un mode d'interrogation adapté à ce qu'il recherche et l'appliquer à un dossier documentaire dont ce n'est pas forcément la première raison d'être.* »³⁵ Par exemple, pour constituer une discographie, la consultation des rassemblements faits par les collectionneurs et érudits, ainsi que des catalogues commerciaux des firmes de l'époque, bien que fastidieuse, est nécessaire.

Borowice termine sa présentation méthodologique par l'aspect le plus délicat, à savoir l'identification du « *destin social des chansons* ». ³⁶ Il est tentant de se contenter de dire qu'elles sont le reflet de leur époque. L'historien dénonce ainsi la paresse qu'il juge récurrente dans les travaux d'histoire sociale et culturelle mobilisant les chansons. Ceux-ci en feraient trop souvent un pur accessoire pour une démonstration qui leur serait extérieure : « (...) *la chanson n'est pas perçue comme un instrument heuristique, mais comme la confirmation et l'aimable illustration des grands et sérieux mouvements de fond.* »³⁷ Il faut donc considérer la chanson (c'est-à-dire ses créateurs et ses promoteurs) comme un élément agissant sur le réel plutôt que le pâle reflet de ce dernier. Ainsi comprise, elle n'est plus un matériau renvoyant à l'imaginaire de son époque, mais plutôt un élément de sa construction. De plus, les chansons à succès d'une époque donnée peuvent contredire ce que l'on sait par ailleurs du contexte de celle-ci. Ainsi, la majorité des titres écrits dans les années 1930 manifestent une réelle insouciance alors que l'Europe subit les effets de la crise économique et qu'Hitler arrive au pouvoir en Allemagne. La chanson est donc un « *miroir déformant et actif du réel.* »³⁸ Il y a toutefois une limite à l'idée du « reflet d'une époque », même avec la fine redéfinition qu'en propose Borowice. En effet, le risque est d'enfermer le sens d'une chanson dans l'intentionnalité de

34 *Ibid.*, p. 107.

35 *Ibid.*, p. 108.

36 *Ibid.*, p. 110.

37 *Ibid.*, p. 110. Les « mouvements de fond » désignent ici ce qu'il est possible de savoir de la vie politique et sociale ainsi que des grands mouvements de civilisation.

38 *Ibid.*, p. 111.

son auteur sans prendre en compte : « (...) *les modes collectifs d'appropriation d'une chanson qui dépendent de nombreux facteurs (sa polysémie, les conditions d'écoute, les circonstances historiques de sa diffusion, l'horizon d'attente du public, etc.)*. »³⁹ Par exemple, de nombreuses chansons ont pris un sens très politique qu'elles n'avaient absolument pas lors de leur création. Ainsi, les chansons les plus chantées dans les usines lors des grèves de 1936 ne sont pas des hymnes comme *l'Internationale* mais des titres de variété comme *Tout va très bien Madame la marquise* (1935).⁴⁰

L'influence de la méthode proposée par Yves Borowice n'est pas aisément mesurable, mais il est certain que quatre travaux le citent explicitement et incorporent au moins un aspect de sa démarche. Un d'entre eux concerne les années 1930⁴¹, deux autres les années 1970⁴² et, de manière plus surprenante en apparence, le dernier porte sur la Révolution française.⁴³ Cela est surprenant de par l'impossible implication de certains éléments méthodologiques pour une époque dont il est difficile de recréer en musique les chansons populaires.⁴⁴ Cela ne l'est toutefois qu'en apparence car les mises en garde et les pistes proposées, hors la matérialité sonore, demeurent transposables pour d'autres périodes d'étude, comme la nécessité de dépasser la conception de la chanson comme « reflet d'une époque ». ⁴⁵

La réhabilitation des chansons populaires comme source légitime pour l'histoire scientifique est donc réelle même si tardive par rapport à la durée d'existence de la discipline en France. Néanmoins, l'étude de ces chansons pour elle-mêmes avec une méthode propre demeure parcimonieuse, la « méthode Borowice » n'ayant pas encore trouvé une application complète, même avec une distance critique, pour d'autres époques. Qu'en est-il de la chanson coloniale ?

39 *Ibid.*, p. 112.

40 *Ibid.*, p. 113-114. *L'Internationale* a été écrite par Eugène Pottier (paroles, 1871) et Pierre Degeyter (musique, 1888). *Tout va très bien Madame la marquise* (paroles et musique) a été écrite par Paul Misraki.

41 Jacques AMBLARD, « Operetta in Marseille (France) During the 1930's, a Bridge to the New Cultural Industry : The Example of Tino Rossi », dans Jernej WEISS (dir.), *Operetta between the two world wars*, Založba Univerze na Primorskem, 2021, p. 283-291.

42 Piero-D. GALLORI, « "Je suis rital et je le reste..." Expertise de l'inclusion italienne (en)chantée ou la transformation spectaculaire d'un monstre », *Volume ! La revue des musiques populaires*, n°12, 2015/1, p. 35-53 ; Lucile RUAULT, « Une fête pour l'avortement libre. La mobilisation autour du procès des militantes du MLAC d'Aix (1976-1977) », *Genèses*, n°107, 2017/2, p. 32-55.

43 Maxime KACI, « Chanter la politique : partitions nationales et modulations septentrionales (1789-1799), *Annales historiques de la Révolution française*, n°362, octobre-décembre 2010, p. 79-100.

44 Voir par exemple Arnaud MARZORATTI, Jean-François NOVELLI et Les Lunaisiens, *France 1789 : révolte en musique d'un sans-culotte et d'un royaliste*, Alpha, 2011, 1 CD.

45 Maxime KACI, « Chanter la politique (...) », *op. cit.*, p. 81.

Un objet d'étude encore peu appréhendé par les historiens du fait colonial :

La publication, en 2001, de l'anthologie de chansons coloniales réalisée par Alain Ruscio ne semble pas intéresser grandement l'histoire universitaire.⁴⁶ Elle est pourtant médiatisée à une échelle nationale, comme en témoigne un reportage réalisé pour le journal télévisé de France 3 du 03 janvier 2002, comprenant un entretien avec l'historien.⁴⁷ Cela donne donc une réelle visibilité à un travail entendant montrer que certains des plus célèbres chanteurs français du XXe siècle (par exemple : Edith Piaf) ont contribué à diffuser une vision favorable de la colonisation avec des stéréotypes raciaux récurrents.

Né en 1947, Alain Ruscio, est militant communiste jusqu'en 1991 ainsi que journaliste pour *L'Humanité* entre 1978-1980, ce qui lui permet d'effectuer plusieurs séjours au Vietnam. Sa thèse de doctorat en histoire, soutenue à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne en 1984, porte d'ailleurs sur les relations entre les communistes et l'Indochine entre 1944 et 1954.⁴⁸ Suite à ce travail, il s'intéresse à la notion d'« imaginaire colonial » en lien avec le développement des études postcoloniales en France.⁴⁹ Il étudie ainsi, dans la perspective de l'histoire des mentalités, la construction et la diffusion d'une idéologie coloniale dans la population française en métropole et en outre-mer.⁵⁰ L'anthologie de 2001 s'inscrit dans la continuité de ce travail, la chanson populaire étant présentée comme un outil important pour la diffusion de cette idéologie qu'il résume ainsi : « (...) *L'Homme blanc détient le savoir, il émet la pensée, il crée la civilisation.* »⁵¹

Ces chansons seraient même emblématiques de la démarche propagandiste de ce que Ruscio nomme « le Parti colonial » : « *Il y a eu un projet, pas forcément conçu individuellement dans tel ou tel cerveau, mais pourtant orchestré, globalement, par le Parti colonial : utiliser ce moyen d'expression exceptionnellement populaire pour véhiculer des*

46 Le seul compte-rendu trouvé durant le travail de recherche pour ce mémoire a été rédigé par un linguiste : Dominique DESMARCHELIER, « Alain Ruscio, *Que la France était belle au temps des colonies... Anthologie des chansons coloniales et exotiques françaises* », *Mots. Les langages du politique*, n°70, 2002, p. 149-151.

47 Voir en ligne l'archive vidéo conservée par l'INA : <https://www.ina.fr/video/1908669001014>

48 cf. Alain RUSCIO, *Les communistes français et la guerre d'Indochine, 1944-1954*, Paris, L'Harmattan, 1985 (d'après une thèse de doctorat en histoire réalisée sous la direction de Jacques Thobie). Pour plus de détails biographiques sur l'auteur, voir Alain RUSCIO, *Nous et moi, grandeurs et servitudes communistes*, Paris, Tirésias, 2003, qui a notamment servi à la rédaction de la page qui le concerne sur wikipedia.org : https://fr.wikipedia.org/wiki/Alain_Ruscio

49 Voir pages 13-14 du présent mémoire.

50 cf. Alain RUSCIO, *Le credo de l'homme blanc. Regards coloniaux français. XIXe-XXe siècles*, Paris, Complexe, 1995. Cet ouvrage a notamment servi à l'analyse proposée par Gérard Noiriel de la première époque de la colonisation française (du XIXe siècle à 1914), voir Gérard NOIRIEL, *Une histoire populaire de la France*, op. cit., p. 411-446.

51 Alain RUSCIO, *Que la France était belle au temps des colonies... Anthologie des chansons coloniales et exotiques françaises*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2001, p. 5.

idées visant à l'expansion de la plus grande France, puis au maintien de l'Empire. »⁵² La notion de « Parti colonial » ne désigne pas un parti politique au sens contemporain du terme, c'est-à-dire : avec une solide organisation interne, un programme politique détaillé et un réseau d'adhérents vaste et structuré à une échelle nationale et locale.⁵³ Il s'agit plutôt d'un rassemblement d'individus et d'associations cherchant à promouvoir la politique d'expansion coloniale par divers moyens, dont trois deviennent très influents : le groupe parlementaire formé en 1892 sous la présidence d'Eugène Etienne ainsi que deux associations, le « Comité de l'Afrique française » et l'« Union coloniale française. »⁵⁴ L'action propagandiste du « parti », s'adapte aux vecteurs d'informations majoritaires de son temps (articles dans la grande presse nationale, programme dédiés sur la TSF dans l'entre-deux-guerres). Ses moyens financiers sont considérables selon l'historien Charles-Robert Ageron, et ce dès sa formation dans les années 1890 : « *En dix ans, de 1894 à 1903, [l'Union coloniale française] dépensa un million de francs-or pour la seule propagande coloniale, soit une somme supérieure à tout ce que reçut de ses souscripteurs et cotisants le Comité de l'Afrique française de 1891 à 1914.* »⁵⁵ La diffusion de l'idéologie coloniale dans la population française, entre la IIIe et la IVe République, est donc largement due à l'œuvre du « parti ». Selon Alain Ruscio, les chansons explicitement liées aux auteurs de ce travail propagandiste sont d'abord d'ordre militaire, comme la *Marseillaise du Dahomey* (1884).⁵⁶ Ensuite, principalement durant l'entre-deux-guerres, elles s'inscrivent soit dans le registre exotique, soit dans une veine humoristique. C'est le cas par exemple lors de l'exposition coloniale du parc de Vincennes en 1931, avec *Nénufar. Marche officielle de l'exposition coloniale*, qui décrit la découverte de la capitale par un « *p'tit négro* » en retard par rapport aux français, donc à leur civilisation.⁵⁷

La marche militaire, l'évasion exotique et l'humour fantaisiste constituent les trois parties de l'anthologie d'Alain Ruscio ainsi que les trois principaux types de chansons coloniales existantes, chacune correspondant respectivement au type suivant : chansons

52 *Ibid.*, p. 5.

53 cf. Edmond DZIEMBOWSKI, *Le siècle des révolutions (1660-1789)*, Paris, Perrin, 2019, p. 75.

54 Voir Henri BRUNSCHWIG, « Le parti colonial français », *Outre-Mers. Revue d'histoire*, n°162, 1959, p. 49-83 et Charles-Robert AGERON, *De « l'Algérie française » à l'Algérie algérienne*, Bouchène, coll. « Histoire du Maghreb », 2005, vol. 1, p. 149-160.

55 Charles-Robert AGERON, *De « l'Algérie française » à l'Algérie algérienne*, *op. cit.*, p. 154.

56 Paroles d'Achille Butruille, compositeur inconnu. L'intégralité des textes des chansons citées est reproduite dans les annexes de ce mémoire (Ici, voir p. 73-74). Sauf mention contraire, les textes sont reproduits d'après Alain RUSCIO, *Que la France était belle au temps des colonies (...)*, *op. cit.*

57 Paroles de Roger Féral et Jacques Monteux, musique de Maurice Roget, interprétation d'Alibert. Les expositions temporaires étaient l'un des principaux moyens employés par le « parti » colonial pour mobiliser les masses populaires autour de leur idéologie, cf. Charles-Robert AGERON, *De « l'Algérie française » à l'Algérie algérienne*, *op. cit.*, p. 156.

« épiques », « romantiques » et « comiques ».⁵⁸ La chanson militaire dite « épique » vise en premier lieu à magnifier les soldats français présents aux colonies, des premiers temps de la conquête de l'Algérie au conflit de 1954-1962. C'est le cas par exemple de *L'hommage aux héros de Mazagran*, production anonyme de 1840. Le titre renvoie au siège de cette ville algérienne par les troupes de l'émir Abd el-Kader. Un peu plus d'une centaine de soldats français ont réussi à y mettre en déroute plus de mille adversaires, constituant ainsi un épisode idéal pour magnifier les troupes de Louis-Philippe Ier.⁵⁹ Le thème central de ce type de chant est l'appel aux armes : « *Soldats de Mazagran / Aux armes ! Levez-vous ... / Aux armes ! (bis) / De lauriers / Vous vous couvrirez tous.* » Il se démarque ensuite par le portrait de combattants spécifiques, où émerge surtout la figure du légionnaire, qui défend l'Empire colonial sans aucune peur malgré le surnombre de ses ennemis. En effet, « *Presque systématiquement, les soldats français sont représentés comme d'autant plus héroïques qu'ils combattent un ennemi non seulement fanatique, mais possédant un avantage numérique effrayant, de Mazagran à Diên Biên Phû.* »⁶⁰ *L'hommage (...)* de 1840 est là encore un exemple parfait : « *Voyez-vous d'ici dans la plaine / Surgir ces cavaliers nombreux ? / C'est l'Arabe en proie à la haine / Qui va nous couvrir de ses feux (bis) / Au nom du souverain prophète / Il avance, sûr de son succès / Il croit de cent-vingt-trois Français / À Mascara porter la tête.* »

La chanson « épique » se perpétue au XXe siècle chez des interprètes célèbres. Alain Ruscio évoque ainsi *Le Fanion de la Légion*, chanté par Edith Piaf en 1936.⁶¹ Cette œuvre purement fictionnelle se déroule dans un lieu indéterminé du Maghreb. Elle reprend le schéma de *L'hommage (...)*, tout en étant construite « *comme un western* » : « *L'attente : "Tout en bas c'est le Bled immense / Que domine un petit fortin / Sur la plaine c'est le silence." Trente légionnaires y veillent "Torses nus, rêvant de bagarres." Mais, en bas, "Les salopards vers le fortin / Se sont glissés comme des hyènes", profitant de la nuit et de leur supériorité numérique. Puis c'est l'assaut : "Hurlements de rage / Corps à corps sauvages." On craint pour le fortin, malgré le courage surhumain des défenseurs. "Mais tout à coup le canon tonne / Des renforts arrivent enfin." Au petit matin, seuls trois légionnaires survivent, mais leur fanion flotte encore... »⁶²*

58 Alain RUSCIO, « Littérature, chansons et colonies », dans Sandrine LEMAIRE, Pascal BLANCHARD (dir.), *Culture coloniale. (...)*, op. cit., p. 77-78.

59 Voir par exemple Jean LOPEZ, « Mazagran ou la célébration de la conquête de l'Algérie », *Guerres & Histoire*, n°25, juin 2015, p. 84.

60 Alain RUSCIO, « Magnifier, rigoler oublier, protester ... Complaintes de soldats sous les tropiques », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n°222, 2006/2, p. 60.

61 Paroles de Raymond Asso, musique de Marguerite Monod, 1936.

62 *Ibid.*, p. 60-61.

Alain Ruscio classe également dans la chanson « épique » les productions servant à valoriser les succès de la mission civilisatrice du colonisateur. Celles-ci se développent notamment lors du centenaire de la conquête de l'Algérie, avec l'appui du gouvernement français.⁶³ Ainsi, en 1930, le président de la République Gaston Doumergue vient en Algérie pour commémorer l'événement. Paul Gesky célèbre donc en musique la modernité civilisationnelle occidentale apportée par la France : « *(Refrain :) Ah, si le brave Abd el-Kader / Revenait en Algérie / Il serait heureux Abd el-Kader / De voir comme elle est jolie / Y a du pinard, du chemin de fer, / Du chameau, de l'industrie / Aussi je suis fier / De lever mon verre / À la santé d'Abd el-Kader / (Couplet 2 :) (...) À la Casbah, Messieurs, c'est la pure vérité / Il y a l'électricité, la TSF, la CGT / Pour traverser le désert mon-z-ami maintenant on se sert / Des chenilles et des autos, / Citroën remplace les chameaux.* »⁶⁴

Quant aux chansons coloniales dites « romantiques », elle ont pour objectif premier de proposer une évasion à bas prix pour les auditeurs : « *Pour quelques sous, on pouvait acheter une partition et chanter à la maison les succès des vedettes de l'heure.* »⁶⁵ Elles mobilisent un imaginaire rempli de lieux communs (les « soleils brûlants », les « soirs mystérieux », les « nuits d'ivresse » etc.), ce qui les rend largement interchangeables pour Alain Ruscio. Cette production d'un « exotisme de pacotille » est d'autant plus simple à réaliser que la majorité de la population française connaît alors très mal la géographie de son empire colonial. Le lieu le plus représenté dans ces chansons est Tahiti, comme dans ce texte interprété en 1939 par Rina Ketty : « *La volupté des / soirs parfumés / Nous chavire et nous dit d'aimer. / Parmi les fleurs, / Les oiseaux charmeurs, / Semblent chanter aux voyageurs ...* »⁶⁶ Cette vision idéalisée de l'île est encore promue après la Seconde guerre mondiale, par exemple dans *Le bateau de Tahiti* (1957), chanté par Tino Rossi, où un colon évoque avec nostalgie le lieu où il est né : « *Le long du quai / Tu les verras, / Ils auront des bouquets / Tu m'enverras / Ces fleurs fanées / Pour me consoler / Et tu diras merci / Aux gens de Tahiti... / Où sont les étangs bleus, / Les douces collines, / Les palmiers fleuris / Les patéluyers ? / Où sont les chants joyeux / Les danses câlines / Et le chaud soleil / De mon pays ?* »⁶⁷

Les chansons coloniales « romantiques » comprennent également un grand

63 Alain Ruscio, *Que la France était belle au temps des colonies (...)*, op. cit., p. 235.

64 *Abd el-Kader (Marche triomphale du centenaire de la conquête de l'Algérie)*, paroles : Paul Gesky, musique : Albert Evrard et Francis Salabert, 1930. Bien que présente sur le CD de l'anthologie d'Alain Ruscio, la chanson n'apparaît pourtant pas dans le livre lui-même.

65 *Ibid.*, p. 297.

66 *L'île de Tahiti*, paroles : J. Vaissade, musique : René Lucian, 1939.

67 *Le bateau de Tahiti*, paroles : Marc Fontenoy, musique : Pedro Liberal, 1957.

nombre de romances, parmi lesquels des « *amours délicieuses* » et des « *amours impossibles* ». ⁶⁸ Selon Ruscio, une des créations les plus populaires de l'entre deux-guerres est ainsi *Dans les nuits marocaines*, célébrant l'amour entre un soldat français et la fille d'un chef de l'armée riffaine durant la guerre du Rif (1920-1927) : « (Couplet 2) : (...) *Et l'soldat d'vingt ans, rev'nant à la vie / Rêvait d' l'Africaine aux longs voiles bleus / A ses grands yeux noirs, sa lèvre jolie. (Refrain) : Dans les nuits marocaines / Sous le ciel étoilé / Les chagrins et la haine / Sont bien vite oubliés / Dans les nuits marocaines / On ne peut que s'aimer / Car l'amour vous enchaîne / Dans les nuits marocaines.* » ⁶⁹ De nombreuses productions, dont cette chanson, mettent en avant la volonté de la femme de rejoindre son amant français en métropole. La plus célèbre d'entre elles est *J'ai deux amours*, interprétée par Joséphine Baker. Ruscio estime en effet que, contrairement à une idée répandue, l'interprète n'exprime pas là son rapport affectif aux États-Unis et à la France, mais incarne en vérité une jeune africaine cherchant à rejoindre son amant parti à Paris : « *En fait, "J'ai deux amours" faisait partie de la Revue "Paris qui remue", dont une grande partie était censée se passer aux Colonies (...). Dans l'un des tableaux, "Ounawa", Joséphine campe le personnage de Chiquita, une jeune Africaine amoureuse d'un colon français. Celui-ci, qui partage cet amour, veut l'emmener avec lui en France. Mais les gens de sa tribu s'y opposent.* » ⁷⁰ Chiquita exprime donc son hésitation et son désarroi dans le célèbre refrain : « *J'ai deux amours / Mon pays et Paris / Par eux toujours / Mon cœur est ravi / Ma savane est belle / Mais à quoi bon le nier / Ce qui m'ensorcelle / C'est Paris, Paris tout entier.* » ⁷¹

C'est toutefois avec les chansons coloniales « comiques », bien plus qu'avec les deux autres types, que se déchaînent les moqueries contre les « indigènes ». Les femmes (« Moukers », « Tonkinoises » et « Négresses ») en sont les cibles principales. ⁷² La plus célèbre de ces productions est *La Petite Tonkinoise* : « *Écrite en 1906, c'est à partir de 1931, lors de sa reprise par Joséphine Baker, qu'elle fait le tour du monde.* » ⁷³ Selon Ruscio : « *L'étude des paroles est particulièrement révélatrice des préconçus et de l'image largement diffusée des populations de la Plus Grande France. Ainsi, la jeune femme est affublée du nom de Mélaoli, qui, s'il n'a rien de vietnamien, résume parfaitement à quelle*

68 Alain Ruscio, *Que la France était belle au temps des colonies (...)*, op. cit., p. 329-348.

69 *Dans les nuits marocaines*, paroles : Suzanne Quentin, musique : Albert Lebaill, vers 1930.

70 Alain Ruscio, *Que la France était belle au temps des colonies (...)*, op. cit., p. 330-331.

71 *J'ai deux amours*, paroles : Géo Koger et Henri Varna, musique : Vincent Scotto, 1930.

72 Alain Ruscio, *Que la France était belle au temps des colonies (...)*, op. cit., p. 351-399.

73 Alain Ruscio, « Littérature, chansons et colonies », dans Sandrine LEMAIRE, Pascal BLANCHARD (dir.), *Culture coloniale. (...)*, op. cit., p. 78.

*fonction première était destinée la femme colonisée aux yeux des colonisateurs. »*⁷⁴ Le texte exprime donc un fantasme sexuel sans complexe par le double sens des mots employés : « *Peu gourmande / Ell'ne d'mande / Quand nous mangeons tous les deux / Qu'un'banane, c'est peu coûteux / Moi, j'y en donne autant qu'ell'veut. »*⁷⁵ Cette création était déjà connue dans la France de la Belle époque grâce à l'interprétation de Polin, célèbre représentant du « comique troupier », genre qui fournit, entre la fin du XIXe siècle et la Première guerre mondiale : « (...) *les chanteurs français les plus célèbres. »*⁷⁶

Travadjar la Mouker est l'un des titres coloniaux dont ces artistes de scène ont le plus entretenu la célébrité.⁷⁷ Composé vers 1850, ce titre évoque la lassitude d'un soldat français face à son quotidien en Algérie. Parmi les péripéties du texte, le soldat évoque une relation sexuelle avec une autochtone : « *Fumant une bouffarde, / Portant la chéchia, / On pille et on chaparde / Dans la razzia / Mais dans le gourbi / En f'sant du fourbi / Fatma qui sourit / Fait cocu l'Arbi ! »*⁷⁸ Outre l'humiliation infligée aux vaincus de la conquête, le consentement suggéré de la femme exprime une caractéristique majeure de ce type de chansons : « *Les femmes "indigènes" sont souvent présentées comme ne pouvant résister au charme, voire à la virilité affirmée [des soldats français]. »*⁷⁹ Les chansons coloniales contribuent donc largement à faire des femmes issues des différents territoires de l'empire un pur objet de fantasme à la disposition des colonisateurs : « *Les femmes indigènes au contact desquelles l'Européen s'avilit, sont lascives, dévergondées, expertes dans les choses de l'amour (...).* »⁸⁰ Outre l'obsession pour la sexualité qui caractérise d'ailleurs autant les hommes que les femmes colonisés, les chansons mettent également en scène d'autres caractéristiques avilissantes pour les « indigènes » comme le retard intellectuel (voir civilisationnel) et la paresse. C'est notamment le cas de la chanson *Nénufar*, déjà évoquée ci-dessus, qui décrit le « retard » d'un jeune homme africain venu visiter l'exposition colonial parisienne de 1931.

Si le travail d'Alain Ruscio est essentiel pour connaître un corpus largement méconnu, celui-ci ne constitue pas toutefois une réelle histoire culturelle de la chanson coloniale. En effet, il effectue une compilation précieuse, mais il ne propose pas une analyse approfondie qui permettrait de cerner avec précision l'influence de ces chansons

74 *Ibid.*, p. 78.

75 *La petite tonkinoise*, paroles : Henri Christiné, musique : Vincent Scotto (1906).

76 Alain Ruscio, « Magnifier, rigoler oublier, protester (...) », *op. cit.*, p. 62.

77 *La Mouker* (dite *Travadjar La Mouker*), paroles : Griolet, musique : G. Castello, vers 1850.

78 Le titre a connu divers ajouts de couplets, dont Ruscio ne relate pas les auteurs. Voir annexes, p. 83-85.

79 Alain Ruscio, « Magnifier, rigoler oublier, protester (...) », *op. cit.*, p. 63.

80 Maryse J. BRAY, Agnes CALATAYUD, « La chanson populaire en France au temps des colonies : de l'insouciance à la contestation. », *Remembering Empire*, n°1, 2002, p. 84.

dans la société française. Par exemple, il n'évoque pas leurs vecteurs de diffusion, et à peine le contexte de production et d'interprétation. Les textes accompagnant les divers chapitres de son anthologie sont ainsi bien souvent une présentation brève afin de replacer en quelques pages les œuvres présentées dans leur époque. Les deux articles rédigés dans le prolongement de l'anthologie se situent dans le même esprit : leur objectif est d'abord de générer une prise de conscience sur la prégnance d'une idéologie coloniale dans une large part de la chanson populaire française du XXe siècle. Ruscio donne simplement des pistes de classement, largement décrites ci-dessus, dans le but d'amorcer un véritable champ de recherche sur ce corpus peu connu. Il termine donc ainsi son dernier texte sur le sujet (à propos des chansons militaires) : « *On voit que cet article pose plus de questions qu'il n'apporte de réponses. C'est que la chanson militaire/coloniale, genre considéré comme mineur et pourtant éminemment populaire, très certainement significatif de bien des états d'esprit, attend encore son historien.* »⁸¹

Cette affirmation est sans aucun doute valable encore aujourd'hui pour la chanson coloniale en général. En effet, parmi les lectures effectuées pour ce mémoire, deux travaux seulement dialoguent explicitement avec Ruscio sur le sujet. Un seul concerne explicitement la chanson, il s'agit de l'article des chercheuses Maryse J Bray et d'Agnes Catalayud publié en 2002 pour l'université de Westminster.⁸² Leur perspective n'est pas originale puisqu'elles proposent une synthèse en quelques pages sur les principaux types de chansons ayant contribué à imprégner d'idéologie coloniale la population française du XXe siècle. Il y a enfin la thèse d'Emmanuelle Radar sur l'anticolonialisme et le modernisme dans la littérature de voyage en Indochine entre 1919 et 1939.⁸³ Un chapitre est consacré à *La petite tonkinoise*, où l'historienne considère avec un intérêt critique l'analyse d'Alain Ruscio. L'objectif de son travail est toutefois d'explorer les rapports de la littérature de voyage avec la chanson, et non d'étudier la chanson coloniale en elle-même.

Le travail d'Alain Ruscio a donc suscité un intérêt public non négligeable sur un support méconnu, ce qui était l'objectif premier de son anthologie. A partir de cette compilation, et en considérant les progrès de la recherche historique sur la chanson populaire comme source légitime, il semble possible aujourd'hui d'écrire une véritable histoire culturelle des chansons coloniales françaises, en particulier pour le XXe siècle.

81 Alain RUSCIO, « Magnifier, rigoler oublier, protester (...) », *op. cit.*, p. 62.

82 Maryse J. BRAY, Agnes CALATAYUD, « La chanson populaire en France au temps des colonies (...) », *op. cit.*, p. 81-98.

83 Emmanuelle RADAR, « *Putain de colonie !* » *Anticolonialisme et modernisme dans la littérature du voyage en Indochine (1919-1939)*, Thèse de doctorat en Histoire réalisée sous la direction d'Ieme van der Poel, Université d'Amsterdam, 2008. Voir particulièrement p. 237-257.

Une source idéale pour une présentation pédagogique en musée de la colonisation :

Si le corpus des chansons coloniales défriché par Alain Ruscio attend encore son historien, la médiatisation de l'anthologie de 2001 contribue toutefois à en faire un outil pédagogique intéressant pour un public adulte large. En effet, deux musées parisiens se sont intéressés dans des cadres différents à ces œuvres populaires des XIXe et XXe siècle : le musée de l'histoire de l'immigration et le musée de l'homme. Trois temps peuvent être distingués dans la mutation de la chanson coloniale en objet d'exposition légitime sur des sujets historiques et moraux (le colonialisme et le racisme).

La première étape se situe en 2006 : le musée de l'histoire de l'immigration organise alors une conférence avec Alain Ruscio intitulée « La chanson... miroir de la colonie, miroir de la société ? ». Animée par l'éditeur Bernard Magnier, cette « rencontre-débat » est présentée de la manière suivante sur le site internet du musée : « *Les stéréotypes ne manquent pas dans la chanson coloniale. Entre humour de corps de garde et rimes de potaches, entre bagatelles et racisme primaire, les chansons parfois soutenues par des paroliers, compositeurs et interprètes de talent, sont le reflet d'une époque et sont encore dans bien des mémoires. Parti de ce constat, cette rencontre (...) cherche à répondre à des questions comme : quelles images de l'Afrique la chanson a-t-elle données, quels en étaient les enjeux, quels ont été les préjugés les plus tenaces et qu'en est-il aujourd'hui ?* »⁸⁴ Si il n'existe pas de captation audio ou vidéo de la conférence, il reste toutefois un compte rendu écrit par l'un des spectateurs, Yves Traynard (actuellement professeur de « Français Langue Étrangère » à l'université Paris-Saclay). Ce texte est disponible sur son site internet personnel.⁸⁵

L'idée centrale, le rôle de la chanson dans la diffusion de l'idéologie coloniale, y est résumée de la manière suivante : « *Les extraits de vieux succès coloniaux que nous écoutons décrivent une société coloniale mais aussi métropolitaine foncièrement (...) raciste – au sens où elle est sûre et fière de sa supériorité sur les peuples conquis. Cette image méprisante des Noirs et Arabes "grands enfants" faits pour l'amour et la danse, assoit une idéologie coloniale où l'homme blanc justifie sa mission civilisatrice (et*

84 Voir : <https://www.histoire-immigration.fr/la-chanson-miroir-de-la-colonie-miroir-de-la-societe> La rencontre s'est tenue le 26 avril 2006 à la bibliothèque Couronnes, dans le vingtième arrondissement de Paris.

85 Yves Traynard, « La chanson coloniale », billet de blog internet, 26 avril 2006 : <https://www.ytraynard.fr/2006/04/la-chanson-coloniale/> Les citations de ce texte sont rendus de la manière suivante : YT, *Ibid.*

économique) dans la nécessité d'élever ces races "inachevées". »⁸⁶ Alain Ruscio explique ensuite le succès de ces chansons par cinq facteurs : « l'efficacité du répertoire : un seul thème par chanson, recours à l'humour, qualité des mélodies », « la notoriété des auteurs et interprètes », « leur diffusion très régulière », « leur utilisation à l'école », et « enfin la passion française pour la chanson ». Le compte-rendu ne relate toutefois pas d'exemples précis pour chacun de ces facteurs.

La période présentée par Alain Ruscio s'étend entre 1880 et 1960. L'historien souligne la continuité des thèmes dans les chansons tout en distinguant des différences régionales (entre les œuvres portant sur l'Indochine ou le Maghreb notamment) et temporelles, par exemple avec la spécificité de la Grande Guerre : « les chansons ciblant les Africains se firent au cours de la première guerre mondiale. On va subitement vanter l'héroïsme de ces soldats... dont on a tant besoin au front (jusqu'à magnifier l'amour sincère d'une Blanche et du vaillant soldat Boudou Badabou). »⁸⁷ Rares sont les interprètes ayant fait entendre une voix sinon anti-colonialiste, au moins critique. Deux exemples sont cités : les anarchistes avec Clerville qui rend hommage aux algériens, et les communistes de l'entre-deux-guerres.⁸⁸ Alain Ruscio conclue sa conférence par une opposition tranchée à la loi de février 2005 « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés ». ⁸⁹ Défendue au Parlement par Michèle Alliot-Marie, alors ministre de la Défense, le texte est particulièrement critiqué pour son article 4 imposant l'enseignement du « rôle positif de la présence française outre-mer ». ⁹⁰ Ruscio utilise notamment son anthologie comme argument contre la loi : « Il voit peu d'aspects positifs dans les entreprises coloniales et estime que son anthologie montre assez la hauteur du mépris dans lequel étaient placés les "indigènes". »⁹¹ Cette conférence est donc l'occasion pour l'historien de faire valoir son travail et d'accentuer l'objectif mémoriel de prise de conscience du rôle de la chanson populaire dans la diffusion de l'idéologie coloniale.

Deux ans plus tard, le musée de l'histoire de l'immigration utilise explicitement un

86 YT, *Ibid.*

87 YT, *Ibid.*

88 Concernant Clerville, l'identité de la personne n'est pas claire dans le compte-rendu, qui ne cite pas non plus de titres précis pour les chansons. En revanche, pour les communistes de l'entre-deux-guerres, Alain Ruscio cite un texte co-écrit par Louis Aragon et Fritz Hoff : Han ! Coolie ! (1933). Voir Alain Ruscio, *Que la France était belle au temps des colonies (...)*, *op. cit.*, p. 237, 250-251 (texte reproduit dans les annexes de ce mémoire, p. 94-95).

89 Voir le texte de loi initial sur le site officiel légifrance.fr : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000444898>

90 Voir *Ibid.*

91 YT, *Ibid.*

corpus de chansons coloniales dans le cadre d'une exposition portant sur les étrangers en France au temps de l'exposition réalisée au parc de Vincennes en 1931. Ses commissaires (Claire Zalc, Nanette Snoep, Hélène Lafont-Couturier, Laure Blévis) résument ainsi son enjeu : « (...) évoquer la situation des étrangers en France au temps de l'Exposition coloniale n'a rien d'évident. Quel rapport peut-il y avoir entre, d'une part, cette célébration colonialiste qui prend la forme d'un immense spectacle populaire, mettant en scène la glorification de l'empire et la prétendue mission civilisatrice de la France et, de l'autre, la présence, dans l'ombre, d'une population étrangère cachée au fond des puits de mines, dans les usines, arrivant souvent dans le plus grand silence en France ? (...) l'enjeu a été de battre en brèche les stéréotypes hérités de la période coloniale et postcoloniale en questionnant les relations entre immigration et colonisation en France métropolitaine au début des années 1930. »⁹² Cet enjeu symbolique se réalise par le choix du lieu lui-même, puisque le musée national de l'immigration, alors naissant, se situe au palais de la Porte dorée, construit précisément en 1931 en vue d'y abriter un musée des colonies.

Après une présentation contextualisée de la « grande Exposition de 1931 », la deuxième salle tisse le lien entre colonisation et immigration en s'intéressant aux sorts des ouvriers ayant travaillé aux installations du parc de Vincennes. Une salle spécifique est également consacrée à l'évocation artistique de l'étranger et de l'« indigène », réduits à des stéréotypes raciaux : « *Art nègre, spectacles exotiques de l'Exposition coloniale ou photographies de Joséphine Baker donnent la part belle aux représentations de la colonie et de l'indigène, plutôt qu'à celles de l'étranger. Des extraits de films de l'Exposition montrent les figurants des différentes régions de l'Empire français durant leurs représentations musicales ou les moments de détente. Le film muet et en noir et blanc contraste avec les images colorées des affiches : filmés de près, ces visages souriants ou agacés perdent l'exotisme des mises en scène élaborées et nous touchent par leur caractère anonyme.* »⁹³ La chanson prend place dans cette salle avec quelques extraits sonores (notamment du *Nénufar* d'Alibert), accompagnés par un texte d'ensemble rédigé par Yves Borowice.⁹⁴ L'historien reprend en quelques paragraphes des analyses

92 D'après le site internet de l'exposition : <https://www.histoire-immigration.fr/expositions-temporaires/1931-les-etrangers-au-temps-de-l-exposition-coloniale/l-exposition-racontee>

93 Malika RAHAL, « 1931, les étrangers au temps de l'exposition coloniale », compte-rendu de l'exposition réalisé pour le site internet [histoire-politique.fr](http://www.histoire-politique.fr) le 10 septembre 2008 : <https://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=1&rub=comptes-rendus&item=98>

94 Yves BOROWICE, « L'indigène au prisme de la chanson » dans Laure BLÉVIS, Hélène LAFONT-COUTURIER, Nanette JACOMIEN SNOEP, Claire ZALC (dir.), *1931. Les étrangers au temps de l'Exposition coloniale*, Paris, Gallimard / Centre National pour l'Histoire de l'Immigration, 2008, p. 154-155.

partagées par Alain Ruscio, notamment sur l'infériorisation culturelle de l'« indigène ». C'est donc en lien avec le succès des notions développées par les tenants du paradigme postcolonial (en particulier celle de « l'imaginaire colonial »), que se développe l'usage des chansons en musée.

Dix ans après le musée national de l'immigration, c'est au tour du musée de l'homme de s'intéresser de plus près au corpus remis en lumière par l'anthologie d'Alain Ruscio. Si la dimension historique demeure, ce sont toutefois les dimensions civique et morale qui prédominent dans l'exposition intitulée : « Nous et les autres. Du préjugé au racisme ».⁹⁵ Il s'agit d'une thématique étroitement liée à l'histoire du musée de l'homme, fondé par Paul Rivet sous le Front populaire. En effet ce dernier avait pour ambition de présenter ce qui, par delà leur diversité anthropologique et culturelle, fait l'unité des communautés humaines : « *En créant ce titre, j'ai voulu indiquer que tout ce qui concernait l'être humain, sous ses multiples aspects, devait et pouvait trouver place dans les collections. (...) Il fallait rassembler en une vaste synthèse tous les résultats acquis par les spécialistes, les obliger ainsi à confronter leurs conclusions, à les contrôler et à les épauler l'une par l'autre. L'humanité est un tout indivisible, non seulement dans l'espace, mais aussi dans le temps.* »⁹⁶

L'exposition de 2017 est elle même présentée par ses commissaires comme un outil de lutte contre le racisme, puisqu'il s'agit de déconstruire tous les stéréotypes et les hiérarchies raciales mises en place dès le XIXe siècle. La première partie, intitulée « moi et les autres », essaye de présenter la manière dont s'élaborent les identités, afin de comprendre, à l'aide une scénographie décrite comme « expérimentale », la manière dont se fabrique le racisme « ordinaire » au quotidien. La deuxième partie, « Race et histoire », explore la construction scientifique de la notion de race à l'aide d'exemples historiques. Enfin, la dernière partie, « État des lieux », vise à dépasser le racisme contemporain en s'appuyant sur des présentations de biologistes et de spécialistes des sciences sociales.⁹⁷

De nombreux extraits musicaux de diverses natures et d'époques différentes jalonnent le parcours du visiteur. La chanson coloniale trouve ainsi sa place dans la première salle de la deuxième partie de l'exposition, qui décrit les clichés exotiques et racistes diffusés par la musique savante et la chanson populaire, de la fin du XIXe siècle

95 Voir le site internet de l'exposition (<http://nousestlesautres.museedelhomme.fr/fr>) ainsi que le catalogue imprimé : Évelyne HEYER, Carole REYNAUD-PALIGOT (dir.), *Nous et les autres. Des préjugés au racisme*, Paris, La Découverte, 2017.

96 Propos cité sur le site internet du musée de l'homme : <https://www.museedelhomme.fr/fr/musee/musee-dethnographie-musee-lhomme-3717>

97 Pour une présentation plus détaillée, voir le site de l'exposition indiqué dans la note 94.

au milieu du XXe siècle.⁹⁸ C'est pourquoi cette salle contient aussi une présentation de la fascination artistique et orientaliste de Claude Debussy pour le « gamelan javanais ». Il s'agit d'un spectacle de danse exécuté lors l'exposition universelle parisienne de 1889 par de jeunes javanaises, à l'aide d'un instrument homonyme.⁹⁹ En face de cette relation de l'exotisme et du mythe du bon sauvage, prend place l'évocation des chansons populaires coloniales. Leur présentation audio-visuelle commence ainsi : « *Dans la première décennie du XIXe siècle jusqu'au milieu du XXe, on assiste en France au triomphe de l'esprit colonial. Alain Ruscio, spécialiste du colonialisme français évoque ainsi l'existence d'un "parti colonial" dont l'idéologie pourrait être ainsi résumée, selon lui par : "L'Homme blanc détient le savoir, il émet la pensée, il crée la civilisation". Il s'agissait pour ce groupe de légitimer la politique coloniale, les campagnes militaires et valoriser la puissance de l'Empire.* »¹⁰⁰ La chanson est vue comme l'un des principaux éléments servant à diffuser cette idéologie coloniale dans la population française : « *[Elle] est truffée de clichés réducteurs insistant sur la bêtise, le cannibalisme, la paresse de l'homme indigène et se nourrissant des fantasmes que suscitait les femmes indigènes. Elle alternait les genres : chansons réalistes, sentimentales, fantaisistes, comiques, grivoises, tous les répertoires sont représentés.* » La rupture retenue dans la chronologie est également reprise à Alain Ruscio : « *Au début du XXe siècle, la chanson coloniale se transforme : elle ne célèbre plus la conquête mais elle véhicule désormais l'exotisme voir l'érotisme.* »¹⁰¹ La présentation conclue sur la disparition du genre après la décolonisation.

De la conférence historique à l'évocation muséale dans une perspective morale et civique, les travaux d'Alain Ruscio ont donc connu une fortune plus grande auprès du grand public que de l'histoire scientifique. La vertu pédagogique des chansons coloniales, dans la mesure où elles sont rigoureusement contextualisées, est donc nette ici tant dans l'appréhension de l'histoire du colonialisme français que dans le combat contemporain contre le racisme.

98 Voir carte de l'exposition dans les annexes, p. 98.

99 Voir la vidéo sur Debussy ici : https://www.youtube.com/watch?v=zSpCEyHXCwc&ab_channel=M%C3%A9diath%C3%A8queMusicaledParis

100 Voir la vidéo sur la chanson coloniale ici : https://www.youtube.com/watch?v=N_MTPfs6J9I

101 *Ibid.*

La chanson populaire a longtemps été une source d'inspiration et d'étude pour des érudits héritiers des compilateurs romantiques du début du XIXe siècle. Sa réhabilitation scientifique fut tardive pour deux principales raisons : d'abord une minoration due à la nature qui leur a été assignée depuis la séparation des répertoires « savants » et « populaires » ; ensuite la difficulté de nommer un répertoire varié dans le temps et dans l'espace, en particulier avec l'adjectif « populaire ».

Aujourd'hui, plusieurs historiens du XIXe siècle ont pleinement intégré l'étude de ces œuvres dans la perspective d'une histoire culturelle (Anne-Sophie Leterrier en particulier). Néanmoins, une voie reste à tracer dans la recherche universitaire, dans la continuité de la méthode d'analyse élaborée par Yves Borowice pour les répertoires du XXe siècle. Plusieurs éléments de cette méthode peuvent également être repris pour des époques antérieures.

Le corpus plus spécifique des chansons coloniales a lui aussi connu cette minoration scientifique, défaut en partie comblé par le travail de compilation et de présentation d'Alain Ruscio. Si aucun chercheur n'a réellement pris la suite de cet historien, l'anthologie *Que la France était belle au temps des colonies (...)* et les articles qui lui sont liés ont néanmoins jeté la lumière sur un répertoire méconnu et sous-estimé. A une époque où les chansons sont progressivement prises au sérieux, la classification de Ruscio pose les fondements d'une légitimation de la chanson comme source et objet d'étude de l'histoire du fait colonial. Ces premiers travaux invitent à la réalisation d'une véritable histoire culturelle de cet objet musical. Ce projet comblerait ainsi un manque réel de l'historiographie du colonialisme français.

L'influence du travail d'Alain Ruscio est donc plutôt à chercher du côté des exposition temporaires de musées portant sur le colonialisme, le racisme et son histoire. Ce sont en effet deux grands musées parisiens qui, en diffusant ses analyses sur les chansons qu'il a répertoriées, ont compris l'intérêt pédagogique de son corpus pour une compréhension large du fait colonial et une dénonciation efficace du racisme et de ses mécanismes. Les chansons coloniales, en cours de légitimation scientifique, ont donc obtenu une pleine légitimité sur le plan pédagogique.

Chapitre 3

UN OUTIL DIDACTIQUE À RÉÉVALUER POUR UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE L'HISTOIRE EN CLASSE DE QUATRIÈME

La politique d'éducation prioritaire existe en France depuis 1981. Sa mise en place est liée au constat d'insuffisance du principe d'égalité des chances pour concrétiser « *l'idéal d'une école plus juste et plus équitable*. »¹ Trois modèles de mise en œuvre de cette politique se sont succédés jusqu'à aujourd'hui : la compensation, la dotation d'un minimum de savoir et de compétences jugés fondamentaux, et la focalisation sur des publics « à risque », c'est-à-dire la multiplication de dispositifs adaptés à des publics scolaires de plus en plus hétérogènes. Ces trois modèles rendent visibles les deux versants de cette politique, et qui peuvent être résumés de la manière suivante : « *Ainsi, l'éducation prioritaire combine un regard faisant l'apologie des singularités et de l'excellence pour quelques-uns et une perspective attachée à "garantir" une culture ou un socle commun de connaissances et de compétences pour les autres*. »² Suite à la loi de 2013 cherchant à refonder cette politique, un « référentiel pédagogique commun » est produit par le ministère pour tous les acteurs de la communauté éducative.³ L'une des priorités définies consiste à « *enseigner "plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun"*. »⁴

L'objectif essentiel de l'enseignant effectuant son travail dans un établissement classé « REP » est donc d'arriver à rendre pleinement explicite son cours afin de tenir ensemble les deux aspects de la politique d'éducation prioritaire (exigence et savoirs fondamentaux). La réflexion proposée dès l'introduction de ce mémoire sur l'usage de la chanson populaire dans l'enseignement de l'histoire s'inscrit pleinement dans cette visée professionnelle. En effet, le prisme adopté ici est d'employer une ressource documentaire originale et, au moins en apparence, plus abordable et ludique que les habituels

1 Monique DUPUIS, Benoît FALAIZE, Aziz JELLAB, Marie-Laure LEPETIT, « L'éducation prioritaire, entre relance, refondation et "enseignement des fondamentaux" : des prescriptions aux questionnements pédagogiques », *Administration & Éducation*, n°164, 2019/4, p. 45.

2 *Ibid.*, p. 46.

3 Voir Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

4 Cité dans Monique DUPUIS, Benoît FALAIZE, Aziz JELLAB, Marie-Laure LEPETIT, « L'éducation prioritaire (...) », *op. cit.*, p. 47.

documents textuels (lois, discours etc.). L'objectif est de faciliter la réflexion des élèves sur certains aspects de la colonisation, en particulier la notion centrale de colonialisme, définie de la sorte auprès des classes : l'idéologie justifiant la domination de territoires et de leur population par un État étranger. Il s'agit donc de montrer, sur un plan didactique, *comment les acquis scientifiques de la didactique de l'histoire et de l'historiographie de la chanson populaires permettent de construire un enseignement efficace de la colonisation et du colonialisme, à partir de l'exemple de la classe de Quatrième.*

La séquence, proposée à trois classes du même niveau, suit l'intitulé général des programmes : « Conquêtes et sociétés coloniales », en y ajoutant une délimitation chronologique : des années 1830 aux années 1930. Elle est organisée en quatre temps : une évocation de la course européenne aux colonies au XIXe siècle, mise en regard de l'abolition de l'esclavage de 1848, sert de séance d'introduction ; une deuxième heure présente les modalités de la conquête des colonies, suivie d'une séance sur les motifs et justifications de la colonisation, pour déboucher sur l'exposition du fonctionnement d'une société coloniale.⁵ L'exemple directeur de ces trois dernières séances est l'Algérie. Deux chansons ont été retenues, *L'hommage aux héros de Mazagran* (1840) pour la deuxième heure de cours, et la *Marche triomphale pour le centenaire de la conquête de l'Algérie* (1930) pour la troisième. Enfin, un cours complémentaire d'une heure a pour objectif de discuter la notion de racisme, de l'époque coloniale à nos jours, dans un croisement entre histoire et enseignement moral est civique.

Un outil efficace pour transmettre les notions scientifiques requises par le programme disciplinaire :

La principale compétence mobilisée durant la séquence est la suivante : « Analyser et comprendre un document », en particulier l'identification du point de vue du document et l'usage par l'élève d'un esprit critique par rapport au discours qui y est exprimé. Cette compétence fondamentale est en effet au cœur de l'enseignement de l'histoire-géographie au quotidien, et la chanson donne ici d'une approche quelque peu différente de son acquisition tout en se fondant sur les bases habituelles de travail.

Durant la première heure de la séquence, les élèves ont pu appréhender le

⁵ Voir les annexes (p. 99-108) pour une présentation plus détaillée de la séquence, avec les traces écrites et les fiches d'activité des séances deux et trois plus le cours complémentaire.

contexte mondial de développement des colonies par les puissances européennes au XIXe siècle. Ils ont donc abordé les premières notions-clés du chapitre telle que la *colonie* et *l'impérialisme*. Lors de ce cours, comme à chaque introduction de séquence, une fiche objectifs (comprenant les attendus en termes de connaissances et de compétences) ainsi qu'une fiche vocabulaire, valables pour tout le chapitre, sont distribuées. Il s'agit d'une première étape de l'explicitation des attendus du professeur autant que d'un outil de travail pour les élèves, afin qu'ils puissent repérer les éléments essentiels à connaître (dont le lexique) ainsi que les compétences qui seront évaluées en conclusion du chapitre.

L'objectif de la deuxième séance en terme de connaissances est de comprendre les modalités générales de la conquête des colonies, à partir de l'exemple algérien. L'heure commence par un cours dialogué visant à présenter les principales étapes de la conquête à l'aide d'une chronologie et d'une carte, celle-ci demeurant projetée au tableau afin que les élèves bénéficient d'une reproduction de couleur impossible à obtenir au format papier. Ensuite, ils reçoivent la fiche d'activité en format A3 avec sur la page de gauche, le questionnaire, et sur la page de droite, le corpus documentaire. Cette mise en page est adaptée à l'organisation du cahier adoptée par tous les professeurs d'histoire-géographie du collège Victor Hugo de Carmaux : une double page pour chaque partie du cours, celle de gauche étant dédiée aux exercices tandis que celle de droite sert à noter la trace écrite de la leçon. Le corpus comprend quatre documents, dont le premier réunit les portraits des deux principaux antagonistes de la conquête (l'émir Abd el-Kader et le général Bugeaud). Le deuxième est un extrait des *Ecrits* du général Bugeaud visant à justifier une conquête de l'Algérie par la force. Le troisième est une lettre du général de Saint-Arnaud à M. de Forcade, datée du 25 mai 1851, qui expose de manière directe les violences commises par l'armée française en Algérie. Enfin, le dernier document est *L'hommage aux héros de Mazagran*, précédé d'une courte présentation contextuelle.

Il faut revenir ici sur la définition pédagogique du document en histoire, afin de comprendre la perspective dans laquelle la fiche d'activité a été réalisée. Trois principales catégories peuvent être distinguées, dont la plus importante est le « document source » : « (...) *C'est l'outil à partir duquel travaille le chercheur en histoire, souvent un texte ou un document iconographique. Il convient de ne pas oublier l'image animée pour le XXe siècle, l'œuvre de fiction ou l'image d'actualité.* »⁶ Il y a ensuite le « produit de la

6 Gérard GRANIER, Françoise PICOT, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002, Paris, Direction de l'Enseignement scolaire / Bureau de la formation continue des enseignants, 2003, p. 178.

recherche » : « *On y trouve tout document extrait de la publication d'un universitaire : texte, graphique, tableau statistique, croquis, schéma, etc.* »⁷ La dernière catégorie se nomme le « document construit » : « *Il peut s'agir d'un document adapté, de manière plus ou moins inavouée, pour rendre les deux premières catégories de documents accessibles aux élèves. Il s'agit très fréquemment de textes adaptés dans le sens de la simplification, d'où la mention fréquente dans les manuels : "d'après tel auteur".* »⁸ Bien que les documents de la fiche d'activité évoquée ci-dessus soient des extraits, il s'agit tout de même de « documents sources » dans la mesure où ils n'ont pas été réécrits, même partiellement. Toutefois, cette première approche ne donne pas encore le sens pédagogique du document, c'est-à-dire son « usage scolaire » par le professeur.⁹ Ici, les différents éléments du corpus de l'activité peuvent être qualifiés de « documents-outils », c'est-à-dire qu'ils sont : « (...) destiné[s] à des apprentissages de compétences méthodologiques (...) » propres à la discipline enseignée.¹⁰

Dans cette optique, les portraits et les textes retenus pour l'activité servent à d'abord à travailler l'extraction d'informations, au sein de premières questions qui ne posent pas de réelles difficultés aux élèves. Tout d'abord, il leur est demandé d'identifier les noms des deux protagonistes des affrontements militaires en Algérie à partir du document 1, ce qui est rapidement fait grâce à la légende des deux documents. Identifier la nationalité de Bugeaud et d'Abd el-Kader se fait également sans problème. Ensuite, il leur faut repérer le moyen par lequel le général français veut conquérir l'Algérie : les élèves répondent en majorité par « la guerre », même si certains, dont le niveau est plus fragile, ont du mal à saisir ce qu'il exprime. En effet, la phrase : « *Mais la guerre indispensable aujourd'hui n'est pas le but.* » rend ambigu à leurs yeux la volonté de faire la guerre, ce qui nécessite une explication individuelle pendant que le reste de la classe poursuit le travail. La question suivante implique de repérer l'objectif de la conquête selon Bugeaud, la réponse attendue, « la colonisation », arrive assez rapidement sur les cahiers. En revanche, la question « Qu'est-ce qui est synonyme de "colonisation" selon Bugeaud ? Quel est donc, selon vous, l'intérêt de la conquête de l'Algérie pour la France ? » pose plus de difficulté. L'identification entre colonisation et agriculture est faite, mais l'intérêt de la conquête étant implicite, un tiers environ des 4e1 et 3 ne le trouve pas

7 *Ibid.*, p. 178.

8 *Ibid.*, p. 179.

9 Expression reprise dans Henri MONIOT, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, coll. « Perspectives didactiques », 1993, p. 171.

10 Gérard GRANIER, Françoise PICOT, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre l'histoire (...)*, *op. cit.*, p. 180.

(le résultat s'améliore légèrement en 4e2). Il faut donc une intervention orale de l'enseignant à destination de la classe pour la faire cheminer pleinement vers la réponse attendue : la France veut exploiter les ressources du sol algérien, avec un complément apporté par l'enseignant, à savoir le développement du territoire lui-même et de l'économie française. Concernant le troisième document, il est demandé aux élèves de prélever dans le texte quelques exemples prouvant la brutalité de la conquête militaire. Cela se fait sans difficulté, l'exemple des villages incendiés et saccagés étant bien repéré.

L'identification du point de vue particulier des documents s'effectue dans un deuxième temps de l'activité. Il est en effet demandé aux élèves d'indiquer la profession et la nationalité des auteurs des divers documents textuels, à savoir des militaires français. La deuxième partie de la question demande si le point de vue des algériens est représenté, ce à quoi tout le monde répond « non ». Cela permet de poser le champ de production de la chanson pour faciliter une analyse critique de celle-ci. La petite présentation de l'œuvre précise qu'il s'agit d'une production anonyme de soldat. Elle reprend également les chiffres les plus probants sur les forces en présence, à savoir un peu plus de 120 soldats français et environ 1200 combattants d'Abd el-Kader.¹¹ La première question portant sur la chanson demande la manière dont les soldats de l'émir sont qualifiés et s'il s'agit de quelque-chose de positif ou de négatif. Ensuite, deux dernières questions, dédiées à l'exercice de l'esprit critique, sont posées différemment selon le niveau des élèves. Pour la première, les meilleurs doivent ainsi trouver « comment l'auteur met en avant les soldats français dans la dernière strophe ? » tandis que leurs camarades doivent comparer les chiffres donnés dans la présentation et dans la chanson pour savoir si l'auteur dit la vérité. Concernant la deuxième question, « Pourquoi l'auteur fait-il cela ? », une précision est apportée aux élèves les plus faibles : « Pour t'aider, retrouve la fonction et la nationalité de l'auteur ». Le principe de différenciation pédagogique est en effet très important en éducation prioritaire, car l'hétérogénéité de niveau est très marquée.

Cette partie de l'activité est plus difficile pour les élèves, car elle demande plus de réflexion, à l'exception des quelques individus « moteurs » de chaque classe qui obtiennent systématiquement les meilleurs résultats. L'intention de l'*Hommage aux héros de Mazagran* (exagération de la réalité, mépris des « Arabes » dans l'optique de faire du soldat français un héros) n'est donc pleinement comprise que lors de la correction orale.

11 cf. Jean LOPEZ, « Mazagran ou la célébration de la conquête de l'Algérie », *Guerres & Histoire*, n°25, juin 2015, p. 84.

Comment expliquer ces difficultés ? Tout d'abord, il s'agit d'un texte versifié, même si il ne relève pas d'une poésie très élaborée. Or, une part importante des classes concernées par l'activité a des difficultés importantes avec la grammaire française, en particulier à l'écrit. L'extrait suivant est particulièrement concerné, de part l'ordre inversé des compléments : « *Il croit de cent-vingt-trois Français / À Mascara porter la tête.* »¹² Ensuite, l'absence d'enregistrement sonore rend difficile l'intérêt des élèves pour ce document, même si il sort de l'habituel corpus de textes descriptifs (lettres, extraits de journaux, etc.). Il ressort donc de cette séance que, pour rendre pleinement efficace l'usage de la chanson en cours, il faut disposer du matériau sonore, non simplement à but illustratif, mais dans l'optique de l'intégrer à l'analyse. Cela revient à prendre au mot, sur un plan didactique et non plus scientifique, le conseil méthodologique d'Yves Borowice : avant toute chose écouter l'œuvre, notamment pour prendre conscience de l'orientation de sens donnée au texte par la partie instrumentale ainsi que les choix vocaux d'interprétation.¹³

Ce conseil est pleinement applicable pour la séance portant sur les motifs et la justification de la colonisation, autrement dit sur le colonialisme français. Le cours débute par la distribution d'une feuille d'activité comprenant l'extrait de la chanson à étudier ainsi qu'un texte qui sert de point de départ à l'exercice. Il s'agit du discours, remanié, de Jules Ferry devant la Chambre des députés le 28 juillet 1885. Le choix est donc fait d'utiliser un « document construit » afin de faire une présentation théorique du colonialisme. Le texte est présent à la page 114 du manuel d'histoire-géographie des Éditions Nathan publié en 2016 pour la classe de Quatrième.¹⁴ Néanmoins, il a été choisi de le remanier afin d'y intégrer un élément jugé essentiel : l'utilisation des colonies comme lieu de débouché pour une partie de la population jugée « excédentaire ».¹⁵

La séance débute par une analyse textuelle individuelle du texte de Ferry (le document 1) à partir d'un questionnaire, divisé en trois parties suivant le mouvement du texte. La première vise à faire comprendre aux élèves les motivations économiques de la colonisation : vendre les produit des industries d'Europe dans les colonies, envoyer « l'excédent de population » dans ces mêmes territoires. Ensuite, il s'agit de percevoir la motivation morale : le devoir des « races supérieures » européennes de civiliser les « races inférieures » d'Afrique, donc de leur apporter le progrès moral, intellectuel et industriel. Enfin, il faut percevoir la motivation politique présentée par Ferry : coloniser est

12 Voir les annexes, p. 69.

13 Yves BOROWICE, « La trompeuse légèreté des chansons. De l'exploitation d'une source historique en jachère : l'exemple des années trente », *Genèses*, n°61, 2005/4, p. 103-104.

14 Il s'agit du manuel utilisé pour les classes de Quatrième du collège Victor Hugo depuis 2016.

15 Voir les annexes (p. 101-102) pour l'activité de la séance et le texte original.

le seul moyen de rester une grande nation, dans le cadre des rivalités entre les principales puissances européennes. La division du questionnaire selon l'organisation du texte explicite et facilite sa lecture au sein des classes. La correction permet d'accorder un moment à l'expression orale pour les élèves qui souhaitent dire leur incompréhension ou leur révolte par rapport au racisme explicite du document 1. L'enseignant peut ensuite faire une synthèse afin de recontextualiser ce racisme en expliquant deux points essentiels. Il y a d'abord le développement de pseudo-sciences autour de de race pour en faire un classement. Il y a ensuite la croyance réelle de Jules Ferry en son devoir moral, car ce n'est pas la haine de la « race inférieure » qui justifie la domination coloniale, mais la nécessité de lui apporter le progrès.¹⁶ Même si l'incompréhension peut demeurer chez certains individus, cette explication ne suscite néanmoins pas d'animosité, les élèves acceptant l'argumentation de l'enseignant dont ils saisissent bien qu'elle n'est pas une justification du racisme.

Cette exposition théorique du colonialisme français permet d'aborder, à l'aide de trois autres documents, le moment du centenaire de la conquête de l'Algérie (1930). Le but est ici d'effectuer une présentation sonore et visuelle du colonialisme. Dans un premier temps, Une vidéo illustrative présente la visite du président de la République Gaston Doumergue à Alger, en 1930.¹⁷ Cela permet de marquer une pause de quelques minutes après une partie d'analyse théorique dense pour les élèves, en particulier pour les plus fragiles qui ont parfois du mal à se concentrer. L'enseignant invite ensuite la classe à revenir au document 2 de leur fiche d'activité, à savoir la chanson de Gesky. Celle-ci est accompagnée d'une présentation contextuelle qu'un élève doit lire à haute voix. Cette « notice » rappelle l'importance des chansons de variété dans les années 1920-1930, genre à grand succès en particulier grâce à la TSF. Elles ont donc une influence réelle sur une large partie de la population qui les apprécie, d'où le qualificatif de « populaire ».

L'enseignant demande ensuite le silence afin de démarrer l'enregistrement sonore de la chanson, disponible sur internet. Ce dernier a néanmoins été remonté par le professeur afin de supprimer la fin de la chanson, dont le caractère sexuel explicite ne rentrait pas dans le cadre du cours.¹⁸ Après une deuxième écoute, l'enseignant interroge les élèves sur la musique : qu'en pensez-vous ? Quelle émotion cherche à transmettre

16 Pour une analyse scientifique plus approfondie du rapport de Jules Ferry au colonialisme, voir : Charles-Robert AGERON, *De « l'Algérie française » à l'Algérie algérienne*, Bouchène, coll. « Histoire du Maghreb », 2005, vol. 1, p. 183-198.

17 Voir l'archive vidéo de ce voyage sur le site internet lumni.fr : <https://enseignants.lumni.fr/fiche-media/00000001205/alger-accueil-le-president-gaston-doumergue.html>

18 Voir la chanson intégrale dans les annexes aux p. 89-91, et la chanson remaniée à la p 103.

cette chanson selon vous ? La participation est importante, y compris chez les élèves les plus en difficulté. En effet, ils trouvent « drôle » la façon dont l'interprète chante son texte. Ces interventions sont complétées par celle d'autres camarades qui pointent la « joie » ou encore le « bonheur du chanteur ». Tous ces éléments de réponses sont notés sur la partie droite du tableau avant de passer à une analyse écrite du texte de Gesky. Les élèves doivent d'abord citer des exemples de progrès matériel amenés par la France en Algérie selon le chanteur (le chemin de fer, l'industrie, l'électricité etc.). Ensuite il relèvent et identifient les deux personnages historiques cités, afin de déterminer le rôle qui leur est donné (par exemple : « Que pense Abd el-Kader de la colonisation de l'Algérie d'après la chanson ? »). Comme le chanteur adopte parfois le point de vue des algériens, les élèves doivent ensuite montrer que ceux-ci sont présentés comme étant heureux de leur situation. Puis ils sont invités à relire le texte de Ferry afin de comprendre le chanteur ne cite pas certains aspects de la colonisation pour mieux valoriser la « mission civilisatrice ». Enfin une question bilan invite les élèves à expliquer, à partir de leur réponses précédentes, que la chanson reprend et défend cette idée de « mission civilisatrice » de la France. La correction du travail écrit permet d'observer des difficultés déjà relevées lors de la séance précédente, même si elles sont un peu moins présentes.

C'est encore une fois lors de la reprise orale que les élèves sont le plus actifs, en particulier lors du retour sur l'analyse musicale. En effet, les élèves saisissent mieux la chanson comme forme de promotion du colonialisme lors d'une nouvelle analyse des émotions. Une attention particulière est portée aux adjectifs employés dans le refrain : « *Ah, si le brave Abd el-Kader / Revenait en Algérie / Il serait heureux Abd el-Kader / De voir comme elle est jolie / Y a du pinard (1), du chemin de fer, / Du chameau, de l'industrie / Aussi je suis fier / De lever mon verre / À la santé d'Abd el-Kader.* »¹⁹ Dans le jeu du dialogue oral, les élèves comprennent que l'œuvre veut transmettre aux français la fierté du devoir accompli en Algérie : la « mission civilisatrice » a été réalisée.

La chanson se révèle donc un outil didactique efficace pour comprendre des notions complexes comme le colonialisme, à condition d'employer pleinement sa dimension sonore et donc émotive, auxquelles les élèves se révèlent sensibles. Cela confirme l'intuition de Gérard Granier et de Françoise Picot : « *le meilleur document est celui qui est susceptible d'être compris par des élèves et aussi de les intéresser, voire de les surprendre.* » Ainsi, le « *document original* » est souvent le choix le plus approprié.²⁰

19 Fragments soulignés par le rédacteur de ce mémoire.

20 Gérard GRANIER, Françoise PICOT, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre l'histoire (...)*, op. cit., p. 181-182.

Un outil efficace pour la construction du citoyen ayant une culture humaniste :

Dans un article publié en 2020, l'historien et inspecteur général Benoît Falaize rappelle que sa discipline, dans son versant scolaire, ne cherche pas simplement à transmettre des savoirs mais également des valeurs : « (...) *l'enseignement de l'histoire en tant que discipline scolaire ne consiste pas uniquement à égrener des dates, des règnes, ou des personnages à retenir. Ce n'est pas non plus, et seulement, l'apprentissage d'une liste chronologique à maîtriser et à apprendre par cœur. C'est certainement également une pratique et une éthique.* »²¹ Il précise que l'histoire scolaire a d'abord une « *mission citoyenne* » et qu'elle peut : « (...) *avoir comme objectif de transmettre les valeurs de notre démocratie et de la République sans que cela soit de l'ordre de la doxa.* »²²

Dans cette perspective, le chapitre consacré aux « sociétés coloniales » en classe de Quatrième contient un enjeu civique important autour de la notion d'égalité. Le développement de l'empire colonial français sous la IIIe République pose en effet la question du lien entre le colonialisme et un régime se revendiquant de la Révolution de 1789. En effet, comment promouvoir une inégalité entre colonisateurs et colonisés tout en défendant l'article premier de la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*, qui affirme la liberté et l'égalité en droits de tous les Hommes dès leur naissance. Il semble donc important d'aborder la question du racisme et de son évolution, de la fin du XIXe siècle à nos jours, afin d'exposer sans concession mais avec nuances son imprégnation dans la France de la IIIe République. Cela permet de mieux réaffirmer l'importance du combat des institutions républicaines actuelles contre les discriminations, en cohérence avec les valeurs inspirées de 1789.

Ainsi, il est proposé aux élèves une séance complémentaire cherchant à croiser l'histoire-géographie avec l'enseignement moral et civique, à partir d'un corpus documentaire précis. Cette séance s'inspire, dans son esprit, d'un travail réalisé par l'enseignant Johann Nallet et promu par l'académie de Poitiers sur son site internet.²³ Celui propose en effet une séance de débat autour de la notion de racisme qui s'inscrit dans la continuité du chapitre 2 du thème 2 d'histoire de la classe de Quatrième. Ce cours est divisé en trois étapes : faire expliquer par les élèves (dans le cadre d'une discussion)

21 Benoît FALAIZE, « Enseigner l'histoire, des savoirs au service des valeurs », *Administration & Éducation*, n°168, 2020/4, p. 57.

22 *Ibid.*, p. 60-61.

23 Voir Johann NALLET, « Racisme d'hier et racisme d'aujourd'hui – Débat (chapitre sur les « sociétés coloniales »), billet du blog *Odyssée : Histoire Géographie EMC*, 02 avril 2017 : http://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?article1640

ce qu'est le racisme, puis leur faire étudier un dossier documentaire sur le racisme « d'hier à aujourd'hui », et mettre en place un débat sur le racisme et son évolution. Cette organisation est reprise pour la séance proposée aux trois classes de Quatrième du collège Victor Hugo. Néanmoins, le choix est fait de ne pas adopter le même dossier documentaire que celui de Johann Nallet, et donc d'élaborer un nouveau corpus à partir de « documents construits » et de « documents sources ». En effet, une préparation fine est ici essentielle pour assurer un débat fécond entre les élèves, ainsi que le rappelle Adrien Goix dans son essai de définition d'une didactique de ce type d'exercice.²⁴ La partie consacrée au racisme d'hier comprend trois documents centrés sur l'exposition coloniale de 1931 : une présentation contextuelle de l'exposition et du parti colonial, à partir de travaux scientifiques, une affiche de cette exposition, et des extraits de la chanson *Nénufar*.²⁵ Celle abordant le racisme d'aujourd'hui comprend : un extrait remanié d'un article de presse sur une agression à caractère raciste à Lyon, le texte de la chanson de Pierre Perret *Lily* (1978), ainsi que deux extraits de lois condamnant le racisme en France (celle de 1972 et celle de 1990).²⁶

L'objectif essentiel en terme de connaissances est le suivant : comprendre l'évolution du racisme entre l'époque coloniale et aujourd'hui, puis saisir que la République actuelle ne tolère plus le racisme dans la mesure où elle a fait de la lutte contre les discriminations une de ses priorités. Il s'agit d'initier autant que possible les élèves à la nuance dans leur analyse, notamment sur le racisme « ordinaire » des français du début du XXe siècle. Ce racisme, bien qu'affirmant l'infériorité des colonisés, ne consiste pas fondamentalement en un discours de haine, mais plutôt en une conception paternaliste de la hiérarchie des races. L'usage de la chanson *Nénufar* sert ici à faire comprendre que, tout en se moquant d'un jeune homme noir, l'interprète le regarde avec sympathie. Le racisme des Français de cette époque, largement partagé dans la population, n'est donc pas pleinement conscient, et ne se manifeste pas nécessairement par la haine et le rejet. Ce racisme colonial « ordinaire » est bien rapporté par Alain Ruscio lorsqu'il présente les

24 Voir Adrien GOIX, *Enseigner les valeurs de la République par la pratique du débat*, Mémoire de 2e année de Master MEEF, mention second degré, réalisé sous la direction de Gaïd Andro, ESPE de Nantes, 2018, p. 45-48.

25 Le texte contextuel est inspiré de : Charles-Robert AGERON, *De « l'Algérie française » à l'Algérie algérienne*, Bouchène, coll. « Histoire du Maghreb », 2005, vol. 1, p. 149-160.

26 Voir la fiche d'activité dans les annexes de ce mémoire, aux p. 105-106. Sources de l'activité : « Ils se vantaient d'une agression raciste sur Facebook : 2 membres du GUD condamnés », Rue89 Lyon, 15 mai 2018 : <https://www.rue89lyon.fr/2018/05/15/se-vantaient-de-agression-raciste-facebook-2-membres-gud-condamnes/> Voir pour la loi de 1972 : <http://www.education-aux-medias.ac-versailles.fr/loi-du-1er-juillet-1972-contre-le-racisme> et pour la loi de 1990 : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000532990/>

chansons mettant en scène les colonisés africains de sexe masculin : « (...) *le regard bienveillant domine ce genre de chansons. Bienveillant, mais paternaliste en diable. L'agressivité n'est pas propice au genre. L' "indigène"-type est "toujours content" et "rigole tout l'temps" ("Ciri M'siou").* »²⁷ Hormis les productions spécifiquement liés à des événements comme l'exposition du parc de Vincennes, la majorité des œuvres construisent ainsi un personnage phare de l'imagerie colonial, le petit cireur de chaussures, noir ou maghrébin : « *Sa bonne humeur permanente n'a d'égale que l'attitude de soumission que son métier nécessite.* »²⁸ En revanche, le racisme actuel existe malgré la connaissance des crimes de masses liés à son application (par exemple le génocide des juifs d'Europe durant la Seconde Guerre mondiale). Il est donc bien plus conscient et se déploie dans une parole ainsi que des actes de haine. En résumé, cette présentation est conforme à l'objectif du débat selon Johann Nallet : « *Cette discussion permet de montrer les différentes formes de racisme et la manière dont le racisme a évolué en plus de cent ans avec des permanences (racisme ordinaire "humoristique") et des évolutions (du racisme à la xénophobie...).* »²⁹

En terme de compétences, il s'agit de faire travailler, pour l'histoire, la capacité à exprimer une opinion ainsi qu'à questionner une notion précise (« Raisonner, justifier une démarche »). Cela veut donc dire apprendre à s'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger (« Pratiquer différents langages en histoire et en géographie »). Quant à l'enseignement moral et civique, l'objectif est d'abord d'« exprimer des sentiments moraux à partir de questionnements ou de supports variés et (de) les confronter avec ceux des autres » (« La morale et l'éthique »). Ensuite, il s'agit d'« expliquer les différentes dimensions de l'égalité », c'est-à-dire ici de comprendre la lutte contre les discriminations pour assurer une égalité de droit à tous quelque soit l'origine ethnique de chacun.³⁰

Durant la première partie de la séance, une réactivation des connaissances est faite en appui sur le cours ayant abordé les motifs et les justifications de la colonisation. L'enseignant demande ensuite aux élèves ce qu'est le racisme. Malgré certaines hésitations, des réponses similaires dominant dans les trois classes : « ne pas aimer quelqu'un qui n'a pas la même couleur de peau », « ne pas respecter les autres » etc. A

27 Alain RUSCIO, *Que la France était belle au temps des colonies... Anthologie des chansons coloniales et exotiques françaises*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2001, p. 401.

28 *Ibid.*, p. 401.

29 Voir Johann NALLET, « Racisme d'hier et racisme d'aujourd'hui – Débat (chapitre sur les « sociétés coloniales »), *op. cit.*, et note 24.

30 Cf. *Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020*, Ministère de l'éducation nationale, juillet 2020, p. 75-76 et 80-81 (d'après le *Bulletin officiel de l'éducation nationale* n°31 du 30 juillet 2020).

l'aide d'un retour à l'activité de la troisième séance, en particulier pour le texte de Ferry, certains élèves se rappellent du racisme « scientifique ». Un rappel est donc fait par le professeur sur ce point. La classe en arrive donc à la définition suivante, notée en vert sur le cahier d'histoire, au côté droit de la nouvelle double page : *une discrimination liée à l'origine ethnique ou nationale*. Le dialogue porte ensuite sur le terme même de discrimination. La compréhension de sa dimension plus générale, en comparaison du racisme, est vite assimilée. La définition suivante est notée sur le cahier : *le fait de traiter différemment une personne en raison de son origine, de son handicap, etc.*

Dans un deuxième temps, l'enseignant distribue la fiche d'activité à coller sur la partie gauche du cahier et effectue une répartition par groupes de quatre personnes. Après une présentation des documents, il est demandé à chacun de prélever à l'écrit sur une feuille blanche des informations. L'objectif est de préparer le débat de la fin de séance portant sur la question suivante : *le racisme a-t-il évolué de l'époque coloniale à nos jours ?* Après environ dix minutes, une reprise orale est faite afin de noter au tableau les éléments les plus intéressants et de s'assurer que les élèves aient bien compris le sens des documents. Tout le monde peut ainsi cerner convenablement les manifestations du racisme dans la première partie du corpus : les stéréotypes sur la couleur de peau (dans l'affiche de l'exposition coloniale), ou bien sur le caractère des colonisés (la bêtise de « Nénufar »), etc. Dans la deuxième partie du corpus, ils peuvent cerner la manifestation violente du racisme actuel mais aussi l'existence d'une réelle critique de ce racisme avec la chanson de Pierre Perret. Néanmoins, il faut relever les difficultés qui demeurent à l'écrit pour une partie des élèves : repérer certaines idées sans toutefois parvenir à mettre pleinement en relation les documents. C'est là une limite de la séance qui incite à réfléchir à la mise en place d'un éventuel questionnaire précis pour de futurs débats.

Le débat est ensuite lancé. Il est organisé en deux temps : une prise de parole des élèves arbitrée par le professeur, puis une reprise avec la lecture audio des deux chansons, dans l'optique de leur rappeler la différence de compréhension entre le texte écrit et le texte chanté. Lors de la prise de paroles, certains groupes interviennent pour dire qu'il n'y a pas eu d'évolution dans la mesure où le racisme est toujours présent aujourd'hui. Cette affirmation est particulièrement forte dans un groupe de la 4e3 et deux groupes de la 4e1. Néanmoins, ils sont contredits par d'autres groupes qui soutiennent l'idée d'une évolution en citant les textes de lois par lesquels la République condamne les actes et les propos racistes. Il y a donc une difficulté réelle à saisir où se situe l'évolution du racisme, à savoir dans sa manifestation (du paternalisme condescendant par le verbe

au rejet haineux par la violence physique). Certains groupes, comprenant les meilleurs élèves, parviennent toute de même au fil de la discussion à identifier la différence de racisme entre les deux parties du corpus, distinguant la « moquerie en chanson » et la violence physique. Une autre difficulté potentielle relevée dans le cadre du débat est la répartition nette de la parole. L'enseignant doit en effet être un arbitre constant afin d'assurer le respect de la parole de chacun (beaucoup d'élèves n'hésitant pas à « couper la parole » de leurs camarades).

Les principaux éléments de réponse sont notés au tableau avant de revenir à l'écoute des chansons elles-mêmes. L'enseignant demande aux élèves d'être une fois de plus particulièrement attentifs à la musique ainsi qu'à l'interprétation vocale. Après l'écoute de *Nénufar*, ceux-ci insistent à l'oral sur son caractère comique. Lorsque l'enseignant leur demande si la chanson exprime de la haine, les élèves comprennent que ce n'est pas le cas. Ce moment de dialogue entre le professeur et la classe permet donc de comprendre que, si l'humour d'Alibert est choquant, la description du jeune africain ne se limite pas à de la moquerie, mais vise à transmettre de la sympathie pour un homme qui s'émerveille devant la civilisation du colonisateur. L'enseignant rappelle, dans un bref moment de cours « magistral », le succès de la chanson de variété dans la population française des années 1920-1930. Malgré quelques réticences, les classes acceptent l'argument du professeur : l'idée d'un racisme ordinaire partagé par une majorité de personnes, et qui s'exprime par une bienveillance condescendante (la sympathie pour le « nègre » ou « l'arbi » admirant le « Blanc »).

Lily de Pierre Perret est plutôt bien reçue des élèves, qui comprennent immédiatement le caractère antiraciste de la chanson, malgré quelques difficultés explicitées par le professeur lors de la reprise telles que la référence à Claude Debussy. Ils saisissent la tristesse et le sérieux de la musique tandis qu'ils sont amenés à relever la sobriété et la douceur de l'interprétation vocale. Cette dernière a déterminé le choix de la chanson pour évoquer l'antiracisme tout en limitant la potentialité de tensions lors du débat.³¹ Les trois classes acceptent ainsi l'idée d'une évolution de la chanson de variété, ainsi que de la République, vers un rejet clair du racisme, et ce depuis la fin de la période coloniale. Ainsi, la chanson se révèle être un outil didactique intéressant pour croiser l'histoire-géographie et l'enseignement moral et civique dans l'optique d'apprendre aux élèves les valeurs de la République.

31 Pierre Perret parle d'ailleurs ainsi de l'écriture de son œuvre : « *Le plus difficile (était) d'ailleurs de garder le ton du constat ; sans agressivité, sans sensiblerie, sans complaisance et sans démagogie (...).* » Cité dans Alain Ruscio, *Que la France était belle (...)*, op. cit., p. 486.

Un objet didactique à réévaluer pour l'enseignement de l'histoire contemporaine en collège :

Durant les recherches effectuées pour ce mémoire, aucun écrit n'a été relevé à propos de la chanson comme objet didactique pour l'enseignement de l'histoire. Le constat est valable tant pour la littérature scientifique que pour la littérature grise des « mémoires » et des « écrits réflexifs ».³² Ses potentialités sont pourtant nettes pour aborder des notions complexes, en particulier des formes de pensées dont elles peuvent être des outils de diffusion parfois inconscients mais toujours efficaces. Alain Ruscio écrit ainsi : « (...) ce qui est passionnant avec la chanson, c'est sa candeur. Ici, pas de circonvolutions, pas de détours, pas d'hypocrisie. L'idéologie y est à l'état pur (...). Dans une chanson, il faut dire l'essentiel, en quelques phrases, et pour le plus grand nombre. L'idée centrale doit y être immédiatement. »³³ Ruscio prend l'exemple d'Annie Cordy par rapport à Henry Lévy-Bruhl. Ce dernier déploie des trésors d'érudition pour prouver la différence naturelle entre « pensée logique » (de l'homme « blanc ») et « pensée pré-logique » (celle des autres « races »). A l'inverse, la chanteuse n'a qu'à chanter avec drôle d'accent « *Oui, missié* » pour que son auditoire comprenne que l'indigène est un « *crétin* ».³⁴ Le retard est donc important à l'heure où les historiens réhabilitent progressivement la chanson comme objet d'étude légitime y compris pour elle-même.

Deux faits nuancent quelque peu ce constat : une proposition de séquence réalisée par un groupe d'inspecteurs de l'éducation nationale, dont Benoît Falaize, liant éducation musicale et enseignement de la Seconde guerre mondiale. Différents types de musiques, savantes et populaires, dont certaines chansons, sont mobilisées comme des outils fructueux pour aborder l'événement et sa mémoire. Toutefois, la perspective adoptée n'est pas celle de la discipline historique elle-même mais d'un projet interdisciplinaire.³⁵

Le deuxième fait à relater, le plus important, est l'existence de l'« histgeobox », blog tenu par six enseignants qui propose des notices sur un certain nombre de chansons pour

32 A titre d'exemple, Gérard GRANIER et Françoise PICOT recensent la nature extrêmement variable des documents mobilisés en histoire scolaire. La chanson est néanmoins totalement oubliée dans leur inventaire. Voir : « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans Michel HAGNERELLE (dir.), *Apprendre (...)*, op. cit., p. 178.

33 Alain RUSCIO, *Que la France était belle (...)*, op. cit., p. 6.

34 *Ibid.*, p. 6.

35 Voir Benoît FALAIZE, Christine DARNAULT, Marie-Laure LEPETIT, Sandrine RAFFIN, Séverine BOURDIEU, Shayeitz STEPHAN, Sophie FELLER, « Education musicale et enseignement de la Seconde Guerre mondiale », *Mémoires en jeu*, 13 avril 2020 : <https://www.memoires-en-jeu.com/pedagogie/education-musicale-et-enseignement-de-la-seconde-guerre-mondiale/>

aborder diverses périodes inscrites au programme du second degré.³⁶ L'objectif est de recenser des titres jugés dignes d'intérêt pour les professeurs. Chaque notice est accompagnée d'une bibliographie. Le site propose un classement alphabétique mais également thématique afin de retrouver directement les titres présentés en fonction de la partie du programme recherchée. Le site existe depuis 2008 et contient actuellement environ 420 notices. Il s'agit donc d'un travail d'importance pour qui s'intéresse à l'enseignement de l'histoire par la chanson populaire. Néanmoins, le site se « limite » pour le moment à une fonction « encyclopédique », et ne contient pas de proposition de travail ni d'analyses didactiques particulières. Il est donc difficile d'une part de savoir ce que font les enseignants du contenu proposé sur le blog, et d'autre part de mesurer son succès.

La situation est différente en géographie. Cela s'explique d'abord par la recherche scientifique elle-même. En effet, plusieurs chercheurs ont proposé une analyse fine des rapports entre la musique, entendue dans une acception large (de l'opéra au jazz et à la chanson de variété), et leur discipline. Nicolas Canova relate même l'histoire de ce lien dans un ouvrage paru en 2014.³⁷ L'intérêt géographique de la musique est souligné dès la préface de Jean-Pierre Augustin : « *La musique s'affirme comme un marqueur d'appartenance des individus et de l'espace (...)* »³⁸ Cet intérêt est repérable depuis les années 1970 chez les auteurs anglo-saxons.³⁹ En France, les premières théorisations réelles sur le sujet apparaissent dans les années 1990, mais les années 2000 voient la naissance d'un véritable âge d'or de la recherche : « *La géographie de la musique devient (alors) une science normale. La production de thèses et de doctorants en témoignent.* »⁴⁰ La tête de file de ce champ de recherche est alors Claire Guiu.⁴¹

Concernant la chanson populaire, Canova recense et analyse plusieurs travaux aux sujets variés. Par exemple, Aline Lechaume étudie en 1997 : « (...) *la formulation d'une identité territoriale spécifiquement québécoise, au cours de la Révolution tranquille (...)* ».⁴² Son travail s'inscrit dans une perspective de géographie culturelle, et la chanson est un

36 Voir : <https://lhistgeobox.blogspot.com/>

37 Nicolas CANOVA, *La Musique au cœur de l'analyse géographique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Musiques et champ social », 2014.

38 *Ibid.*, p. 9.

39 Voir *Ibid.*, p. 77-104.

40 *Ibid.*, p. 159.

41 Voir par exemple Claire GUIU, « Les géographies sonores : rythmes et contrepoints » et « Géographie et musiques : orientation et sélection bibliographique », dans Yves RAIBAUD (dir.), *Comment la musique vient-elle au territoire ?*, Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2009 p. 29-58, 293-309.

42 Cité dans *Ibid.*, p. 72. La « Révolution tranquille » désigne une période de changements rapides au Québec dans les années 1960 liée aux réformes du gouvernement dirigé par Jean Lesage. Voir René DUROCHER et Dominique MILLETTE, « Révolution tranquille » dans *L'Encyclopédie canadienne*, 2015 : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/revolution-tranquille>

élément central de sa démonstration. En effet : « *La chanson, porteuse de représentations géographiques autant que de revendications identitaires, devient alors le véhicule de cette dimension symbolique d'un Québec en construction. À partir d'éléments du "territoire physique", puis de la constitution discursive d'un "territoire affectif", c'est un territoire national qui se lit dans les textes des paroliers, dont la position tient à une volonté affichée de participer aux revendications socioidentitaires de cette révolution tranquille pendant laquelle la problématique francophone battait son plein.* »⁴³

Quant à la recherche anglo-saxonne, la musique populaire devient progressivement son objet d'étude prédominant entre les années 1970 et 2000. C'est lui en effet qui détermine la nature des controverses, et en conséquences des fractures, entre les différents groupes de « *music geographers* ». ⁴⁴ La musique populaire est prédominante d'une part parce-qu'elle est un genre privilégié pour étudier l'influence d'un lieu sur des innovations artistiques. L'exemple emblématique est ici le jazz be-bop new-yorkais, analysé par Roger Stump en 1998. Elle est prédominante d'autre part parce-qu'elle contribue largement à façonner les imaginaires des espaces eux-mêmes, transformant le rapport des individus à ceux-ci. Nicolas Canova insiste là sur l'importance du travail de Blake Gumprecht, qui analyse : « (...) *comment l'image du Texas a pu être créée en partie par certains compositeurs natifs (Joe Ely, Butch Hancock et Terry Allen principalement). Les paroles des chanteurs abordent les particularités culturelles et physiques de la localité de Lubbock et de ses environs. Selon les auteurs, il semble que les musiciens ne peuvent pas échapper à l'influence de la géographie, de leur géographie. Celle-ci aura construit des imaginaires que l'on retrouve dans leurs chansons, dans leur musique. À leur tour, ces représentations se diffusent sous la forme d'une nouvelle image vers les auditeurs où elles sont réinterprétées.* »⁴⁵

A l'intérieur même de la musique, ce sont donc les productions répertoriées comme populaires (tant instrumentales que chantées) qui sont régulièrement placées au cœur de l'analyse géographique. Au-delà de la recherche scientifique, cette prédominance s'affirme aussi dans la réflexion sur l'enseignement de la discipline chez les auteurs anglo-saxons, et ce dès les années 1950. En effet, les professeurs d'université se sont intéressés à un usage didactique des musiques populaires car ils considéraient qu'elles étaient universellement appréciées par leurs étudiants.⁴⁶ Certains considèrent même qu'il s'agit

43 *Ibid.*, p. 72.

44 *Ibid.*, p. 91-92.

45 *Ibid.*, p. 93-94.

46 *Ibid.*, p. 92. Voir M. KEINAR, « Using music to enrich geography », *Journal of Cultural Geography*, n°52, 1953, p. 189-191 ; S. DRUM, « Country and western music as education media », *Journal of Cultural*

d'une des meilleures sources pour l'enseignement de la géographie aujourd'hui.⁴⁷

Parmi eux, un auteur se distingue particulièrement : le chercheur américain Daryl Byklum qui, à partir d'une analyse des éléments géographiques présents dans un corpus de chansons, propose une méthodologie pour l'enseignement de sa matière par la musique populaire. Plusieurs questions se trouvent à l'origine de ce travail : « *Est-ce que la perception est altérée par : le style de musique ? Le cadre d'écoute ? Le tempo de la chanson (joyeux ou triste) ? Le genre du chanteur/du compositeur ? La définition des termes ?* »⁴⁸ Byklum cherche d'abord à montrer que la musique permet de construire notre perception géographique de l'espace. Il mobilise ainsi l'exemple de la rivière, analysé avec une vingtaine de chansons, desquelles il distingue trois catégories : la rivière comme lieu de bonheur, puis comme lieu de tristesse, et enfin les autres images représentées par les rivières. L'analyse est reproductible selon Byklum pour tout élément géographique physique. Ensuite : « (...) *"une investigation plus détaillée" propose de faire le tour des conditions de perception des objets géographiques à travers la musique et de ses contextes de production et de diffusion. Après les terminologies de géographie physique, il s'attaque donc à la toponymie (villes, états et régions des États-Unis). Une attention particulière est attribuée à la technique de la carte mentale. La question des images et des représentations prend finalement une place primordiale dans ce travail.* »⁴⁹

En France, la réflexion porte plus sur l'enseignement de la géographie dans le second degré. Un exemple récent et développé se trouve dans le mémoire de recherche rédigé par Vivien Lantuéjoul pour l'université de Toulouse.⁵⁰ Enseignant-stagiaire dans un lycée de Castres en 2019, l'auteur propose une étude de cas sur la ville de New-York effectuée avec une classe de Seconde générale, dans le cadre du chapitre « Ville et développement durable » inscrit au programme officiel. Deux éléments motivent le choix d'un corpus musical chanté pour son travail : faciliter la mémorisation des élèves à l'aide d'un outil qui mobilise le texte, le son et l'image (les clips), et retrouver l'attention d'une classe assez difficile dans une période caractérisée par le manque d'investissement dans

Geography, n°70, vol.8, 1971, p. 314 ; J.-J. GORDON, « How to teach comprehensive geography skills : 'the wreck of the Edmond Fitzgerald' », *Social Studies*, n°75, 1984, p.186-192 ; J.-C. LEHR, « Music as an aid in the teaching of geography », *History and Social Science Teacher*, 19 (4), 1984, p. 223-228.

47 cf. G. O. CARNEY, « Cowabunga! Surfer Rock and the Five Themes of Geography », *Popular Music and Society*, n°23, 1999, p.5-31. Cité dans Nicolas CANOVA, *La Musique au cœur de l'analyse géographique*, *op. cit.*, p. 77.

48 *Ibid.*, p. 78.

49 *Ibid.*, p. 78-79.

50 cf. Vivien LANTUÉJOUL, *L'utilisation de la musique dans l'enseignement de la géographie au lycée*, Mémoire de Master 2 MEEF réalisé sous la direction de Guy Thuillier et Christine Vergnolle, Université Toulouse II Jean-Jaurès, 2019.

le travail (entre les vacances de Noël et celles de février).⁵¹ Différents titres sont employés à titre d'accroche dans une séquence prévue pour durer entre neuf et dix heures.

La principale chanson employée pour l'étude de cas est *Empire State of Mind* de Jay-Z et Alicia Keys (2009) : « [Ce ...] grand classique du rap sorti en 2009, permet d'aborder les différents aspects de la ville en lien avec le thème de seconde : croissance urbaine, inégalités sociales et image stéréotypée de la ville. De plus, le clip de la musique est tourné à New-York, ce qui permet une étude des représentations sur la ville. Enfin, les paroles décrivent différents espaces de la ville de New-York qui sont ensuite présentés dans le clip. »⁵² L'auteur précise un peu plus loin que le titre : « (...) présente les fortes disparités socio-spatiales au sein de la population new-yorkaise de la deuxième moitié du XXe siècle, en particulier des phénomènes de ségrégation et de marginalisation des classes les plus modestes de la ville (...) ».⁵³ Le clip est analysé en introduction afin de faire comprendre aux élèves, à l'aide d'un questionnaire, la manière dont la ville y est représentée. L'étude de cas arrive ensuite, centrée sur les notions de croissance urbaine, de ségrégation sociospatiale, de mobilités et de développement durable en ville. La chanson est réemployée, conformément à ce qu'annonce l'auteur en introduction, pour permettre aux élèves de réviser le cours, et donc de vérifier ce qu'ils ont retenu et compris. Cet exercice est justifié dans la mesure où, selon Vivien Lantuéjoul, l'essentiel du cours est abordé de manière artistique dans la chanson.

Lors de la mise en perspective faisant suite aux différentes études de cas, deux chansons françaises sont mobilisées dans l'optique de vérifier ce qui a été compris de la notion de développement durable : *Aux arbres citoyens* de Yannick Noah (2006) et *Plus rien* du groupe Les Cowboys fringants (2004). Au début de la séance concernée, les élèves écoutent successivement les deux chansons. Ils remplissent ensuite un tableau qui les invite à porter une attention particulière à l'atmosphère musicale pour mieux comprendre les thèmes abordés et la position défendue par les artistes par rapport au développement durable. Le questionnaire, occupant la suite de la séance, fait le lien entre la notion et les chansons elles-mêmes. Un petit exercice de rédaction (environ vingt lignes) le conclut, incitant les élèves à montrer : « que la musique peut être un outil/un moyen pour encourager le développement durable, notamment en ville. »⁵⁴

Vivien Lantuéjoul conclut son travail sur la « plus-value » apportée par les

51 cf. *Ibid.*, p. 3-8.

52 *Ibid.*, p. 23.

53 *Ibid.*, p. 28.

54 *Ibid.*, p. 76-77.

chansons à son cours : à la fois document d'accroche et outil de synthèse résumant les différentes notions, elle peut donc être utilisée de plusieurs manières. Si ces productions ne peuvent constituer le seul outil de travail d'une séquence, elles peuvent en revanche en être un élément important qui contribue à améliorer le résultat des élèves (l'auteur constate une amélioration globale des résultats de la classe lors de l'évaluation de la séquence). Il y a néanmoins certaines limites, dont le risque « démagogique », c'est-à-dire un appauvrissement trop grand de la leçon liée à une focalisation excessive sur le problème d'attention des élèves. Employer des chansons populaires en classe nécessite donc une préparation rigoureuse de l'enseignant et un emploi de l'objet dans toute ses dimensions pour mieux repérer autant qu'incarner l'espace à étudier.

A la lumière des travaux effectués en géographie, il apparaît donc d'autant plus important d'engager la voie d'une réflexion sur l'usage de la chanson en histoire scolaire. Cet outil polymorphe recouvre plusieurs supports (son, texte, image/vidéo) qui le rendent utilisable de biens des façons. La présence d'un outil en de forme « dictionnaire », à savoir le blog de l'« histgeobox », pourrait être un point de départ pour questionner les pratiques des enseignants à son sujet.

Les acquis de l'historiographie de la « chanson populaire » ainsi que de la didactique du document permettent d'user efficacement du corpus mis en lumière par Alain Ruscio, et ce pour étudier les sociétés coloniales, en particulier la notion de colonialisme.

Néanmoins, aborder les chansons sous leur seule forme textuelle est une erreur qui invite à s'inspirer du travail d'Yves Borowice pour les considérer comme ce qu'elles sont : l'interprétation musicale et vocale d'un texte dont il est parfois conservé des enregistrements. Ces œuvres deviennent dès lors, avec la médiation de l'enseignant, un outil accessible pour l'étude de notions complexes, car elles mêlent le sensible (la musique, la voix) et l'intelligible (le discours) à destination de tous.

Elles deviennent également efficaces pour faire acquérir aux élèves les valeurs de la République française, en particulier la liberté et l'égalité. En effet, la chanson coloniale est un support intéressant pour observer dans ses nuances le racisme présent dans la société française du XXe siècle ainsi que pour le déconstruire.

Cet intérêt pédagogique devrait donc susciter une réflexion large sur l'usage des chansons populaires tant au collège qu'au lycée. Bien que certains outils soient accessibles, un réel retard doit être rattrapé sur les recherches accomplies en géographie, particulièrement outre-atlantique.

Conclusion

Au terme de cette étude, il est possible d'affirmer que oui, la chanson est un outil didactique efficace pour l'enseignement de l'histoire (et dans une certaine mesure de l'enseignement moral et civique) en classe. En quoi l'est-elle ? Le maître mot de la réponse est ici l'ambivalence. En effet, la chanson dite « populaire », de par le public visé et la forme adoptée, se caractérise en tout premier lieu par cette ambivalence. Qu'est-ce à dire ? Ceci : que la chanson est d'une apparence extrêmement simple, voire trop simple, avec ses quelques couplets, son refrain, sa mélodie accrocheuse, et son texte immédiatement assimilable par l'auditeur. Cette simplicité, pour ne pas dire cette évidence, interdirait donc selon toute logique de l'employer comme document en classe. Comment est-il possible en effet de commenter quelque chose d'évident, qui se livre d'elle-même en toute transparence ? C'est que cette simplicité est trompeuse, et n'est en vérité que la première marche d'un escalier sur lequel l'auditeur monte par degré vers la complexité, à mesure qu'il s'intéresse de plus près à son objet d'étude.

La marche de l'escalier sur laquelle se situent les élèves de Quatrième évoqués plus haut, c'est-à-dire le degré de complexité qu'ils atteignent, se caractérise d'abord par le choc entre deux contextes. L'interprétation de *Nénufar* choque en effet l'auditeur de 2021, alors qu'elle fut conçue pour provoquer le rire « bon enfant » chez l'auditeur de 1931. Cela implique donc d'apprendre à se défaire un instant du présent pour appréhender l'époque de la chanson, c'est-à-dire ni plus ni moins que de la contextualiser, soit l'opération première de tout travail historique sérieux. En se défaisant provisoirement de leur intelligence morale pour se référer avant tout à leur sensibilité auditive, les élèves retrouvent une mélodie drôle et une voix « rigolote ». Ils s'aperçoivent que, finalement, cette musique et cette voix ne contiennent aucun discours de haine. Elles servent pourtant toutes deux à diffuser un racisme bien réel, celui qui imprègne majoritairement la société française de l'époque coloniale, et qui serait aujourd'hui qualifié d'« ordinaire ». Ordinaire car l'auditeur de 1931 ne se rend pas compte de son racisme en écoutant Alibert chanter *Nénufar*. En effet, l'interprète ne fait que se moquer sans malveillance aucune de quelqu'un à qui la IIIe République n'apporte que des bienfaits. Cela tombe sous le sens, c'est *évident*, transparent, il n'y a rien d'autre à chercher. En cela, Alain Ruscio a raison de dire que l'idéologie coloniale, où le racisme est structurant, apparaît dans toute sa pureté au sein des chansons qui la portent. L'infériorisation de l'autre se fait au profit de l'auditeur

métropolitain car elle le place en situation de supériorité. De plus, la hiérarchie raciale y est exposée sans la moindre haine, avec humour et parfois même une certaine « bienveillance ». Y a-t-il un outil plus efficace pour persuader le public français de sa « mission civilisatrice », du devoir moral de la race des hommes occidentaux envers les « nègres » d'Afrique ?

Les élèves sont donc passés de la musique au discours de l'œuvre pour avoir une perception plus nuancée de ce que fut la réalité du racisme colonial en 1931. La chanson se révèle ainsi être un outil didactique efficace car elle permet de passer par degrés de la simplicité à la complexité, grâce à l'emploi méthodique de tous ses aspects (musique, voix, texte). Elle a l'avantage par rapport au film d'être court, et de ne pas nécessiter une coupe systématique. Une production telle que *Nénufar* pourrait tout à fait faire l'objet d'une étude en lycée. Le but serait alors de parvenir à la marche où les élèves pourraient entrevoir le lien entre le « Parti colonial » et la fabrication d'œuvres visant à persuader la population du caractère nécessaire de la colonisation. Cette approche didactique de la chanson s'inspire pleinement d'Alain Ruscio, de part cette nécessité d'employer quelque-chose d'évident (une chanson) pour aborder efficacement quelque-chose de complexe (une idéologie). Elle s'inspire aussi d'Yves Borowice car elle respecte doublement son objet : tout d'abord en le considérant pour ce qu'il est (une production à écouter), et ensuite parce-qu'elle ne le regarde pas comme le « reflet d'une époque ». En effet, la chanson n'est pas vue ici comme ce qui reflète un discours, mais plutôt comme ce qui le produit en transformant le discours théorique en évidence naturelle, évidence diffusée chez tous les français de l'entre-deux guerres qui possèdent un poste de TSF.

En définitive, ce mémoire est avant tout une invitation à penser et à expérimenter la chanson comme outil didactique en histoire. L'invitation est également valable sur le plan scientifique pour le corpus colonial, dans la suite du vœu formulé par Alain Ruscio. Il s'agirait notamment d'explorer de manière plus approfondie le qualificatif de « populaire », ici retenu de par sa commodité pour montrer en quoi la chanson est un vecteur important d'une idéologie particulière. En se référant à la conception de Gérard Noiriel, à savoir le « populaire » comme objet de lutte pour son appropriation et sa définition, peut-être serait-il possible de le conserver ? Il ne s'agirait donc plus de savoir en quoi la chanson coloniale est populaire, mais dans quelle mesure, de par ses fabricants (auteurs, interprètes, maisons de disques, etc.), elle *produit* du populaire, de « l'héroïsme en képi » du temps de la conquête, à la « mission civilisatrice » déclinée sous forme de romance, d'exotisme et de moquerie « bienveillante » ou franchement vulgaire.

Annexes

I – Corpus des chansons citées dans ce mémoire :¹

A/ Les chansons « épiques » :

1/ Hommage aux héros de Mazagran (1840) :

Paroles : Anonyme (soldat français)

Musique : Inconnu

Source : Ruscio, 2001, p. 50-53.

I

Voyez-vous d'ici dans la plaine
Surgir ces cavaliers nombreux ?
C'est l'Arabe en proie à la haine
Qui va nous couvrir de ses feux (bis)
Au nom du souverain prophète
Il avance, sûr du succès :
Il croit de cent vingt-trois Français
A Mascara porter la tête.

Refrain

Soldats de Mazagran,
Aux armes ! Levez-vous...
Aux armes (*bis*). De lauriers
Vous vous couvrirez tous.

II

Fils de ces guerriers intrépides
Que commanda Napoléon,

¹ Le découpage proposé ici est thématique, il reprend celui d'Alain Ruscio dans *Que la France était belle au temps des colonies... Anthologie des chansons coloniales et exotiques françaises*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2001. Lorsque les textes ici rapportés sont recensés dans l'anthologie, il sont indiqués de la manière suivante : Ruscio, 2001, et le numéro de page.

Vos pères sur les Pyramides
Naguère inscrivent leur nom (*bis*)
Ces vieux vétérans que la gloire
N'a pu préserver du cercueil
Du haut des Cieux avec orgueil
Vont contempler votre victoire.

III

Tout s'apprête pour le carnage ;
Mazagran va-t-il s'écrouler ?...
Ses défenseurs ont du courage,
Et le sang va bientôt couler (*bis*).
A l'assaut l'Arabe s'élance...
Ne bougez pas encore, Français.
Laissez-le s'approcher plus près.
Debout ! Que le combat commence.

IV

Soldats, que le salpêtre s'allume
Et frappe à mort les ennemis ;
L'Arabe de fureur écume,
Dans ses rangs le désordre est mis (*bis*).
Il fuit, revient... On le renverse ;
Honteux de fuir... revient encore.
Le nombre qu'épargne la mort.
Dans la plaine au loin se disperse.

V

Bouillant de colère et de rage,
Il reparaît le lendemain ;
Et de nouveau le combat s'engage,
Le succès paraît plus certain (*bis*).
Son sang rougit encore la terre ;
La mort voltige dans ses rangs ;

On entend les cris des mourants
Se mêler aux feux de la guerre.

VI

Même attaque, même défense ;
Chez l'ennemi même revers ;
Cent vingt-trois soldats de France
Ont dispersé dans les déserts (bis)
Douze mille Arabes... La gloire
Protège nos jeunes héros,
Leur étendard est en flambeaux,
Mais il leur reste la victoire.

VII

Au milieu de nous il demeure,
Ce noble et victorieux drapeau,
Et qu'il vous rappelle à toute heure
Des hauts faits d'armes le plus beau (bis).
De l'honneur l'étoile sacrée
Sur ses restes vivants luira,
A vous tous elle appartiendra,
Soldats de la nouvelle armée.

VIII

Victoire à jamais mémorable,
Nos descendants n'y croiront pas.
Réponse belle, inimitable,
Après quatre jours de combats (bis).
De fatigue et de carnage,
Mourant de soif et de faim,
Qu'avez-vous demandé ? Du pain
Et des cartouches en partage.

IX

Descendants des vainqueurs d'Arcole,
D'Aboukir, de Marengo,
Vos pères ont tenu parole
Jusqu'au cercueil de Waterloo (bis).
Imitez-les, faites de même,
Ce jour pour vous est assez grand.
Le baptême de Mazagran,
est pour vous un noble baptême.

X

Mais quel est ce convoi modeste,
Ce crêpe noir sur ce tambour ?
Trois braves sont morts, tout l'atteste ;
Ecoutez ce roulement sourd (bis).
Ils sont tombés avec vaillance,
Mais sans avoir été vaincus ;
Dans vos rangs ils ne seront plus,
Et leur tombe est loin de la France...

Refrain

Vous qui leur survivrez,
Vengez-les, vengez-nous,
Marchez (bis), d'autres lauriers
Croîtront encor pour vous.

2/ La Marseillaise du Dahomey (1884)

Paroles : Achille Butruille

Musique : Inconnu

Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Marseillaise_de_1884

I

Pour défendre nos colonies,
L'honneur français, notre drapeau,
Nous vous quittons, mères chéries,
Nous partons, tous, sur ce vaisseau (*bis*)
Ne pleurez pas : non point de larmes !
Vos fils vont, en pays lointain,
Venger l'affront fait au Tonkin ;
L'affront se venge par les armes !

Refrain

Debout, soldat français ! Nous serons triomphant !
Partons ! (*bis*) La République appelle ses enfants !

II

Depuis l'heure des avanies,
La France a lavé son drapeau :
Plus de Traîtres, plus d'infamies !
Marchons sous l'étendard nouveau ! (*bis*)
Courage au cœur, ô jeune France !
Que ta valeur dans les combats
Marque en hauts faits tes premiers pas,
En attestant notre puissance !

Au Refrain

III

Voici qu'un rayon d'espérance
Luit sur nos vastes horizons,
Et les ennemis de la France

Reculent devant nos canons ! (*bis*)
Peuple français que la victoire
Déchire le voile de deuil
Qui recouvrait dans un cercueil
Ton noble front fait pour la gloire !

Au Refrain

IV

Si, sur cette terre étrangère,
Nous devons verser notre sang,
Nous attendrons l'heure dernière
En Français dignes de leur rang ! (*bis*)
O France, alors, dans la mémoire,
Gardes un fidèle souvenir
A tes fils qui surent mourir
Au loin, pour ton nom, pour ta gloire !

3/ Le fanion de la légion (1936) :

Paroles : Raymond Asso

Musique : Marguerite Monnot

Interprète : Edith Piaf

Enregistrement : https://www.youtube.com/watch?v=oOxc808UdZw&t=53s&ab_channel=VieuxDisques

Source : Ruscio, 2001, p. 181-183.

Tout en bas, c'est le Bled immense
Que domine un petit fortin.
Sur la plaine, c'est le silence,
Et là-haut, dans le clair matin,
Une silhouette aux quatre vents jette
Les notes aiguës d'un clairon,
Mais, un coup de feu lui répond.

Ah la la la, la belle histoire.
Y a trente gars dans le bastion,
Torse nu, rêvant de bagarres,
Ils ont du vin dans leurs bidons,
Des vivres et des munitions.
Ah la la la, la belle histoire.
Là-haut sur les murs du bastion,
Dans le soleil plane la gloire
Et dans le vent claque un fanion.
C'est le fanion de la légion !

Les salopards tiennent la plaine,
Là-haut, dans le petit fortin.
Depuis une longue semaine,
La mort en prend chaque matin.
La soif et la fièvre
Dessèchent les lèvres.
A tous les appels de clairon,
C'est la mitraille qui répond.

Ah la la la, la belle histoire,
Ils restent vingt dans le bastion,
Le torse nu, couverts de gloire,
Ils n'ont plus d'eau dans leurs bidons
Et presque plus de munitions.
Ah la la la, la belle histoire,
Claquant au vent sur le bastion
Et troué comme une écumoire,
Il y a toujours le fanion,
Le beau fanion de la légion !

Comme la nuit couvre la plaine,
Les salopards, vers le fortin
Se sont glissés comme des hyènes

Ils ont lutté jusqu'au matin :
Hurlements de rage,
Corps à corps sauvages,
Les chiens ont eu peur des lions.
Ils n'ont pas pris la position.

Ah la la la, la belle histoire,
Ils restent trois dans le bastion,
Le torse nu, couverts de gloire,
Sanglants, meurtris et en haillons,
Sans eau ni pain, ni munitions.
Ah la la la, la belle histoire,
Ils ont toujours dans le bastion
Mais ne peuvent crier victoire :
On leur a volé le fanion,
Le beau fanion de la légion !

Mais tout à coup, le canon tonne :
Des renforts arrivent enfin.
A l'horizon, une colonne
Se profile dans le matin
Et l'écho répète l'appel des trompettes
Qui monte vers le mamelon.
Un cri de là-haut lui répond.

Ah la la la, la belle histoire,
Les trois qui sont dans le bastion,
Sur leurs poitrines toutes noires
Avec du sang crénom de nom
Ont dessiné de beaux fanions.
Ah la la la, la belle histoire,
Ils peuvent redresser leurs fronts
Et vers le ciel crier victoire.
Au garde-a-vous sur le bastion, / Ils gueulent : présent la légion !

B/ Les chansons « romantiques » :

1/ L'île de Tahiti (1939) :

Paroles : Chanty

Musique : René Luciann et J. Vaissade

Interprète : Rina Ketty

Enregistrement : https://www.youtube.com/watch?v=pcQq_exbTX8

Source : Ruscio, 2001, p. 308-309.

I

Il est là-bas
Loin de nos climats
Un beau pays qu'on n'oublie pas.
Pays heureux,
Plein de merveilleux,
Sur les flots de l'archipel bleu,

Refrain

Ah, l'île de Tahiti
Sur les grands flots éblouis
Elle révèle en ses rives d'or,
Le paradis avec ses trésors,
Oh ! beau pays de l'amour,
Que l'on admire toujours,
Un enchanteur, un jour, l'a bâtie
C'est l'île de Tahiti

II

La volupté
Des soirs parfumés
Nous chavire et nous dit d'aimer
Parmi les fleurs
Les oiseaux charmeurs
Semblent chanter aux voyageurs...

Au Refrain

III

Bien des amants,
Se diront, souvent,
Les yeux tournés vers l'océan :
« Il est là-bas,
Loin de nos climats,
Un beau pays qu'on n'oublie pas... »

Au refrain.

2/ *Le bateau de Tahiti* (1957) :

Paroles : Marc Fontenoy

Musique : Pedro Liberal

Interprète : Tino Rossi

Enregistrement : https://www.youtube.com/watch?v=2zAK99CHyL0&ab_channel=Jean-MarieTerrasse

Source : Ruscio, 2001, p. 320-321.

Quand le bateau arrivera à Tahiti
Tu salueras les parents les amis
Tu leur diras que dans mon cœur
J'ai bien gardé, tout le bonheur
Qu'un jour ils m'ont donné

Quand le bateau se rangera le long du quai
Tu les verras ils auront des bouquets
Tu m'enverras ces fleurs fanées
Pour me consoler
Et tu diras merci aux gens de Tahiti

Où sont les étangs bleus,
Les douces collines
Les palmiers fleuris, les palétuviers
Où sont les chants joyeux,
Les danses câlines
Et le chaud soleil de mon pays ?

Quand le bateau arrivera à Tahiti
Tu salueras les parents, les amis
Tu leur diras que si la vie m'a éloigné
Je garde en moi les beaux jours du passé
Quand le bateau repartira le lendemain
Ne leur dis pas que j'ai bien du chagrin
Et ton retour m'apportera un parfum d'amour
Amour de mon pays, Amour de Tahiti...

3/ Dans les nuits marocaines (vers 1925-1928) :

Paroles : Suzanne Quentin

Musique : Albert Lebail

Interprète : Emma Riébel

Enregistrement : https://www.youtube.com/watch?v=-TgkGpblmqo&ab_channel=Gramophone

Source : Ruscio, 2001, p. 336-337.

I

Blessé dans le Rif et fait prisonnier
Dans la nuit du bled un soldat de France
Au fond d'un gourbi vient de s'éveiller.
Sa pâleur trahit toute sa souffrance.
Mais comme il se plaint soudain près de lui
Une voix de femme comme une caresse lui murmure
Tais-toi, mon pauvre petit.
Puis, elle lui chant' pleine de tendresse

Refrain

Dans les nuits marocaines
Sous le ciel étoilé
Les chagrins et la haine
Sont bien vite oubliés
Dans les nuits marocaines
On ne peut que s'aimer
Car l'amour vous enchaîne
Dans les nuits marocaines

II

Quand le lendemain près de son grabat
Il vit la chanteuse aux cheveux d'ébène
Qui es-tu dit-il « On m'appelle' Zorah »
Mon Père est grand chef dans l'armée Riffaine
Ainsi chaque jour, ils se connur'nt mieux
Et l'soldat d'vingt ans, rev'nant à la vie
Rêvait d'l'Africaine aux longs voiles bleus
A ses grands yeux noirs, sa lèvre jolie.

Au refrain

III

Un jour cependant on dit au blessé
Maint'nant qu't'es guéri faut qu'tu gagn's ta croûte
Dans l'Nord tout là-bas, comm' t'es prisonnier
Tu cass'ras des pierr's tout le long d'la route
Mais là sous sa tent' Zorah toute en pleurs
Lui dit emmen' moi je s'rai ta servante
Et le p'tit soldat, tremblant de bonheur
Répond tu seras ma plus belle amante.

Au refrain.

4/ J'ai deux amours (1930) :

Paroles : Géo Koger et Henri Varna

Musique : Vincent Scotto

Interprète : Joséphine Baker

Enregistrement :

- 1930 : https://www.youtube.com/watch?v=Nck8ZR3Efy8&ab_channel=240252
- 1953 : https://www.youtube.com/watch?v=_Zat9B0cPnM

Source : Ruscio, 2001, p. 333-334.

I

On dit qu'au-delà des mers

Là-bas, sous le ciel clair,

Il existe une cité

Au séjour enchanté

Et sous les grands arbres noirs,

Chaque soir,

Vers elle s'en va tout mon espoir

Refrain

J'ai deux amours

Mon pays et Paris

Par eux toujours

Mon cœur est ravi

Ma savane est belle,

Mais à quoi bon le nier

Ce qui m'ensorcelle

C'est Paris, Paris tout entier.

Le voir un jour

C'est mon rêve joli

J'ai deux amours

Mon pays et Paris.

II

Quand sur la rive parfois
Au lointain j'aperçois
Un paquebot qui s'en va,
Vers lui je tends les bras
Et le cœur battant d'émoi,
À mi-voix
Doucement je dis "emporte-moi!"

Refrain

J'ai deux amours
Ton pays et Paris
Par eux toujours
Ton cœur est ravi
Ta savane est belle
Mais à quoi bon le nier
Ce qui m'ensorcelle
C'est Paris, Paris tout entier
Le voir un jour
C'est mon rêve joli
J'ai deux amours
Mon pays et Paris

C/ Les chansons « comiques » :

1/ La Mouker, dite Travadjar la Mouker (vers 1850) :²

Paroles : Griolet

Musique : G. Castello

Interprète : Eugène Dubreuil

Source : Ruscio, 2001, p. 357-358.

• **Version originale :**

Mes amis, de l'Afrique,
J'en ai plein l'dos
Plein l'dos
On y marche trop vite,
On n'boit qu' de l'eau !
La bière est amère
Le vin est trop cher,
L'on voit des moukers
Noir's comme ces corbeaux

Refrain

Travadjar la mouker
Travadjar bono
Travadjar sens devant derrière
Travadjar chouetto
Bono Bidah !
Bono Bidah !
Bono Bidah !
Boufarik et mascara !
Barca !

² Très grand succès depuis sa création, « La Mouker » a régulièrement été réécrite. Deux versions sont ici proposées : l'originale, recensée par Alain Ruscio, et la version la plus célèbre, avec une interprétation datant de 2018. Voir Alain Ruscio dans *Que la France était belle au temps des colonies (...), op. cit.*, p. 353-354.

La cantinière berbique
N'a rien dans l' bidon
Jamais l' nez ne se pique
Avec son picton
Pour prendr' sa pistache
Faut le dire à Dach'
Qui répond Macach'
Kifkif bourriquot

Au refrain

Pour laver sa limace
Faut voir l'mercanti
Qui fait une grimace
Kifkif le Chado
Ateni douro
Djid el monaco
Vilain arbico
Ou j' te crèv' la peau !

Au refrain

Fumant une bouffarde,
Portant la chéchia,
On pille et on chaparde
Dans la razzia
Mais dans le gourbi
En f'sant du fourbi
Fatma qui sourit
Fait cocu l'Arbi !

Au refrain.

- **Version « commune » :**

- Enregistrement (Gil Valenza & Agatha de Co., 2018) :

<https://www.youtube.com/watch?v=jNR13L8dpVE>

- Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Travadja_la_mouk%C3%A8re

Travadja la moukère

Travadja bono

Trempe ton cul dans la soupière

Tu verras si c'est chaud

Et si c'est chaud, c'est que ça brûle

Si ça brûle, c'est que c'est chaud

Viens, viens, sous ma guitoune

Viens, viens, dans ma casbah

Tralala les jambes en l'air

Tralala les jambes en bas

Les Bédouins embusqués derrière une colline

En guise de pruneaux m'envoyèrent des pralines

Par un éclat d'obus hélas je fus touché

J'eus la poitrine enlevée et le ventre arraché.

Travadja la moukère

Travadja bono (*bis*)

Le chirurgien me dit : « Vous n'avez plus d' bedaine ! »

Et me mit à la place le ventre d'une marocaine

Mais à peine greffé, le ventre de la fathma

Repris ses exercices, faisant du Travadja ...

Travadja la moukère

Travadja bono (*bis*)

2/ La petite tonkinoise (1906) :

Paroles : Henri Christiné

Musique : Vincent Scotto

Interprète : Joséphine Baker (1930)

Enregistrement : https://www.youtube.com/watch?v=tauFAfQ9Aa8&ab_channel=TimGracyk

Source³ : https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Petite_Tonkinoise

- **Version chantée par Joséphine Baker :**

L'soir on cause d'un tas d'choses

Avant de se mettre au pieu

J'apprends la géographie

De la Chine et de la Mandchourie

Les frontières, les rivières

Le fleuve Jaune et le fleuve Bleu

Y a même l'Amour, c'est curieux

Qu'arrose l'Empire du Milieu

Refrain

C'est moi qui suis sa petite

Son Anna-na, son Anna-na, son Annamite

Je suis vive, je suis charmante

Comme un petit z'oiseau qui chante

Il m'appelle sa petite bourgeoise

Sa Tonki-ki, sa Tonki-ki, sa Tonkinoise

D'autres lui font les doux yeux

Mais c'est moi qu'il aime le mieux (bis)

³ Alain Ruscio n'a pas pu reproduire le texte intégral dans son anthologie à cause du prix réclamé par les ayant-droits d'Henri Christiné : Voir Alain Ruscio dans *Que la France était belle au temps des colonies (...), op. cit.*, p. 354-355.

3/ Ciri M'siou, chanson arabe (1926) :

Paroles : Henry Gerrard

Musique : Albert Valsien

Interprète : Champion

Source : Ruscio, 2001, p. 421-422.

I

Je suis Mohamed
Le p'tit bicot de la casbah
De tous les cireurs
Je suis le meilleur
J' ti jur' sur Allah
J' suis toujours content
J' rigol' tout l' temps,
Voilà pourquoi
Tous les étrangers
Qui viendront à Alger
S' font cirer par moi
Plus je fais le couïon
Plus je gagne du pognon

Refrain

Ciri M'siou, ciri Madame,
J' ti cir' que tu brill's comm' la flamme
Ciri Madam' jolie
J' ti fais reluire en fantaisie
Mets ton pied sur ma p'tit' boutique
Arrouah tu verras comme j' astique
Les z'arab's c'est bezef bono
Toujours kif-kif bourricot
Ah ! Ah ! Ah !
J'y frotti rien qu'un seul coup et tu r'luis
Ah ! C'est comme le soleil du Paradis

II

J'suis si populaire'
Que les moukè's me font du plat
Mais pour tes fathmas
C'est chouïa barka
Macache radada
Si l' mari jaloux
Au Rendez-vous, vous aperçoit
Dedans son harem
Il vous fait, idem
Et vous coupe la voix
Comme je tiens à mon fes
Moi je préfère les françaises

Au refrain

III

Un' dam' de Paris
Qu' j'avais séduit par mon sabir
Me dit : bel Arbi
Amèn' ton fourbi
Ah viens j' veux qu' tu m' cires
Pour qu' ça brille beaucoup
Avec la peau j' frottais partout
Quand j' voulais cesser
Fallait r' commencer
J'étais sur les g' noux
Bref quand j'ai eu fini
Y m' restait plus d' peau d' zébi

Au refrain.

3/ Abd el-Kader. Marche triomphale du centenaire de la conquête de l'Algérie

(1930) :

Paroles : Lucien Boyer

Musique : Albert Evrard et Francis Salabert

Interprète : Paul Gesky

Enregistrement : https://www.youtube.com/watch?v=IWwmPkou0eA&ab_channel=Gesky-Topic

Source : [https://lyrics.fandom.com/fr/wiki/Paul_Gesky/Abd_el-Kader_\(Marche_triomphale_du_centenaire_de_la_conqu%C3%AAt_e_de_l%27Alg%C3%A9rie\)](https://lyrics.fandom.com/fr/wiki/Paul_Gesky/Abd_el-Kader_(Marche_triomphale_du_centenaire_de_la_conqu%C3%AAt_e_de_l%27Alg%C3%A9rie))

Ah, qu'il parle bien notre cher président

Ah, qu'il est éloquent !

Et quel diplomate épatant !

À Dunkerque il dit "Messieurs, vive le nord !"

À Marseille il vous sort

"Vive le midi, coquin de sort !"

Mais quand, en Algérie, il part pour quelques jours

Tout le long du parcours

Il potasse un très beau discours

Il parle d'un ton bref :

Mes-z-amis y a plus bezef

Me voici, je suis algérien

Et si je viens, c' n'est pas pour rien

Je suis venu pour vous dire en un sourire

Je suis venu pour vous répéter tant et plus

Refrain

Ah, si le brave Abd el-Kader

Revenait en Algérie

Il serait heureux Abd el-Kader

De voir comme elle est jolie

Y a du pinard, du chemin de fer,

Du chameau, de l'industrie

Aussi je suis fier
De lever mon verre
À la santé d'Abd el-Kader

Le vin d'Algérie est un si doux nectar
Qu'on s'en sert, blague à part,
Pour rajeunir le vieux pommard
Quant à son cheptel il est de plus en plus beau
Les vaches ont des veaux
Et les juments ont des jumeaux !
À la Casbah, Messieurs, c'est la pure vérité
Il y a l'électricité, la TSF, la CGT
Pour traverser le désert
mon-z-ami maintenant on se sert
Des chenilles et des autos,
Citroën remplace les chameaux
N'en j'tez plus des merveilles sans pareilles
N'en j'tez plus
L' percepteur va vous tomber dessus.

Au Refrain.

Ces trésors dont nous sommes émerveillés
Qui nous les a gagnés ?
Le père Bugeaud et ses troupiers
Si vous oubliez ces héros d'autrefois
Vos femmes, je le crois,
Se rappellent mieux leurs exploits
Et lorsque son mari s'endort sans un bécot
L'Algérienne aussitôt
Chante "La casquette du père Bugeaud"
Alors, ça le réveille
Mon-z-ami dresse le bout d' l'oreille
Et sans rien oser lui demander

Elle ajoute pour le faire rêver
"As-tu vu dans l'histoire, les victoires
Qu'ils ont eues, les grands-pères de nos poilus ?"

Fais ton devoir
Et tâche d'avoir
Du poil aux yeux
Comme tes aïeux
Viens dans la casbah
Culbute-la
Ta belle fathma
C'est ça qu'est zouli
Sitôt fini
Arrouah, Sidi
On chante au pas d' gym
La Sidi Brahim
Pour ta légitime
Patazim, patazim (x2)

Y a du pinard, du chemin de fer,
Du chameau, de l'industrie
Aussi je suis fier
De lever mon verre
À la santé d'Abd el-Kader

4/ Nénufar, ou La Marche de l'Exposition coloniale (1931) :

Paroles : Roger Féral et Jacques Monteux

Musique : Maurice Roget

Interprète : Alibert

Enregistrement : https://www.youtube.com/watch?v=TKxiORTPkdo&ab_channel=HenriAlibert-Topic

Source : Ruscio, 2001, p. 448-449.

I

Quittant son pays

Un p'tit négro d' l'Afrique Centrale

Vint jusqu'à Paris

Voir l'exposition coloniale.

C'était Nénufar,

Un joyeux lascar

Pour être élégant,

C'est aux pieds qu'il mettait ses gants

Refrain

Nénufar ! (Nénufar !)

T'as du r'tard ! (T'as du r'tard !)

Mais t'es un p'tit rigolard,

T'es nu comme un ver,

Tu as le nez en l'air

Et les ch'veux en paille de fer !

Nénufar ! (Nénufar !)

T'as du r'tard ! (T'as du r'tard !)

Mais t'es quand mêm' débrouillard,

T'as fait la conquête des Parisiennes

T'es leur fétiche et tu leur portes veine !

II

Faut pas croire toujours

Tout c' que Nénufar raconte

Ainsi l'autre jour
Il m'a dit
Quand je fais mes comptes
À la craie j'écris
Sur l'dos d'ma chérie
Et d'un coup d'torchon
Après j'efface les additions

Au refrain

III

Un jour Nénufar
Entra dans un' grand' parfumerie
Il voulait des fards
Pour les lèvres de sa p'tite amie
« Donnez-moi » qu'il dit
« Du rouge en étui
J'en veux trent' kilos
Car c'est un' négresse à plateaux »

Au refrain

IV

Nénufar a vu
Un époux rossé par sa femme,
Et l'mari battu
Poussait des cris à fendre l'âme,
Ah ! C' que t'es veinard,
Lui dit Nénufar
Si t'étais chez moi,
Au lieu d'un' femm', t'en aurais trois !

Au refrain

Nénufar maint'nant
Est pour vous un' vieill' connaissance !
Oubliez viv'ment
Tous ces couplets sans conséquence,
Mais c' qu'est important,
Souvenez-vous en,
C'est d'savoir le r'frain,
Qu' nous allons chanter pleins d'entrain

Au refrain.

D/ Les chansons critiques du colonialisme :

1/ Han ! Coolie ! (1933) :

Paroles : Fritz Hoff et Louis Aragon

Musique : Paul Arma

Interprète : Catherine Sauvage (1962)

Enregistrement (en concert) : <https://www.youtube.com/watch?v=I8Q00ATTxkA>

Source : Ruscio, 2001, p. 250-251.

Han ! Coolie ! Han !
Cueille le chanvre vif ou mort
Han ! Coolie ! Han !
Traîne le chanvre à bord.
Aux Philippines le chanvre est cueilli
Par la main brune ou jaune du coolie
Han ! Coolie ! Han !
Le chanvre est passé par-dessus les eaux,
Ouvriers, débarquez les fardeaux !
Han ! Coolie ! Han !
Du chanvre on fait de la corde
Longue courte, mince ou forte corde

Han ! Coolie ! Han !

Tire la corde vif ou mort

Han ! Coolie ! Han !

Tire la corde fort

La corde sert à des emplois divers

Le tout dépend celui qui s'en sert

Han ! Coolie ! Han !

La corde est un jeu dans des mains d'enfants

Avec la même corde on pend.

Han ! Coolie ! Han !

Le bourreau veut de la corde

Longue courte, mince ou forte corde

Han ! Coolie ! Han !

Tiens la corde fort

Han ! Coolie ! Han !

Tirez tous d'accord

Tirez tous ensemble sur la corde

Tous ensemble sur la corde

Han ! Coolie ! Han !

Car lorsque tous vous serez unis

A Berlin, et New York, à Rome et Paris

Han ! Coolie ! Han !

Il faudra de la corde, de la bonne de la forte corde

2/ Lily (1978) :

Paroles et musique : Pierre Perret

Enregistrement : https://www.youtube.com/watch?v=urVfi9Yswaw&ab_channel=PierrePerret

Source : Ruscio, 2001, p. 490-491.

On la trouvait plutôt jolie, Lily
Elle arrivait des Somalies, Lily
Dans un bateau plein d'émigrés
Qui venaient tous de leur plein gré
Vider les poubelles à Paris
Elle croyait qu'on était égaux, Lily
Au pays d'Voltaire et d'Hugo, Lily
Mais, pour Debussy, en revanche
Il faut deux noires pour une blanche
Ça fait un sacré distinguo
Elle aimait tant la liberté, Lily
Elle rêvait de fraternité, Lily
Un hôtelier, rue Secrétan
Lui a précisé, en arrivant
Qu'on ne recevait que des Blancs

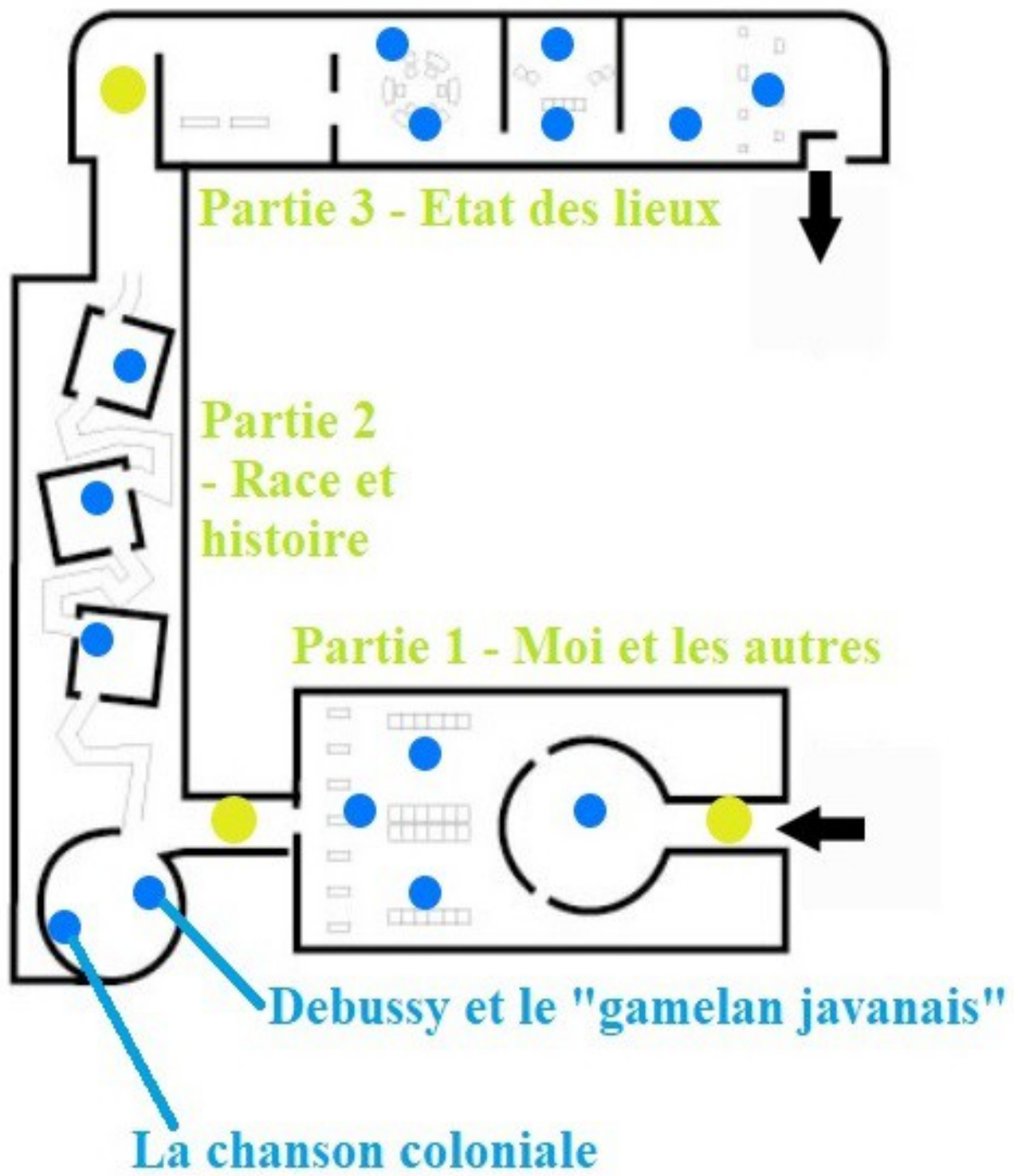
Elle a déchargé des cageots, Lily
Elle s'est tapée les sales boulots, Lily
Elle crie pour vendre des choux-fleurs
Dans la rue, ses frères de couleur
L'accompagnent au marteau-piqueur
Et quand on l'appelait Blanche-Neige, Lily
Elle se laissait plus prendre au piège, Lily
Elle trouvait ça très amusant
Même s'il fallait serrer les dents
Ils auraient été trop contents
Elle aima un beau blond frisé, Lily
Qui était tout prêt à l'épouser, Lily

Mais, la belle-famille lui dit
"Nous n'sommes pas racistes pour deux sous
Mais on veut pas de ça chez nous"

Elle a essayé l'Amérique, Lily
Ce grand pays démocratique, Lily
Elle aurait pas cru sans le voir
Que la couleur du désespoir
Là-bas, aussi ce fût le noir
Mais, dans un meeting à Memphis, Lily
Elle a vu Angela Davis, Lily
Qui lui dit "viens, ma petite sœur"
"En s'unissant, on a moins peur"
"Des loups qui guettent le trappeur"
Et c'est pour conjurer sa peur, Lily
Qu'elle lève aussi un poing rageur, Lily
Au milieu de tous ces gugus
Qui foutent le feu aux autobus
Interdits aux gens de couleur

Mais, dans ton combat quotidien, Lily
Tu connaîtras un type bien, Lily
Et l'enfant qui naîtra, un jour
Aura la couleur de l'amour
Contre laquelle on ne peut rien
On la trouvait plutôt jolie, Lily
Elle arrivait des Somalies, Lily
Dans un bateau plein d'émigrés
Qui venaient tous de leur plein gré
Vider les poubelles à Paris

II – Plan de l'exposition temporaire *Nous et les autres* (Musée de l'Homme, Paris, 2017) :



III – Supports de la séquence « Conquêtes et sociétés coloniales (vers 1830 – vers 1930) » :

A/ Fiche des objectifs et fiche vocabulaire de la séquence :

Fiche objectifs – *Conquêtes et sociétés coloniales*

Connaissances :

- Je sais expliquer : la manière dont se fait la conquête des colonies, les motifs de la colonisation et le fonctionnement d'une société coloniale.
- Je connais le sens des mots : code de l'indigénat, colonies, colonies d'exploitation, colonies de peuplement, colonisation, colons, exposition coloniale, métropole, mission civilisatrice, missionnaires, racisme, travail forcé.
- Je dois connaître **obligatoirement** les dates suivantes :
 - 1830-1871 : conquête de l'Algérie par la France.
 - 1815-1914 : « course aux colonies » des puissances européennes.
 - 1881 : Code de l'indigénat en Algérie
 - 1914 : le continent africain est presque entièrement colonisé.

Compétences :

- **Analyser et comprendre un document** :
 - Extraire des informations pour répondre à des questions.
 - Identifier le point de vue du document.
 - Utiliser son esprit critique.
- **Pratiquer différents langages en Histoire** :
 - S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.

Fiche vocabulaire – *Conquêtes et sociétés coloniales*

Code de l'indigénat : ensemble de textes adoptés en Algérie en 1881 rendant les indigènes inférieurs aux Français (pas de droits politiques, justice particulière).

Colonies : territoire conquis, dominé et exploité par un Etat étranger (la métropole).

Colonies d'exploitation : créée par la métropole pour exploiter les richesses naturelles du territoire conquis.

Colonies de peuplement : territoire où s'installent un grand nombre d'habitants venus de la métropole.

Colonisation : conquête et domination d'un territoire par un Etat étranger.

Colons : habitant d'un territoire colonisé originaire de la métropole.

Exposition coloniale : événement organisé pour promouvoir auprès des peuples des métropoles les « bienfaits » de la colonisation.

Métropole : au XIXe siècle, puissance qui a fondé une colonie et qui la domine.

Mission civilisatrice : croyance des Européens en un devoir d'apporter le progrès aux peuples colonisés.

Missionnaires : au XIXe siècle, femme ou homme d'Église chargé de répandre la religion chrétienne dans les colonies.

Travail forcé : travail obligatoire sans salaire imposé à une population colonisée.

Racisme : considérer une personne comme inférieure en raison de son origine ethnique, nationale, ou religieuse.

B/ Fiche d'activité de la séance deux, « Comment les colonies sont-elles conquises ? » .⁴

Questionnaire

1/ **Doc. 1.** Identifie les noms des personnages peints. Quelle est leur nationalité ? :.....
.....

2/ **Doc. 2.** Par quel moyen l'auteur veut-il conquérir l'Algérie ?

3/ **Doc. 2.** Quel est l'objectif de la conquête de l'Algérie selon l'auteur ?

4/ **Doc. 2.** Quel est le synonyme de "colonisation" selon Bugeaud ? Quel est donc, selon toi, l'intérêt de la conquête de l'Algérie pour la France ? :

5/ **Doc. 3.** A partir d'exemples tirés du texte, montre que la conquête de l'Algérie est brutale :
.....
.....
.....

6/ **Doc. 2 à 4.** Quelle est la profession et la nationalité des auteurs de ces documents ? Le point de vue des algériens est-il représenté ? :.....
.....

7/ **Doc. 4.** Comment l'auteur parle-t-il des combattants algériens ? Est-ce positif ou négatif ? :
.....
.....
.....

8/ **Doc. 4.** Comment l'auteur valorise-t-il les soldats français dans la dernière strophe (= paragraphe d'une chanson) ? :.....
.....
.....

9/ **Doc. 4.** Pourquoi l'auteur valorise-t-il les soldats français ? Aide-toi de ta réponse à la question 6 :

4 Les fiches d'activités sont fournis sur un format différent avec de petites marges, ce qu'il n'est pas possible de reproduire ici. Le format est donc réadapté. La police « arial » est choisie sur le conseil d'un collègue enseignant qui considère qu'elle est plus accessible aux élèves souffrant de dyslexie.

Document 1 :



À gauche : portrait du général Bugeaud par Charles-Philippe Larivière, huile sur toile, 1843-1845.



À droite : portrait de l'émir (1) Abd el-Kader par Jean-Baptiste Ange Tissier, huile sur toile, 1852.

(1) chef militaire et politique dans les anciens empires musulmans.

Document 2 : *Le général Bugeaud, arrivé en Algérie en 1836, en devient le gouverneur général peu après. Il est l'un des acteurs les plus importants de la conquête du pays.*

« Il faut que les Arabes soient soumis ; que le drapeau de la France soit seul debout sur cette terre d'Afrique. Mais la guerre indispensable aujourd'hui n'est pas le but. La conquête serait stérile sans la colonisation [...]. Colonisation et agriculture sont absolument synonymes ; mais on ne cultive qu'avec la sécurité et la sécurité ne s'obtient que par la paix. »

Thomas R. Bugeaud, *Écrits*, 1837.

Document 3 : « Cher frère [...], Je me suis battu presque tous les jours, de 5 h du matin jusqu'à 7 h du soir ; j'ai laissé sur mon passage un vaste incendie. Tous les villages, environ 200, ont été brûlés, tous les jardins saccagés, les oliviers coupés [...]. Les Kabyles (1), au nombre d'environ 2 000, avaient fait la faute de s'entasser sur une longue crête boisée, défendue à gauche par un ravin profond et à droite par une plaine accidentée [...]. J'ai envoyé dans le ravin le bataillon de tirailleurs indigènes [...]. Au signal d'un coup de canon, toutes les troupes se sont élancées au pas de charge. La cavalerie a été couper la retraite aux Kabyles à plus de 2 km, et les a rejetés dans un ravin et sur les baïonnettes des zouaves (2). Alors ce n'a plus été qu'une déroute et un massacre. 431 Kabyles comptés sont restés sur le terrain.

(1) Les habitants de la Kabylie, une région de l'Algérie.

(2) Zouave = soldats algériens au service de la France.

Lettre du général de St-Arnaud à M. de Forcade (25 mai 1851).

Document 4 : Du 3 au 6 février 1840, 1200 soldats algériens au service d'Abd el-Kader attaquent 120 soldats français qui défendent la ville de Mazagran (située sur le littoral, au nord-ouest du pays). Les français repoussent leurs ennemis. Un soldat français écrit donc une chanson pour leur rendre hommage :

« Voyez-vous d'ici dans la plaine
Surgir ces cavaliers nombreux ?
C'est l'Arabe en proie à la haine
Qui va nous couvrir de ses feux
(1) (bis)
Au nom du souverain prophète (2)
Il avance, sûr de son succès
Il croit de cent-vingt-trois
Français
À Mascara (3) porter la tête.

Refrain :

Soldats de Mazagran
Aux armes ! Levez-vous...
Aux armes ! (bis)
De **lauriers (4)**
Vous vous couvrirez tous.

(...)

Chez l'ennemi même revers ;
Cent vingt-trois soldats de
France
Ont dispersé dans les déserts
(bis)
Douze mille Arabes... La gloire
Protège nos jeunes héros,
Leur étendard est en flambeaux,
Mais il leur reste la victoire. »

(1) feux = tirs de fusils (2) = Mahomet, prophète de l'Islam
(3) Une ville d'Algérie proche de Mazagran.
(4) La couronne de laurier est un symbole de victoire militaire.

Anonyme (soldat), *Hommage aux héros de Mazagran*, 1840.

C/ Fiche d'activité de la séance trois « Quels sont les motifs de la colonisation ? » .⁵

Document 1 : « Les colonies offrent un domicile et du travail au surplus de population des pays d'Europe. De plus elles sont, pour les pays riches, un placement de capitaux **(1)** des plus avantageux. Au temps où nous sommes et dans la crise que traversent toutes les industries européennes **(2)**, la fondation d'une colonie, c'est la création d'un débouché pour leurs produits.

Messieurs, il y a un second point que je dois également aborder, c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question. Il y a pour les races supérieures un droit, parce-qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser **(3)** les races inférieures.

Les nations, au temps où nous sommes, ne sont grandes que par l'activité qu'elles développent. Rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du Monde, c'est descendre du premier rang au troisième et au quatrième ».

(1) Un endroit où investir de l'argent

(2) Une crise économique touche l'Europe entre 1873 et 1896.

(3) Au XIXe siècle, civiliser était défini dans les dictionnaires comme « faire sortir de la barbarie, améliorer du point de vue moral, intellectuel, industriel ».

D'après Jules Ferry (député, ancien chef du gouvernement et ancien ministre des Affaires étrangères), *discours à la Chambre des députés*, 28 juillet 1885.

Questionnaire :

• **Doc. 1 :**

1. En quoi les colonies sont intéressantes-elles pour les populations d'Europe d'après Jules Ferry ?
2. Quel est l'intérêt des colonies pour les industries d'Europe ?
3. Quelle est la motivation morale de la colonisation d'après Jules Ferry ?
4. Quelle est la motivation politique de la colonisation pour la France ?

• **Doc 2 :**

5. Cite des exemples de progrès matériel évoqués dans la chanson.
6. Qui est Abd el-Kader ? D'après le chanteur, que penserait-il la colonisation de l'Algérie si il était encore en vie ?
7. Selon le chanteur, que pensent les algériens de la colonisation ?

• **Doc . 1 et 2 :**

8. Cite une motivation de la colonisation qui n'est pas dans la chanson. Pourquoi le chanteur n'en parle-t-il pas à ton avis ?
9. A l'aide de tes réponses aux questions, montre que le chanson valorise la « mission civilisatrice » (question 3) de la France.


5 Fiche délivrée aux élèves en format paysage, avec à gauche le document 1 et le questionnaire, puis à droite le document 2. Les élèves collent la partie gauche en haut de leur page d'exercice, et replient dessus la partie droite une fois l'analyse terminée.

Document 2 : En 1930, la France fête les cent ans de la conquête de l'Algérie. Le président de la République fait une visite à Alger pour commémorer l'événement. Le chansonnier Paul Gesky écrit donc une chanson pour célébrer cette date anniversaire. Les chansons de variété ont alors un grand succès dans la population française, en particulier grâce au développement de la radio (TSF).

<p><u>Refrain</u> :</p> <p>« Ah, si le brave Abd el-Kader Revenait en Algérie Il serait <u>heureux</u> Abd el-Kader De voir comme elle est jolie Y a du pinard (1), du <u>chemin de fer</u>, Du chameau, de l'<u>industrie</u> Aussi je suis <u>fier</u> De lever mon verre À la santé d'Abd el-Kader</p> <p><u>Couplet</u> :</p> <p>Le vin d'Algérie est un si doux nectar Qu'on s'en sert, blague à part, Pour rajeunir le vieux pommard (2) Quant à son cheptel (3) il est de plus en plus beau Les vaches ont des veaux Et les juments ont des jumeaux !</p>	<p>À la Casbah (4), Messieurs, c'est la pure vérité Il y a l'<u>électricité</u>, la TSF (5), la CGT (6) Pour traverser le désert mon-z-ami maintenant on se sert Des chenilles et des autos, Citroën remplace les chameaux (...).</p> <p><u>Couplet (le chanteur prend ici le point de vue des algériens)</u> :</p> <p>Ces trésors dont nous sommes émerveillés Qui nous les a gagnés ? Le père Bugeaud et ses troupiers Si vous oubliez ces héros d'autrefois Vos femmes, je le crois, Se rappellent mieux leurs exploits (...) "As-tu vu dans l'histoire, les victoires Qu'ils ont eues, les grands-pères de nos poilus ?"⁶</p>	<p>(1) = du vin</p> <p>(2) pommard = vin de la région de Bourgogne en France.</p> <p>(3) Désigne les troupeaux d'élevage en général, et ici toute l'activité agricole de la colonie.</p> <p>(4) désignait anciennement le palais des souverains d'Afrique du Nord. A partir de la colonisation, il désigne une « maison » ou une « baraque » de la région.</p> <p>(5) TSF (télégraphie sans fil) = nom donné à la radio au début du XXe siècle.</p> <p>(6) CGT (confédération générale des travailleurs) = syndicat puissant en 1930.</p>
---	---	---

Abd el-Kader (Marche triomphale du centenaire de la conquête de l'Algérie), paroles et chant : Paul Gesky, musique : Albert Evrard et Francis Salabert, 1930.

6 Voir audio ici : https://www.youtube.com/watch?v=IWwmPkou0eA&ab_channel=Gesky-Topic Les paroles de la chanson ont été légèrement remaniées et les passages les moins adaptés pour les élèves ont été retirés des paroles.

Le racisme, d'hier ...		
<p>Contexte : En France, depuis la fin du XIXe siècle, il y a un « parti colonial. » On y trouve des patrons d'industrie et des hommes politiques. En 1931, ce « parti » organise à Paris, dans le parc de Vincennes une « Exposition coloniale ». On y trouve de véritables « zoos humains » pour présenter au public les colonies françaises et leurs habitants.</p>	<p>Document 1 :</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Affiche de l'exposition coloniale, 1931.</p>	
<p>Document 2 : Pour accompagner l'exposition, plusieurs œuvres sont créées comme la chanson Nénufar, interprétée par Alibert. Elle décrit, avec des clichés racistes, l'histoire d'un colonisé africain qui vient à Paris. Elle habitue donc les Français à se voir comme naturellement supérieurs aux peuples colonisés.</p>		
<p><u>Couplets :</u> Quittant son pays Un p'tit négro d'Afrique centrale Vint jusqu'à Paris Voir l'exposition coloniale</p> <p>C'était Nénufar Un joyeux lascar Pour être élégant C'est aux pieds qu'il mettait ses gants</p> <p><u>Refrain :</u> Nénufar T'as du r'tard Mais t'es un p'tit rigolard T'es nu comme un ver Tu as le nez en l'air Et les ch'veux en paille de fer</p>	<p>Nénufar T'as du r'tard T'as fait la conquête des Parisiennes T'es leur fétiche Et tu leur portes veine !</p> <p><u>Couplet :</u> Faut pas croire toujours Tout c'que Nénufar raconte Ainsi l'autre jour Il m'a dit Quand je fais mes comptes A la craie j'écris Sur l'dos d'ma chérie Et d'un coup d'torchon Après j'efface les additions</p> <p><u>Au Refrain.</u></p>	<p><u>Couplet :</u> Un jour Nénufar Entra dans une grande parfumerie Il voulait des fards (1) Pour sa p'tite amie Donnez-moi qu'il dit Du rouge en étui J'en veux trente kilos Car c'est une négresse à plateaux (2).</p> <p><u>Au Refrain.</u></p> <p>(1) maquillage pour la peau. (2) Les femmes du peuple africain des Mursis portent des plateaux sur leur bouche, ce qui élargit leurs lèvres.</p>
<p><i>Nénufar</i>, paroles : R. Féral/J. Monteux, musique : M. Roger, chanteur : Alibert, 1931.</p>		

⁷ Activité distribuée en deux feuilles de format A4.

... à aujourd'hui

Document 4, une agression raciste : « dans la nuit du 5 au 6 juin 2015, vers 3 heures du matin, une dizaine de personnes issues du GUD **(1)** se présente au Boston Café, un établissement de nuit à Lyon. Ils se font refuser l'entrée. Au même moment, trois jeunes gens noirs en sortent.

Et cela n'a pas plu à la dizaine d'individus qui vient de se faire refouler. Ils se ruent sur les jeunes, insultes racistes à la bouche. La bagarre est violente. La principale victime, un jeune de 19 ans, écope de 14 jours d'interruption temporaire de travail (ITT). Les trois victimes, des étudiants en droit, portent plainte. Le jour même, plusieurs des agresseurs postent sur Facebook des messages sur la « baston », en se vantant de leurs exploits, propos racistes en prime.

Un mois après l'agression, cinq de ces personnes avaient été interpellées. Dans son jugement du 14 mai 2018, le tribunal correctionnel de Lyon a finalement relaxé l'un des prévenus. Deux ont été condamnés pour violence à caractère raciste. » - D'après un article du journal *Rue 89 Lyon* (mai 2018).

(1) Groupe de militants d'extrême-droite.

Document 5, la République contre le racisme :

Loi du 1er Juillet 1972 contre le racisme, Art. 1 :

« Ceux qui, soit par des discours, (...), soit par des écrits (...) auront provoqué à la discrimination, la haine, la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes en raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée, seront punis d'un emprisonnement d'un mois à un an et d'une amende (...).

Loi du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout caste raciste, antisémite ou xénophobe, Art. 1 :

« Toute discrimination fondée sur l'appartenance ou la non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion est interdite. L'Etat assure le respect de ce principe dans le cadre des lois en vigueur. »

Document 6, une chanson anti-raciste :

<p>On la trouvait plutôt jolie, Lily Elle arrivait des Somalies, Lily Dans un bateau plein d'émigrés Qui venaient tous de leur plein gré Vider les poubelles à Paris</p> <p>Elle croyait qu'on était égaux, Lily Au pays d'Voltaire et d'Hugo, Lily Mais, pour Debussy (1), en revanche Il faut deux noires pour une blanche Ça fait un sacré distinguo</p> <p>Elle aimait tant la liberté, Lily Elle rêvait de fraternité, Lily Un hôtelier, rue Secrétan Lui a précisé, en arrivant Qu'on ne recevait que des Blancs</p> <p>Elle a déchargé des cageots, Lily Elle s'est tapée les sales boulots, Lily</p>	<p>Elle crie pour vendre des choux-fleurs Dans la rue, ses frères de couleur L'accompagnent au marteau-piqueur</p> <p>Et quand on l'appelait Blanche-Neige, Lily Elle se laissait plus prendre au piège, Lily Elle trouvait ça très amusant Même s'il fallait serrer les dents Ils auraient été trop contents</p> <p>Elle aima un beau blond frisé, Lily Qui était tout prêt à l'épouser, Lily Mais, la belle-famille lui dit "Nous n'sommes pas racistes pour deux sous Mais on veut pas de ça chez nous"</p>	<p>Elle a essayé l'Amérique, Lily Ce grand pays démocratique, Lily Elle aurait pas cru sans le voir Que la couleur du désespoir Là-bas, aussi ce fût le noir</p> <p>(...)</p> <p>Mais, dans ton combat quotidien, Lily Tu connaîtras un type bien, Lily Et l'enfant qui naîtra, un jour Aura la couleur de l'amour Contre laquelle on ne peut rien</p> <p>(1) Claude Debussy (1862-1918) : compositeur français, artiste majeur de son époque.</p> <p><i>Lily</i>, paroles et musique : Pierre Perret, 1978.</p>
---	--	---

E/ Trace écrite de la séquence :

Problématique générale : Comment la colonisation renforce-t-elle la domination européenne sur le monde ?

I – En quoi y a-t-il une expansion européenne dans le monde au XIXe siècle ? :

- Au XIXe siècle, l'exploration de régions inconnues en Afrique et en Asie se développe. Des **missionnaires** cherchent à convertir au christianisme les peuples rencontrés. Les compagnies de commerce veulent profiter des ressources locales (minerais, café, cacao, etc.)
- Ainsi **entre 1815 et 1914, il y a une « course aux colonies »**. Les Européens conquièrent de nombreux territoires en Asie, en Océanie et en Afrique : c'est la « course aux **colonies** ». Par exemple, les Britanniques s'emparent des Indes et les Français de l'Indochine.
- Néanmoins, cette période est aussi marquée par la lutte contre la traite négrière. Ainsi, **la France abolit l'esclavage dans ses colonies en 1848**.

II – Comment s'effectue la conquête de colonies au XIXe siècle ? :

- L'empire colonial français se développe surtout en Afrique à partir de la **conquête de l'Algérie, entre 1830 et 1871**. C'est le point de départ de la **colonisation** du pays.
- La force militaire est souvent utilisée pour la conquête. Ainsi l'armée française, dirigée par **le général Bugeaud**, se démarque par la violence : villages incendiés ... Néanmoins, **l'émir Abd el-Kader** mène une résistance farouche dans les années 1840, avant d'être capturé et emprisonné en France.
- La « course aux colonies » provoque une rivalité entre les puissances européennes. **Le continent africain est entièrement colonisé, à l'exception de deux pays, en 1914**. Le Royaume-Uni et la France possèdent le premier et le second empire colonial du monde.

III – Quels sont les motifs de la colonisation ? :

- La colonisation a d'abord des motifs économiques et sociaux : trouver des débouchés pour les produits des industries d'Europe et y envoyer le « surplus » de population afin qu'elle y trouve un domicile et du travail.
- Un motif moral est également mis en avant : les hommes occidentaux constituent une race supérieure qui a le devoir de civiliser les races inférieures des colonies. Les Européens pensent qu'ils doivent apporter aux peuples un progrès matériel (construction de ponts, d'hôpitaux, etc.) moral (religion chrétienne) et intellectuel (éducation). C'est la « **mission civilisatrice** » défendue en France par **Jules Ferry**.
- Il y a enfin un motif politique : être plus puissant que les autres pays d'Europe en

ayant des colonies plus nombreuses et mieux développées.

IV – Comment fonctionne une société coloniale ? :

- Certains territoires sont des **colonies de peuplement**, où s'installent un grand nombre de **colons** (= habitants venant de la **métropole**), comme l'Algérie. D'autres sont des **colonies d'exploitation** qui fournissent des matières premières (charbon, minerais) à la métropole mais accueillent peu de colons.
- Dans les colonies françaises, le **Code de l'indigénat** donne aux populations indigènes un statut inférieur à celui des colons français. Les Européens imposent leur culture (langue et histoire) avec l'école. Dans les villes, il existe des quartiers européens et des quartiers indigènes, même si la séparation n'est pas totale.
- Les indigènes sont exploités comme main d'œuvre, ils sont peu payés. Les Européens pratiquent parfois le **travail forcé**, surtout dans les colonies d'exploitation.

Conclusion – Le racisme, d'hier à aujourd'hui :

- Du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle, un **racisme** « ordinaire » se développe en France, à cause notamment des chansons et des **expositions coloniales** (exp : à Paris en 1931). La population croit qu'elle est supérieure aux peuples colonisés.
- Le racisme a toutefois changé : aujourd'hui, il se montre plus par des actes de haine et de violence que par des textes moqueurs.
- La République française fait de la lutte contre les discriminations une de ses priorités, comme le montre la loi de 1990 condamnant le racisme.

Bibliographie

I – La chanson populaire comme objet d'Histoire :

1/ Outils de travail sur les chansons coloniales :

Yves BOROWICE, « L'indigène au prisme de la chanson » dans Laure BLÉVIS, Hélène LAFONT-COUTURIER, Nanette JACOMIJS SNOEP, Claire ZALC (dir.), *1931. Les étrangers au temps de l'Exposition coloniale*, Paris, Gallimard / Centre National pour l'Histoire de l'Immigration, 2008, p. 154-155.

Maryse J. BRAY, Agnes CALATAYUD, « La chanson populaire en France au temps des colonies : de l'insouciance à la contestation. », *Remembering Empire*, n°1, 2002, p. 81-98.

Alain RUSCIO,

- « Littérature, chanson et colonies », dans Sandrine LEMAIRE, Pascal BLANCHARD (dir.), *Culture coloniale. La France conquise par son empire. 1871-1931*, Paris, Autrement, coll. « Mémoire/Histoire », 2003, p. 79.
- « Magnifier, rigoler oublier, protester ... Complaintes de soldats sous les tropiques », dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n°222, 2006/2, p. 57-66.
- *Que la France était belle au temps des colonies... Anthologie des chansons coloniales et exotiques françaises*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2001.

2/ Méthode et exemples en Histoire contemporaine :

Yves BOROWICE, « La trompeuse légèreté des chansons. De l'exploitation d'une source historique en jachère : l'exemple des années trente », *Genèses*, n°61, 2005/4, p. 98-117.

Philippe DARRIULAT, *La Muse du peuple. Chansons politiques et sociales en France (1815-1871)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Histoire », 2011 (voir en particulier l'introduction).

Elien DECLERCQ, Lieven D'HULST, « L'univers de la chanson ouvrière dans l'agglomération de Lille-Roubaix-Tourcoing (1870-1914) », *Revue du Nord*, n°385, 2010/2, p. 365-381.

Maxime KACI, « Chanter la politique : partitions nationales et modulations septentrionales (1789-1799) », *Annales historiques de la Révolution française*, n°362, octobre-décembre 2010, p. 79-100.

Emanuela LAGNIER, *Enquête sur le chant populaire en vallée d'Aoste*, Aoste, Musumeci, 1984.

Sophie-Anne LETERRIER, « Musique populaire et musique savante au XIXe siècle. Du "peuple" au "public" », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n°19, 1999, p. 89-103.

Isabelle MAYAUD, « Le politique, le savant et le populaire. L'institution d'un canon des chansons populaires de tradition nationale française au mitan du XIX^e siècle », *Genèses*, n°116, 2019/3, p. 5-26.

Martin PÉNET, « L'expression homosexuelle dans les chansons françaises de l'entre-deux-guerres : entre dérision et ambiguïté », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, n°53-4, 2006/4, p. 106-127.

II – Didactique et enseignement de l'Histoire :

Dossier spécial « Didactique de l'Histoire », *Historiens et géographes*, n°394 et 396, 2006.

Didier CARIOU, *Écrire l'histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.

Laurence DE COCK, *Sur l'enseignement de l'Histoire. Débats, programmes et pratiques de la fin du XIXe siècle à nos jours*, Montreuil, Libertalia, 2018.

Stéphanie DEMERS, Marc-André ETHIER, « Rapprochements entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique », *Éducation & Didactique*, 2013/2 (vol. 7), p. 95-113.

Sylvain DOUSSOT, Anne VÉZIER, « Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », *Éducation & Didactique*, 2014/3 (vol. 8), p. 111-139.

Monique DUPUIS, Benoît FALAIZE, Aziz JELLAB, Marie-Laure LEPETIT, « L'éducation prioritaire, entre relance, refondation et "enseignement des fondamentaux" : des prescriptions aux questionnements pédagogiques », *Administration & Éducation*, n°164, 2019/4, p. 45-51.

Patrick GARCIA, Jean LEDUC, *L'enseignement de l'Histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2003.

Charles HEIMBERG, Valérie OPÉRIOL, « La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir », dans Marie-Laure ELAOUF et al. (dir.), *Les didactiques en questions. Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles, de Boeck, 2012.

Nicole LAUTIER, Nicole ALLIEU-MARY, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, n°162, janvier-mars 2008, p. 95-131.

Alain LEGARDEZ & Laurence SIMONNEAUX, *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006.

Yannick LE MAREC, Sylvain DOUSSOT, Anne VÉZIER, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation & Didactique*, 2009/3 (vol. 3), p. 7-27.

III – Histoire et enseignement de la colonisation française (v. 1830 – v. 1930) :

1/ Ouvrages généraux :

Amaury LORIN, Christelle TARAUD (dir.), *Nouvelle histoire des colonisations européennes. XIXe-XXe siècles. Sociétés, cultures, politiques*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Le nœud gordien », 2013.

Gérard NOIRIEL, *Une histoire populaire de la France*, Marseille, Agone, 2017, p. 411-446.

Pierre PLUCHON, *Histoire de la colonisation française*, Paris, Fayard, 1991, t. II. « Flux et reflux », 1991.

Benjamin STORA, *Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954)*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2004.

Sylvie THÉNAULT, Abderrahmane BOUCHENE, Jean-Pierre PEYROULOU, Ouanassa SIARITENGOUR (dir.), *Histoire de l'Algérie à la période coloniale (1830-1962)*, Paris/Alger, La Découverte/Barzakh, 2012.

2/ Ouvrages et articles spécialisés :

Charles-Robert AGERON, *De « l'Algérie française » à l'Algérie algérienne*, Bouchène, coll. « Histoire du Maghreb », 2005, vol. 1 (en particulier les p. 149-160).

Sandrine LEMAIRE, Pascal BLANCHARD (dir.), *Culture coloniale. La France conquise par son empire. 1871-1931*, Paris, Autrement, coll. « Mémoire/Histoire », 2003.

Raoul GIRARDET, *L'idée coloniale en France : de 1871 à 1962*, Paris, Hachette, coll. « Pluriel », 2005.

Sylvie THÉNAULT, « L'indigénat dans l'Empire français. Algérie/Cochinchine, une double matrice », *Monde(s)*, n°12, novembre 2017, p. 21-40.

3/ L'enseignement de la colonisation en France du XIXe siècle à nos jours :

Frédéric ABÉCASSIS, Gilles BOYER, Benoît FALAIZE, Gilbert MEYNIER et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, Lyon, ENS Editions, 2007. Voir en particulier :

- Gilles BOYER, Véronique STACCHETTI, « Enseigner la guerre d'Algérie à l'école : dépasser les enjeux de mémoires ? », p. 241-250.
- Françoise LANTHEAUME, « Les difficultés de la transmission scolaire : le lien Algérie-France dans les programmes d'histoire et les manuels en France au XX^e siècle », p. 217-228.

Rachel CEYRAC, *Problématiser la colonisation européenne des XIXe-XXe siècles au collège à travers les sources coloniales des élèves*, Écrit réflexif de 2e année de Master MEEF mention 2nd degré, dirigé par Gaïd Andro, ESPE de Nantes, 2019.

Laurence DE COCK,

- *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2018.
- « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire de 1902 à nos jours », dans *Histoire@Politique*, n°18, 2012, p. 179-198.

Benoît FALAIZE (dir.), *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*, INRP (Institut national de recherche pédagogique) / IUFM de l'académie de Lyon, 2010.

Raphaël GRANVAUD, « Colonisation et décolonisation dans les manuels scolaires de collège en France », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n°99, 2006, p. 73-81.

Françoise LANTHEAUME, « Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique », *LIDIL*, Université Stendhal/Grenoble 3, 2007, n° 35, p. 159-175.

Manuela SEMIDEI, « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français », *Revue française de science politique*, 16e année, n°1, 1966, p. 56-86.

Laurent WIRTH, « L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire. De nouvelles perspectives », *Hommes & migrations*, n°1295, 2012, p. 102-109.