

# **LA RÉMANENCE D'UNE IMAGE DÉVALORISANTE DES AFRICAINS ET AFRICAINES EN SITUATION COLONIALE**

**Analyse des énoncés du « Livre de l'élève »**

## **THE PERSISTANCE OF A DEVALORIZING IMAGE OF AFRICANS IN A COLONIAL SITUATION**

**Analysis of statements in the “Livre de l'élève”**

**Sophia Boubrahimi**, *Université de Genève*

<https://orcid.org/009-0001-7472-0356>

### **Citation**

Boubrahimi, S. (2024). La rémanence d'une image dévalorisante des africains et africaines en situation coloniale : Analyse des énoncés du « Livre de l'élève ». *RED - Revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorant·es*, 1(3), 14-24. <https://doi.org/10.57154/journals/red.2024.e1734>

## Résumé

Cet article étudie la mise en application de la tentative de décentration proposée comme l'un des objectifs d'apprentissage du chapitre 10 du Livre de l'élève d'histoire de Suisse romande de 10<sup>e</sup> année intitulé « Regards sur la colonisation, l'exemple de l'Afrique ». Nous postulons que certains des énoncés de ce chapitre transmettent une image dévalorisante des Africains et des Africaines en situation coloniale. Recourant à une analyse discursive, l'étude repose sur des techniques à la fois qualitatives (analyse des champs sémantiques et des présupposés) et quantitatives (comptage d'occurrences). Les résultats révèlent que dans les pages 156 à 159 consacrées à « La représentation de l'Autre », l'image des Africain·es en situation coloniale est dévalorisée dans les énoncés, *premièrement*, par une vision simplificatrice et généralisante, *deuxièmement*, par un regard individualisé non représentatif qui essentialise la subalternisation coloniale, et, *troisièmement*, par une comparaison des points de vue entre les colons et les populations colonisées d'Afrique qui s'avère inégale et discriminante. Ces discours scolaires officiels semblent préoccupants dans la mesure où ils véhiculent des biais eurocentrés et peuvent constituer des vecteurs de violence symbolique pour les élèves qui s'identifient à ces populations en situation coloniale dont l'image est dépréciée.

## Mots-clés

Histoire enseignée ; colonisation ; discours scolaires ; subalternisation ; violence symbolique

## Abstract

This article examines the implementation of the attempt at perspective-taking proposed as one of the learning objectives of Chapter 10 of the 10th-year history student book of French-speaking Switzerland "Perspectives on Colonization: The Example of Africa". We posit that some statements in this chapter convey a demeaning image of Africans in colonial situations. Using a discursive analysis, the study relies on both qualitative techniques (analysis of semantic fields and presuppositions) and quantitative methods (occurrence counting). The results reveal that in pages 156 to 159 dedicated to "The Representation of the Other," the image of Africans in colonial situations is demeaned in the statements. Firstly, through a simplifying and generalizing view, secondly, through an individualized but non-representative perspective that essentializes colonial subalternization, and thirdly, through an unequal and discriminatory comparison of viewpoints between the colonizers and the colonized populations of Africa. These official school discourses seem worrying insofar as they convey Eurocentric biases and may constitute vectors of symbolic violence for students who identify symbolically with these populations in colonial situation whose image is demeaned.

## Keywords

History teaching, colonization, school speeches, subalternization, symbolic violence

## INTRODUCTION

Avec ses violences, injustices et discriminations raciales, le thème des colonisations ne constitue sans doute pas le plus aisé pour les enseignants et enseignantes d'histoire. Les objectifs d'apprentissage des Moyens d'enseignement romands (MER) semblent avoir transcendé la dimension partielle et partielle qui a longtemps caractérisé le traitement de ce thème dans les ressources scolaires<sup>1</sup>. L'un d'eux consiste, en effet, à « comparer le regard que les colons et les colonisés portent les uns sur les autres<sup>2</sup> ». En écho à cet objectif, nous proposons ici de nous intéresser aux Africains et Africaines en situation coloniale (ASC)<sup>3</sup> tel·les qu'ils apparaissent dans les énoncés du chapitre portant sur la colonisation du Livre de l'élève (LE) de 10<sup>e</sup> année Harmos (Schoeb et al., 2020). Pour ce faire, nous proposons d'analyser les discours, c'est-à-dire les énoncés de ce moyen d'enseignement, en utilisant des techniques qualitatives et quantitatives. Il s'agit donc d'interroger la *manière* dont le locuteur ou la locutrice rapporte le « Regard africain sur le colonisateur et la colonisation<sup>4</sup> » dans les énoncés. Cette *manière* de présenter le regard des ASC traduit une tentative d'adopter un autre point de vue que celui des producteurs ou des productrices de ces discours : il s'agit d'un exercice de décentration. Nous postulons que – dans cette tentative de décentration – les discours présentent une image dévalorisante des ASC et peuvent constituer, par extension, un vecteur de violence symbolique pour les élèves originaires des ex-colonies africaines. Le concept de violence symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970, pp. 19-20) désigne un mécanisme de domination sociale par lequel, un groupe social dominant impose à un groupe social dominé un système de pensée qu'il fait passer pour légitime alors qu'en réalité, il est situé socialement. Dans notre cas, la violence symbolique, potentiellement subie par certain·es élèves, serait donc générée par l'imposition d'une représentation stigmatisante des ASC qui apparaît comme légitime, car transmise par les discours des ressources scolaires officielles.

## CORPUS ET MÉTHODOLOGIE

Pour étudier l'image des ASC, nous proposons de nous intéresser au chapitre 10 intitulé « Regards sur la colonisation, l'exemple de l'Afrique » (pp. 144-159) du LE (Schoeb et al., 2020) et d'examiner plus précisément les énoncés des pages 156 à 159 consacrées à la « Représentation de l'Autre ». Dans le cadre de cette étude, nous nous focaliserons uniquement sur le contenu discursif (les énoncés) de ces pages et non sur les documents (images et textes) qui constituent des sources externes. Certes, l'utilisation du LE en classe ne repose pas uniquement sur une lecture des énoncés : les documents iconographiques et textuels présents dans le fascicule peuvent également, dans une certaine mesure, orienter ou influencer l'apprentissage (Boubrahimi, 2022, p. 30). Autrement dit, lors de l'enseignement de ce chapitre, il est possible que la représentation des ASC

---

<sup>1</sup> Selon les conclusions de Lanier (2008) qui prolonge les travaux de Maingueneau (1979), Nasr (2001), Carpentier (2007) et Blanc (2008) sur l'image de l'Autre dans les manuels scolaires français d'histoire.

<sup>2</sup> Cf. p. 145 du LE

<sup>3</sup> Afin de ne pas reproduire un biais de simplification que nous critiquons dans le corpus, l'expression « Africain·es en situation coloniale » (abrégié ASC) est préférée à celle d'« Africain·es colonisé·es ».

<sup>4</sup> Reprise du titre de la page 158 du LE.

soit nuancée par les documents du LE ou par d'autres ressources externes qui font partie intégrante des MER (le fichier de l'élève, des ressources en ligne, etc.) (Boubrahimi, 2022, p. 30). Néanmoins, l'anonymisation qui caractérise les énoncés du LE leur octroie une valeur intrinsèque et une certaine autorité aux yeux des élèves (et des enseignant·es dans une moindre mesure) (Vargas, 2006, p. 15, cité dans Boubrahimi, 2022, p. 16). En outre, les documents présents dans le LE ne relèvent pas du même niveau discursif que les énoncés et leur étude nécessiterait une grille d'analyse différente.

D'un point de vue méthodologique, afin d'examiner quelle image des ASC émane des énoncés des pages consacrées à « La Représentation de l'Autre », nous aurons recours à une approche à la fois quantitative et qualitative. Après avoir relevé dans le corpus les apparitions sémantiques des ASC, nous procéderons au comptage d'occurrences que nous complèterons par une analyse des présupposés (Boubrahimi, 2022, p. 51). Ces derniers renvoient à « [des] informations inscrites dans l'énoncé » qui permettent d'en comprendre « l'idéologie sous-jacente » (Maingueneau, 1993, cité dans Boubrahimi, 2022, p. 51). Nous relèverons également les isotopies afin de mettre en évidence les champs sémantiques en présence. Ces derniers « désignent l'ensemble des mots utilisés pour caractériser une notion, une activité [ou, dans notre cas une catégorie de] personne[s] » (Seignour, 2011, p. 35). Concrètement, leur repérage consiste à relever dans le corpus « tous les termes s'y rattachant afin de comprendre la perception qu'en a [l'énonciateur ou l'énonciatrice], et/ou qu'i[e]l vise à faire partager » (Seignour, 2011, p. 32) avec l'énonciataire. Selon Seignour (2011, p. 35, cité dans Boubrahimi, 2022, p. 51), on observe que les textes sont souvent construits sur des champs sémantiques contradictoires, dont certains sont valorisés et d'autres non. Ainsi, le repérage puis l'analyse des champs sémantiques associés aux ASC devraient permettre d'examiner la manière dont iels sont représenté·es dans les énoncés.

Nous commencerons par nous intéresser à l'image *générique* des ASC, c'est-à-dire à la représentation générale qu'en proposent les énoncés dans la section « Regard africain sur le colonisateur et la colonisation » (p. 158). Pour cela, nous exploiterons les techniques d'analyse présentées précédemment. Puis, par le biais de l'analyse des présupposés et des champs sémantiques, nous analyserons l'image *individualisée* des ASC par le truchement de Selim Bin Abakari (p. 159). Enfin, nous examinerons le traitement à la fois quantitatif (comparaison du nombre de prismes respectifs) et qualitatif (type d'informations) de la perspective de réciprocité proposée dans la section consacrée à la « Représentation que chacun se fait de l'autre » (pp. 156-159).

## RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

### REGARD DE TYPE GÉNÉRIQUE : UNE IMAGE STÉRÉOTYPÉE ET AMBIVALENTE

A partir du contenu des énoncés, nous pouvons catégoriser le regard que les ASC portent sur les colons et la colonisation en deux isotopies : les ressentis inspirés et les réactions suscitées par l'occupation européenne (Boubrahimi, 2022, p. 88). Soulignons que la manière dont les ASC *appréhendent* (par la pensée) cette occupation n'est pas mentionnée. Ce qui apparaît dans les lignes de ce chapitre est uniquement ce que les ASC *ressentent* et la manière dont iels *réagissent* à la présence étrangère.

Un premier type de ressenti observable relève du champ lexical de la méfiance ; à travers trois occurrences, les énoncés mentionnent que le regard des ASC porté sur les colons est avant tout animé par une certaine hostilité (Boubrahimi, 2022, p. 88). Ainsi, il est avancé que les ASC éprouvent « un sentiment de rejet et de crainte <sup>5</sup> » vis-à-vis « [des] mœurs et [d']agissements [qui] étonnent, [et] suscitent la peur chez certains <sup>6</sup> » (Boubrahimi, 2022, p. 88). Un second type de ressenti renvoie au contraire à « une certaine admiration pour la culture occidentale <sup>7</sup> » éprouvée par d'autres ASC (une occurrence pour le terme admiration). On relève également l'étonnement<sup>8</sup> (une occurrence) mais la connotation positive ou négative de ce ressenti n'est pas précisée et on le considérera ici comme neutre. Les discours présentent donc dichotomiquement les ressentis des ASC suscités par l'occupation européenne avec d'un côté, des ressentis négatifs liés à la méfiance et à l'hostilité (rejet, crainte, peur) et d'un autre, le ressenti positif de l'admiration. Nonobstant cette ambivalence, l'analyse quantitative (comptage d'occurrences) révèle que les ressentis manifestés sont majoritairement négatifs puisqu'ils s'inscrivent dans le champ lexical de la méfiance.

En ce qui concerne les réactions des ASC vis-à-vis de la colonisation, commençons par relever l'énumération ternaire suivante : « soumission, rébellion et moquerie <sup>9</sup> ». Si le terme « rébellion » renvoie à une réaction forte (de contestation), son intercalation entre les termes « soumission » et « moquerie » réduit sensiblement sa portée sémantique. En effet, ces deux réactions *a priori* plus passives nivèlent et contrebalancent la puissance de « rébellion ». Construction oxymorique, le segment liant « soumission » à « rébellion » renforce une représentation ambivalente des ASC. Quant au segment « rébellion et moquerie », l'analyse des présupposés nous permet d'observer que ces deux réactions sont étroitement reliées sémantiquement puisque « la moquerie [est présentée comme] un moyen de résistance <sup>10</sup> ». Si le terme « rébellion » apparaît comme une forme hapax dans cette section, le champ lexical de la moquerie, fort de ses trois occurrences, illustre la réaction la plus significative des ASC (Boubrahimi, 2022, p. 88).

Une autre réaction est également mentionnée dans les énoncés : il s'agit du choix dont disposent les ASC « de collaborer avec le colonisateur <sup>11</sup> ». Si la « moquerie » et la « rébellion » évoquent des réactions *ponctuelles*, la « collaboration » et la « soumission » renvoient à des postures plus *permanentes* ; qui s'inscrivent vraisemblablement dans la durée. A ce titre, la « soumission » et la « collaboration » apparaissent comme des réactions des ASC qualitativement significatives. Pourtant, ces deux notions nécessitent d'être employées avec précaution (De Suremain et al., 2016, p. 213). En effet, tant « la soumission » manifestée que le choix de « collaborer » des ASC doivent être recontextualisés dans le cadre d'une « expérience historique complexe ... dont la compréhension doit passer par une analyse fine des modes de domination [auxquels iels] ont [été] subordonné[s] » (De Suremain et al., 2016, p. 44). Sans cette étude rigoureuse, la représentation des ASC peut s'avérer stigmatisante, comme on l'observe dans les énoncés. Nous avons relevé

---

<sup>5</sup> p. 158, Phr. 2

<sup>6</sup> p. 158, Phr. 3

<sup>7</sup> p. 158, Phr. 4

<sup>8</sup> p. 158, Phr. 3

<sup>9</sup> p. 158, Phr. 6

<sup>10</sup> p. 158, Phr. 3

<sup>11</sup> p. 158, Phr. 4

précédemment qu'ils présentent, par exemple, « la moquerie [comme] un moyen de résistance <sup>12</sup>». Or, sans un travail de contextualisation cette information paraît dévalorisante pour les ASC, dans la mesure où la moquerie s'apparente à un moyen de contestation relativement dérisoire.

Pourtant, la « moquerie » tout comme la « soumission » et même parfois le choix de « collaborer » pouvaient constituer des moyens de résistance tout à fait sérieux et pertinents pour les ASC. Qualifiées de « résistances à bas bruit », « [ces actions] s'expriment le plus souvent de biais, justement parce qu'elles s'inscrivent dans le cadre d'une domination extrêmement forte qui ne tolère guère les affrontements directs, immédiatement réprimés » (De Suremain et al., 2016, p. 213). Restituées de manière partielle, les informations ne permettent de comprendre ni la dimension coercitive des puissances coloniales (il n'est évoqué que « [d]es mœurs, [des] agissements <sup>13</sup>», un « comportement <sup>14</sup> » et une « attitude de supériorité <sup>15</sup> » de la part « des Européens <sup>16</sup> ») ni son corollaire sur la marge de manœuvre des ASC.

#### REGARD DE TYPE INDIVIDUEL : L'ALTÉRITÉ « DOMESTIQUÉE »

Si jusque-là le regard des ASC était *générique*, la page 159 est consacrée à un regard *individualisé* de l'Autre : celui de Selim Bin Abakari. Les énoncés le présentent comme « [un] homme éduqué, né dans une famille fortunée de Zanzibar, [qui] est durant douze ans le serviteur attitré d'un officier allemand <sup>17</sup> ». Or, cette phrase semble *a priori* antithétique, puisque généralement, un homme éduqué et fortuné n'occupe pas une fonction de serviteur. N'étant ni définie ni expliquée, la subordination de cet ASC apparaît dans les énoncés comme une simple donnée contextuelle. Autrement dit, le lectorat ne dispose pas des informations nécessaires pour saisir qu'il s'agit d'une iniquité typique du système colonial. Ces omissions concourent à essentialiser le statut ancillaire de Bin Abakari, et par conséquent, à dévaloriser les ASC qui apparaissent comme *intrinsèquement* subalternes vis-à-vis des colons.

Quant à sa position idéologique sur la présence coloniale, elle n'est pas mentionnée. Toutefois, les énoncés évoquent une attitude relativement complaisante, puisqu'il est précisé qu'avec son maître, « il participe à l'exploration et à la conquête de territoires africains <sup>18</sup> ». Le choix opéré par le LE d'adopter un point de vue africain sur la colonisation par le truchement de Selim Bin Abakari semble discutable, dans la mesure où ce personnage entretient lui-même un rapport d'altérité particulier avec les ASC. Si les énoncés ne l'expliquent pas, son arrière-petit-fils, Soeuf Elbadawi (2018) avance que sa complaisance et sa participation à l'entreprise coloniale allemande peuvent se comprendre par le fait que cet insulaire (des Comores) d'ascendances arabo-africaines ne s'identifie pas aux ASC qu'il rencontre en arrivant sur le continent. Dans la perspective d'une prise en compte des points de vue des populations colonisées sur l'expérience et l'occupation coloniales, il aurait

---

<sup>12</sup> p. 158, Phr. 3

<sup>13</sup> p. 158, Phr. 3

<sup>14</sup> p. 158, Phr. 2

<sup>15</sup> p. 158, Phr. 1

<sup>16</sup> p. 158, Phr. 3

<sup>17</sup> p. 159, Phr. 2

<sup>18</sup> p. 159, Phr. 3

sans doute été judicieux de proposer un regard plus représentatif, critique et nuancé que celui de Bin Abakari. D'autant plus que par ses fonctions ancillaires, il évolue dans les élites colonisées minoritaires qui bénéficient d'un statut subalterne intermédiaire. Ni son profil ni son expérience en situation coloniale ne paraissent donc emblématiques de ceux de la majorité des ASC.

De surcroît, en choisissant ce personnage, les énoncés proposent une représentation des ASC qui semble coïncider avec les attentes de l'époque coloniale par le prisme de l'exotisme. En effet, Bin Abakari illustre la figure d'un Autre *exotisé*, dans la mesure où son étrangeté demeure « mesurée, acceptable [et] appréhendable » (Staszak, 2008, p. 14). De plus, manifestement « [d]omesticable et domestiqué » (Staszak, 2008, p. 14), cet Africain respecte la hiérarchie escomptée par la logique de l'exotisme (Staszak, 2012, p. 9) et du colonialisme, puisque par sa fonction, il obéit aux ordres et sert son maître. On peut donc déplorer le fait que l'unique point de vue africain sur la colonisation proposé dans les énoncés de ce chapitre soit celui d'un personnage qui illustre un exemple de l'altérité *exotisée*, et incarne ainsi les attentes des colons vis-à-vis des ASC. En effet, si elle n'est pas expliquée et recontextualisée, la représentation *exotisée* de l'Autre traduit en fait « le point de vue occidental ou européen, supposé être objectif et universel » (Staszak, 2008, p. 9). Car « l'exotisme n'est jamais un fait [ou une] caractéristique : il [est le] point de vue ... de l'homme blanc » (Staszak, 2008, p. 9). L'adoption du point de vue de Bin Abakari rapporte donc un regard essentiellement eurocentré qui entrave la tentative de décentration prévue par les objectifs de ce chapitre.

En tentant de rapporter un regard africain – *générique* ou *individualisé* – sur la colonisation, les discours stigmatisent les ASC par un portrait « rigolard, enfantin, désinvolte, soumis et respectueux ... [Cette image] faussée et fausse des Africains est le reflet de la pensée coloniale » (Minder, 2011, p. 404, cité dans Boubrahimi, 2022, p. 113). Or, il semble absolument nécessaire d'inviter les élèves à déconstruire la subalternisation des populations colonisées et non de l'essentialiser en la présentant comme une simple information contextuelle. En outre, ni le regard africain *générique* ni celui *individualisé* n'induit une remise en question de la colonisation ou une réflexion critique autour de l'invasion européenne. En définitive, les discours présentent les ASC comme étant globalement acquis·es à la domination européenne, puisqu'il est mentionné que « [l]a critique africaine sur la colonisation [ne] se fait ... entendre [qu'à partir] de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle <sup>19</sup> ». Or dans les faits, « [cette période d'occupation européenne] n'a pas vu se succéder de manière linéaire une phase de paix coloniale puis l'émergence de revendications d'indépendance menant à la décolonisation » (De Suremain et al., 2016, p. 211). Les énoncés omettent en effet que toute une série d'actions – parmi lesquelles s'inscrivent les « résistances à bas bruit » – ont été menées par les populations colonisées pour lutter contre l'invasion et cela, dès le début des conquêtes (De Suremain et al., 2016, p. 211).

## CROISEMENT DES REGARDS : UNE RÉCIPROCITÉ BANCALE

Pour terminer cette analyse, inscrivons le regard des ASC dans une brève perspective comparative. Pour cela, intéressons-nous très sommairement aux regards des Européen·nes portés sur l'Autre tels que proposés par les discours du LE (pp.156-157). Nous les avons catégorisés en quatre prismes : un premier regard « bienveillant » des missionnaires, un second regard intéressé et intrépide des explorateurs, des exploratrices et des scientifiques, un troisième regard fasciné et

---

<sup>19</sup> p. 159, Phr. 5



condescendant des artistes et enfin, un dernier regard curieux des métropolitain·es (Boubrahimi, 2022, pp. 112-113).

Ainsi, comparativement, le regard des Africain·es sur les Européen·nes est beaucoup plus étriqué que sa réciproque, car il ne se décline qu'en un type générique (un regard généralisant des ASC) et un autre individualisé (celui de Bin Abakari) (Boubrahimi, 2022, p. 112), qui, comme nous l'avons vu, met en lumière une trajectoire singulière et peu représentative de la réalité vécue par la majorité des ASC. En outre, le regard européen sur les ASC semble bien plus étoffé que sa réciproque. En effet, le premier apparaît comme complexe et nuancé (de l'intérêt à la fascination et de la bienveillance à la curiosité), tandis que le second (le regard des ASC sur les colons) propose une perspective réductrice et ambivalente (oscillant entre la méfiance ou l'admiration et entre la collaboration, la rébellion ou la soumission).

Ce croisement de regards renforce une dualité entre, d'un côté, une entité européenne caractérisée par la réflexion et les arguments<sup>20</sup>, et d'un autre, une entité africaine homogénéisée, dont la vision étriquée ne se manifeste qu'à travers des ressentis et des réactions inconstants voire inconsistants. Cette dichotomie eurocentrée classique – déjà théorisée par Saïd (1980) – entre l'Occidental·e qui rayonne par sa raison et son esprit critique, et l'Autre extra-occidental·e dominé·e par ses émotions et ses pulsions, se trouve donc, dans une certaine mesure, réinvestie par les énoncés du LE et fausse l'analyse des « représentations que chacun se fait de l'Autre <sup>21</sup>».

## DISCUSSIONS

Tel qu'il est proposé par le LE, le point de vue des ASC superpose des biais à la fois historique et géographique. Historique, étant donné que, comme mentionné précédemment, il s'agit d'une vision stéréotypée de l'Autre héritée de l'époque coloniale. Et géographique car ce regard prêté artificiellement aux ASC demeure essentiellement eurocentré. Selon Staszak (2012), « les représentations et les pratiques [de l'époque coloniale] ont produit le monde dont nous avons hérité, et ... nous ne pouvons prétendre [le] comprendre sans saisir les logiques qui ont présidé à sa construction » (p. 19). Il s'avère donc nécessaire de déconstruire les stéréotypes que nous projetons sur l'altérité depuis l'époque coloniale et qui biaisent notre compréhension du monde actuel. Certes, les énoncés précisent qu'à l'époque coloniale les ASC étaient perçues « [soit comme] des êtres primitifs ... soit ... comme de « bons sauvages », simples et naïfs<sup>22</sup> ». Mais en fin de compte, la représentation des ASC qui émane *actuellement* des discours du LE ne permet pas une remise en question de la perception coloniale.

Nos observations corroborent les travaux de Lanier (2018) portant sur les stéréotypes liés à l'altérité dans les programmes et les manuels français. L'auteure conclut, en effet, que les « personnages extra-occidentaux ... sont dépersonnalisés, caractérisés par leur infériorité, leur soumission et leur passivité » (p. 68). À la suite de Lanier (2018), nous déplorons que « l'institution scolaire qui officiellement se fonde et transmet des valeurs d'égalité [et] de respect de l'autre ... véhicule à travers les manuels utilisés des représentations stéréotypées négatives qui peuvent être source de

---

<sup>20</sup>Les discours expliquent, par exemple, l'origine de l'intérêt des Européen·nes pour l'Afrique, p. 156, phr. 4

<sup>21</sup> Objectif d'apprentissage, p. 145 du LE

<sup>22</sup>p. 156, Phr. 2 (en gras)



discriminations » (p. 68). Les énoncés de ces ressources se révèlent donc problématiques ; premièrement, parce qu'ils comportent des biais eurocentrés (Boubrahimi, 2022) qui entravent la compréhension d'un thème dont les répercussions, en termes d'asymétrie du pouvoir et de rapports de domination, demeurent éminemment actuelles. Et deuxièmement, parce que ces discours peuvent potentiellement constituer un vecteur de violence symbolique pour les élèves qui s'identifient symboliquement (par la mémoire) à cet·te Autre dont l'image est dépréciée dans les discours des ressources officielles de l'école obligatoire.

En étudiant ces pages du chapitre 10 du LE d'histoire, les élèves romand·es originaires des anciennes colonies d'Afrique peuvent se retrouver heurté·es par les représentations négatives d'une altérité dont iels constituent, plus ou moins directement, la postérité. En effet, la violence symbolique a « toujours pour conséquence de blesser l'estime de soi des individus à travers leurs identifications privilégiées à un groupe ou un territoire, une mémoire ou un patrimoine » (Braud, 2003, p. 40). Pour les héritiers et les héritières d'une mémoire familiale marquée par un envahissement puis une domination européenne violente et coercitive, ces discours scolaires officiels et les représentations qu'ils véhiculent réitèrent donc une violence typiquement symbolique. « [P]rovoqu[ant] une souffrance dont le noyau central est [le] moi identitaire » (Braud, 2003, p. 36), « la violence symbolique favorise le surgissement de la violence physique ... [E]lle dit le désespoir et cherche à venger l'humiliation » (Braud, 2003, p. 46) et paraît donc indubitablement contraire à l'esprit de citoyenneté prôné par l'école.

## CONCLUSIONS

L'objectif d'apprentissage visant à « comparer le regard que les colons et les colonisés portent les uns sur les autres <sup>23</sup> » s'inscrit louablement dans une démarche contemporaine de l'histoire enseignée, mais cette tentative de décentration s'avère finalement altérée dans les énoncés de ce chapitre. En effet, l'analyse des présupposés et le comptage des occurrences ont révélé que la représentation des ASC est dévalorisée, *premièrement*, par une vision simplificatrice et généralisante, *deuxièmement*, par le portrait d'un cas singulier qui incarne les attentes stéréotypées de l'époque coloniale et dont la subalternité est essentialisée et, *troisièmement*, par une comparaison bancal des regards mutuellement portés entre colons et colonisé·es.

Ainsi, « les connaissances véhiculées par l'intermédiaire des programmes officiels mis en œuvre dans les manuels scolaires ... perpétuent [les rapports de domination raciale], participant à la construction et au développement d'une altérité négative » (Lanier, 2018, pp. 70-71). Comme nous l'avons évoqué précédemment, ces ressources scolaires peuvent constituer un vecteur de violence symbolique pour les élèves qui s'identifient à cet·te Autre dévalorisé·e. Il semble donc important que les enseignant·es tiennent compte de cette conséquence éventuelle lors de l'étude de ce thème, dans la mesure où il peut induire un sentiment de discrimination chez certain·es élèves. Étant donné la récence et le caractère officiel et obligatoire des MER, il est attendu des enseignant·es romand·es qu'ils exploitent ce fascicule; raison pour laquelle nous suggérons ici quelques pistes visant à

---

<sup>23</sup> Objectif d'apprentissage, p. 145 du LE

désamorcer d'éventuelles tensions, afin d'éviter qu'un climat d'apprentissage délétère ne s'immisce en classe lors de l'enseignement de ce sujet.

Nous proposons, par exemple, que les enseignant·es commencent à aborder ce thème en présentant des sources externes pour étudier le regard des ASC sur les colons et la colonisation. Il peut s'agir, par exemple, d'extraits sélectionnés par l'enseignant·e issus d'ouvrages d'auteur·es anticoloniaux et anticoloniaux d'origine africaine. Le livre « L'étrange destin de Wangrin » d'Amadou Hampâté Bâ (1973) peut aussi constituer un cas d'étude intéressant dans la mesure où il témoigne du rôle essentiel joué par les interprètes en situation coloniale, et la manière dont ces intermédiaires ont été « capables de subvertir les rapports de pouvoir » entre les ASC et les autorités coloniales (De Suremain, et al., 2016, p. 213). Cette diversification des sources d'apprentissage devrait permettre une meilleure appréhension des points de vue des ASC sur la domination coloniale.

Enfin, nous proposons que l'enseignant·e prolonge cette démarche en l'inscrivant dans la pensée décoloniale. Une présentation de ce courant de pensée contemporain contribuera à mettre en évidence les logiques coloniales rémanentes (comme la discrimination raciale avec le concept de *colonialité du pouvoir* de Quijano (1992)). Cette démarche vise à inviter les élèves à réfléchir à l'héritage colonial et à la prégnance de certains stéréotypes (comme l'exotisme) dans les discours et les pratiques. Pour l'illustrer, entre les campagnes politiques des partis d'extrême droite, la discrimination à l'emploi et les bavures policières à l'encontre de personnes « racisées », les exemples dans l'actualité ne devraient pas manquer.

## RÉFÉRENCES

- Blanc, A. (2008). Images de l'Autre dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie des années 1950 au début des années 1980 – Vision d'une génération ? *Revue Asylon(s)*, 4.
- Boubrahimi, S. (2022). *Une postcolonialité à démystifier ? Analyse discursive des biais ethnocentriques dans le chapitre 10 de manuel de 10<sup>e</sup> HarmoS*. [Mémoire de master, HEP-Bejune].
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction ; éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Braud, P. (2003). Violence symbolique et mal-être identitaire. *Raisons politiques*, 9, 33-47.
- Carpentier, C. (2007). « Les bienfaits de la colonisation » dans les manuels scolaires de l'école républicaine. In N. Marouf (Éd.), *Le fait colonial au Maghreb, Ruptures et continuités* (pp. 227-240). L'Harmattan.
- De Suremain, M., Dulucq, S., & Lambert, D. (2016). *Enseigner les colonisations et les décolonisations*. Canopé éditions.
- Elbadawi, S. (2018). Entrevue radiophonique avec Agnès Rougier. En ligne. « *Fragments retrouvés* » de *Silimu Bin Abakari*. Diffusée le 1<sup>er</sup> avril 2018. RFI. « [Fragments retrouvés](#) », de [Silimu Bin Abakari - Livre France \(rfi.fr\)](#). Consulté le 12 mai 2024.
- Hampâté Ba, A. (1973). *L'étrange destin de Wangrin ou les roueries d'un interprète africain*. Union Générale d'Éditions.

- Lanier, V. (2008). Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire au collège : une histoire partielle et partiale. *Recueil Alexandries*, 17. <http://www.reseau-terra.eu/article823.html>
- Lanier, V. (2018). Altérité et stéréotypes dans les programmes et manuels d'histoire. L'école française génératrice de violence ? *Les cahiers du LAPSI*, 15(1), 37-75.
- Maingueneau, D. (1979). *Les livres d'école de la République, 1870-1914 : discours et idéologie*. Le Sycomore.
- Maingueneau, D. (1993). Analyse du discours et archive, *Semen*, 8. <https://doi.org/10.4000/semen.4069>
- Minder, P. (2011). *La Suisse coloniale. Les représentations de l'Afrique et des Africains en Suisse au temps des colonies (1880-1939)*. Peter Lang.
- Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français : 1986 et 1997*. Karthala/Center of Arab Unity Studies.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Saïd, E. W. (1980). *L'orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Seuil.
- Schoeb, S., Fink, N., Walter, F., Cesa, S., Codourex, S., Cudré, S., Bourban, A., Cicchini, M., Cicco, L., Debons, D., Gasser, B., Nicod, M., & Rogéré-Pignolet, B. (2020). *Histoire 10<sup>e</sup> : Livre de l'Elève, Sciences humaines et sociales – Cycle 3*. Atar Roto Presse SA.
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours : L'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 211, 29-45. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2011-2-page-29.htm>
- Staszak, J.-F. (2008), Qu'est-ce que l'exotisme ? *Le Globe, Revue genevoise de géographie*, 148(1), 7-30. <http://dx.doi: 10.3406/globe.2008.1537>
- Staszak, J.-F. (2012). La construction de l'imaginaire occidental de l'Ailleurs et fabrication des exotica – le cas des toi moko maoris. In D. Herniaux & A. Lidon (Éds.), *Geografia de los imagerarios* (pp.179-210). Universidad Autonoma Metropolitana Iztapalapa.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, 13-36.