

Fall 2005

L'Enseignement de la Guerre d'Algérie en France : La Liberté et l'Objectivité

Ayora G. Berry
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

Recommended Citation

Berry, Ayora G., "L'Enseignement de la Guerre d'Algérie en France : La Liberté et l'Objectivité" (2005). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 431.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/431

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.

L'enseignement de la guerre d'Algérie en France :
la liberté et l'objectivité

Ayora G. Berry
S.I.T.
Fall 2005

Introduction

La question du départ de cette recherche est « comment la guerre d'Algérie est enseignée en France ? » L'enseignement de la guerre d'Algérie en France m'intéresse pour trois raisons. Premièrement, l'histoire des conflits m'a toujours intéressé. Je crois que l'observation du conflit entre deux groupes humains est une méthode pour comprendre les principes de chaque groupe. Pour illustrer, on peut voir un autre conflit dans l'histoire, par exemple la guerre froide. D'une part, les communistes se battent contre le capitalisme pour obtenir une société sans classe. D'autre part, les démocrates (libérale) se battent contre les obstacles qui limitent la satisfaction des besoins individuels. Donc, les communistes et les démocrates se sont battus pendant la guerre froide parce que leurs buts idéologiques s'opposaient. Les communistes voulaient une société sans classes qui était organisée par l'Etat contre le capitalisme. Au contraire, les démocrates voulaient une société où les besoins individuels n'étaient pas limités, par conséquent un gouvernement qui est pour le capitalisme. Donc, il y avait un conflit sur l'identité et le pouvoir du gouvernement et de l'Etat. On peut comprendre les principes majeurs de ces deux groupes qui se battent, mais on peut aussi comprendre le résultat. En conséquence, l'observation d'un conflit historique apporte une méthode pour comprendre les phénomènes contemporains. Par exemple, si on applique ce modèle dans le contexte de la décolonisation on peut comprendre la raison pour laquelle ce mouvement est décrit souvent comme un phénomène de la guerre froide. D'une part, les communistes ont voulu une révolution communiste mondiale où les obstacles du capitalisme et de l'impérialisme seraient éliminés. D'autre part, les démocrates ont favorisé la décolonisation parce que les métropoles ont limité la satisfaction des besoins individuels,

en particulier les besoins nationaux, comme l'opportunité de la « self-determination ».¹ A mon avis, on peut appliquer cette logique pour beaucoup d'études. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'étudier l'enseignement de la guerre d'Algérie en France.

Je veux comprendre les raisons pour laquelle il y avait la guerre d'Algérie : qui étaient les différentes protagonistes et leurs principes pendant ce conflit, comme le FLN et leur désir de l'Indépendance ou l'OAS et leur l'intervention des accords (Evian Accords 1962) entre la France et le FLN pendant les années soixante. De plus, je veux comprendre les phénomènes contemporains qui s'attachent à cette histoire, comme les effets de ce conflit sur l'identité sociétale, politique, et en particulier l'éducation en France.

La deuxième et troisième raison pour laquelle j'ai choisi ce sujet est mon intérêt pour l'histoire et l'éducation. J'étudie l'histoire aux Etats-Unis. C'est la deuxième année que je fais des études historiques, et dans un semestre j'aurai fini. Pour continuer ce chemin, il me semble pratique et intéressant de faire une étude ou je peux étudier un épisode récent de l'histoire de France. De plus, très certainement je vais enseigner dans le futur. Donc, je suis très intéressé par la relation de l'enseignant et de l'histoire. Quand je reviendrai aux Etats-Unis ce sera intéressant de voir les différences entre les deux styles. Par exemple, je vais voir les différences entre les manuels scolaires Français et Américains, comme l'enseignement de la guerre de Vietnam au niveau de « highschool » contre l'enseignement de la guerre d'Algérie dans le secondaire en France. En plus, c'est intéressant en général de voir la relation entre le corps enseignants et les élèves. Par

¹ Cette idée libérale par rapport aux l'Etats-Unis a déjà été noté pendant l'année 1918 dans les "quatorze points" de Woodrow Wilson.

exemple quand on étudie l'histoire de l'enseignement en France, on peut comprendre les principes sociétaux par rapport aux élèves.

Par exemple, depuis les années 1850-1890 l'Etat français a décidé de créer une école publique qui est gratuite, obligatoire, et laïc. Le Professeur Eric C. note «L'ennemi ne se combat pas dans les tranchées il se combat sur les bancs de l'école ». ² A mon avis, « l'ennemi » de la France est les divisions et le but de la France est l'unité. Par exemple, si on voit les trois caractéristiques de l'école on peut comprendre comment l'éducation nationale est pour l'unité. Une école qui est obligatoire, gratuite et laïc commande pour chaque personne née en France d'aller à l'école sans discrimination économique ou religieuse. Une école qui est publique ça veut dire que l'Etat surveille le contenu pédagogique. Puisque l'Etat favorisera un corps éducatif qui suit les lois, la langue, et les politiques françaises, ainsi il est obligatoire de connaître les lois, la langue et la politique française pour les élèves. Par conséquent, les élèves français sont les racines de l'unité, autrement dit, les citoyens républicains. Cet exemple montre comment l'éducation d'un Etat a un effet sur les élèves, et donc sur le peuple français. Ce principe est le thème majeur que j'ai étudié. Quelle est la relation entre l'enseignement de l'histoire et l'identité français ? En particulier, quelle est la relation entre les enseignants et l'histoire de la guerre d'Algérie en France ? L'hypothèse qui va conduire cette étude est : les enseignants ont la liberté pendant qu'ils enseignent « La guerre d'Algérie » mais pourtant ils sont limités par le temps d'enseigner, le gouvernement, et les points de vue des élèves.

² Eric C.... Entretien par Ayora Berry, *S.I.T. Etudiant Toulouse Fr.*, 22/11/05.

Une histoire complexe

Le départ de cette étude englobe plusieurs thèmes. L'histoire de la politique de la France en Algérie, l'histoire de l'éducation de la guerre d'Algérie, et les différences entre les manuels scolaires au présent. Après cette recherche, il est devenu apparent que ce sujet est très compliqué. Il s'agit d'une histoire longue (132 années), diverse (politique, religieuse, économique, et socioculturelle), et délicate pour les français et les algériens. De plus, l'éducation a changé beaucoup pendant cette histoire ; au début le manuel présentait cette histoire comme un but humanitaire ou civilisateur (1830-1945), après comme une crise ou une affaire politique ou souvent les guerres d'Indépendances ne se décrivaient pas (1945-70's), et enfin comme une histoire critique et scientifique (1980 à nos jours). De plus, l'histoire de l'éducation n'a pas toujours suivi ce chemin ; le récit de cette histoire a pu changer par rapport aux manuels scolaires, à la recherche historique, ou à l'influence politique. Cette complexité peut aussi se voir dans les manuels scolaires au présent. Par exemple, chaque éditeur présente souvent un point de vue différent par rapport aux témoins, aux images, et aux analyses ; par conséquent il est dur de trouver un point de vue clair et universel pour cette histoire ; en particulier, le fait qu'il y a beaucoup d'acteurs politiques, socioculturels et éducatifs est un problème pour donner une version simple de cette histoire. Pour illustrer cette complexité, on va voir l'histoire coloniale et l'indépendance Algérienne, l'histoire de l'éducation de la guerre, et la diversité des manuels scolaires contemporains.

L'histoire de la France en Algérie a commencé en 1830. Depuis les premières années où la France a installé une administration militaire (1830-70)³, la population

³ Abdeljalil Laamirie, Jean-Michel Le Dain, Giles Manceron et Hassan Remaoun. *La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie*, (Paris, Centre National de documentation Pédagogique

indigène a mène une résistance contre le nouveaux régime. Énerve par la France qui intervenait plus que le dernier régime l'Ottoman Empire, les chefs de tribus ont mené de grandes résistances contre la France. Ils ont utilise les tactiques de la guérilla qui ont eu un impact formidable, mais néanmoins n'ont jamais réussi a cause de la persistance de l'armée française.⁴ L'origine de cette persistance française pendant la période coloniale est multiple, mais les deux raisons principales sont le fait que l'Algérie a été une colonie de peuplement français et une source du commerce français.

A la différence de ses autres colonies françaises, l'Algérie a connu une grande migration de français. Apres cent vingt années la population Européenne a été d'un million alors que dans toutes les autres colonies françaises la population totale était de cinq cent mille français.⁵ Le deuxième principe, le commerce, était aussi une forte motivation pour tenir la colonie de l'Algérie. L'Algérie a été une source majeure économiquement pour l'activité agricole et la navigation, et dans le futur une grande source des hydrocarbures.⁶ Puisque, l'Algérie était une source majeure de commerce et une territoire de migration européen, l'Algérie est devenue une partie de la France, mais pas une territoire outre-mer (TOM) ou une domaine outre-mer (DOM), elle était une vraie partie de la France avec trois départements « L'Algérie, c'est la France ». ⁷ Ce dernier point est une source majeure de mécontentement pour la population algérienne d'origine autochtone. En particulier, après l'installation des départements français les algériens ne recevait pas le même traitement sociopolitique comme leur « équivalent »

1992). p17. Travaux du colloque « Mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie » organise par l'Institut de monde arabe et La ligue de l'enseignement.

⁴ Pour des renseignements sur le combat Algérien pendant le XIX siècle voir : Michel Levallois, *Isamyl Urbain: une autre conquête de l'Algérie*. (Paris : Maisonneuve & Larose 2001).

⁵ Irène Corradin, entretien par Ayora Berry, SIT Etudiant Toulouse Fr., 11/22/05.

⁶ Jean-Baptiste Duroselle, *Histoire: Classes Terminales*. (Paris : Fernand Nathan 1961) :p 207.

⁷ 12 Novembre 1954, Pierres Mendès France déclare a l'Assemblée Nationale « L'Algérie, c'est la France et non un pays étranger que nous protégeons » (disponible a Internet : <http://fr.wikipedia.org>).

européen, en particulier ils n'ont pas eu le droit de vote. Ce ci combine avec une exploitation économique et une marginalisation éducative et sociale, les populations Algériennes ont eu une vie très limitée et dure. A cause de cette réalité, la résistance envers la France a toujours existe. Mais, après la deuxième guerre mondiale la résistance contre le régime française s'est développée grâce a une France diminuée par le deuxième guerre mondiale, une communauté algérienne qui a voulu gagner la liberté et son indépendance, et des opinions internationales (Etats-Unis, U.R.S.S et O.N.U.) favorables a la décolonisation.

Après la deuxième guerre mondiale (1939-45) la France, comme les autres métropoles européennes, a été affaiblie par la guerre. Ce-ci combine avec les promesses d'émancipation et des élites coloniales qui ont appris les principes d'égalité et liberté, il y avait une motivation forte pour la décolonisation. Cette période de décolonisation a commence en Asie, l'Inde (1947) et l'Indochine (1945), et pendant les années cinquante, l'Afrique est touchée par ce phénomène. Cette période de la décolonisation a été favorisée par les puissances mondiales. En fait l'U.R.S.S. et les Etats-Unis étaient favorables à ce mouvement, mais pour différentes raisons : elle voulait une révolution communiste mondiale et les autres désiraient une assertion des intérêts nationaux. Du fait de trois causes, une élite coloniale, des métropoles faibles, et une communauté internationale contre la colonisation les peuples coloniaux redonnaient des forces pour l'Indépendance. En Algérie, cette période a commence en 1954. Pendant les huit années suivantes, le visage de l'Algérie a change, pour quelques uns c'était favorable et pour des autres le résultat n'était pas favorable.

Il y a beaucoup d'acteurs qui avaient des motifs spécifiques et des points de vue envers l'Indépendance (3 juillet 1962). L'existence de plusieurs perspectives crée une histoire qui est très attachée à la mémoire de la France et de l'Algérie, et par conséquent cet événement est très délicat et complexe. Par exemple, le FLN (Front Libération Nationale) était un mouvement politique (fondé en oct. 1954) pour obtenir l'Indépendance de l'Algérie. Leur point de vue était l'Indépendance de l'Algérie et la fin de l'oppression française. Un autre exemple, les soldats français qui ont déjà participé à une guerre en Indochine (1945-54) et qui étaient obligés de participer à une autre guerre. Leur point de vue, « un soulagement »⁸, cette guerre est un métier, mais ils avaient l'opportunité de revenir en France. Ou les Pieds Noirs : une expression péjorative désignant les européens algériens qui ont perdu leur travail, leur maison, et leur qualité de vie. Leur point de vue, l'Indépendance était une injustice par rapport au gouvernement français, « une trahison », parce que la France a quitté l'Algérie, et donc oublie le fait qu'un million d'européens habitent en Algérie. Un autre exemple, l'OAS (Organisation de l'Armée Secrète) était un mouvement clandestin mené par une partie de l'armée française qui a essayé d'arrêter les négociations entre la France et le FLN. Leur point de vue, la France a abandonné l'Algérie. Un autre acteur, les algériens musulmans qui ont aidé l'armée française (des Harkis) et après l'indépendance ils ont été abandonnés par la France. Leur point de vue : les événements pendant et après l'Indépendance étaient « une tragédie », en particulier, ils voulaient une co-habitation avec les algériens et les européens, mais ils étaient abandonnés par l'Etat français, et par conséquent un grand nombre de Harkis sont tués par les algériens qui les ont considérées comme des traîtres

⁸ K. Ramondy, « Mémoires plurielles sur l'Indépendance de l'Algérie ». *Echelles Bulletin de Liaison de Professeurs, Education Civique*, n°17 (2002) :1-7

(le chiffre est entre 10,000 et 150,000 morts).⁹ Comme on peut voir, cet événement est composé de plusieurs acteurs avec leurs motivations et leurs perspectives. Lorsque on voit la manière dans laquelle l'enseignement historique a traité ce pluralisme, cette histoire devient plus compliquée et plus ambiguë à cause d'un traitement insuffisant et souvent manipulé pour une motivation sociopolitique.¹⁰

Pour démontrer ce phénomène éducatif, j'ai trouvé cinq manuels scolaires qui présentent la colonisation pendant les années : 1877, 1920, 1953, 1961, et 1989. Le premier manuel est un livre de lecture, le manuel fondamental dans toutes les écoles primaires de la troisième République (1870-1914). Il est paru en 1877. Dans une partie très courte (deux paragraphes) la valeur de la colonisation est décrite. Le livre présente la colonisation avec une vision grandiloquente « la France possède ou protège quatre millions de kilomètres carrés... nos colonies représentent donc une superficie à peu près sept fois et demie plus grande ». ¹¹ Le livre montre la valeur de la France par rapport aux autres pays européens, « nous a constitué un nouvel empire colonial ; le plus grand des empires après ceux de l'Angleterre et de la Russie ». ¹² Dans ce livre, il y a une image positive de la colonisation ; c'est une manière pour agrandir le pays. En plus, il ne dit rien sur le peuple colonisé. La colonisation est favorable pour les pays colonisés parce qu'il n'y a pas des aspects négatifs.

Dans le deuxième manuel scolaire (1920), niveau Brevet d'enseignement primaire supérieur, qui est presque l'équivalent de Baccalauréat, le sujet de la colonisation est court et polémique. Dans ce livre, la colonisation est une mission civilisatrice et

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

¹¹ G. Bruno, *Le Tour de la France par Deux Enfants : cours moyen* (Paris : Librairie Classique Eugène Belin 1877). p.314

¹² Ibid.

religieuse. En particulière, la France est représentée comme un pays qui a sauvé le peuple colonisé par la charité chrétienne, « M. Lavigerie, alors évêque de Nancy...trouva l'Algérie en proie à une épouvantable famine, et il sauva, par sa charité ingénieuse et énergique, des milliers d'indigènes musulmans ». ¹³ De plus, le livre montre une domination Française envers le peuple colonisé. Il explique que les colonisés sont les « esclaves » qui sont tombés dans les « ténèbres de l'Islamisme ». ¹⁴ Dans ce livre, les colons ont besoin d'aider, par conséquent la France doit participer dans une croisade humaniste et religieuse pour que les colonisés puissent gagner « la liberté ». Dans ces derniers deux livres (1877 & 1920), le but de la colonisation est exprimé : un but humanitaire ou civilisateur qui va conquérir l'intérieur des pays d'Afrique. C'est aussi intéressant de remarquer que pendant quarante années la valeur de la colonisation n'a pas changé. En fait, la valeur de cette colonisation va continuer, mais dans un autre sens, en particulier par la manière d'éviter les événements immédiats, comme la guerre d'Indochine pendant les années cinquante et la guerre d'Algérie pendant les années soixante.

Par exemple, dans un livre paru en 1953, le programme ne prend absolument pas en compte l'histoire immédiate, comme la guerre d'Indochine (1945-54). Pourtant, il y a des changements envers l'histoire de la colonisation. Dans un paragraphe, « Les problèmes algériens », le manuel est très lucide et très critique de la colonisation. ¹⁵ Il explique les problèmes qui est venu de l'exécution ou de la déportation des chefs de

¹³ Auteur Inconnu, *Recis D'Histoire, Brevet d'Enseignement primaire supérieur* (Paris : Librairie Générale 1920). p.615

¹⁴ Ibid.

¹⁵ J. Isaac, *Histoire Contemporaine, Classes Terminales* (Paris : Librairie Hachette 1953). p. 283-284.

résistance, de la confiscation des terres, et de l'inégalité des droits.¹⁶ Donc ce livre il y a une point de vue critique, mais le lien entre l'histoire et les événements récents (dix ans) n'est pas abordé, donc cette histoire polémique évite les événements qui sont attachés de trop près au régime actuel.

Au contraire, dans un manuel qui date de l'année 1961,¹⁷ le lien entre la colonisation et la décolonisation est noté par rapport aux problèmes « indigènes », mais le livre note que les origines ont été posées « artificiellement ».¹⁸ Il présente quatre points qui amoindrissent le mouvement national et politique. Spécifiquement, le livre note que l'Algérie n'a jamais été un état jusqu'à ce que la France arrive « sa personnalité est née de la présence coloniale », le livre note que le Sahara n'a jamais été un origine du mouvement nationaliste historiquement ni ethniquement, et la légitimité du pouvoir politique n'est pas possible parce que c'est un mouvement religieux et humanitaire : « les deux aspirations profondes ne sont pas politiques : sortir de la misère...et surtout se voir reconnaître une pleine dignité humaine ».¹⁹ Donc, il est évident que les manuels scolaires datant des années cinquante et soixante abordent l'histoire de la colonisation, mais d'une part le livre évite le lien entre colonisation et les guerres d'Indépendance, et d'autre part le livre n'évite pas le lien, mais le livre soumet une identité illégitime par rapport à une polémique qui nie la validité politique et nationaliste de la résistance Algérienne.

Après les années quatre-vingt, cette approche envers le lien entre la colonisation et la décolonisation a changé. En particulier, la relation entre la colonisation et les guerres

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Jean-Baptiste Duroselle, *Histoire: Classes Terminales*. (Paris : Fernand Nathan 1961).

¹⁸ Jean-Baptiste Duroselle...p.207.

¹⁹ Ibid., p.208.

d'Indépendance sont présentes. De plus, la guerre d'Algérie s'aborde avec un point de vue critique. Dans un manuel scolaire date de 1989 la colonisation est critiquée pour « la domination européenne ». ²⁰ Il explique les causes : l'argument contre « la supériorité de la race blanche », les puissances internationales qui favorisent la décolonisation (U.R.S.S. et E.U.), les promesses d'Indépendance par les métropoles pour le service militaire qui n'est pas arrivé. ²¹ De plus, il y a un chapitre consacré aux guerres d'Indépendances. Dans cette partie, il présente un point de vue critique, il montre que il y avait deux manières pour l'indépendance : violente et pacifique. De plus, le manuel présente le fait que la métropole a répondu aux mouvements d'Indépendance « par la répression ». Par exemple, le manuel montre l'activité de l'armée française contre le FLN, en plus il montre les activités très noires, comme la torture « Elle [l'armée française] n'hésite pas à utiliser la torture pour obtenir des renseignements ». ²² De plus, par le placement des chiffres démographiques et des dossiers contradictoires, comme « La colonisation refusée en 1954...et acceptée en 1960 » ²³, ce livre montre un point de vue objectif par une manière critique. Bien que il y ait des changements pendant les années quatre-vingt, il reste encore des différences entre les différents éditeurs des manuels scolaires, et par conséquent le choix du manuel dirige la qualité de l'enseignement.

Par exemple, quand on compare trois manuels de l'année 2003, on peut noter des différences parmi les éditeurs (Hatier, Nathan, et Bréal). Chaque manuel aborde la colonisation et la décolonisation, de plus, ils consacrent deux pages à la guerre d'Algérie ce qui est beaucoup. Néanmoins, la qualité de contenu est différente. Par exemple, les

²⁰ Hachette. Histoire & Géographie : collège 3^e (Paris : Hachette 1989) p. 123

²¹ Ibid.

²² Hachette..., p.13.

²³ Ibid.

manuels Hatier et Bréal abordent la guerre d'Algérie avec un point de vue plus objectif que l'éditeur Nathan. Ils donnent les dates fondamentales, les chiffres démographiques, et des dossiers qui expliquent le point de vue des protagonistes majeurs, le FLN et la France.²⁴ Par exemple, dans le manuel Bréal, il y a un dossier qui raconte une nuit pendant la guerre où l'armée française et le FLN ont commis des atrocités.²⁵ Au contraire, l'éditeur Nathan aborde la guerre d'Algérie avec un point de vue moins objectif. Il y a plus de témoins qui présentent l'oppression par rapport à l'Etat et à l'armée française. Par exemple, il présente les activités de l'OAS et la torture de l'armée française.²⁶ Tous les renseignements sont vrais, mais l'éditeur ne donne pas assez de faits qui abordent les événements noirs de la part du FLN. Il y a une partie sur les chiffres démographiques et des rapatriés d'Algérie, mais il reste sept parties sur neuf consacrées au point de vue anti-français.²⁷ Par conséquent, les élèves n'ont pas l'opportunité d'analyse critique, donc ils reçoivent un point de vue plus partial que le manuel scolaire Hatier ou Bréal.

Donc, il est évident que l'histoire de l'enseignement de la guerre d'Algérie reste encore complexe. Dans cette étude des trois manuels pour l'année 2003, il y a des différences pour l'enseignement de la guerre d'Algérie. Mais ce n'est pas la seule source. Comme au passé, l'histoire de cet événement est encore influencée par la différence des perspectives politiques, sociales, culturelles, et éducatives. Par exemple, l'influence de l'Etat est encore forte. Le 23 Février 2005, le gouvernement français a accepté une loi qui reconnaissait le « rôle positif » de la colonisation dans l'école, et par conséquent cette loi impose un programme officiel. Il y a aussi les mémoires des protagonistes de la guerre,

²⁴ Hatier (ed.), Histoire & Géographie (Paris : Hatier 2003), p140-41.

²⁵ Bréal (ed.), Histoire & Géographie (Paris : Bréal 2003), p312.

²⁶ Nathan (ed.), Histoire & Géographie (Paris : Nathan 2003), p288.

²⁷ Nathan...p288

comme les Harkis ou les Pieds-noirs qui demandent une reconnaissance de leur histoire pendant la guerre d'Algérie. De plus, il y a des facteurs pédagogiques autrement que les manuels scolaires. Par exemple, la quantité de temps d'enseignement est une grande limite pour l'histoire. Il reste une certaine période de temps consacrée à chaque sujet, par conséquent il est souvent difficile de présenter une analyse critique quand on ne consacre que une heure pour enseigner cent trente années de la colonisation française en Algérie. Tous ces thèmes ont une forte influence sur l'enseignement de la guerre directement ou indirectement. Pour illustrer ce point, on peut voir la liberté des enseignants par rapport aux temps d'enseignement, aux sentiments ou mémoires des élèves, et à la position de l'Etat.

Méthodes de l'enquête

La guerre d'Algérie est enseignée sur trois niveaux, le primaire, la secondaire et l'université. La population de cette étude vient du niveau de collège 3^e et terminale. Au total, la population est six enseignants. Ils sont divisés par rapport à des paramètres classiques (l'âge et le lieu d'activité) et des paramètres spécifiques par rapport à des échantillons (le période d'enseignement et le niveau d'école). Chaque variable était divisée en deux catégories. L'âge : +50 ans ou -50 ans pour connaître leur proximité temporelle de l'histoire étudiée, le lieu d'enseignement : centre-ville ou banlieue, la période d'enseignement : moins de quinze ans ou plus de quinze ans, et le niveau de diplôme atteint : agrégation ou plus d'agrégation. Par rapport aux enquêtes, il y a quatre enseignants sur six âgés de plus de 50 ans, deux enseignants sur six qui enseignent dans le banlieue, deux enseignants sur six qui ont un âge inférieur à cinquante ans, et deux

enseignants sur six qui ont fait des études supérieures de l'agrégation. Enfin, cinq enseignants sur six enseignent au niveau collège 3^e et l'autre au niveau terminale.²⁸

Tous les échantillons ont été interrogés selon les mêmes questions. Au total, il y a trois questions, et chaque question représente un thème.²⁹ Les thèmes de cette étude sont : (1) liberté par rapport au temps d'enseignement, (2) liberté par rapport à l'Etat, en particulier depuis le vote de la loi du 23 février 2005, et (3) liberté par rapport aux sentiments/mémoires de la guerre d'Algérie. Des enseignants, quatre sur six ont été étudiés par rendez vous, et les deux derniers ont été étudiés par email. Néanmoins, il n'y a pas une grande différence sur la qualité de renseignement grâce à l'utilisation des mêmes questions. Après toutes les réponses de cette étude sont complètes, chaque thème comparait avec quatre variables dans un tableau (annexe 1). Le rendu de cette étude a été structuré en trois ensembles et chaque ensemble (thème) est étudié par la méthode de D.I.E. (description, interprétation, et explication).

Rendu Compte D'Analyse

1. Liberté par rapport au temps d'enseignement

Selon mes enquêtes, la quantité de temps d'enseignement est différente par rapport aux variables à étudier (lieu d'école, âge de l'enseignant, période de l'enseignement, et niveau diplôme de l'enseignant). La plus grande différence est dans la variable lieu d'école. Dans le centre ville les enseignants ont la capacité d'enseigner pour une heure à deux heures. Alors que les enseignants dans la banlieue ont entre quinze minutes et une heure. Il y a aussi des différences par rapport à l'âge des enseignants et à

²⁸ Puisque, cette étude a été limitée par le temps de travail, la capacité de contacter des enseignants était difficile, donc j'ai rencontré cinq enseignants au niveau collège 3^e et un enseignant au niveau terminal.

²⁹ Pour des questions de cette enquête, voir annexe 1.

la quantité de temps enseigner. Par exemple, si on voit la période d'enseignement, les enseignants présentent une opinion émotionnelle, ou les enseignants qui enseignent depuis plus de quinze ans connaissent les faits et les tactiques d'enseignement pour être efficace. Les enseignants (niveau supérieur d'agrégation) ont répondu avec une manière plus lucide, ils ont noté les pour et les contre de temps d'enseignement.

Le plus forte différence de ce thème est la différence entre la banlieue et le centre-ville. Dans la banlieue, l'enseignement de la guerre est très limité par le temps, quelquefois quinze minutes pour ce sujet. Selon un échantillon de la banlieue, l'origine de ce fait est basé sur la caractéristique de l'école. De plus le professeur témoigne : « comme mes collègues, nous avançons très lentement avec nos élèves (le programme de 1^e commence en 1914) et nous voyons la décolonisation très vite en toute fin d'année ». ³⁰ Donc, les enseignants dans cette école de banlieue sont tous pressés pour enseigner l'histoire, et par conséquent la guerre d'Algérie ne reçoit pas assez de temps. Au contraire, les enseignants dans le centre-ville ont entre une heure et deux heures. Ainsi, ils peuvent consacrer plus de temps sur ce sujet, et par conséquent fournir une histoire plus complète que les enseignants dans la banlieue. Bien que cette variable soit la plus forte, il y a aussi des caractéristiques des deux enseignants banlieue qui présentent des nuances.

Par exemple, les deux enseignants de banlieue sont placés dans une différente catégorie pour la période d'enseignement. Donc, d'une part il y a un enseignant qui est plus émotionnel par rapport au temps d'enseignement « cela m'arrange sans doute qu'un sujet aussi brûlant soit traité aussi vite », ³¹ et d'une autre part un enseignant plus

³⁰ Annexe 1: tableau 1, E3.

³¹ Ibid.

pratique «On présente une chronologie simplifiée des événements pour prendre conscience de la durée du conflit ». ³² Par conséquent, il est possible que le professeur plus expérimenté dirige le manque de temps mieux que l'autre. Néanmoins, les deux enseignants sont d'accord par le fait que la période du temps d'enseignement de la guerre d'Algérie est très limitée, quinze minutes à une heure.

Les autres variables (âge, période d'enseignement, et niveau d'école) sont moins significatifs, mais il reste des différences. Par exemple, les enseignants avec un niveau d'école « + agrégation » présentent qu'il y a des pour et des contre pour l'enseignement de la guerre d'Algérie par rapport au temps d'enseignement : « Les enseignants ont une spécifique quantité de temps notée dans le manuel scolaire. Néanmoins, les enseignants peuvent choisir le temps consacré à un sujet grâce à une quantité de temps surplus. » ³³

Pourtant, on doit noter que cette enseignante a enseigné dans le centre-ville, donc elle a plus de temps pour diriger le cours parce qu'elle est moins pressée que les enseignants dans la banlieue. Donc, il est possible que les enseignants dans la banlieue ont noté le fait qu'ils ne peuvent changer leur enseignement à cause du fait qu'ils avancent dans le programme « lentement ». Les différences entre la période d'enseignement sont ainsi claires, mais pas très fortes. Par exemple, pour les enseignants de moins de quinze ans d'enseignement, il y a une tendance d'être plus émotionnel ou passionné par rapport au temps d'enseignement « cela m'arrange sans doute qu'un sujet aussi brûlant soit traité aussi vite... » ³⁴ Ou que, les enseignants de plus de quinze ans d'enseignement, ne parlent pas avec une voix émotionnelle, ils présentent les idées de manière critique, « parfois elle

³² Annexe 1: tableau 1, E5.

³³ Annexe 1: tableau 4, E2

³⁴ Annexe 1: tableau 2: E3

n'est pas de temps de montrer des différentes perspectives » et pour comparaison « deux heures par contre le deuxième guerre mondiale 10-15 heures. »³⁵

C'est le même résultat quand on compare l'âge des enseignants. Les enseignants plus âgés (+50 ans) sont moins émotionnels et ils notent des idées critiques tandis que les enseignants jeunes soient plus passionnés ou énervés par le manque de temps d'enseignement. Donc, on doit tenir en compte du niveau d'étude, de la proximité temporelle avec la guerre d'Algérie, et de l'expérience d'enseignement qui peut fournir une perspective plus consciente que les enseignants moins instruits et ayant moins d'expérience.

Malgré le fait que les écoles dans la banlieue consacrent moins de temps à la guerre d'Algérie, il est toujours évident par rapport aux autres enseignants que il y n'a pas assez de temps d'enseignement. Comme un échantillon du centre-ville l'a noté « Une heure, parfois elle n'a pas de temps de montrer des différentes perspectives ». C'est un grand problème ; si les enseignants ne peuvent pas montrer les différentes perspectives, il n'y a pas une capacité d'analyser vraiment la guerre d'Algérie en classe. Heureusement, il y a des enseignants qui ont trouvé des tactiques pour éviter cette situation, comme le augmentation du temps consacré pour un sujet ou un programme simple par rapport à de la chronologie. Néanmoins, ce n'est pas facile pour quelques enseignants qui ont moins d'expérience, ou qui sont moins instruits, ou qui sont moins capables. Par conséquent, la méthode simple pour que la guerre d'Algérie puisse être enseignée aujourd'hui est l'utilisation du manuel scolaire. Mais, ce manuel ne donne pas assez au temps d'enseignement pour achever ce but. Et si on change la quantité de temps consacré pour un sujet au détriment d'un autre sujet la subjectivité de l'enseignant devient plus

³⁵ Annexe 1: tableau 2: E5

apparente. Par conséquent, cette question pose: quels événements sont importantes ? Il n'est pas douteux que la Révolution Française 1789 ou la première guerre mondiale sont des histoires très importantes pour la France. Mais il y a aussi les événements moins apparents quand on les compare avec d'autres. Par exemple, qu'est-ce qui est le plus important : le conflit Israélo-palestinien ou le conflit entre Pakistan et Inde pour Kashmiri ? ou qu'est-ce qui est la plus importante découverte technologique historiquement : le presse de Gutenberg ou le Pénicilline ? Ce n'est pas facile et chaque personne va répondre différemment. Donc, il doit être crée une manière pour éviter la subjectivité des enseignants. Comme l'étude des éditeurs 2003 l'a déjà montre, les manuels scolaires sont différents par rapport a chaque éditeur. Néanmoins, le manuel scolaire est le véhicule qui conduit l'enseignement d'histoire en France. Donc, il doit y avoir des temps pour aborder chaque événement « important », et pour les autres événements, il doit y avoir assez temps pour analyser les différentes perspectives pour que les élèves puissent étudier l'histoire de leur pays avec d'un œil critique.

2. La liberté par rapport au gouvernement : la loi du 23 février 2005

Selon mon enquête le gouvernement n'a pas un grand effet sur la liberté des enseignants. Chaque échantillon a été questionne : est-ce que vous avez la liberté de choisir vos dossiers et des discussions malgré l'intervention gouvernementale, comme la loi du 23 février 2005 ? Tous les enseignants ont dit que la loi du 23 février, « le rôle positif » de la colonisation, n'a pas influence leur enseignement.³⁶ Ils ont dit: « il n'y a

³⁶ Article 4, la loi du 23 février "Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre mer, notamment en Afrique du Nord, et accordant a l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée françaises issus de ces territoires la place éminente a laquelle ils ont droit"

pas un grand changement »³⁷ ou « la loi de février 2005 ne change rien a notre façon d'enseigner ». ³⁸ La seule variable qui présente un contraste par rapport aux autres variables est le niveau d'école. En particulier, les enseignants (+ d'agrégation) notent que l'influence du gouvernement est « forte » ou « il applique la loi », mais quand la loi diminue la capacité d'enseigner avec une manière objective ils n'appliquent pas la loi, comme le loi du 23 février bien que il y ait une possibilité de sanction.³⁹

La différence entre les enseignants (+ agrégation) et les autres enseignants sont une compréhension de l'influence politique. Par exemple, une enseignant (+ agrégation) a note que « les manuels scolaires bougent sous les fait de deux facteurs. Première facteur ce sont les avancées de la recherche historique ; le deuxième facteur ce sont le rapport de l'Etat, le rapport de la politique présente »⁴⁰ Par rapport aux études supérieures de l'agrégation (le DEA pour une et supérieur bac+5 pour l'autre) c'est plausible qu'ils ont focalise sur l'histoire et l'éducation plus que les autres enseignants. On doit noter que tous les autres n'ont pas présente des sentiments comme ces enseignants (+agrégation), malgré le fait que cette observation est très spéculative, il est remarquable pour sa différence.

Tous les enseignants ne sont pas d'accord que sur la loi de 23 février. Pour les échantillons, la loi de février dirige un programme officiel. Ainsi, il refuse de suivre cette loi « j'ai signé la pétition [la pétition des chercheurs, enseignants, etc. contre la loi de février] et me sens totalement libre ». Ils veulent une histoire objective, ne pas suivre une

Legifrance, « Loi n°2005-58 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés » (disponible on-line a www.legifrance.gouv.fr)

³⁷ Annexe 1: tableau 5: E1

³⁸ Annexe 1: tableau 5: E5

³⁹ Entretien Irène Corradin par Ayora Berry *SIT Etudiant Toulouse Fr.*, Novembre 2005.

⁴⁰ Annexe 1 : tableau 8 : E2

loi qui est « la manipulation des enseignants »⁴¹ Quand on met ce sentiment dans un contexte historique, il est difficile de penser que le politique du gouvernement n'a pas une influence sur la liberté des enseignants, en particulier la liberté d'être objectif. Ainsi, quel est l'effet de l'intervention gouvernementale aujourd'hui ? Par rapport à la loi de février il y a deux effets, une résistance et une politique officielle. D'une part les enseignants refusent de suivre ce programme parce que il n'est pas historique ni scientifique. D'autre part, l'existence d'une politique présente, le fait que le gouvernement veut encore avoir une forte influence vers l'enseignement, et en particulier, vers l'enseignement de la guerre d'Algérie. Pourquoi ? Si on voit l'année de 2003 où ce projet de loi est apparu, cela devient plus clair. En 2003, il y a une situation où le droit a beaucoup de pouvoir et d'influence dans le domaine politique. La raison pour laquelle ils ont beaucoup d'influence sont les attentats de New York le 11 septembre et les soucis du terrorisme, les problèmes de chômage par rapport à l'immigration venant d'Afrique du Nord. Donc, Le Pen est arrivé second au premier tour des élections présidentielles de 2002. Combine avec une influence des Pieds-noirs qui a voulu une reconnaissance de la « trahison française » pendant cette période, on peut comprendre la raison pour laquelle la loi de février a été projetée, spécifiquement l'influence de la politique de droite était plus forte pendant cette période en France.⁴² En 2005 la loi acceptait, et par conséquent on a un conflit entre les enseignants/chercheurs/historiens contre le gouvernement. A mon avis, cette loi ne donne pas un bon sentiment aux français. En particulier, pour les familles origines Afrique de Nord. Cette loi implique que tous les événements sont « positif » pendant la décolonisation, et donc il n'y avait pas

⁴¹ Annexe 1: tableau 8: E6

⁴² Giles Manceron, lecture sur la loi 23 Février à Toulouse, 28/11/05

les événements négatif, comme les massacres des Harkis, ou l'exploitation économique, ou la marginalisation sociétal et éducatif qui était très douloureux pour les algériens d'origines autochtones. Heureusement, au niveau du secondaire cette loi n'applique pas dans la classe, sinon la liberté des enseignants de diriger une classe d'histoire critique et objective serait moins possible.

3. La liberté par rapport aux sentiments/mémoires des élèves

Selon mes échantillons les sentiments ou mémoires des élèves ne limitent pas la liberté des enseignants. La raison pour laquelle j'ai choisi ce thème est que je voulais comprendre les effets sur les enseignants et leurs élèves qui ont une histoire familiale attachée à la guerre d'Algérie. Depuis, il y a plus d'immigrants africains dans la banlieue, je pensais que les enseignants dans la banlieue auraient changé leur programme pour que ils pourraient éviter des difficultés par rapport aux élèves, en particulier les élèves d'origine coloniale africaine, en particulier l'Algérie. Au contraire, les deux enseignants ont noté deux réponses négatives par rapport à l'hypothèse. Premièrement, une enseignante n'a pas un problème avec cette histoire difficile ; deuxièmement l'autre est limitée par rapport aux temps d'enseigner pour aborder ce problème difficile. En plus, il y a un enseignant dans le centre-ville qui a répondu positivement à l'hypothèse. Il a noté que les problèmes dans la banlieue «sont plus durs, et donc l'enseignement de la guerre d'Algérie prend en considération ce problème, et par conséquent il y a moins de choses à dire »⁴³ Pour les autres variables, il n'y a pas une grande différence par rapport aux divisions de catégorie. Pourtant, dans la catégorie centre-ville il y a deux enseignants qui notent leur opinion envers les élèves dans la banlieue. En particulier ils ont noté que les

⁴³ Annexe 1: tableau 9: E1

élèves dans la banlieue ont un problème avec la capacité d'utiliser la langue dans un domaine académique, et ils ont trop d'émotion par rapport de la guerre d'Algérie.

La majorité, quatre sur six, des échantillons a note qu'ils n'évitent pas certains événements qui pourraient choquer les élèves pendant l'histoire de la guerre d'Algérie. La minorité a note le contraire a cause de différentes raisons. Une enseignant a confirme l'hypothèse, et l'autre enseignant était limite par une autre variable, le temps d'enseignement ; donc il n'y a pas de corrélation par rapport au thème étudié ici. Pour les autres enseignants qui n'évitent pas des histoires difficiles, le principe majeur est la préservation d'un enseignement critique. Autrement dit, l'opportunité de présenter différents protagonistes et des événements opposés sont le plus important objectif. Comme une enseignant a dit « Je n'évite pas des événements de la guerre d'Algérie. Il faut rendre compte des différents point de vue »⁴⁴

Il y a une phrase qui est remarquable : « Au début de mon enseignement peut être j'étais plus attentif parce que les élèves avaient des relations avec les Pieds-noirs. »⁴⁵ Cette enseignante est située dans la catégorie temporelle : période d'enseignement de plus 15 années, âgée de plus de cinquante années. Néanmoins quand on compare ces catégories par rapport aux autres échantillons, cette expérience n'est pas confirmée. Donc, ce sentiment ne peut pas confirmer par rapport de quantité d'expérience d'enseignement ni la proximité des événements de cette histoire. Une autre anomalie est que les deux enseignants dans le centre-ville qui ont rencontré des problèmes dans la banlieue. Il y a deux raisons pour cette observation. Premièrement, l'enseignant qui a

⁴⁴ Annexe 1: tableau 12: E5

⁴⁵ Annexe 1: tableau 11: E6

note le problème de trop « d'émotion » a enseigné dans la banlieue il y a cinq ans.⁴⁶

Deuxièmement, ces enseignants sont dans la catégorie + agrégation, ainsi la corrélation entre les enseignants plus instruits et la capacité d'analyser les thèmes de cette enquête plus lucide. Ces deux sentiments sont intéressants, et représentent le problème d'intégration pour les « immigrés » africains.

Le premier thème, l'émotion des élèves dans les banlieues est intéressant. Selon l'enseignant qui a noté cette observation il y a beaucoup d'élèves qui pensent que la guerre d'Algérie est une manière d'affirmer une identité oppositionnelle à la France : « La guerre d'Algérie est une affirmation de la victoire...on est fort parce que nous vous avons battu. »⁴⁷ Pour cet enseignant, l'émotion doit être cassée pour faciliter l'intégration à la France. Ce dernier point est très important en France. L'intégration est un vrai problème pour les « immigrés » africains. Selon une enquête faite à Toulouse en 2003, les relations entre « français » et « immigrés » sont « 30% normales, 49% mauvaises, et 11% violentes »⁴⁸, ainsi 60% des français ont une vue négative de l'intégration. De plus, les auteurs de cette enquête ont noté que les immigrés de l'ex-empire s'intègrent moins facilement, et par conséquent, leurs relations avec les « français » sont plus mauvaises que celles des « immigrés » non ex-coloniaux. À mon avis, ceux-ci s'intègrent plus facilement grâce à deux facteurs. Premièrement, il y a des immigrés qui s'intègrent plus facilement grâce à leurs origines culturelles, comme les immigrés européens qui ont des caractéristiques religieuses, sociales, culturelles, et politiques plus similaires à celles des français. Deuxièmement, il y a des « immigrés » qui ont des différences socioculturelles

⁴⁶ Entretien E4

⁴⁷ Annexe 1: tableau 9: E4

⁴⁸ Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, La fracture coloniale (Paris: La Découverte 2005), p279.

mais ils sont discrets, ils ne mettent pas en avant leurs différences ; comme les Chinois qui ont une communauté coupée du monde extérieur. Autrement dit, ils ne montrent pas leurs caractéristiques qui sont différentes, donc ils ne sont pas un obstacle pour l'unité de la France. Par contre des immigrés ex-coloniaux, comme les Algériens, ont des origines différentes, la plus sensible étant la religion. Cette différence a été un problème depuis les croisades entre Chrétiens et Musulmans, et aujourd'hui elle continue à être au cœur des conflits, surtout avec le « phantasme que tous les musulmans sont des terroristes ». De plus, les immigrés ex-coloniaux ne se conforment pas ou ne vivent pas dans une communauté coupée du monde. Ils ont la volonté de faire entendre leurs opinions, et en plus ils veulent embrasser leurs différences culturelles. C'est un problème : l'esprit de l'unité commande un peuplement où il n'y a pas de divisions, et par conséquent quand des élèves d'origines coloniales notent leur identité d'affirmation contre l'Etat français parce que leurs ancêtres ont battu la France il est apparent qu'ils font vivre des divisions, et ainsi le but de l'unité française n'est pas accompli.

Le deuxième thème, le problème de la langue, est aussi une racine d'une mauvaise intégration des « immigrés » d'origines africaines. Pour l'autre échantillon qui a noté des sentiments envers les élèves dans la banlieue, « On doit donner le goût de la langue ». L'origine de ce problème est historique. Par exemple, les parents dans la banlieue sont souvent moins instruits parce qu'ils ont immigré dans les années quarante et cinquante n'ont jamais reçu une éducation française et ils ont souvent analphabètes. Selon Mme Viviane Bidou-Houbaine il y a eu une grande immigration en France pour élever la population et reconstruire l'infrastructure de la France détruite pendant la

deuxième guerre mondiale.⁴⁹ De plus, les conditions pour cette main-d'œuvre sont dures, ils ont préféré que les immigrés soient analphabètes afin que ils ne puissent pas exprimer leur pauvre qualité de vie. Donc, il y a une cause historique qui explique les problèmes scolaires pour les élèves de la banlieue, spécifiquement pour ceux dont les parents ne sont pas très instruits et moins efficaces avec la langue française. Par conséquent, la jeunesse dans la banlieue ne parle pas le français à la maison, et si ils ont besoin d'aide dans leurs études leurs parents ne sont pas la meilleure option. A mon avis, ce principe est une raison majeure pour laquelle les « immigrés » d'origines africaines, en particulier les africains du nord, n'ont pas été capables de bien s'intégrer, en particulier ils ne sont pas experts avec un outil de leur pays: la langue française. Comme je l'ai noté avant, la langue est une façon pour diriger les liens entre les citoyens français. Avec la langue, il y a un trait commun, une manière de parler avec leur communauté française. A mon avis, c'est la raison pour laquelle il est souvent difficile pour les « immigrés » africains de trouver un travail. Pour la première génération, ils sont arrivés sans la capacité de parler. Bien sûr, il y a une grande population qui s'est bien adaptée, mais ils restent encore des « immigrés » première génération qui ne peuvent pas parler assez bien comme les autres français. Pour la deuxième, troisième et quatrième génération, ils sont mieux adaptés que leurs parents, mais ils utilisent souvent une variation du français, le verlan, et ils sont moins instruits. Donc, une raison pour laquelle les « immigrés » d'origines africaines ne peuvent pas trouver un travail est leur incapacité de bien communiquer comme les autres français, et par conséquent il y a une grande population de chômeurs d'origines africaines. Bien sûr ce n'est pas la seule raison, néanmoins ce la explique le fait que il est très important : les « immigrés » africains doivent connaître les fondations de la France,

⁴⁹ Bidou-Houbaine, Viviane, entretien par Ayora Berry *SIT Etudiant Toulouse Fr.*, novembre 2005.

si non les problèmes de discrimination et de violence vont continuer, et les français d'origines africaines ne peuvent pas montrer leur difficultés parce que ils n'ont pas les outils qui marchent dans la république française.

Conclusion

L'hypothèse qui a conduit cette étude est que les enseignants en France au niveau secondaire ont la liberté pendant qu'ils enseignent la « guerre d'Algérie » mais pourtant ils sont limités par le temps d'enseignement, l'Etat, et les sentiments/mémoires des élèves. Pour comprendre les différences entre les échantillons quatre variables spécifiques ont été étudiées pour que on puisse voir les effets des caractéristiques sociales par rapport aux enseignants. Selon l'enquête les conclusions sont diverses. Les conclusions majeures sont la quantité de temps limite la liberté de tous les enseignants, en particulier pour les enseignants dans le banlieue ; par contre gouvernement avec sa loi du février n'a pas limite les enseignants, enfin les sentiments/mémoires des élèves ne limitent pas la liberté des enseignants sauf pour un enseignant dans le catégorie centre-ville.

Un grand thème qui a été notée souvent est le souci d'objectivité. Pour les enseignants la plus grande liberté est la capacité d'enseigner de manière objective. Dans cette enquête, l'objectivité s'attacherait à plusieurs thèmes. Par exemple, les échantillons notent l'importance de choisir le temps d'enseigner d'une manière plus efficace, de parler de toutes les perspectives négatives et positives, d'utiliser une méthode scientifique (par exemple: la chronologie de l'histoire), d'observer la qualité des manuels scolaires, de choisir un vocabulaire et des dossiers critiques, et de montrer la complexité de l'histoire

de la guerre d'Algérie.⁵⁰ Tous ces thèmes présentent le fait que l'enseignant doit présenter une histoire objective, autrement dit une histoire critique afin que les élèves puissent analyser l'histoire par eux-mêmes.

Dans le passé ce but n'était pas accompli. L'enseignement de la colonisation et de la décolonisation s'étudiait souvent avec une vue polémique par rapport à la politique et à la société. En particulier, le manuel présentait cette histoire comme un but humanitaire ou civilisateur (1830-1945) ou une crise affaire politique ou souvent les guerres d'Indépendance ne se décrivaient pas (1945-70's). Après les années soixante-dix ce but a changé pendant les années quatre-vingt à nos jours. Néanmoins, on peut encore voir des différences dans les manuels scolaires quand on compare les différents éditeurs contemporains. Donc, il est évident qu'il y a des améliorations, mais on ne doit pas rester calme, il est important de dépoussiérer les histoires avec un œil critique. Il est important d'avoir l'opportunité de comprendre la diversité, la complexité, et les différents points de vues parce que l'éducation est une grande fondation de l'identité sociale et nationale. Si on voit l'histoire de l'éducation au dix-neuvième siècle, il devient apparent que le trois valeurs –une éducation gratuite, laïc, et obligatoire- dirige un programme scolaire ou les élèves français apprennent les valeurs du pays, et par conséquent forment des citoyens républicains. Si on change cette logique, je pense que on peut comprendre une valeur très présente dans les échantillons de cette enquête veulent montrer: « L'éducation est une façon de créer des citoyens critiques. » Cette valeur est un but louable. C'est la fondation pour diriger une société « éclairée ». Comme Emmanuel Kant a dit, la phrase du siècle

⁵⁰ Annexe 1: tableau 13

éclairé est « Have courage to think for yourself. »⁵¹ Si les élèves français ont l'opportunité de voir les différentes perspectives et font une analyse critique, la France serait mène par une société rationnelle ; une société où les citoyens pensent par eux-mêmes. En conséquence, les pour et les contre des événements historiques et contemporains seraient mieux compris, et donc, les citoyens pourraient changer les problèmes et trouver des solutions. Pour l'enseignement de la guerre d'Algérie, ce principe donnera la capacité d'analyser les événements historiques et de faire des jugements sans une polémique sociale, politique, religieuse, ou culturelle. Le résultat est le choix de l'individu, mais la source est des enseignants qui donnent les outils d'être capables d'analyser la réalité dans laquelle les élèves vivent.

⁵¹ Terence Ball et Richard Dagger, *Ideals and Ideologies* 5th edition (New York: Pearson Education 2004), p107.

Bibliographie

I. Sources

Bréal (ed.), *Histoire & Géographie* (Paris : Bréal 2003), p312.

Bruno, G, *Le Tour de la France par Deux Enfants : cours moyen*. (Paris : Librairie Classique Eugène Belin 1877).

Duroselle, Jean-Baptiste, *Histoire : Classes Terminales*. (Paris : Fernand Nathan 1961).

Hachette. *Histoire & Géographie : collège 3^e* (Paris : Hachette 1989) p. 123

Hatier (ed.), *Histoire & Géographie : collège 3^e* (Paris : Hatier 2003)

Isaac, J., Alba A., et A. Bonifacio, *Histoire Contemporaine : 1852-1939, Classes Terminales*. (Paris : Librairie Hachette 1953).

Nathan (ed.), *Histoire & Géographie : collège 3^e* (Paris : Nathan 2003).

Auteur Inconnu, *Recis D'Histoire : Brevet d'enseignement primaire supérieur*. (Paris : Librairie Générale 1920).

II. Sources Bibliographiques

Blanchard P, Bancel N. et Sandrine Lemaire, *La fracture coloniale* (Paris: La Découverte 2005)

Ball T. et Richard Dagger, *Ideals and Ideologies* 5th edition (New York: Pearson Education 2004), p107.

Courriere, Y., et Philippe Monnier, *La Guerre D'Algérie : une dossier brûlant*. (Galatée Films, 1972).

Laamirie, A, Le Dain J.M., Manceron G., et Hassan Remaoun. *La guerre d'Algérie dans l'enseignement en France et en Algérie*, (Paris, Centre National de documentation Pédagogique 1992)

Levallois, Michel, *Isamyl Urbain: une autre conquête de l'Algérie*. (Paris : Maisonneuve & Larose 2001).

Ramondy, K., « Mémoires plurielles sur l'Indépendance de l'Algérie ». *Echelles Bulletin de Liaison de Professeurs, Education Civique*, n°17 (2002) :1-7

Stora, Benjamin. *Le Dictionnaire des livres de la guerre d'Algérie*. (Paris : L'Harmattan 1996).

Annexe 1 : Tableau d'Enquête & Questions

I. Tableau d'Enquête

Liberté par rapport le temps enseignement

Tableau 1

| Lieu d'école | Le temps d'enseignement |
|--------------|--|
| centre-ville | E1 : Deux heures par contre le deuxième guerre mondiale 10-15 heures. Donc, c'est tres simple, très chronologique. E2 : Les enseignants ont une spécifique quantité de temps note dans le manuel scolaire. Néanmoins, les enseignants peuvent choisir le temps consacre a un sujet grâce a une quantité de temps surplus. De plus, ils peuvent choisir les dossiers supplémentaires (les témoins, les films, la musique, l'art etc.) E4 : E6 : Une heure, parfois elle n'est pas de temps de montrer des différentes perspectives, donc le temps limite l'objectivité. |
| banlieue | E3 : Comme je disais a Emmanuel, je n'ai jamais beaucoup de temps en classe de 3 ^e pour traiter de la guerre d'Algérie : comme mes collègues, nous avançons très lentement avec nos élèves (1 ^e programme commence en 1914) et nous voyons la décolonisation très vite en toute fin d'année. Je ne consacre donc qu'un quart d'heure a la Guerre d'Algérie. Je ne sais pas, cela m'arrange sans doute qu'un sujet aussi brûlent soit traite aussi vite... E5 : La guerre d'Algérie s'enseigne en classe de troisième dans le chapitre sur la décolonisation commue un exemple de décolonisation par une guerre d'indépendance. Le programme ne permet pas de passer plus d'une heure maximum sur ce sujet...On présente une chronologie simplifiée des événements pour prendre conscience de la durée du conflit. |

Tableau 2

| Période d'enseignement | Le temps d'enseignement |
|------------------------|---|
| 1 a 15 ans | E3 : Comme je disais a Emmanuel, je n'ai jamais beaucoup de temps en classe de 3 ^e pour traiter de la guerre d'Algérie : comme mes collègues, nous avançons très lentement avec nos élèves (1 ^e |

| | |
|----------|---|
| | <p>programme commence en 1914) et nous voyons la décolonisation très vite en toute fin d'année. Je ne consacre donc qu'un quart d'heure a la Guerre d'Algérie. Je ne sais pas, cela m'arrange sans doute qu'un sujet aussi brûlant soit traite aussi vite...</p> <p>E4 :</p> |
| 15 ans + | <p>E1 : Deux heures par contre le deuxième guerre mondiale 10-15 heures</p> <p>E2 : Les enseignants ont une spécifique quantité de temps note dans le manuel scolaire. Néanmoins, les enseignants peuvent choisir le temps consacre a un sujet grâce a une quantité de temps surplus. De plus, ils peuvent choisir les dossiers supplémentaires (les témoins, les films, la musique, l'art etc.)</p> <p>E5 : La guerre d'Algérie s'enseigne en classe de troisième dans le chapitre sur la décolonisation commue un exemple de décolonisation par une guerre d'indépendance. Le programme ne permet pas de passer plus d'une heure maximum sur ce sujet...On présente une chronologie simplifiée des événements pour prendre conscience de la durée du conflit.</p> <p>E6 : Une heure, parfois elle n'est pas de temps de montrer des différentes perspectives, donc le temps limite l'objectivité.</p> |

Tableau 3

| Proximité des événements | Le temps d'enseignements |
|--------------------------|---|
| Age - de 50 ans | <p>E3 : Comme je disais a Emmanuel, je n'ai jamais beaucoup de temps en classe de 3^e pour traiter de la guerre d'Algérie : comme mes collègues, nous avançons très lentement avec nos élèves (1^e programme commence en 1914) et nous voyons la décolonisation très vite en toute fin d'année. Je ne consacre donc qu'un quart d'heure a la Guerre d'Algérie. Je ne sais pas, cela m'arrange sans doute qu'un sujet aussi brûlant soit traite aussi vite...</p> <p>E4 :</p> |
| Age + de 50 ans | <p>E1 : Deux heures par contre le deuxième guerre mondiale 10-15 heures</p> <p>E2 : Les enseignants ont une spécifique quantité de temps note dans le manuel scolaire. Néanmoins, les enseignants peuvent choisir le temps consacre a un sujet grâce a une quantité de temps surplus. De plus, ils peuvent choisir les dossiers supplémentaires (les témoins, les films, la musique, l'art etc.)</p> <p>E5 : La guerre d'Algérie s'enseigne en classe de troisième dans le chapitre sur la décolonisation commue un exemple de décolonisation par une guerre d'indépendance. Le programme ne permet pas de passer plus d'une heure maximum sur ce sujet...On présente une chronologie simplifiée des événements pour prendre conscience de la durée du conflit.</p> <p>E6 : Une heure, parfois elle n'est pas de temps de montrer des différentes perspectives, donc le temps limite l'objectivité.</p> |

Tableau 4

| N niveau des études | Le temps d'enseignement |
|---------------------|---|
| Agrégation | <p>E1 : Deux heures par contre le deuxième guerre mondiale 10-15 heures</p> <p>E3 : Comme je disais a Emmanuel, je n'ai jamais beaucoup de temps en classe de 3^e pour traiter de la guerre d'Algérie : comme mes collègues, nous avançons très lentement avec nos élèves (1^e programme commence en 1914) et nous voyons la décolonisation très vite en toute fin d'année. Je ne consacre donc qu'un quart d'heure a la Guerre d'Algérie. Je ne sais pas, cela m'arrange sans doute qu'un sujet aussi brûlant soit traite aussi vite...</p> <p>E5 : La guerre d'Algérie s'enseigne en classe de troisième dans le chapitre sur la décolonisation</p> |

| | |
|--------------|--|
| | <p>commue un exemple de décolonisation par une guerre d'indépendance. Le programme ne permet pas de passer plus d'une heure maximum sur ce sujet... On présente une chronologie simplifiée des événements pour prendre conscience de la durée du conflit.</p> <p>E6 : Une heure, parfois elle n'est pas de temps de montrer des différentes perspectives, donc le temps limite l'objectivité</p> |
| Agrégation + | <p>E2 : Les enseignants ont une spécifique quantité de temps note dans le manuel scolaire. Néanmoins, les enseignants peuvent choisir le temps consacre a un sujet grâce a une quantité de temps surplus. De plus, ils peuvent choisir les dossiers supplémentaires (les témoins, les films, la musique, l'art etc.)</p> <p>E4 :</p> |

Liberté par rapport le gouvernement :

Tableau 5

| Lieu d'école | Le gouvernement : loi février 2005 |
|--------------|--|
| centre-ville | <p>E1 : Il n'y a pas un grand changement. Pour les manuels en général, il n'y a pas des grandes modifications</p> <p>E2 : Le gouvernement a une influence fort. Par exemple, les manuels scolaires bougent sous les fait de deux facteurs. Première facteur ce sont les avances de la recherche historique ; deuxième facteur, le rapport de l'état, le rapport de la politique présent.</p> <p>E4 : Il applique la loi. Mais, quand une loi effet sa capacité d'enseigner objectivement il n'applique pas la loi, comme la loi du Février.</p> <p>E6 : Je suis pas d'accord avec la décolonisation, on a vraiment besoin une histoire objective, les différente aspects de l'histoire. Moi, je refuse la loi (février 23 2005), « ça c'est la manipulation des enseignants. »</p> |
| banlieue | <p>E3 : Aucun problème ! J'ai signe la pétition et me sens totalement libre...Mais vous voyez qu'en collège on reste très général !</p> <p>E5 : La loi de février 2005 ne change rien a notre façon d'enseigner. Le contenu des cours d'histoire ne peut-être dicte par autre chose que les travaux des historiens.</p> |

Tableau 6

| Période d'enseignement | Le gouvernement : loi février 2005 |
|------------------------|--|
| 1 a 15 ans | <p>E3 : Aucun problème ! J'ai signe la pétition et me sens totalement libre...Mais vous voyez qu'en collège on reste très général !</p> <p>E4 : Il applique la loi. Mais, quand une loi effet sa capacité d'enseigner objectivement il n'applique pas la loi, comme la loi du Février.</p> |
| 15 ans + | <p>E1 : Il n'y a pas un grand changement. Pour les manuels en général, il n'y a pas des grandes modifications</p> <p>E2 : Le gouvernement a une influence fort. Par exemple, les manuels scolaires bougent sous les</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>fait de deux facteurs. Première facteur ce sont les avances de la recherche historique ; deuxième facteur, le rapport de l'état, le rapport de la politique présent.</p> <p>E5 : La loi de février 2005 ne change rien a notre façon d'enseigner. Le contenu des cours d'histoire ne peut-être dicte par autre chose que les travaux des historiens.</p> <p>E6 : Je suis pas d'accord avec la décolonisation, on a vraiment besoin une histoire objective, les différente aspects de l'histoire. Moi, je refuse la loi (février 23 2005), « ça c'est la manipulation des enseignants. »</p> |
|--|--|

Tableau 7

| | |
|--------------------------|---|
| Proximité des événements | Le gouvernement : la loi du février 2005 |
| Age - de 50 ans | <p>E3 : Aucun problème ! J'ai signe la pétition et me sens totalement libre...Mais vous voyez qu'en collègue on reste très général !</p> <p>E4 : Il applique la loi. Mais, quand une loi effet sa capacité d'enseigner objectivement il n'applique pas la loi, comme la loi du Février.</p> |
| Age + de 50 ans | <p>E1 : Il n'y a pas un grand changement. Pour les manuels en général, il n'y a pas des grandes modifications</p> <p>E2 : Le gouvernement a une influence fort. Par exemple, les manuels scolaires bougent sous les fait de deux facteurs. Première facteur ce sont les avances de la recherche historique ; deuxième facteur, le rapport de l'état, le rapport de la politique présent.</p> <p>E5 : La loi de février 2005 ne change rien a notre façon d'enseigner. Le contenu des cours d'histoire ne peut-être dicte par autre chose que les travaux des historiens.</p> <p>E6 : Je suis pas d'accord avec la décolonisation, on a vraiment besoin une histoire objective, les différente aspects de l'histoire. Moi, je refuse la loi (février 23 2005), « ça c'est la manipulation des enseignants. »</p> |

Tableau 8

| | |
|---------------------|--|
| N niveau des études | Le gouvernement : la loi du février 2005 |
| Agrégation | <p>E1 : Il n'y a pas un grand changement. Pour les manuels en général, il n'y a pas des grandes modifications</p> <p>E3 : Aucun problème ! J'ai signe la pétition et me sens totalement libre...Mais vous voyez qu'en collègue on reste très général !</p> <p>E5 : La loi de février 2005 ne change rien a notre façon d'enseigner. Le contenu des cours d'histoire ne peut-être dicte par autre chose que les travaux des historiens.</p> <p>E6 : Je suis pas d'accord avec la décolonisation, on a vraiment besoin une histoire objective, les</p> |

| | |
|--------------|--|
| | différents aspects de l'histoire. Moi, je refuse la loi (février 23 2005), « ça c'est la manipulation des enseignants. » |
| Agrégation + | E2 : Le gouvernement a une influence forte. Par exemple, les manuels scolaires bougent sous le fait de deux facteurs. Premier facteur ce sont les avancées de la recherche historique ; deuxième facteur, le rapport de l'état, le rapport de la politique présente. E4 : Il applique la loi. Mais, quand une loi effectue sa capacité d'enseigner objectivement il n'applique pas la loi, comme la loi du Février. |

Liberté par rapport les sentiments/mémoires des élèves :

Tableau 9

| Lieu d'école | Les sentiments des élèves |
|--------------|---|
| centre-ville | <p>E1 : Une problématique d'identité ; indirectement les problèmes dans la banlieue est un produit de la guerre. J'ai évité des événements qui sont plus choquants pour les élèves. Au fil du temps il y a une amélioration de l'enseignement de la guerre, mais dans nos jours les problèmes dans la banlieue sont plus dur, et donc l'enseignement de la Guerre prend en considération cette problématique, et par conséquent il y a moins de choses à dire, en plus les choses positives sont reconnues, comme la loi de Février 2005 « le rôle positif de la colonisation ».</p> <p>E2 : A noter Mme. Coradin les jeunes Maghrébins ne connaissent pas quelle part ils ont prise dans la Guerre d'Algérie, Harkis ou FLN. En plus, ils oublient le fait que l'Algérie était occupée par les Ottomans avant que la France arrive. A plus, il y a un problème avec des enseignements dans la banlieue. En particulier, la problématique de la langue. On doit donner la saveur de la langue. Au Collège Fermat les élèves sont très capables, mais dans la banlieue la langue des élèves est limitée, pas riche, on ne peut pas dire des choses.</p> <p>E4 : Un principe, la compréhension est supérieure que l'émotion. J'aborde l'enseignement avec un modèle scientifique. Par exemple, le nombre des Pieds Noirs qui sont partis en Algérie. Il dit l'impact de cette expérience. L'enseignement n'est pas une approche de la sensibilité. (Il a enseigné dans la banlieue. Pendant cette expérience il a reconnu ces principes pour les jeunes de la banlieue) : La guerre d'Algérie est une affirmation de la victoire, de la force des Algériens pour les gens dans la banlieue. Les émotions, ça permet une affirmation identitaire, on est fier parce que nous avons été battus. Il y a encore beaucoup d'émotion, on doit casser cette émotion pour faciliter l'intégration. (Dans sa classe à Collège Fermat, il n'y a pas de problème avec les élèves. En général il n'y a pas des élèves qui ont peur de la guerre, et si il y a un élève typiquement il rassemble ses expériences pour faciliter le cours.)</p> <p>E6 : Je n'évite pas des événements de la guerre d'Algérie. Je suis pas peur de choquer. Au début de mon enseignement peut-être j'étais plus attentif parce que ils sont des relations fortes avec les Pieds Noirs.</p> |
| banlieue | <p>E3 : Allant aussi vite, je ne rentre pas dans les détails. J'explique le terme de « Pieds Noirs » pas les Harkis</p> <p>E5 : Je n'évite aucune des questions qui pourraient être difficiles. Il faut rendre si besoin les différents points de vue</p> |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Tableau 10

| Période d'enseignement | Les sentiments des élèves : |
|------------------------|---|
| 1 a 15 ans | <p>E3 : Allant aussi vite, je ne rentre pas dans les détails. J'explique le terme de « pieds noirs » pas les harkis</p> <p>E4 : Un principe, compréhension est supérieur que l'émotion. J'aborder l'enseignement avec un modèle scientifique. Par exemple, le nombre des pieds noirs qui sont parti l'Algérie. Il dit l'impact de cette expérience. L'enseignement n'est pas une approche de la sensibilité. (Il a enseigné dans la banlieue. Pendant cette expérience il a reconnu ces principes pour les jeunes de banlieue) : La guerre d'Algérie est une affirmation de la victoire, de la force des Algériennes pour les gens dans la banlieue. Les émotions, ça permet une affirmation identitaire, on est fort parce que nous avons vous battu. Il y a encore beaucoup d'émotion, on doit casser cette émotion pour faciliter l'intégration. (Dans sa classe à Collège Fermat, il y n'a pas une problème avec les élèves. En général il n'y a pas des élèves qui ont attaché de la guerre, et si il y a une élève typiquement il rassemble ses expériences pour faciliter le cours.)</p> |
| 15 ans + | <p>E1 : Une problème d'identité ; indirectement les problèmes dans la banlieue est un produit de la guerre. J'ai évité des événements qui sont plus choquant pour les élèves. Au passé il y a une amélioration de l'enseignement de la guerre, mais dans nos jours les problèmes dans la banlieue sont plus dur, et donc l'enseignement de la guerre d'Algérie prend en considération ce problème, et par conséquent il y a moins de choses à dire, en plus les choses positives reconnaissent, comme la loi de Février 2005 « le rôle positif de la colonisation ».</p> <p>E2 : A noter Mme. Coradin les jeunes Maghrébins ne connaissent pas quelle part ils ont prise dans la Guerre d'Algérie, Harkis ou FLN. En plus, ils oublient le fait que l'Algérie était occupée par les Ottomans avant que la France arrive. A plus, il y a un problème avec des enseignements dans la banlieue. En particulier, le problème de la langue. On doit donner le goût de la langue. Au Collège Fermat les élèves sont très capables, mais dans la banlieue la langue des élèves est limitée, pas riche, on ne peut pas dire des choses.</p> <p>E5 : Je n'évite aucune des questions qui pourraient être difficiles. Il faut rendre si besoin les différents points de vue</p> <p>E6 : Je n'évite pas des événements de la guerre d'Algérie. Je suis pas peur de choc. Au début de mon enseignement peut être j'étais plus attention parce que ils sont des relations fortes avec les pieds noirs.</p> |

Tableau 11

| Proximité des événements | Les sentiments des élèves |
|--------------------------|---|
| Age - de 50 ans | <p>E3 : Allant aussi vite, je ne rentre pas dans les détails. J'explique le terme de « pieds noirs » pas les harkis</p> <p>E4 : Un principe, compréhension est supérieur que l'émotion. J'abord l'enseignement avec un model scientifique. Par exemple, le nombre des pieds noirs qui sont parti l'Algérie. Il dit l'impact de cette expérience. L'enseignement n'est pas une approche de la sensibilité. (Il a enseigne dans la banlieue. Pendant cette expérience il a reconnaît ces principes pour les jeunesse de banlieue) : La guerre d'Algérie est une affirmation de la victoire, de la force des Algériennes pour les gens dans le banlieue. Les émotions, ça permet une affirmation identitaire, on est fort parce que nous avons vous battu. Il y a encore beaucoup d'émotion, on doit casser cette émotion pour faciliter l'intégration. (Dans sa classe à Collège Fermat, il y n'a pas une problème avec les élèves. En général il n'y a pas des élèves qui ont attache de la guerre, et si il y a une élève typiquement il rassemble ses expériences pour faciliter le cours.)</p> |
| Age + de 50 ans | <p>E1 : Une problème d'identité ; indirectement les problèmes dans le banlieue est une produit de la guerre. J'ai évite des événements qui sont plus choquent pour les élèves. Au passe il y a une amélioration de l'enseignement de la guerre, mais dans nos jours les problèmes dans le banlieue sont plus dur, et donc l'enseignements de la Guerre prend en considération cette problème, et par conséquent il y a moins de choses dire, en plus les choses positifs reconnaissent, comme le loi de Février 2005 « le rôle positif de la colonisation ».</p> <p>E2 : A note Mme. Coradin les jeunesse Maghrébin ne connaissent pas quelle parti leur sont participe dans la Guerre d'Algérie, Harkis ou FLN. En plus, ils oublient le fait que l'Algérie était occupe par les Ottomans avant que la France arrive. A plus, il, y a une problème avec des enseignements dans le banlieue. En particulier, la problème de la langue. On doit donner la goût de la langue. Au Collège Fermat les élèves sont très capable, mais dans la banlieue la langue des élèves est limite, pas riche, on ne peut pas dire des choses.</p> <p>E6 : Je n'évite pas des événements de la guerre d'Algérie. Je suis pas peur de choque. Au début de mon enseignement peut être j'étais plus attention parce que ils sont des relations fortes avec les pieds noirs.</p> |

Tableau 12

| | |
|---------------------|---|
| N niveau des études | Le gouvernement : la loi du février 2005 |
| Agrégation | <p>E1 : Une problème d'identité ; indirectement les problèmes dans le banlieue est une produit de la guerre. J'ai évite des événements qui sont plus choquant pour les élèves. Au passe il y a une amélioration de l'enseignement de la guerre, mais dans nos jours les problèmes dans le banlieue sont plus dur, et donc l'enseignements de la Guerre prend en considération cette problème, et par conséquent il y a moins de choses dire, en plus les choses positifs reconnaissent, comme le loi de Février 2005 « le rôle positif de la colonisation ».</p> <p>E3 : Allant aussi vite, je ne rentre pas dans les détails. J'explique le terme de « pieds noire » pas les harkis</p> |
| Agrégation + | <p>E2 : A note Mme. Coradin les jeunesse Maghrébin ne connaissent pas quelle parti leur sont participe dans la Guerre d'Algérie, Harkis ou FLN. En plus, ils oublient le fait que l'Algérie était occupe par les Ottomans avant que la France arrive. A plus, il, y a une problème avec des enseignements dans le banlieue. En particulier, la problème de la langue. On doit donner la goût de la langue. Au Collège Fermat les élèves sont très capable, mais dans la banlieue la langue des élèves est limite, pas riche, on ne peut pas dire des choses.</p> <p>E4 : Un principe, compréhension est supérieur que l'émotion. J'abord l'enseignement avec un model scientifique. Par exemple, le nombre des pieds noirs qui sont parti l'Algérie. Il dit l'impact de cette expérience. L'enseignement n'est pas une approche de la sensibilité. (Il a enseigne dans la banlieue. Pendant cette expérience il a reconnaît ces principes pour les jeunesse de banlieue) : La guerre d'Algérie est une affirmation de la victoire, de la force des Algériennes pour les gens dans le banlieue. Les émotions, ça permet une affirmation identitaire, on est fort parce que nous avons vous battu. Il y a encore beaucoup d'émotion, on doit casser cette émotion pour faciliter l'intégration. (Dans sa classe à Collège Fermat, il y n'a pas une problème avec les élèves. En général il n'y a pas des élèves qui ont attache de la guerre, et si il y a une élève typiquement il rassemble ses expériences pour faciliter le cours.)</p> <p>E5 : Je n'évite aucune des questions qui pourraient être difficiles. Il faut rendre si besoin les différents points de vue</p> <p>E6 : Je n'évite pas des événements de la guerre d'Algérie. Je suis pas peur de choqe. Au début de mon enseignement peut être j'étais plus attention parce que ils sont des relations fortes avec les pieds noir.</p> |

II. Quatre Questions de l'Enquête :

I. Comment la quantité de temps limite vos enseignements de la Guerre D'Algérie ?

II. Comment la préparation de l'examen limite vos enseignements de la Guerre D'Algérie ?

III. Est-ce que vous avez la liberté de choisir votre lectures, discussion, et articles malgré l'intervention gouvernementale ? (Par exemple la loi du Février 23 2005) ?

IV. Est-ce que vous évitez certaines événements parce que ils sont difficile pour les élèves qui ont des mémoires et des sentiments attache de cette histoire (harkis, pieds noirs, immigres...) ?

Annexe II. Information des Echantillons.

(E1)Professeur Camps, Lycée Monta Lemberg au niveau terminal
Contact : christian.camps@caramail.com

(E2)Irène Corradin, retrait ancien professeur de Collège Fermat au niveau 3^e. Contact #
Contact : horreurabsolue@yahoo.fr

(E3)Professeur Grenez, Collège au niveau 3^e
Contact : delphine.grenez@vnumail.com

(E4)Professeur Attali, Collège Fermat au niveau 3^e
Contact : e.attali@free.fr

(E5)Professeur Valladon, Collège au niveau 3^e
Contact : martine.valladon@wanadoo.fr

(E6)Professeur Darfour, Collège au niveau 3^e
Contact : RegineDUFAUR@aol.com