

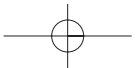
Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire

C V U H

Fondé au printemps 2005, le Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire regroupe des historien-ne-s, chercheur-se-s et enseignant-e-s, du supérieur et du secondaire, préoccupés par l'instrumentalisation politique de l'histoire. Car si la recherche et l'enseignement sont de leur compétence, le passé appartient à tous.

Ni censeur ni gardien du temple, le CVUH, en restituant les enjeux du passé, qui ne peuvent se confondre avec ceux du présent, a pour objectifs de réagir aux différentes formes d'instrumentalisation du passé et de l'histoire, d'alerter les citoyens à propos des détournements éventuels de la recherche historique et de réfléchir à la place et à la fonction de celle-ci dans notre société.

<http://cvuh.free.fr>



LA FABRIQUE SCOLAIRE DE L'HISTOIRE

**Collection dirigée
par Thomas Loué & Philippe Olivera**

Gérard Noiriel, *À quoi sert « l'identité nationale »*

Laurence De Cock, Fanny Madeline, Nicolas Offenstadt
& Sophie Wahnich (dir.), *Comment Nicolas Sarkozy écrit
l'histoire de France*

Catherine Coquery-Vidrovitch, *Enjeux politiques de l'histoire
coloniale*

© Agone, 2009

BP 70072, F-13192 Marseille cedex 20

<http://www.agone.org>

ISBN : 978-2-7489-0106-1

La fabrique scolaire de l'histoire

*Illusions et désillusions
du roman national*

Sous la direction de
Laurence De Cock & Emmanuelle Picard

AGONE

**Passé &
présent**

C V U H
Comité de vigilance face aux
usages publics de l'histoire

On trouvera les références des livres et articles cités dans les notes numérotées en chiffres arabes reportées, par chapitre, pages 191-205.

Édition préparée par Michel Caïetti, Thierry Discepolo et Gilles Le Beuze.

Petit lexique à l'usage des lecteurs peu familiers des mystérieux acronymes chéris par l'institution scolaire

AEERS : Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Créée dans les années 1950 par des scientifiques autour de Pierre Mendès France, elle avait pour vocation une réflexion et une action en faveur du développement scientifique et technologique de la France. Ce groupe de pression a été largement à l'origine de la politique de modernisation scientifique des années 1960.

APHG : Association des professeurs d'histoire et géographie de l'enseignement public (voir **SPHG**).

BOEN : *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*. Publication officielle hebdomadaire des textes réglementaires, des informations et des circulaires émanant du ministère de l'Éducation nationale – consultable en ligne, <www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html>.

CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

CEG : Collège d'enseignement général. Nom donné aux établissements chargés du premier cycle du secondaire de 1960 à 1977 ; on trouvait en parallèle des collèges d'enseignement secondaire (CES), qui accueillait les élèves destinés à poursuivre leur scolarité jusqu'au baccalauréat. La réforme Haby leur substitue collège unique.

CEGT : Conseil de l'enseignement général et technique (1946-1989).

CES : Collège d'enseignement secondaire (voir **CEG**).

CIEP : Centre international d'études pédagogiques.

CNP : Conseil national des programmes (1990-2005).

COPREHG : Commission permanente de réflexion sur la rénovation de l'enseignement de l'histoire-géographie (1983-1986).

CSE : Conseil supérieur de l'éducation.

DESCO ou **DGESCO** : Direction (générale) de l'enseignement scolaire au sein du ministère de l'Éducation nationale.

EPHE : École pratique des hautes études. Établissement d'enseignement supérieur fondé en 1868.

ES : Économique et social – section de lycée général.

GE : Groupe d'experts

GTD : Groupe technique disciplinaire

HCE : Haut conseil de l'éducation.

INRDP : Institut national de recherche et documentation pédagogique. Il fait suite, en 1970, à l'Institut national de pédagogie (INP), créé en 1956.

INRP : Institut national de recherche pédagogique. Il succède à l'**INRDP** en 1977.

IPR : Inspecteur pédagogique régional.

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres. Créés en 1989, désormais intégrés à l'Université et en voie de disparition avec la masterisation de la formation des enseignants.

L : Littéraire – section de lycée général.

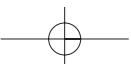
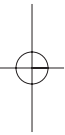
PEGC : Professeur d'enseignement général de collège ; ce corps d'enseignants généralement bivalents (ils enseignent deux matières) a été créé en 1969. Aucun recrutement n'a eu lieu depuis 1986.

S : Scientifique – section de lycée général.

SNES : Syndicat national des enseignements de second degré. Premier syndicat des personnels enseignants et d'orientation.

SPHG : Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public. Fondée en 1910, réunissant les enseignants du secondaire (collège et lycée), elle publie un bulletin régulier, qui se transforme en revue, *Historiens et Géographes*, en 1965 ; devient l'**APHG** en 1975.

STG : Sciences et technologies de la gestion – sections de lycée technologique.



PRÉFACE

Un parcours singulier dans la fabrique scolaire

Depuis un demi-siècle, je ne cesse de m'interroger sur la fabrique scolaire de l'histoire. Cette quête s'est toujours accompagnée d'un regard critique sur l'institution scolaire et sur les objectifs globaux de l'éducation, inséparables d'un projet de société. Quels êtres voulons-nous former ? Quel système éducatif, pour répondre à quelles demandes ? Pour s'inscrire dans quel devenir ?

J'appartiens à une génération dont les certitudes et les incertitudes adolescentes furent brutalement confrontées à l'effondrement de juin 1940, puis aux drames de l'occupation nazie. Ayant échappé miraculeusement à la déportation du 31 juillet 1944, j'ai quitté le camp de Drancy évacué par les Allemands le 17 août 1944 et j'ai assisté à la libération de Paris. J'ai vécu les intenses palabres intellectuelles et militantes de l'année 1945. Peu après, les affres et les retombées des guerres de décolonisation sont venues bousculer le champ politique et percuter l'image que, à la Libération, je me faisais encore de la France. Entre-temps, j'avais passé l'agrégation et débuté ma carrière d'enseignante de lycée.

De la France juste à la République qui torture

Avant 1939, mon rapport à la France et à l'école était simple. « Bonne élève » d'un enseignement secondaire qui, en 1939, ne concernait que 200 000 jeunes, j'ai vécu une scolarité heureuse dans un lycée de filles du 16^e arrondissement de Paris. Entre la culture scolaire et celle d'une famille française israélite très anciennement enracinée sur le territoire métropolitain, l'osmose – sur fond de légitimisme républicain et patriotique – était parfaite. La famille, le lycée, la nation fusionnaient harmonieusement. J'étais fière de la France, « le premier pays au monde à avoir émancipé les Juifs », m'avait-on répété, la France du combat dreyfusard, celle du *Jean Barois* de Martin du Gard, dont la lecture m'avait enthousiasmée. N'était-elle pas aussi missionnaire de la civilisation auprès des « indigènes » de son empire, dont l'étendue figurait en rose dans les atlas scolaires. L'été 1931, j'avais dix fois visité l'Exposition coloniale de Vincennes.

Tous ces repères semblaient indélébiles. Par quelle lente puis fulgurante érosion suis-je passée de la fierté à la mise à distance ? Le cheminement, sans doute, remonte au choc de la débâcle mais la guerre d'Algérie en sera le moment déterminant. En juin-juillet 1940, à dix-huit ans, l'histoire m'est tombée dessus et j'ai découvert que les pouvoirs qu'on m'avait appris à respecter pouvaient se révéler totalement malfaisants. J'ai dès ces premières semaines stigmatisé « la comédie de Vichy » et son mensonge officiel. Mais, en 1943-1944, dans le milieu lyonnais, creuset de résistance et de bouillonnement intellectuel, l'idée d'une refonte complète, après la « victoire », des institutions républicaines s'imposait comme évidence : la « vraie » France survivait.

J'ai, comme beaucoup, ignoré la répression de Sétif (8 mai 1945) et le bombardement de Haiphong (23 novembre 1946). Mes yeux, sur la guerre d'Indochine en cours et sur le colonialisme, ont commencé à se dessiller durant ma première année d'enseignement en 1947-1948. Au congrès de Pâques 1948 de la Fédé (FFACE, Fédération française des associations chrétiennes d'étudiants), organisation protestante dans laquelle je militais depuis 1942, j'ai pris connaissance de la terrible répression du soulèvement de Madagascar, totalement occultée dans la métropole malgré la protestation des avocats des députés malgaches internés. Une brochure, *La Vérité sur le Viet-Nam*, m'a révélé la face répressive de la domination coloniale en Indochine ainsi que les responsabilités françaises dans le déclenchement de la guerre. J'enseignais en terminales l'époque contemporaine de 1852 à 1939, programme qui comportait la « formation de l'empire colonial par la III^e République ». Le Malet-Isaac y consacrait un chapitre de vingt-huit pages.

Cinq pages concernaient l'« Indochine française ». La conquête y était implicitement justifiée par des expressions comme le « mauvais vouloir des Annamites », la « situation [précaire] des commerçants français au Tonkin » et « Il *fallut* exécuter une démonstration navale ». Les aspects positifs de la création du Gouvernement général d'Indochine étaient soulignés : « La mise en valeur fut dans le même temps activement poussée : constructions de routes et de voies ferrées, [...] cultures traditionnelles, [...] cultures nouvelles comme celle de l'hévéa, [...] ressources minérales, [...] commerce d'exportation. Par ailleurs l'œuvre civilisatrice française a été considérable : la lutte contre les maladies tropicales [...] a été menée avec un admirable dévouement [...] ; la croissance de la population a été considérable et rapide. »

Les dernières lignes du chapitre apportaient néanmoins un bémol : « D'autres aspects de la colonisation ont, il est vrai, été plus contestables. Les habitants du pays ont trop souvent été traités en inférieurs, même les plus instruits et les plus évolués [*sic*] d'entre eux, par les fonctionnaires ou les colons ; les charges financières imposées aux communautés rurales ou aux corporations de paysans ont parfois été excessives. Ces abus ont contribué à la naissance d'un nationalisme indochinois et, plus précisément, d'un nationalisme annamite : les premières manifestations s'en sont produites dès avant 1914. »

Mais ce que je lisais dans ma brochure, c'était la violence inouïe de la répression française de Yen Bay en 1931.

J'attendrai cependant encore plusieurs années pour formaliser une critique de la distorsion entre ce que j'apprenais des crimes colonialistes par différentes lectures ou canaux militants et ce qu'en disaient, ou plutôt n'en disaient pas, les programmes et les manuels scolaires. Mon image de la France s'est définitivement déchirée en 1956, l'année de Guy Mollet et du vote des pouvoirs spéciaux en Algérie. Je n'ai pas admis que la République en ses pouvoirs légaux, gouvernement et Assemblée « de gauche », non seulement cautionne le non-droit dans l'armée mais en censure l'information. La lecture de *L'Algérie hors la loi* de Colette et Francis Jeanson, ouvrage interdit, les justifications du discours officiel – « l'Algérie, c'est la France » –, l'atonie de la majorité des citoyens éveillèrent mes interrogations sur les stéréotypes de l'histoire scolaire qui façonnaient l'imaginaire français. La question de la torture, la manière dont les gouvernements de la IV^e République moribonde cherchaient à l'occulter, scellèrent ma mise à distance d'une France « républicaine » qui recourait aux méthodes honnies de la Gestapo.

J'ai alors rassemblé un court florilège d'extraits de manuels primaires pour un numéro thématique d'*Esprit*, « La France des Français », paru en décembre 1957. À travers ces quelques morceaux choisis, dont plusieurs de Lavisse, je soulignais l'illusion d'une république sociale sans luttes ni conquêtes ouvrières, un patriotisme de l'honneur. Les textes concernant l'œuvre coloniale de la III^e République montraient que « le culte de la patrie républicaine peut aboutir à l'exaltation sans nuances de la conquête coloniale et à l'illusion assimilatrice ». « Notons seulement, écrivais-je en conclusion, que cette œuvre est souvent exaltée, même par des manuels d'inspiration nettement progressiste ».

Les années 1960 : espoirs et reflux

On a peine à imaginer, dans le climat d'aujourd'hui, la ferveur d'une fraction de la société civile cherchant à redéfinir, après l'épreuve de la guerre d'Algérie, une éducation plus *heureuse* pour ses enfants.

En ce qui me concerne, retrouvant le lycée après trois ans de séjour à Londres, mère de quatre jeunes enfants, je fis le constat des failles de l'institution scolaire et de l'inadaptation des programmes d'histoire. Je ne cesserai désormais de prendre position.

Dans les années 1960, les enseignants novateurs étaient stimulés par la lecture du mensuel *Cahiers pédagogiques* mais aussi par la revue hebdomadaire *L'Éducation nationale* (qui deviendra *L'Éducation* en 1969). De hauts fonctionnaires soutenaient l'innovation. La rubrique « Éducation » du *Monde*, très copieuse et régulière, par l'équipe de Bertrand Girod de l'Ain, informait efficacement.

La surcharge d'un enseignement encyclopédique et la résistance au changement étaient pour moi des thèmes majeurs. L'ennui secrété par un enseignement sclérosé de l'histoire était alors fréquemment dénoncé. Un numéro des *Cahiers pédagogiques* (janvier 1967) me donna l'occasion, dans un article intitulé « L'histoire et la géographie à la recherche d'une synthèse de l'éducation moderne », de diagnostiquer un « symptôme de distorsions plus profondes ». Citant « Enseignement 70 », un groupe de jeunes professeurs novateurs, me référant aux considérations épistémologiques développées par Foucault dans *Les Mots et les Choses* (qui venait de paraître), je pointais la distorsion entre la culture vivante et la spécialisation académique, la fragmentation du champ de la connaissance et la surcharge qui en résultait dans l'enseignement secondaire.

J'avais adhéré à la Société des professeurs d'histoire et de géographie avec l'idée d'y défendre mes positions dans un milieu que je jugeais foncièrement corporatiste, mais dont la revue *Historiens et Géographes* était, dans sa tribune libre, ouverte aux tenants d'une rénovation. Dans le numéro d'octobre 1967, je plaçais donc « Pour l'*aggiornamento* de l'histoire-géographie ». L'article fut remarqué par Braudel, qui le fit republier par Marc Ferro, alors secrétaire de la rédaction, dans le numéro de janvier 1968 des *Annales*. Je contestais la pertinence de la « commission ministérielle spéciale ¹ » chargée de repenser les programmes d'histoire et de géographie du deuxième cycle, « en dehors d'une définition globale de l'éducation et sans tenir compte de la mutation culturelle contemporaine ». Je demandais l'organisation d'un colloque ouvert

¹ La commission Renouvin [lire *infra*, chap. I-1, « Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire », p. 28].

à des personnalités à l'esprit prospectif et à des professeurs de terrain. En ce début d'année 1968 où tous les espoirs semblaient permis aux rénovateurs, enseignante « de base » au lycée d'Enghien, avec une parution dans les *Annales* j'avais mon heure de gloire !

En mars, je fus l'une des six cents personnes qui se réunirent en colloque à Amiens pour passer au crible « l'inadaptation totale des enseignements » et proposer des pistes « pour une école nouvelle ». Peu après, un colloque franco-belge sur l'histoire rassemblait à Sèvres divers responsables. J'y présentais un exposé intitulé « Nécessité et implications d'un renouvellement des méthodes dans l'enseignement de l'histoire ». Ma réflexion sur l'enseignement de l'histoire restait inséparable d'une priorité : la transformation de la machine éducative française. Début mai, je me retrouvais en grève active dans mon lycée d'Enghien, reconstruisant l'enseignement aux côtés des élèves, comme je la raconte dans *Mes lignes de démarcation*¹.

Dans la foulée de cet ébranlement, tout paraissait possible. Avec Jean Lecuir et Jacques Bourraux d'« Enseignement 70 » nous obtînmes du doyen de l'inspection générale Louis François l'organisation de journées d'études en décembre. Mais le reflux ne se fit pas attendre. La parution inattendue de « nouveaux » programmes du premier cycle à la rentrée d'octobre 1969 symbolisa la reprise de pouvoir de l'inspection générale. Depuis trois ans, je bénéficiais d'une décharge d'un demi-service pour poursuivre dans le cadre officiel de ce qui était alors l'IPN (Institut pédagogique national) une « recherche pédagogique » en histoire. En conclusion d'un rapport publié par *Les Cahiers pédagogiques* de janvier 1970, « Rénovation ou programmes ? », j'exprimais mon désenchantement face à l'immobilisme du système, ses rigidités institutionnelles, ses programmes imposés

uniformément sans marge d'adaptation possible. Je décidais alors de démissionner de l'IPN et de demander un congé d'un an pour convenance personnelle. Je passais l'été à rédiger un livre, *L'École bloquée*, qui parut en janvier 1971. Au même moment s'ouvrait l'université de Villetaneuse, où j'eus la chance d'obtenir un poste d'assistante d'histoire contemporaine.

Perplexités historiographiques des années 1970

L'émiettement du savoir, l'organisation du système en heures de classe clôturées autour d'une logique purement disciplinaire attisant les corporatismes avaient mobilisé ma réflexion critique, mes lectures, et inspiré mes expériences pédagogiques au lycée d'Enghien. Dans le milieu universitaire historien, à Vincennes, à Nanterre, les remous de Mai suscitaient des questionnements nouveaux. La commémoration du centenaire de la Commune cristallisait les approches critiques, on scrutait l'histoire scolaire. Le « Forum Histoire », réuni à l'initiative de professeurs de Paris VII et dont Jean Chesneaux se voulait le porte-drapeau avec son livre *Du passé faisons table rase*, créa un groupe de réflexion, « Crise de l'histoire à l'école ». Les *Cahiers du Forum* posaient le problème des rapports de l'histoire à l'État, interrogeaient les silences sur la guerre d'Algérie ou la place des minorités régionales dans le récit scolaire. La revue *Espaces Temps* paraissait en 1975, année où Michel de Certeau nous éclairait, dans *L'Écriture de l'histoire*, sur l'opération historique dans ses rapports avec l'institution et la *praxis* sociale. J'avais lancé à Villetaneuse un groupe bénévole

de « formation permanente » de professeurs du secondaire. Le groupe élaborait des dossiers proposant de nouvelles mises en perspectives historiographiques, organisa des journées de formation.

Paradoxalement années 1970 : ces recherches, ces suggestions n'aboutiront jamais à une véritable remise en cause de la conception rituelle des programmes. L'histoire scolaire restait cristallisée dans une représentation immuable, découpant le passé en tranches de la sixième à la troisième. Pourtant, dans ces mêmes années, l'histoire « nouvelle », l'histoire des *Annales* envahissait l'espace savant, public, médiatique et commercial. Mais c'était une histoire éclatée, une histoire des mentalités qui émiettait le réel² et ne pouvait répondre à la demande de sens d'une culture scolaire à repenser.

Braudel m'avait suggéré, comme sujet de thèse de troisième cycle, un travail sur la Société des professeurs d'histoire, dont il aimait pourfendre le conservatisme. Soutenue en 1974, cette thèse – dont le jury était présidé par René Rémond et le rapporteur était Maurice Agulhon³ – me vaudra un rejet définitif de la section « histoire » du comité consultatif des universités¹; mais elle aura constitué une étape définitive dans ma perception de certains contours de l'historiographie scolaire.

Cependant, après vingt-cinq ans de gouvernement de la droite et l'énigmatique coupure de Mai 68, la possibilité d'une alternance à gauche et, pour les novateurs, l'espoir d'un changement de l'école se dessina le 10 mai 1981.

1. Cette instance inscrivait (ou non) les candidats à un enseignement universitaire sur des listes d'aptitude, préalable obligatoire à l'obtention d'un poste. [nde]

Quelle histoire pour quelle mémoire ?

Les décennies 1980 et 1990 vont connaître de nouvelles secousses scolaires dans une société française dont le caractère multiculturel est désormais visible. Alain Savary, rue de Grenelle, crée les ZEP (Zones d'éducation prioritaires), les MAFPEN (Missions académiques de formation du personnel de l'Éducation nationale). Mais l'enseignement de l'histoire demeure figé par l'adoption, au colloque de Montpellier, du rapport Girault respectueux des découpages traditionnels. Au plan politique, le sectarisme d'une partie des députés PS, obnubilés par le « grand service public unifié et laïque », fait capoter les patientes négociations entamées par Savary avec l'enseignement catholique. Contraint de démissionner, il est remplacé par Chevènement, qui, aux applaudissements de la société des agrégés et de l'UNI (la droite universitaire), proclame la restauration des savoirs, de l'autorité du maître et des vertus de l'école républicaine. Les nouveaux programmes de l'école élémentaire, comme ceux du collège, officialisent le retour d'une histoire nationale plaçant la France au centre du monde. Pour moi, ces années 1984-1985 sont un tournant. Je démissionne d'un PS où je militais depuis dix ans, prenant acte de son incapacité à se saisir des vrais problèmes de l'École. Je prends ma retraite d'enseignante. Je vais réfléchir à la question qui me lancine : dans une France en mutation économique, sociologique, culturelle, quelle histoire enseigner ?

Autre paradoxe de ces décennies : parallèlement aux frilosités des concepteurs de programmes, la *mémoire* commençait de s'imposer comme nouveau champ d'investigation et l'on découvrait l'œuvre posthume de Maurice Halbwachs. Dans les *Cahiers pédagogiques* de décembre 1981, « Quelle histoire pour quelle mémoire ? »,

je tentais de cerner la *mémoire brisée* des enfants de l'immigration postcoloniale pris en étau entre l'érosion de la mémoire longue de la famille et l'imposition d'une mémoire historique codée ⁴.

Ces interrogations s'inscrivaient dans un espace public irrigué par des aspirations identitaires diverses – régionales, linguistiques, postcoloniales –, tandis que le discours lepéniste sur l'immigration se faisait insistant. Je ressentais l'urgence d'une historiographie multidimensionnelle, socle d'une identité française fondée sur la tolérance de l'Autre.

Le Mythe national paraît en 1987 ⁵. En cette année de célébration du « millénaire d'Hugues Capet », je démonte dans ce livre les strates historiographiques et idéologiques sur lesquelles s'est fabriquée l'histoire scolaire de la III^e République, son essentialisme personnifiant une France éternelle, ses ancêtres gaulois, sa construction finaliste autour d'une logique d'État symbolisée par une succession linéaire de grands personnages. J'en appelle aux historiens pour lancer enfin l'introuvable débat sur le décalage entre histoire scolaire et recherche.

Et maintenant ?

Concernant le système éducatif, les dernières grandes avancées, de mon point de vue, remontent à la loi d'orientation de juillet 1989. En mettant l'« élève au centre du système éducatif », elle préconisait une attention aux contenus de l'enseignement, aux rythmes scolaires, et elle créait les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). Je ne m'attarderai pas sur la complexité des facteurs d'échec de ces propositions : sacralisation des « savoirs » sans réflexion épistémologique, acharnement

de certains à diaboliser les IUFM, mais évidemment aussi alternances politiques, valse des ministres de l'Éducation nationale. Aujourd'hui les principales mesures prises par le ministre Darcos – révision des programmes de l'école, semaine de quatre jours, suppression des RASED (Réseaux d'aide et de soutien aux élèves en difficulté), des IUFM – démantèlent ce qu'il y avait de plus positif dans la loi Jospin.

S'agissant de la refondation d'une historiographie scolaire, quel bilan depuis vingt ans ? Dans la récente réédition du *Mythe national*, j'ai souligné la banalisation d'une conscience historiographique, concrétisée par l'expression « roman national »¹. On peut noter des avancées majeures : l'émergence d'une histoire critique de Vichy, de la guerre d'Algérie⁶, de la colonisation, la consécration dans l'espace public de l'histoire de l'immigration. Mais, *in fine*, pourquoi l'histoire de France à l'école élémentaire est-elle restée, malgré quelques ajouts, pratiquement immuable dans son tracé traditionnel, plus figé que jamais dans une chaîne de grands hommes à mémoriser mécaniquement ?

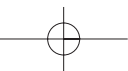
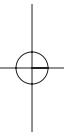
Il est clair que, depuis 2007, Nicolas Sarkozy, par ses interventions, a cautionné l'histoire la plus conservatrice – comme le CVUH l'a montré dans ses précédents livres⁷. Mais des facteurs structurels et conjoncturels expliquent aussi cet immobilisme : cloisonnements entre spécialistes universitaires, fractures franco-françaises depuis les années 1990 autour des représentations de l'Islam qui ont conforté un néo-républicanisme pur et dur et nourri les fantasmes du communautarisme. Sans oublier, à l'arrière-plan, l'impact du conflit israélo-palestinien dans les conflits mémoriels.

¹ Lire en avant-propos [*infra*, p. 1-17] la réflexion proposée sur cette expression. [nde]

Concernant plus directement la fabrique de l'histoire dans les hautes sphères du pouvoir, l'influence médiatique, éditoriale, idéologique et politique de Pierre Nora, le concepteur des *Lieux de mémoire*, ne saurait être négligée. L'ouvrage a donné à un large public l'illusion d'une révolution historiographique. Il a conforté les sommets de l'État dans une conception « patrimoniale » de l'histoire qui, de fait, cautionne les anciens codages du passé.

Au terme de mon cheminement, je me suis reconnue avec bonheur dans les objectifs du Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH). Entre le maintien d'une écriture téléologique de la nation « toujours déjà-là » ou, comme ce livre le propose, l'exigence d'une histoire critique sans tabou ni regret passéiste, apte à donner du sens au présent, l'enjeu éducatif et civique est de taille.

SUZANNE CITRON



Avant-propos

Le 23 février 2005 était adoptée par le Parlement une loi dont l'article 4 imposait l'enseignement du « rôle positif de la présence française outre-mer ». Les enseignants du secondaire se voyaient donc directement interpellés par le pouvoir politique sous la forme d'une injonction à appréhender un objet historique en termes éthiques, *a contrario* de tout ce qui dicte la pratique historique de regard sur le passé. La loi a suscité des débats importants dans l'espace public et une pétition très largement soutenue regroupant à la fois des universitaires et des enseignants professeurs du secondaire qui demandaient l'abrogation de cet article. Cette mobilisation a été féconde en matière de réflexion sur le fait colonial en général, sur l'articulation spécifique entre la mémoire et l'histoire, mais aussi sur l'histoire scolaire, particulièrement dans son rapport au champ académique et au politique. Dans la foulée s'est ainsi constitué le Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH), dont le manifeste insiste sur la nécessité d'une action collective face aux instrumentalisation du passé. Si l'enseignement de l'histoire à l'école n'est pas le seul champ d'intervention du CVUH, il en

constitue cependant un objet central, d'autant plus important qu'il est régulièrement traversé par des injonctions politiques ou mémorielles. Rappelons à ce propos la lecture de la lettre de Guy Môquet dans les lycées, le projet de parrainage par un élève de CM2 d'un enfant juif mort en déportation, ou encore les nouveaux programmes de l'école primaire en 2008, qui font retour au récit nationalo-républicain dans sa forme la plus classique ¹.

Le fait n'est pas nouveau, l'enseignement de l'histoire a régulièrement été au centre des préoccupations du pouvoir en France. Aujourd'hui, la question d'une école vecteur des valeurs républicaines est une fois de plus agitée. Alors que les discours électoraux de Nicolas Sarkozy donnaient déjà le ton d'une école française stigmatisée comme un avatar de la « pensée 68 » qu'il convenait de redresser par un retour à ses fondements républicains traditionnels, un rapport publié en avril 2009 par le Haut Conseil à l'intégration, intitulé « Faire connaître les valeurs de la République », consacre une partie à l'école, sommée de réinvestir pleinement sa fonction intégratrice dans le creuset français. Rien d'étonnant donc à ce que, dans ce contexte néo-républicain, l'histoire scolaire fasse à nouveau ostensiblement l'objet d'une focalisation des attentions de ce gouvernement, qui souhaite en revenir aux fondements et finalités les plus traditionnels de l'histoire enseignée.

Le premier usage public de l'histoire

L'école est en effet l'un, si ce n'est le premier lieu d'usage public de l'histoire. Chargée d'une triple finalité – morale, civique et intellectuelle ² –, l'histoire scolaire est le produit

d'une écriture particulière, qui opère un choix de séquences historiques dont on suppose l'efficacité à l'aune d'une citoyenneté projetée pour les élèves. Loin d'être une simple transposition des acquis de la recherche qui descendraient naturellement dans l'espace scolaire, l'histoire à l'école est donc une « fabrique » à partir de matériaux choisis se chargeant de sens à mesure qu'ils sont agencés dans le cadre d'un montage spécifique. De ce point de vue, l'histoire scolaire peut être appréhendée comme une forme d'écriture mémorielle : il s'agit de procéder à une mise en ordre des événements qui n'est que l'image qu'une société souhaite laisser d'elle-même, une politique du passé qui réponde aux priorités du moment.

Des critiques nombreuses sont régulièrement formulées à l'égard de l'enseignement scolaire d'une histoire, que l'on prétend lacunaire, trop éloignée des acquis de la recherche, volontairement occultiste, et dont on comptabilise les « non-dits » ou « tabous ». Mais l'histoire scolaire n'a jamais eu vocation à l'exhaustivité, on y trouvera donc toujours de quoi mécontenter les gardiens du temple de l'encyclopédisme, et on aura beau jeu de pointer à l'infini les lacunes et simplifications supposées.

Les fondements de ces critiques reposent la plupart du temps sur des analyses qualitatives ou comparatives de manuels destinés aux élèves. Or, rares sont ceux qui s'interrogent préalablement sur la nature particulière de ces outils, et surtout sur leurs usages par les élèves et enseignants. Il y a déjà longtemps que les manuels ne sont plus ces ouvrages massifs, constitués essentiellement d'un récit explicatif déroulant le fil chronologique des événements, comme l'étaient les fameux « Malet-Isaac » jusqu'aux années 1980. Aujourd'hui, ils sont constitués d'un récit souvent réduit au strict minimum, et s'apparentent davantage à une banque de documents et d'exercices supposés attractifs. Les manuels sont en outre produits par des

acteurs diversifiés (inspection, universitaires, formateurs IUFM, enseignants du secondaire), qui n'ont pas tous le même statut académique et qui entretiennent une relation différenciée aux prescriptions, pouvant varier de la distance critique à l'obéissance la plus stricte. Enfin, ils s'inscrivent dans un contexte éditorial concurrentiel et sont soumis à une logique de marketing dans laquelle le pouvoir décisionnel de l'éditeur devient prédominant³. Toutes ces contingences n'invalident pas la pertinence de l'étude de leur contenu mais invitent à s'interroger préalablement sur la nature spécifique de ce matériau. En tant que tels, les manuels ne sont intéressants à analyser que comme un maillon de la fabrique scolaire de l'histoire et ne peuvent suffire à tirer un bilan général sur les fondements de l'histoire enseignée. Du coup, certaines expertises peuvent aboutir à des débats totalement stériles davantage dictés par le réflexe de dénonciation partisane que par un véritable souci d'analyse critique. Ce qui en ressort nous informe moins sur la nature de l'objet analysé que sur le parti pris des auteurs.

À titre d'exemple, le dernier ouvrage paru sur le risque d'un enseignement de l'histoire comme « vecteur de propagande » ne travaille, pour le secondaire, qu'à partir de contenus de manuels, et sans jamais questionner les acteurs de l'élaboration des programmes, qui disparaissent sous un « on » générique. La conclusion est sans appel : les élèves en France seraient victimes d'une propagande systématique d'inspiration néolibérale pro-américaine : « En privilégiant des “aires”, des “espaces”, veut-on marteler dans la tête de nos élèves que le rôle des États est obsolète sauf celui de la première puissance du monde ?⁴ » Or un livre antérieur arrivait aux conclusions diamétralement opposées quant à la « mise sous influence des élèves », ces derniers devenant cette fois la cible d'une idéologie américanophobe et altermondialiste :

« Une question s'impose. Tous les malheurs du monde procéderaient-ils de l'action directe ou indirecte des États-Unis ? C'est en tout cas celle que pourra, parfois, se poser l'élève en refermant son livre d'histoire. ⁵ »

On comprendra donc qu'il ne s'agit pas pour nous de proposer ici une énième dénonciation de l'histoire scolaire mais de fournir des éléments de compréhension de ses cadres de production et d'utilisation, dans une perspective historique mettant au jour les différentes étapes du processus, ainsi que les moments de débats et les solutions adoptées.

Il nous semble urgent en effet de montrer que l'histoire scolaire – sans cesse apostrophée par les débats publics sous la forme « Mais que fait l'école ? » – peut se penser comme un champ singulier de compétences. Quarante ans après la démocratisation de l'école et la massification/diversification des publics, dans un contexte d'inflation des usages publics du passé qui concurrencent le discours scolaire (médias, témoignages, musées, discours politiques, autobiographies, etc.), il est important de circonscrire la spécificité de l'histoire scolaire ; ainsi que d'interroger la posture spécifique de l'enseignant, qui n'est plus – n'en déplaît aux nostalgiques – le maître de vérité officiant magistralement devant des élèves contraints à l'adhésion.

Nous reviendrons ainsi sur les facteurs de tension dans l'école aujourd'hui, et sur le caractère sensible de certains contenus à enseigner. Précisons seulement ici que les difficultés réelles que peuvent rencontrer certains enseignants dans les classes face à des élèves qui contestent leur légitimité et remettent en cause les contenus d'enseignement ne sont certainement pas qu'une question de « perte d'autorité » ou de développement des « incivilités ». Les résistances de certains élèves face au caractère parfois trop injonctif du discours doivent aussi être

entendues comme une critique implicite de la pratique scolaire de l'histoire.

Cet ouvrage répond donc à un double objectif : réfléchir d'abord aux modalités de pénétration des acquis de la recherche dans les programmes scolaires ; procéder ensuite à une analyse critique de ce qui se joue politiquement dans les sélections de thèmes, dans leur agencement au sein des prescriptions scolaires, et dans leur enseignement. Nous travaillerons à partir de la notion de « curriculum », qui tente de penser conjointement les contenus, leur échelonnement dans le temps, les ressources mobilisées, et les pratiques d'enseignement. Cette notion permet d'envisager l'histoire scolaire non comme une donnée fixée essentiellement par des prescriptions (textes officiels), mais comme un processus. ⁶ Il y a bel et bien « fabrique » car la matière historique subit un traitement scolaire. Cette scolarisation d'une discipline académique est le produit d'une chaîne de responsabilités dont il nous faut interroger chacun des maillons. Peut-être, pour cela, faut-il en revenir à quelques questions simples mais à poser simultanément : pourquoi ? quoi ? quand ? où ? comment et avec qui apprendre l'histoire ?

L'histoire scolaire et ses finalités : quels nouveaux enjeux ?

Il est dans la tradition française d'attribuer à l'enseignement de l'histoire des finalités, voire des vertus, qui sont autant de projections sur l'école. On pourrait dire que l'histoire enseignée est un pari sur l'avenir de la jeunesse du pays, dont la formation scolaire incombe – espérons-

le pour longtemps encore – à l'État. Ces dernières années, les missions assignées à l'enseignement de l'histoire dans ses relations intrinsèques à la citoyenneté et à ce que d'aucuns qualifient d'« identité nationale » sont en constante redéfinition.

La fonction matricielle de l'histoire enseignée, en tant que fondement du sentiment d'appartenance nationale, est loin d'avoir disparu. L'école de la III^e République avait mis l'accent sur la nécessité d'un récit chargé de la mission d'édification d'une conscience républicaine et nationalo-patriotique. Sous la figure tutélaire d'Ernest Lavisse, universitaire, responsable des programmes d'enseignement et auteur des principaux manuels d'histoire de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, s'édifie alors une lecture du passé qui repose sur des jalons biographiques (les grands hommes) et des événements emblématiques construisant une version héroïsée d'un récit constitutif de la grandeur nationale. L'enseignement de l'histoire est pensé comme l'outil d'édification d'un « imaginaire national », les faits s'inscrivant dans une trajectoire fluide et lisse portée par la dynamique de progrès.

Comme l'écrit l'historien Benedict Anderson dans son étude sur l'origine et l'essor du nationalisme, c'est un usage particulier de l'histoire qui participe à nourrir ces « communautés imaginées » que sont les nations en gestation ⁷. Cette fonctionnalité de l'histoire repose sur deux facteurs : la continuité et l'oubli. Le premier permet de se sentir pris dans un temps sériel et séculaire ; l'« empire de la continuité ⁸ » marque durablement l'histoire scolaire. Malgré quelques tentatives d'introduire de la discontinuité dans le récit, notamment en classe de seconde, les « repères » chronologiques et l'avancée dans le temps restent au cœur de l'enseignement de l'histoire, sinon dans les programmes, au moins dans les pratiques. En témoigne l'usage encore très fréquent dans les classes de la frise

chronologique alors qu'elle a disparu depuis longtemps des prescriptions.

L'oubli, quant à lui, est ce qui rend possible la mise en récit par la fabrication de causalités plus ou moins artificielles donnant de la cohérence au passé. Ce dernier point n'est pas sans évoquer ce que Sigmund Freud appelle en 1909 le « roman familial », partant du constat que le patient, par le simple fait de mettre des mots sur son histoire et sa généalogie, opère une mise à distance par une mécanique spécifique qui confère une dimension narrative et un sens à l'éparpillement des souvenirs, même sous une forme fantasmatique. Le narratif n'est alors pas si éloigné du fictionnel.

Difficile de ne pas rapprocher les expressions « roman familial » et « roman national ». Cette dernière est devenue si évidente que personne ne s'interroge sur sa genèse et l'itinéraire de ses usages. Or elle semble aujourd'hui faire consensus pour qualifier une vision romancée du passé, censée fournir des figures identificatoires et la conscience de l'épaisseur historique de la fierté nationale. La formule est utilisée en 1992 par l'historien Pierre Nora dans la conclusion des *Lieux de mémoire*¹. Elle se réfère au livre de Paul Yonnet, *Voyage au centre du malaise français. L'antiracisme et le roman national*, que Nora s'apprête à éditer chez Gallimard et qui soutient la thèse d'un effondrement du roman national « épique » dû à l'émergence, dans les années 1980, du mouvement antiraciste adossé au « droits-de-l'hommeisme » : « L'antiracisme veut dissoudre la France dans le monde, et, sans attendre, faire du réduit hexagonal le laboratoire chimérique d'une

1. Entre 1984 et 1992, sous la direction de l'historien Pierre Nora, paraissent sept tomes regroupant des contributions d'auteurs qui interrogent tous un « lieu de mémoire ». L'ensemble constitue une étape importante dans l'historiographie française².

nouvelle Cythère panethnique.¹⁰ » Pour autant, l'expression n'était guère utilisée dans le monde historien jusque-là : on lui préférait, pour mobiliser la métaphore fictionnelle, celles de « récit national », d'« épopée », de « saga » ou de « théâtre » ; même si on connaissait déjà les fameux « romans nationaux » d'Erckmann-Chakrian qui, au XIX^e siècle, étaient devenus des classiques de l'école primaire et offraient une vision populaire, patriotique et sentimentale de l'Alsace, le territoire perdu.

Pourquoi l'expression refait-elle donc surface dans le contexte des années 1990 ? On peut supposer un lien avec l'historiographie dominante impulsée par les « Lieux de mémoire », qui fonde un nouveau rapport au passé. La trilogie mémoire-patrimoine-commémoration vient se substituer à une vision progressiste du passé. C'est ce que François Hartog qualifie de « présentisme ». L'expression traduit une hypertrophie du présent qui se manifesterait à la fois par une valorisation de l'éphémère et une velléité de patrimonialiser et commémorer quasi immédiate, dans un monde qui doute de son avenir¹¹. Cette historiographie tente de réinventer un rapport affectif (romanesque) à la nation fragilisée par la mondialisation. En face, l'expression « roman national » permet aux réfractaires de cette historiographie de connoter négativement une vision romancée du passé, qui préfère nourrir les velléités dites nationalistes plutôt que de s'ouvrir à des perspectives plus globales et moins ethnocentrées. Quelle que soit sa vertu légitimante ou disqualifiante, la formule s'est donc imposée dans l'usage courant du champ historique.

L'écriture scolaire de l'histoire est sans doute le contexte où l'expression « roman national » est la plus fréquemment employée¹. Mais quels sont les fondements

1. Nous utiliserons désormais cette expression sans guillemets, avec la distance critique qu'elle impose.

du roman national ? Comment s'est-il vu progressivement critiqué et mis à mal, notamment sous le poids des événements du passé (guerres, génocides, colonisation) qui ont dissocié le couple nation/civilisation et introduit une brèche dans la linéarité progressiste du déroulement de l'histoire ? Que devient le roman national sous le joug des secousses épistémologiques ? Qu'en reste-t-il aujourd'hui dans les prescriptions ? Enfin, l'histoire scolaire peut-elle fonctionner autrement que sous une forme narrative et, partant, romanesque ? Nous poserons aussi toutes ces questions, notamment à l'aune des nouveaux programmes de collège qui proposent de revaloriser le récit comme une compétence proprement historique.

L'historiographie scolaire a subi de nombreux soubresauts depuis la période lavissienne, mais sa vocation à définir un bien commun et à offrir un modèle d'appartenance collective est régulièrement rappelée dans les prescriptions. En 2003, l'adoption du socle commun des connaissances et des compétences pour l'école primaire et le collège s'inscrit dans cette logique. Il est censé définir le minimum attendu chez un élève à la fin de la scolarité obligatoire. Son orientation apparaît dès le préambule : « La nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. [...] Le socle commun est le ciment de la nation. » Au sein de ce socle, l'histoire scolaire – principalement visible dans son pilier numéro cinq, « culture humaniste »¹ – est explicitement destinée à la construction d'une citoyenneté française et

1. Adopté en 2006, le socle commun de connaissances et de compétences fixe les repères culturels et civiques qui constituent le contenu de l'enseignement en école élémentaire et au collège. Il définit sept compétences (piliers) que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. Le pilier cinq, « culture humaniste », concerne plus spécifiquement l'enseignement de l'histoire-géographie.

européenne : il y est question de « construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens ». Les termes de « culture commune » et de « patrimoine » forment encore aujourd'hui la trame de l'écriture scolaire de l'histoire.

Cependant, à cette finalité uniformisante s'ajoutent désormais des attributs secondaires. L'histoire scolaire se charge de vertus thérapeutiques : cicatrises du passé, reconnaissance des oubliés et des victimes de l'histoire, pacification des publics scolaires par le truchement de l'éducation à la tolérance (enseignement du fait religieux). L'histoire scolaire est sommée de fonctionner en « *pharmakon* [remède] ¹² », qui doit se plier, avec son pendant didactique, aux règles du « devoir de mémoire » : journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité (27 janvier) ; commémoration nationale des mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions (10 mai) ; semaine de l'Europe qui inclut désormais les valeurs de la Résistance (20-24 octobre) ; etc. Chacun de ces moments fait l'objet d'un rappel chronologique et d'un appel à projet par l'intermédiaire du journal officiel de l'Éducation nationale, le *Bulletin officiel (BOEN)*, publié chaque semaine.

Les appels à la reconnaissance que les groupes « porteurs de mémoire » revendiquent ont pu trouver écho dans les prescriptions, mais cette concordance chronologique entre légitimation des particularismes et réaffirmation d'un « commun » garanti par le « socle » met en tension la tradition homogénéisante de la culture historique véhiculée par l'histoire scolaire. Cette dernière se trouve tiraillée entre sa fonction d'antidote aux velléités dites « communautaristes » (dans une société saturée de débats mémoriels) et sa propension à répondre aux demandes d'intégration dans le récit national des minorités réclamant

des dividendes à l'histoire. On le voit, c'est le rapport à l'universel républicain et à sa capacité d'absorption de l'allogène qui est aujourd'hui en question dans la fabrique scolaire de l'histoire.

L'enjeu est de taille car il s'adosse à des débats qui agitent toute la société. À l'heure où peuvent coexister un ministère de l'Immigration et de l'Identité nationale (et la politique de rendement qu'on lui connaît) avec un appétit fébrile des médias pour tout ce qui relève des revendications mémorielles ou de l'affirmation d'étendards identitaires (du fait colonial à la place des immigrés en France); à l'heure où la question de la place de l'islam dans la société assume ses flux, reflux et pratiques inflationnistes (du voile à la *burqa*); à l'heure où le conflit israélo-palestinien et le négationnisme décomplexé de l'Iran participent à rejouer régulièrement la mémoire de la Shoah dans l'espace public, on peut légitimement s'interroger sur les solutions envisagées par l'histoire scolaire pour intégrer à sa « fabrique » ces nouvelles données, dont l'intelligibilité passe certes par la connaissance du passé mais dont la logique n'est pas sans risque d'éclatement de la trame consensuelle du fameux roman national.

Les prescriptions n'ont de cesse de rappeler la finalité civique de l'histoire scolaire. Depuis les programmes de 1995, elles insistent notamment sur l'acquisition d'un esprit critique. Là encore, le type de citoyenneté visée est à interroger. La mécanique du récit historique scolaire appelle davantage une citoyenneté d'adhésion qu'une citoyenneté critique. Par le lieu même d'où il s'énonce d'abord : l'école, espace d'obéissance; et par sa dimension intrinsèquement prescriptive ensuite, puisqu'il se présente comme un véritable inventaire du « C'est arrivé », qui produit un effet de réel difficilement contestable. La mobilisation de l'affect, de l'identification et du récit linéaire ne laisse guère de place au débat contradictoire et

l'argumentation. Or, la citoyenneté critique relèverait plutôt de l'acceptation de la conflictualité des interprétations, de la multiplicité possible des points de vue, de la légitimité du doute. Cette dernière approche s'oppose donc au paradigme actuel de l'histoire scolaire.

L'ensemble de ces nouveaux défis posés à l'histoire scolaire a donné lieu à deux moments de réflexion organisés par le CVUH. En mars 2008, en partenariat avec le SNES, nous nous sommes penchés plus particulièrement sur l'enseignement des questions dites « socialement vives » (génocides, colonisation, fait religieux, immigration), qui permettent de soupeser les interférences entre les débats publics et l'espace scolaire¹³. Quelques mois plus tôt, c'est précisément la « fabrique de l'histoire » que nous avons interrogée dans le cadre d'une journée organisée en octobre 2007 à l'École des hautes études en sciences sociales. Ce volume est la poursuite éditoriale de cette réflexion.

La fabrique scolaire de l'histoire

Pour tisser une cohérence entre les textes rassemblés ici, nous avons procédé par variations régulières de focales. Les habitués du registre lexical de l'Éducation nationale parleront d'« étude de cas » pour évoquer un jeu d'allers-retours entre plusieurs échelles d'analyse qui appelle une généralisation à partir d'un cas particulier. Les articles des différents auteurs doivent donc être lus comme des effets de zoom, des incisives venant s'inscrire dans un cadre problématique que nous aurons préalablement posé dans les introductions des différents chapitres.

L'entreprise comporte un double risque. D'abord celui de donner une impression d'exhaustivité et de produit

fini : loin d'avoir cette prétention, nous présentons le fruit de ce travail comme un bilan d'étape, des pistes de recherche dont certaines sont encore en friche puisqu'il sera question de sujets très récents – comme les programmes de collège de la rentrée 2009. De même, nous évoquerons relativement peu la question de l'école primaire, dans laquelle, en France, l'enseignement de l'histoire tient pourtant une place essentielle. Enfin, les pratiques de classe seront abordées, mais sans doute pas à la hauteur de tout l'intérêt qu'elles comportent pour envisager leur rapport de soumission ou de résistances aux prescriptions. C'est un champ d'investigation qui reste encore malheureusement peu exploré.

Le second risque est de suggérer la préséance illusoire des contenus d'enseignement particuliers traités dans ce volume. On y retrouve quelques thématiques saillantes, qui peuvent avoir tendance à banaliser d'autres objets d'étude dont l'actualité serait moins brûlante. Mais il va de soi que nous ne cautionnons pas l'idée selon laquelle certains contenus d'enseignement seraient plus importants que d'autres. En tant que citoyens, enseignants ou chercheurs vigilants sur les usages publics de l'histoire, il nous semblait important de mettre l'accent sur des questions actuellement au cœur de la « demande sociale » et qui agissent comme révélateurs et symptômes des doutes que traversent nos sociétés.

Ce livre est donc lui-même une construction, une « fabrique » à destination de tous, et pas seulement des historiens ou enseignants d'histoire-géographie. Nous l'envisageons comme une grille de lecture des enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire. Il esquisse l'analyse de ce que nous pensons être l'essence de l'histoire scolaire : l'aboutissement d'une longue chaîne de constructions et de traductions qui aboutit à la pratique de classe.

Il va de soi que cet ouvrage se veut un plaidoyer pour le maintien de nos disciplines dans le primaire et le secondaire. Nous pensons montrer ci-dessous tout l'intérêt de l'enseignement de l'histoire pour nourrir les regards critiques et la vitalité démocratique en général dans une société.

Le livre s'articule en quatre moments distincts qui nous semblent recouvrir les principaux enjeux de la fabrique scolaire de l'histoire.

Pour commencer, nous avons souhaité revenir plus en profondeur sur l'histoire scolaire française en montrant ses spécificités. Celle de son ancrage historique d'abord, qui fait de ce pays l'un des seuls où l'histoire s'enseigne de l'école primaire au lycée sans discontinuité. Spécificité également de la fabrication du curriculum français, qui n'est pas, loin s'en faut, l'expression d'une simple autorité verticale. Le premier chapitre interroge les processus d'élaboration des curricula en France dans une socio-histoire de ces cinquante dernières années, avant d'aborder l'apprentissage du temps que suppose le traitement scolaire de l'histoire.

Le deuxième chapitre traite de la place des acteurs du passé dans l'histoire enseignée. Si l'histoire scolaire a pour projet de former les « êtres agissants » de demain, il n'est pas anodin de s'interroger sur ce qui est montré des « êtres agissants » d'hier. Vue d'ici, l'équation semble assez simple. Pourtant, ce chapitre montre que la Première Guerre mondiale et l'histoire coloniale subissent un traitement scolaire au terme duquel les acteurs de ces moments historiques peuvent sembler dépossédés de leurs responsabilités dans la marche de l'histoire. C'est notamment le résultat de la disparition de l'histoire sociale et son remplacement croissant par un artefact

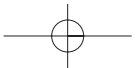
d'histoire culturelle dans lequel s'évaporent les acteurs. Cette partie offre également une réflexion sur les formes matérielles que prend ce glissement historiographique dans les manuels scolaires, objet central dans la pratique de l'enseignement.

Ces dernières années ont vu se multiplier les demandes mémorielles faites à l'École de la part des « sans-voix » du récit national qui revendiquent leur désir d'y trouver place. Ce phénomène soulève la question de la porosité de l'histoire scolaire aux débats publics, notamment dans un contexte saturé par l'idée de « devoir de mémoire ». C'est ce que nous verrons dans un troisième temps : à travers les exemples de l'enseignement des génocides et du fait colonial, ce chapitre analyse les lignes de fracture que dessinent ces thématiques dans le roman national. Du coup, c'est la vocation homogénéisante de l'histoire scolaire qui se joue : le devoir de mémoire est-il devenu le seul moyen de fabriquer un bien commun ?

Enfin, la toile de fond de l'Europe et de la mondialisation ne peut manquer de tester la validité du roman national. Les expériences de manuels européens ou binationaux – franco-allemand, germano-polonais ou encore israëlo-palestinien¹ – ouvrent peut-être la possibilité d'une autre échelle d'écriture scolaire de l'histoire, de même que la *world history*, qui peine à s'imposer en France. Mais la mise en récit scolaire de l'histoire peut-elle et doit-elle s'émanciper du carcan national ? Le dernier

1. Ce manuel destiné aux écoliers émanant de l'organisation PRIME (Peace Research Institute in the Middle East, un collectif de professeurs-chercheurs israëliens et palestiniens) a été publié sous l'impulsion de Pierre Vidal-Naquet, qui en a fait la préface. Il se présente sous la forme d'une mise en miroir des histoires de Palestine et d'Israël, chaque partie écrivant sa propre interprétation de l'événement en question¹⁴.

chapitre aborde la grammaire de l'histoire enseignée, c'est-à-dire les règles conventionnelles qui déterminent les manières de dire et d'écrire l'histoire à l'école ; il montre les pesanteurs d'un récit sous contrainte tout en proposant quelques nouvelles pistes.



I. Programmes et prescriptions : le cadre réglementaire de la fabrique scolaire de l'histoire

À la différence de nombreux autres pays, l'enseignement scolaire de l'histoire en France s'inscrit, depuis près de deux siècles, dans le cadre de programmes nationaux ¹. Une autre spécificité remarquable est sa présence à tous les niveaux d'enseignement, du primaire à la classe de terminale. Elle figure dans les textes réglementaires qui accompagnent la création des lycées en 1802, fait partie de la formation des maîtres du primaire dès 1832 et s'impose comme matière du tronc commun obligatoire, en primaire et dans le secondaire, à partir du milieu du XIX^e siècle. Dès l'origine, l'histoire se voit assigner une fonction politique centrale dans la formation des futures élites. À partir de la Restauration, le contenu enseigné devient un enjeu de débat. Dans un contexte de réaffirmation dynastique, le

¹ En Grande-Bretagne, les curricula ne sont nationaux que depuis 1988. Dans les pays nordiques, comme au Danemark, l'échelle d'application du curriculum est celle de l'établissement. En Allemagne, chaque land définit le contenu des curricula et l'histoire est le plus souvent une discipline optionnelle. Dans les pays d'Europe orientale, deux programmes d'histoire sont enseignés : l'un axé sur l'histoire mondiale, l'autre sur une histoire nationale.

pouvoir souligne ainsi combien le présent s'inscrit dans la continuité historique et doit se lire comme un aboutissement. Cette thématique de la continuité, qui permet en particulier de dépasser les oppositions et les ruptures pour reconstruire le fil d'une histoire commune, s'impose définitivement avec la monarchie de Juillet, qui veut réaliser la synthèse de l'Ancien Régime et de la Révolution. Cette vision syncrétiste permet d'intégrer l'épisode révolutionnaire et ses apports dans le nouveau régime et offre la possibilité de réconcilier des mémoires antagonistes. On retrouve la même linéarité dans le projet politique de la III^e République, et on peut encore le lire en filigrane dans les programmes actuels. L'histoire, dans un processus de démocratisation et de massification scolaire, devient alors un puissant instrument d'intégration nationale des différents groupes sociaux.

Structures

C'est dans ce cadre politique que se mettent en place les structures qui vont durablement organiser les modes d'enseignement scolaire de l'histoire, à savoir un corps professoral spécialisé qui s'appuie sur des prescriptions à caractère national et impératif. L'ensemble du corps enseignant est soumis à un contrôle étroit par le biais d'une instance administrative, les inspecteurs généraux, qui ont la charge de définir les contenus et les formes de l'enseignement, puis de s'assurer de leur mise en œuvre¹. Ce dispositif, loin d'être remis en cause par l'arrivée des

¹ Avec l'augmentation importante du corps enseignant après la Seconde Guerre mondiale, les inspecteurs généraux sont peu à peu remplacés dans leurs missions d'inspection par des inspecteurs

républicains au pouvoir en 1879, est réaffirmé, voire renforcé. L'histoire se voit confirmée dans sa fonction politique, comme matrice de la formation des futurs électeurs de la République, et mobilisée dans un contexte d'affirmation de l'unité politique, culturelle et géographique du pays.

Dès lors, et plus que dans d'autres pays, l'histoire est en France un objet de politique et de politique scolaire. La décision de confier à cette discipline la charge de former les citoyens a pour conséquence une attention toujours très grande portée aux programmes d'enseignement. Loin de relever de la responsabilité de l'enseignant, ils appartiennent aux prérogatives de la puissance publique. Celle-ci, selon les périodes, confie la charge de leur conception à différents groupes, sur lesquels elle exerce un contrôle plus ou moins étroit. Dans un premier temps, c'est une prérogative de l'inspection générale, organisée en groupes disciplinaires¹. Pendant longtemps, dans le cadre d'un enseignement secondaire encore restreint en effectifs d'élèves et d'enseignants, les inspecteurs généraux étaient choisis parmi des personnalités reconnues par leur communauté disciplinaire, et souvent chargées de responsabilités universitaires ; de ce fait, leur parole faisait autorité en matière disciplinaire.

La massification scolaire des années 1950-1960, mais aussi l'accroissement de la communauté universitaire des

pédagogiques régionaux (IPR), responsables des enseignants d'une discipline donnée dans une académie.

1. Les inspecteurs généraux sont attachés à une discipline (lettres, histoire-géographie, physique, musique). Ils sont désignés par le ministre selon une double procédure : le « tour intérieur », qui consiste à promouvoir à ce poste un membre de l'Éducation nationale (enseignant, inspecteur pédagogique, etc.) ; le « tour extérieur », où l'on désigne généralement des personnalités ayant un rapport avec la discipline en question et proches du pouvoir politique.

historiens, ont eu pour conséquence de relativiser la représentativité de l'inspection générale et de faire émerger des concurrents en position de discuter les décisions concernant les programmes : associations professionnelles, universitaires de moins en moins nombreux à être représentés au sein de l'inspection générale, didacticiens, etc. Par ailleurs, les années 1970 voient s'amorcer le début d'un engouement pour l'histoire, qui se traduit par la multiplication des associations d'amateurs et sociétés savantes, le développement de lieux et d'événements grand public, des succès éditoriaux sans précédent pour des livres d'histoire (comme *Montaillou, village occitan* d'Emmanuel Le Roy Ladurie) et l'essor de la vulgarisation (d'Alain Decaux à la revue *L'Histoire*). Ce foisonnement rencontre alors les préoccupations politiques et sociales émanant de groupes qui voient dans la dimension historique l'instrument à la fois de leur soumission et de leur libération. Reconquérir leur identité historique, réaffirmer leur spécificité au regard du roman national dominant sont autant de moyens de soutenir leurs revendications. Dès lors, leurs voix se mêlent à celles des acteurs du système éducatif et des politiques pour réclamer de peser sur les programmes, dont tous savent les enjeux potentiels.

Contenus

Le premier programme détaillé date de 1838. Jusqu'alors, les indications des contenus à enseigner restaient très générales : « histoire ancienne », « histoire sainte », etc. Avec la monarchie de Juillet, on voit apparaître des prescriptions beaucoup plus précises, sous forme d'une liste

d'événements et de périodes à étudier. C'est une histoire des faits saillants, focalisée sur les figures de ceux qui ont eu « une influence sur les destinées des peuples ou sur la marche générale de l'histoire », comme l'indique la circulaire du ministre Fortoul en 1852 ¹. La plus grande partie du programme, jusqu'en 1902, porte sur l'apprentissage de l'Antiquité, étroitement lié à celui des langues anciennes et souvent placé sous la responsabilité du même professeur dans les petites classes du lycée (sixième à quatrième) ; puis c'est l'histoire de France jusqu'en 1789. En 1863, l'expression « jusqu'à nos jours » permet d'inclure la guerre de Sécession et l'expédition française au Mexique ainsi que des préoccupations d'histoire économique.

À partir de la III^e République, l'histoire est désormais enseignée à tous les niveaux. Dans le primaire, elle est toutefois longuement subordonnée à l'enseignement de la géographie, le couple « histoire et géographie de la France » ne s'imposant définitivement qu'après 1867 ². Dans le secondaire, la réforme de 1902 introduit la notion des deux cycles successifs : un premier cycle complet de quatre années (équivalent au collège d'aujourd'hui) traite de l'Antiquité à nos jours ; le second cycle de trois années (qui correspond à notre lycée actuel) recommence l'étude historique au X^e siècle. Ce choix rompt avec la pratique d'un enseignement jusqu'alors linéaire, qui commençait par l'Antiquité en sixième avant de remonter progressivement jusqu'à la période contemporaine en classe de terminale. La séparation en deux cycles redondants a fait longtemps débat, les deux cycles successifs ne s'imposant définitivement qu'en 1963 – comme le rappelle le chapitre I-2. Pour les partisans des deux cycles successifs, il s'agissait de permettre aux élèves d'avoir une connaissance accrue en matière d'histoire moderne et contemporaine, l'histoire ancienne étant volontairement

limitée à la toute première année du secondaire. Durant toute la période, le contenu était très largement centré sur l'histoire de France, toujours présentée comme une succession d'événements et de figures marquantes.

Les années 1960-1980 ont vu se multiplier les débats autour d'une possible remise en cause de ce modèle. Les évolutions historiographiques, et en particulier l'émergence d'une histoire sociale et économique de la longue durée, ont entraîné de dures critiques à l'encontre d'une histoire scolaire enfermée dans un roman national où les dimensions compréhensive, comparatiste et critique étaient totalement absentes. Pour une partie des historiens, qu'ils soient universitaires, inspecteurs généraux ou enseignants du secondaire, il devenait nécessaire d'introduire des questionnements plus généraux, sur les civilisations extra-européennes, sur les phénomènes de longue durée, sur l'analyse des processus de construction sociale ou économique. Mais ces innovations ne faisaient pas l'unanimité et le conflit a atteint son point culminant quand, dans les années 1970, la réforme portée par le ministre de l'Éducation nationale René Haby envisagea d'intégrer l'histoire dans un ensemble plus vaste de sciences sociales. Les opposants à la disparition des spécificités de l'histoire se recrutèrent dans différents groupes et le débat s'élargit pour gagner l'espace public. Il en résulta une succession de prises de position qui entraînèrent l'alternance de programmes classiquement chronologiques et de prescriptions concernant l'étude d'objets transversaux (programmes dits « de civilisation »). Le chapitre I-1 en fait une analyse fine, mettant en évidence les différents protagonistes et leurs succès divers ; et surtout la pérennité d'un débat qui semble impossible à trancher entre partisans d'une histoire enseignée traditionnellement linéaire (à défaut d'être uniquement factuelle) et

promoteurs d'un renouvellement épistémologique qui défendent des approches novatrices.

Méthodes

Bien que l'histoire scolaire, en tant que discipline, constitue dès son origine un enjeu important, elle n'a longtemps pas disposé de professeurs spécialisés. L'agrégation d'histoire a été créée en 1831 ; mais il s'agit dès l'origine d'un concours difficile, au nombre de places limité et dont l'objectif est ambigu : si les professeurs agrégés sont censés enseigner en lycée, ils sont également destinés, pour un grand nombre d'entre eux, à une carrière universitaire. L'une des particularités du système français est en effet d'imbriquer étroitement les enseignements secondaire et supérieur. À la différence d'un pays comme l'Allemagne, il n'existe pas de séparation formelle entre la formation des enseignants du secondaire et celle des universitaires. Tous suivent le même cursus d'une licence en trois ans, suivie dès 1894 d'un diplôme d'une année consacré à la recherche (le diplôme d'études supérieur), après lequel il devient possible de se présenter à l'agrégation. Le doctorat, nécessaire pour obtenir un enseignement à l'université, est souvent mené en parallèle avec une activité d'enseignement en lycée. La plupart des historiens universitaires ont donc commencé leur carrière comme enseignant du secondaire, et sont ensuite amenés à former les futurs enseignants lorsqu'ils obtiennent un poste à l'université. À partir de 1952, cette formation s'étend au CAPES nouvellement créé, qui reprend les programmes de l'agrégation mais recrute à un moindre niveau d'élitisme. Il en résulte que les historiens, qu'ils enseignent à l'université ou dans

le secondaire, forment une communauté étroite qui partage des représentations identiques de leur discipline. Il n'est donc pas étonnant que les formes de l'enseignement de l'histoire ne varient qu'en intensité entre les différents niveaux : on approfondit chaque fois un peu plus les connaissances et on améliore la maîtrise de la technique de dissertation, exercice roi dans l'art de la démonstration historique. De la Sorbonne à l'école communale, la différence est de niveau et non de nature, comme le théorise Lavissee, qui ajoute : « L'université de Paris est la grand-maman des petites écoles. ³ »

Mais le sens de la transmission est unilatéral : l'histoire savante est dictée aux élèves, les enseignants fonctionnant comme une courroie de transmission, sans que soit jamais développée l'idée d'une appropriation par l'étude des sources ou par le débat contradictoire ⁴. Pourtant, dans son rapport sur l'enseignement de l'histoire publié en 1890, Lavissee, alors inspecteur général, appelait à rompre avec les habitudes sclérosantes : laisser de côté rois et batailles pour s'intéresser aux sociétés, développer les conditions d'un échange entre le professeur et l'élève, utiliser régulièrement des documents ⁵. Cette question des méthodes d'enseignement traversera tout le ^{XX}^e siècle. Les instructions de l'entre-deux-guerres appelleront à leur tour à l'usage systématique du document, à la mise à distance du cours magistral, en particulier dans les petites classes. Mais la pédagogie par document et par questionnement mettra du temps à s'imposer pour ne finalement devenir dominante qu'à la fin du ^{XX}^e siècle ⁶.

Les fonctions assignées à l'enseignement scolaire de l'histoire ont évolué depuis quarante ans sous la double pression des renouvellements historiographiques et de l'émergence de nouveaux acteurs du débat. Le développement de la didactique et de la réflexion pédagogique autour de certains groupes – « Enseignement 70 », par

exemple, qu'évoque Suzanne Citron dans sa préface – ou de certains lieux (Institut national de recherche et de documentation pédagogique), l'émergence d'une prise en compte des mémoires plurielles dans le champ politique, l'écart croissant entre la multiplicité des travaux universitaires et les contraintes spécifiques des programmes scolaires ont constitué autant de facteurs nourrissant un débat sans cesse renouvelé. Les deux contributions présentées dans ce chapitre fournissent des éléments de compréhension des enjeux et des choix opérés par ceux – responsables politiques et administratifs de la politique éducative – qui, *in fine*, conservent la prérogative de l'élaboration des cadres dans lesquels s'inscrit l'enseignement de l'histoire.

I-1. LES PROGRAMMES SCOLAIRES D'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les programmes scolaires se présentent, en France, sous la forme d'arrêtés ministériels qui peuvent être complétés par des circulaires. Ces textes, signés par le ministre de l'Éducation nationale ou, par délégation, par un haut fonctionnaire, paraissent ensuite au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)*. Ils sont impératifs et s'imposent à l'ensemble du système éducatif. On peut les considérer comme des éléments de l'action publique éducative, dans la mesure où ils constituent une matérialisation des choix gouvernementaux¹. En cela, ils ne sont politiquement pas neutres et sont influencés par les agents qui les produisent.

L'étude de la production des programmes d'histoire depuis la Libération met en évidence les négociations et les tensions entre les différents acteurs impliqués : *décideurs politiques* (président de la République, Premier ministre, ministre de l'Éducation, etc.), « *historiens experts* » (inspecteurs généraux, universitaires, associations de spécialistes, syndicats d'enseignants, didacticiens) et *représentants de la « société civile »* (par exemple les associations d'anciens combattants). Le contenu de ces programmes a fait

¹ Les programmes scolaires ne font pas l'objet de votes parlementaires.

l'objet de nombreux débats, dont les principaux portaient sur la remise en cause d'un type d'enseignement et d'un curriculum institutionnalisés par la III^e République. Les « progressistes » contestent l'approche essentiellement politique d'une histoire factuelle et souhaitent un élargissement des programmes de la classe de sixième aux classes de terminales à d'autres civilisations. À l'inverse, les tenants d'un maintien (modernisé) de la tradition luttent pour préserver une façon traditionnelle d'enseigner l'histoire. Progressistes et traditionalistes se répartissent également dans les trois grandes catégories d'acteurs mentionnées *supra*. Nous verrons que les types d'acteurs concernés ne sont pas des institutions ou des corps monolithiques. Ainsi, le groupe « histoire-géographie » de l'inspection générale, loin d'être un corps figé, soumis aux attentes du ministre, évolue selon les membres qui le composent. Les rapports de force, qui dépassent le simple clivage politique gauche-droite, et les configurations d'acteurs changent durant la période retenue.

Cette contribution propose de mettre en évidence la complexité de ce processus d'élaboration, dans le cas des programmes du secondaire¹. Jusqu'en 1989, c'est à l'inspection générale que revient la charge de proposer au ministre les nouveaux programmes, qui doivent être soumis à l'avis du CEGT (Conseil de l'enseignement général et technique), conseil composé de représentants du ministère ainsi que du secteur éducatif, comme les syndicats ou les représentants des parents d'élèves. Par la suite, la mise en place du conseil national des programmes et l'introduction de nouveaux acteurs (représentant la société civile) modifient les rapports de force. Mais quoi qu'il en

1. Il ne sera ici question que des programmes de l'enseignement secondaire général.

soit, la décision finale revient au ministre, même s'il faut signaler une intervention plus directe du pouvoir politique avant 1989. Pour autant, les espaces où sont discutés et élaborés les programmes débordent de ces seules instances, depuis déjà plusieurs décennies. Il peut s'agir de réunions fermées entre décideurs politiques et « historiens experts » (comme les conseils restreints), d'espaces de négociations davantage ouverts entre des « historiens experts » (groupes de travail par exemple) mais également d'événements publics dont la pratique se développe sous la V^e République, comme les colloques, universités d'été ou journées d'études.

Des programmes soumis aux décideurs politiques (1957-1989)

Les débats portant sur la réforme de l'enseignement de l'histoire se développent fortement à partir de la Libération, les partisans de la rénovation des programmes, parmi lesquels figure l'historien de l'école des *Annales* Lucien Febvre, souhaitant introduire l'étude des civilisations afin de permettre aux élèves de mieux comprendre l'actualité. L'élaboration du programme des classes de terminale introduisant cette réforme pédagogique n'est finalisée qu'en 1957 et le programme est imposé à une inspection générale globalement réticente par le ministre René Billères. Accepté à l'unanimité par le CEGT lors de la séance plénière du 25 juin 1957, le « programme des civilisations » est publié au *BOEN* le 25 juillet 1957.

Quand Georges Pompidou contrôlait les programmes d'histoire

De 1962 à 1968, le Premier ministre Georges Pompidou est très présent dans le processus d'écriture des programmes, car il conçoit le secteur éducatif comme son « domaine réservé ». Cet ancien élève de l'École normale supérieure, professeur de lettres classiques en classes préparatoires avant de se lancer dans une carrière politique, est très attaché aux « humanités classiques » et au cours magistral. Il se pose en défenseur d'une vision de l'histoire chronologique centrée sur les grands hommes et rejette farouchement l'écriture de l'histoire telle que pratiquée par l'école des *Annales*. Entouré de conseillers techniques qui partagent ses idées, Georges Pompidou adopte une stratégie d'opposition ferme face aux bouleversements qu'induit l'introduction de l'étude des civilisations dans les programmes d'histoire en terminale.

Le programme de 1957, surnommé « programme Braudel », concrétise un projet longtemps débattu, en introduisant l'étude de six exemples de civilisation. Il répond aux reproches de plus en plus nombreux faits aux anciens programmes par des enseignants, des responsables ministériels et certains historiens, comme Lucien Febvre puis Fernand Braudel, dénonçant leur encyclopédisme et appelant à élargir le récit historique à d'autres approches, comme l'histoire culturelle, l'histoire sociale, etc., ainsi qu'à d'autres espaces géographiques ¹. Même s'il n'est appliqué qu'à la rentrée 1962, ce programme suscite la polémique dès sa publication. Certains membres de la SPHG (Société des professeurs d'histoire et géographie) se déclarent inquiets de l'ampleur des connaissances que ce programme implique et demandent la réintroduction d'une partie événementielle. Les critiques émises par la SPHG sont relayées par certains directeurs ministériels.

Peu à peu, la chronologie est réintroduite par des décisions ministérielles successives : l'arrêté du 9 juin 1959 réintègre l'étude chronologique de la naissance du monde contemporain depuis 1914 ; le 26 août 1965, le ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet intervient pour supprimer cinq civilisations sur six. Enfin, avec la circulaire du 19 octobre 1966, seule la partie chronologique peut désormais faire l'objet d'une interrogation au baccalauréat.

Le Premier ministre Georges Pompidou veut retirer le « programme Braudel » et le remplacer par une version qu'il souhaite chronologique et centrée sur une histoire politique nationale. À sa demande, le groupe « histoire-géographie » de l'inspection générale doit mettre au point, en 1964-1965, des textes pour le second cycle du secondaire (lycée). En « serviteurs de l'État », les inspecteurs généraux répondent à la commande du politique. La continuité chronologique de l'Antiquité au monde contemporain est respectée pour les trois classes, mais le projet ne satisfait pas la partie « progressiste » de l'inspection générale, notamment son doyen Louis François I. Cette négociation interne entre décideurs politiques et inspecteurs généraux est dénoncée par les syndicats et les associations de spécialistes, qui souhaitent être intégrés au processus d'élaboration des programmes.

Les programmes de l'inspection générale de 1964-1965 ne satisfont finalement ni les « historiens experts » (inspection générale, historiens universitaires) ni les décideurs politiques. Ces derniers sont divisés entre, d'une part, un Président de la République, le général de Gaulle,

1. Si le groupe histoire-géographie de l'inspection générale est divisé quant au contenu des programmes, il est dans son ensemble favorable à l'application de méthodes actives, comme le travail sur documents, au détriment du cours magistral.

et un ministre de l'Éducation, Christian Fouchet, tous deux partisans d'une rénovation des programmes, et d'autre part, le Premier ministre Pompidou. Ces projets ne sont donc pas validés et une commission présidée par l'universitaire Pierre Renouvin (Sorbonne), à laquelle participe également Fernand Braudel (École pratique des hautes études), voit le jour en janvier 1967 à la demande de Christian Fouchet. Dans cette commission, d'autres universitaires assurent quant à eux la liaison avec la SPHG : le géographe Louis Papy et l'historien Jean-Marie d'Hoop, alors président de l'association. Maurice Crouzet et Louis François y représentent l'inspection générale. Malgré les tensions qui la traversent, la commission Renouvin remet en mars 1967 des projets de programmes pour le lycée au ministre Fouchet. Centrés sur le monde contemporain, ces programmes auraient dû s'appliquer à la rentrée 1968 : la seconde aurait été consacrée à l'étude de la période 1848-1914, la première à 1914-1945 et au monde après 1945, la classe de terminale aurait traité de sept civilisations (Europe occidentale, monde socialiste européen, Amérique anglo-saxonne, Chine, Inde, Amérique latine, Afrique noire). Il s'agit d'un texte négocié entre les deux versions des projets de programmes de Renouvin de 1967 et le programme Braudel de 1957. Malgré l'écho favorable du projet auprès des enseignants, les programmes Renouvin n'ont pas été validés par le nouveau ministre, Alain Peyrefitte, en raison du veto posé par Pompidou. Comme chef du gouvernement, il refuse que son ministre signe ce programme.

L'année 1968 est porteuse d'un fort désir de rénovation des programmes. Deux manifestations sont organisées cette année-là par des acteurs favorables à la rénovation de l'enseignement. La première est le colloque d'Amiens, tenu du 15 au 17 mars 1968. Organisé par l'AEERS (Association d'étude pour l'expansion de la

recherche scientifique), il réunit des universitaires issus de plusieurs disciplines et des décideurs politiques nationaux, notamment le ministre de l'Éducation, ainsi que des représentants politiques locaux. Cet événement ne devait être consacré au départ qu'à la formation des maîtres, mais l'ampleur des problèmes soulevés par ce thème conduit ses organisateurs à étendre la thématique traitée à l'ensemble du monde de l'éducation. La seconde manifestation, organisée par « Enseignement 70 », réseau d'enseignants du secondaire engagés depuis le début des années 1960 dans les réflexions sur les disciplines scolaires, devait également se tenir en mars 1968 à Sèvres. À la demande de la SPHG qui souhaitait y participer, le colloque est reporté à décembre. Rassemblant tous les inspecteurs généraux d'histoire et de géographie, des personnels d'encadrement et des enseignants, ces journées sont consacrées à une réflexion sur l'histoire scolaire, mais aucune décision n'est prise concernant les programmes.

Les événements de Mai 1968 et les contestations portant sur le système éducatif poussent le ministre Alain Peyrefitte à créer un groupe de travail consacré à l'histoire scolaire présidé par Fernand Braudel. Ce dernier est reconduit en juillet 1968 par le nouveau ministre, Edgar Faure. Le groupe de Braudel est chargé de mettre au point des programmes de lycée. Pour cela, l'historien s'entoure de personnalités connues pour être favorables à l'enseignement des civilisations et à l'ouverture de l'histoire et de la géographie aux autres sciences sociales. Il choisit ainsi des universitaires comme Marcel Roncayolo et Denis Richet ; des inspecteurs généraux comme Louis François, doyen du groupe « histoire-géographie », Maurice Crouzet et Guy Palmade ; des enseignants engagés dans le mouvement de rénovation (des militants d'« Enseignement 70 » comme Jean Lecuir, des didacticiens de l'INRDP comme

Suzanne Citron, Lucile Marbeau et Anne-Marie Pavard). Ce groupe se réunit d'abord au domicile de Braudel avant de se retrouver au ministère à plusieurs reprises en 1968 et 1969, dans un contexte d'incertitude politique forte. Ses appuis politiques sont provisoires : Edgar Faure n'est pas soutenu par les députés, dont la majorité conservatrice se range davantage du côté des idées éducatives de Pompidou. De plus, Edgar Faure n'est pas assuré de conserver son portefeuille après l'échec du référendum du 27 avril 1969 et la déclaration de candidature à l'élection présidentielle de Pompidou.

Suite à la démission du général de Gaulle et à l'élection, le 15 juin 1969, de Georges Pompidou à la présidence de la République, Edgar Faure quitte le ministère de l'Éducation le 24 juin 1969, remplacé par Olivier Guichard, fidèle du nouveau président. Le nouveau ministre est chargé de mettre fin immédiatement au groupe de travail de Braudel. Les événements de Mai 1968 ont rendu difficile la concrétisation des projets de rénovation pédagogique en histoire et le conservatisme pédagogique de Pompidou gagne du terrain. Dès lors, la politique éducative devient le domaine réservé du chef de l'État, comme en témoigne la tenue de trois conseils restreints consacrés aux programmes, dont ceux d'histoire, le 15 juillet, le 11 septembre et le 20 novembre 1969. Avant de prendre toute décision à ce sujet, il est tenu informé des projets par un chargé de mission au secrétariat général de la présidence, un polytechnicien ingénieur des Mines, Jean-François Saglio.

Pompidou politise à son profit l'élaboration des programmes d'histoire en en « présidentialisant » la production. L'ingérence du chef de l'État conduit à la validation de programmes de premier cycle chronologiques ainsi qu'au blocage de tous les projets de programmes de lycée émanant du cabinet de la rue de Grenelle, où l'inspecteur

général Guy Palmade, qui assure la fonction de conseiller permanent auprès du ministre, diffuse des idées réformatrices. D'un côté, le groupe « histoire-géographie » de l'inspection générale associé au cabinet ministériel d'Olivier Guichard produit des projets de programmes novateurs : histoire et géographie sont mêlées, l'histoire du temps présent est inscrite au programme de terminale. De leur côté, Pompidou et ses conseillers défendent une histoire politique chronologique, centrée sur la France et l'Europe, qui va à l'encontre des méthodes actives et de l'ouverture sur les sciences sociales souhaitées par Louis François et Guy Palmade. Ce loquet présidentiel a pour conséquence de délégitimer l'inspection générale dans certaines de ses missions et d'affaiblir le réseau des « progressistes ». Une partie du corps enseignant attendait de l'inspection générale un véritable *aggiornamento* des programmes. Ils ont déjà été déçus lors de la publication au *BOEN* en 1969 des programmes du premier cycle du second degré, puis le sont à nouveau par le blocage des programmes du lycée de 1970 à 1974.

***Les programmes Haby,
ou la surprenante alliance d'un ministre,
de l'inspection générale et de l'INRP***

La loi du 11 juillet 1975 transforme le système éducatif. Elle met notamment en place le collège unique. Ces modifications structurelles s'accompagnent de changements dans les programmes, menés par un ministre qui profite d'une opportunité pour faire passer ses projets pédagogiques.

Le ministre de l'Éducation nommé en 1974 dans le gouvernement de Jacques Chirac est un technicien et non un « professionnel de la politique »². René Haby a commencé sa carrière comme instituteur puis professeur de collège

d'enseignement général (CEG) de 1938 à 1948. Agrégé de géographie en 1954, il devient docteur d'État en géographie en 1965. Il a donc enseigné vingt ans avant de devenir proviseur en 1958. Nommé en 1964 inspecteur général administratif, René Haby est un homme du sérail qui poursuit une carrière au sein du ministère (il est par exemple directeur de cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports en 1966). Avant son arrivée rue de Grenelle, Haby est depuis 1972 recteur de l'académie de Clermont-Ferrand. Dès son entrée en fonction, le ministre défend la didactique dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie : il s'agit de placer l'élève au centre de la relation pédagogique et de pratiquer la pédagogie active en refusant le cours magistral durant lequel l'élève est en situation passive. Proche de didacticiens de l'INRDP ou du CIEP comme Jean Auba, Lucile Marbeau ou Paul Quignard, il se montre favorable aux expériences pédagogiques menées par ces institutions et souhaite promouvoir une « pédagogie par objectifs ». Critiquant les programmes d'histoire, il a l'intention de les changer profondément. Les idées pédagogiques relatives à l'histoire scolaire de René Haby et de ses proches sont influencées par le modèle anglo-saxon des *social studies* : il s'agit de mêler histoire et géographie, tout en les ouvrant aux apports des autres disciplines des sciences sociales (économie, sociologie, etc.). L'influence des méthodes pédagogiques nouvelles venues de Belgique, du Canada et des Pays-Bas est forte. Ainsi, les expériences menées sous la direction de Lucile Marbeau, didacticienne de l'INRDP, s'inspirent des nouveaux programmes belges mis en place notamment par l'inspecteur René Van Stanbergen. L'histoire scolaire y est thématique, bénéficie des apports d'autres sciences sociales et adopte une approche « spiralaire », qui consiste à reprendre les mêmes compétences par le biais de problèmes différents chaque fois plus complexes.

René Haby se présente comme le promoteur de la modernisation de l'enseignement de l'histoire. Il insère cette volonté personnelle dans le projet du nouveau président de la République, qui accorde une grande importance à la réforme du système éducatif³. L'école doit participer à la mise en place de la « société libérale avancée », permettre la modernisation de la société française et promouvoir l'égalité des chances en fournissant à tous un bagage minimum. Ainsi, en fin de cinquième, l'élève qui quitte le système éducatif doit avoir une culture générale minimale. Haby profite de la fenêtre d'opportunité ouverte par Giscard d'Estaing pour inscrire la rédaction de nouveaux programmes d'histoire sur l'agenda ministériel.

René Haby ne peut rédiger seul ces textes : il doit consulter et nommer pour la phase de rédaction certains inspecteurs généraux d'histoire et géographie. Le processus d'élaboration se déroule donc en deux étapes : une consultation préalable des acteurs du secteur éducatif, suivie de la rédaction du projet, qui sera ensuite soumis au ministre. En 1974-1975, un colloque sur la rénovation du collège est organisé (22-26 juillet), suivi par un groupe de réflexion sur les contenus au printemps 1975. Plusieurs projets de programmes sont débattus, dont celui alors expérimenté par l'équipe des didacticiens de Lucile Marbeau¹. L'approche événementielle centrée sur une histoire politique est rejetée. Cependant, aucune décision n'est prise : deux projets s'affrontent, celui défendu par l'INDRP et l'histoire chronologique renouvelée portée par la SPHG.

Parallèlement, René Haby confie la rédaction de projets de programme à un groupe d'inspecteurs généraux,

¹ Il consiste en deux questions thématiques diachroniques étudiées chaque année. Par exemple, en classe de sixième l'étude des thèmes « agriculture et paysans » et « techniques et communication ».

assistés de chargés de mission. Ministre de droite, René Haby s'allie pour promouvoir l'histoire thématique à des chercheurs de gauche, parmi lesquels le couple Marbeau. Lucile et Victor Marbeau sont deux acteurs clés dans le processus d'élaboration de ces programmes : Lucile est une didacticienne de l'INRDP et une inspectrice pédagogique régionale qui cherche à transformer la façon d'enseigner l'histoire et la géographie. Quant à son époux, il est alors chargé de mission auprès du groupe histoire-géographie de l'inspection générale. Il s'intéresse au travail autonome des élèves et aux recherches menées par l'INRDP. L'alliance entre ces trois acteurs permet d'établir des passerelles entre le monde des didacticiens et l'inspection générale, passerelles qui se concrétisent par le projet défendu par René Haby devant le chef de l'État.

Les programmes sont élaborés en circuit fermé. L'étape de consultation, n'ayant abouti à aucune décision ni à aucun compromis, n'a fait que structurer les acteurs du secteur éducatif en deux camps : les partisans de l'histoire chronologique contre ceux de l'histoire thématique. Des inspecteurs généraux élaborent un projet qui s'inspire des expériences de l'INRDP. Le ministre en est tenu informé, contrairement aux syndicats et à la SPHG, mis alors à l'écart de la production des programmes. S'engage une difficile négociation entre le ministre et le président de la République.

En 1976, René Haby présente à Valéry Giscard d'Estaing ces programmes, que le Président et ses conseillers rejettent en bloc. Ils se rangent du côté des partisans de l'histoire chronologique, notamment de la SPHG-APHG. Selon eux, la validation du projet porté par René Haby provoquerait une véritable polémique. L'APHG, dont l'équipe dirigeante a été totalement renouvelée en 1976, juge que l'approche thématique ne peut être envisageable qu'à la fin du secondaire, l'élève devant auparavant

intégrer des connaissances nécessaires comme les dates repères de l'histoire. Les projets de programmes Haby ne contribuent pas, selon eux, à un apprentissage efficace et durable de l'histoire chez l'élève. Pendant plusieurs mois, Haby ne tient pas compte de ces observations présidentielles et ne modifie pas son projet. Cette obstination de la part du ministre de l'Éducation irrite l'équipe présidentielle. Le Président, qui doit composer avec une majorité parlementaire conservatrice, ne peut soutenir ce projet qui va également à l'encontre des revendications des associations de spécialistes. Souhaitant revoir les projets de programmes et y réintroduire la chronologie, Giscard d'Estaing et ses conseillers exercent une pression sur le ministre en multipliant les conseils restreints. En février 1977, les projets de programmes d'histoire pour les classes de sixième et cinquième sont finalement modifiés au profit de la trame chronologique. Néanmoins, ces textes de compromis ne recueillent pas une approbation franche du Président, ni du Premier ministre Raymond Barre. Malgré cela et après consultation du CEGT, les programmes validés par le ministre sont publiés sous forme d'arrêtés le 24 mars 1977.

Fruit d'un compromis entre décideurs politiques et membres du système éducatif, le processus d'élaboration des nouveaux programmes s'est caractérisé par l'éviction de certains acteurs : l'APHG n'est consultée que par correspondance et n'est jamais reçue. Malgré le compromis trouvé avec l'Élysée, les nouveaux programmes de sixième et cinquième rompent avec les programmes chronologiques et politiques de 1969. Par exemple, le programme de cinquième préconise d'étudier la période qui s'étend du IX^e au XVI^e siècle en se penchant sur différentes civilisations (musulmane, occidentale, « extra-européennes » avec l'Inde, la Chine et l'Amérique précolombienne). L'application de ces programmes, à partir de la

rentrée 1977, met en évidence, face à la profonde transformation des contenus qu'ils impliquent, les difficultés liées à l'hétérogénéité du corps enseignant et au manque de formation continue. Les professeurs d'enseignement général (PEGC), qui forment une partie importante des enseignants de collège, sont favorables dans l'ensemble à ces innovations mais déplorent le manque de formation qui les empêche de les mettre en œuvre correctement. Quant aux agrégés et aux certifiés, beaucoup sont hostiles à la rupture avec l'approche chronologique habituelle. Historiens universitaires, associations de spécialistes et enseignants dénoncent ces programmes, et les politiques se rallient à cette controverse qui atteint son paroxysme au tournant des années 1980. L'opposition rassemble des enseignants, représentés par l'APHG, des historiens universitaires dont Fernand Braudel, des historiens de « vulgarisation », comme Alain Decaux qui médiatise cette polémique par la publication de son article « On n'apprend plus l'histoire à nos enfants ! » dans le *Figaro magazine* en 1979, ainsi que des parlementaires comme Michel Debré ou Jean-Pierre Chevènement. Bien que les raisons de leur mobilisation et leur conception de l'école et de l'histoire scolaire soient diverses, tous appellent au retrait de l'étude thématique en classes de sixième et cinquième et au retour à la chronologie ⁴.

*Les programmes Chevènement,
ou l'alliance des inspecteurs généraux
et des universitaires contre le ministre*

La controverse provoquée par les programmes Haby a mobilisé les acteurs du secteur éducatif mais également une partie des politiques. L'alternance de 1981 suscite l'espoir d'un changement. Les acteurs du secteur éducatif mobilisés durant la controverse, en particulier l'APHG,

espèrent que le nouveau chef de l'État va prendre en compte leurs revendications mises en avant depuis la fin des années 1970, notamment celle de changer les programmes Haby. Une nouvelle époque s'ouvre, marquée par la consultation des historiens et des experts de l'éducation.

Alain Savary est nommé ministre de l'Éducation nationale du gouvernement de Pierre Mauroy en mai 1981. Sous son ministère, de nombreuses commandes sont passées à des universitaires, dont René Girault qui se voit attribuer la charge d'établir un rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Sa lettre de mission, datée du 30 juillet 1982, lui demande d'établir un diagnostic de la situation et de faire des propositions visant à mettre fin à la polémique déclenchée à la fin des années 1970. Pour cela, ce spécialiste des relations internationales et professeur d'histoire contemporaine à l'université de Nanterre prend contact avec les différents partenaires négligés précédemment par Haby : enseignants d'histoire-géographie, représentants des groupes politiques et sociaux, APHC, associations de parents d'élèves, élèves et étudiants. Il organise des commissions de réflexion et soumet un questionnaire à plus de deux mille élèves. Ses propositions sont rendues publiques en juin 1983. Elles rappellent l'importance de l'histoire et de la géographie dans l'enseignement, les repères chronologiques étant présentés comme indispensables. Le rapport préconise également le développement de l'enseignement de cette discipline dans les filières techniques et met l'accent sur la nécessaire formation des maîtres.

Parallèlement au rapport Girault, commande du ministère de l'Éducation, la présidence de la République désire, de son côté, connaître la situation de l'histoire scolaire en 1983. Pour cela, François Mitterrand se fait adresser un rapport officieux par André Miquel, professeur de langue et littérature arabes classiques au Collège de France. Le

chef de l'État se rend alors compte que les programmes Haby sont toujours appliqués. Lors du conseil des ministres du 31 août 1983, il dénonce les carences de l'enseignement de l'histoire et presse son ministre d'accélérer la résolution du problème. Savary convoque alors, en septembre 1983, une nouvelle commission dont la présidence est confiée à l'historien Jacques Le Goff. Il s'agit cette fois d'une structure permanente qui doit s'appuyer sur les conclusions du rapport Girault pour redonner à l'histoire une plus grande importance. La COPREHG (commission permanente de réflexion sur la rénovation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie) est chargée d'émettre des propositions sur l'enseignement de l'histoire, du primaire à la classe de terminale, en particulier en matière de programmes. Elle est composée de plus de vingt membres nommés par le ministre : historiens universitaires, représentants de l'APHG et inspecteurs généraux. Ses propositions sont élaborées en collaboration avec les directions ministérielles et l'inspection générale. Parallèlement à ces travaux, est organisé du 19 au 21 janvier 1984 le colloque de Montpellier. Les politiques y sont présents : Pierre Mauroy et Alain Savary, ainsi que des historiens et géographes universitaires proches du parti socialiste. Les propositions du rapport Girault sont reprises : il s'agit de restaurer l'enseignement de l'histoire et de la géographie. C'est ce à quoi s'attelle la COPREHG conduite par Jacques Le Goff.

En juillet 1984, Chevènement est nommé en remplacement de Savary. Même si la politique éducative du nouveau ministre diffère de celle de son prédécesseur, il maintient la commission Le Goff dans ses fonctions. Cependant, il renforce le rôle joué par l'inspection générale et le doyen du groupe « histoire-géographie », Roger Blanchon, est appelé à collaborer étroitement avec la COPREHG. Après les premières étapes d'élaboration au

sein des directions du ministère et de la commission, une lettre-cadre du ministre doit confier la rédaction d'un texte envisagé comme un projet proche du texte définitif à l'inspection générale. La COPREHG sera alors consultée et le cabinet amendera, s'il en est besoin, le texte pour en faire la version définitive soumise au CEGT. Le projet défendu par Le Goff et l'inspection générale va réorganiser les programmes de collège, autour d'une question transversale comme fil directeur de chaque année : le programme de quatrième est ainsi organisé autour de l'idée de « l'avènement de la démocratie » à partir de l'époque moderne. Les questions thématiques des programmes Haby disparaîtront entièrement des projets. La chronologie sera réintroduite et la COPREHG, tout comme l'inspection générale, s'efforcera d'insérer au mieux les nouvelles approches de la recherche historique dans leurs textes.

Ces projets de programmes élaborés par les historiens de la COPREHG et par l'inspection générale sont adressés au cabinet du ministre au début de l'année 1985. Chevènement et certains de ses conseillers, comme Philippe Barret, chargé des programmes de collège, souhaitent la restauration d'une école républicaine chargée de dispenser des savoirs et des valeurs civiques. À cette fin, l'histoire scolaire doit s'organiser autour d'un récit politique centré sur l'échelle nationale, voire européenne. Le cours magistral est privilégié au détriment des méthodes actives et de l'innovation pédagogique. Le cabinet ministériel, notamment Philippe Barret, pensant que l'inspection générale partage ces conceptions, lui transmet une lettre-cadre dans ce sens en 1985, qui surprend à la fois les inspecteurs et les membres de la COPREHG : le cabinet souhaite des programmes axés sur une histoire chronologique européen-centrée, voire pour certaines classes franco-centrée. L'histoire politique

est privilégiée au détriment des autres approches historiques. La Révolution française devient un élément central du programme de seconde et la période historique étudiée en première et terminale s'arrête en 1945, excluant ainsi l'histoire très contemporaine. Les inspecteurs généraux réagissent immédiatement. Contrairement à ce que prévoyaient Chevènement et Barret, ils souhaitent actualiser les contenus et les méthodes de l'histoire scolaire. Pour montrer son désaccord, l'inspecteur général Robert Blanchon met sa démission dans la balance et s'allie avec la COPREHG, présidée depuis septembre 1985 par Philippe Joutard, historien universitaire spécialisé dans l'histoire orale et la mémoire, qui a été membre d'« Enseignement 70 » et appartient à l'APHG. Les universitaires de la COPREHG, l'ancien président de celle-ci Jacques Le Goff, l'APHG et le groupe « histoire-géographie » de l'inspection générale s'unissent et négocient fermement avec les membres du cabinet et le ministre lui-même en décembre 1985. Certains membres du cabinet, comme Georges Laforest, sont conscients de la nécessité d'écouter les revendications des historiens et des inspecteurs généraux. De ces rencontres, il ressort, malgré tout, des programmes chronologiques centrés sur une histoire politique, ce qui déçoit la COPREHG, les inspecteurs généraux et l'APHG. Néanmoins, les projets du cabinet ne sont pas passés en force.

La première cohabitation de la V^e République met fin à ce processus d'élaboration conjoint entre l'inspection générale, les directions ministérielles, le cabinet et les universitaires. René Monory, qui succède à Chevènement en mars 1986, suspend en juin la commission Joutard. L'inspection générale détient à nouveau le monopole d'écriture des programmes. Mais, affaiblie et ayant perdu certaines de ses compétences avec le nouveau statut de 1983, le groupe « histoire-géographie » de l'inspection

générale devient à la fin des années 1980 le centre d'une polémique suscitée par la publication des nouveaux programmes de lycée. C'est dans ce contexte que paraît le rapport Bourdieu-Gros en 1989. Le monopole de la compétence d'écriture des programmes de l'inspection générale disparaît et la fabrication des programmes « s'ouvre » durant les décennies 1990 et 2000.

Un processus d'écriture des programmes plus ouvert depuis les années 1990

Les programmes Borne, ou la reconquête du Conseil national des programmes par l'inspection générale

L'apparition en 1990 du Conseil national des programmes (CNP) va renouveler la façon d'élaborer les programmes. Déjà, dans les années 1980, ce processus d'élaboration en « circuit fermé » est remis en question par deux rapports. Le premier, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, est remis par Pierre Bourdieu à François Mitterrand le 27 mars 1985. La révision des savoirs enseignés et du mode de fabrication des programmes scolaires est recommandée. En avril 1989, le rapport Bourdieu-Gros, commandé par le ministère de Lionel Jospin (1988-1992), reprend cette critique et émet des propositions pour réorganiser le système éducatif. Le texte d'orientation, *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, préconise la création du Conseil national des programmes. Cela est concrétisé par la loi d'orientation du 10 juillet 1989⁵ : le CNP est créé par le décret du 23 février 1990. Celui-ci donne des avis, adresse des propositions au ministre sur la conception

générale des enseignements et sur les programmes. Il est composé de 22 membres nommés pour leurs compétences par le ministre, pour un mandat de cinq ans renouvelable une fois. Parmi ses membres, on compte des chercheurs, des personnels d'encadrement, des inspecteurs généraux, des enseignants et des représentants de la société civile.

La mise en place du CNP change le processus d'élaboration des programmes : le ministre passe la commande de nouveaux programmes en septembre. Le calendrier de travail est le suivant : le CNP et la DESCO (Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale) sollicitent des universitaires pour présider les groupes d'experts et leur adressent une lettre de cadrage. Ces groupes, appelés groupes techniques disciplinaires (GTD), rédigent un projet provisoire de façon autonome sous la direction de leur président. Le projet du GTD est examiné en mars-avril : l'avis des enseignants est sollicité dans le cadre d'une consultation nationale et les résultats sont synthétisés dans chaque académie par les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR). Le projet est aussi présenté au CNP qui le discute en séance plénière. En mai, suite à ces remarques, le GTD rédige le projet définitif. Ce texte est remis en juin au CNP et à la DESCO. Le texte est présenté au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui émet un avis. Le ministre prend la décision de signer ou non l'arrêté en juillet.

De 1990 à 1993, Didier Dacunha-Castelle, mathématicien, préside le CNP. La réécriture des programmes est lancée dans plusieurs matières dont l'histoire et la géographie. Les textes écrits par le GTD « histoire-géographie » présidé par l'universitaire Jean-Clément Martin n'aboutissent pas, pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que les projets de ce GTD mêlaient étroitement histoire et géographie, diminuant ainsi les spécificités des deux approches ; ensuite, parce que les classes de première et

de terminale auraient vu la mise en place de programmes « régressifs »¹. Ces projets remettaient en question la notion de programmes nationaux et le principe du déroulement chronologique, auxquels l'APHG était très attachée.

À l'arrivée de François Bayrou au ministère de l'Éducation en 1993, Dacunha-Castelle démissionne. Luc Ferry le remplace en 1994. Ce dernier met l'accent sur les contenus d'enseignement à renouveler, car les programmes de collège en vigueur sont toujours ceux écrits sous Chevènement. Un nouveau GTD « histoire-géographie » est mis en place. Il est co-présidé par Dominique Borne, inspecteur général présent à titre personnel, et Serge Berstein, professeur d'histoire contemporaine à l'Institut d'études politiques de Paris (Sciences-Po) et directeur de collections de manuels scolaires. Faisant valoir ses compétences, Dominique Borne conduit avec habileté le GTD, se présentant à la fois comme un bon connaisseur des difficultés rencontrées sur le terrain par les enseignants et comme un historien. Avant d'être nommé inspecteur général, Dominique Borne a été professeur de classes préparatoires à Bordeaux, puis au lycée Henri-IV à Paris. Il est également l'auteur d'ouvrages et enseigne à Sciences-Po. Les programmes écrits par ce groupe constitué d'une douzaine de personnes, dont la moitié d'enseignants, sont dans l'ensemble bien reçus. Deux nouveautés les caractérisent : l'introduction des « documents patrimoniaux⁶ » et la fin de la chronologie continue. Il n'est désormais plus question de dérouler de façon linéaire et sans interruption la chronologie, mais de retenir des moments emblématiques. La première partie du programme de seconde est consacrée à quatre moments historiques

¹ La méthode pédagogique préconisée pour ce type d'étude consiste à partir de l'actualité pour remonter ensuite dans le temps.

forts : la citoyenneté à Athènes au ^{ve} siècle av. J.-C., la naissance et la diffusion du christianisme, la Méditerranée au ^{xiii}e siècle, l'humanisme et la Renaissance. Néanmoins, l'étude chronologique reprend ensuite à partir de la Révolution. Ces programmes revêtent une dimension civique importante qui insiste sur la dimension européenne de l'héritage historique. Leur fabrication est ainsi de plus en plus confiée à des experts, comme l'élaboration de nouveaux programmes de collèges va le montrer dans les années 2000.

***Les programmes Wirth :
un processus d'écriture complexe
soumis aux enjeux mémoriels***

Les programmes Borne (collège et seconde générale) sont allégés en 2000, mais leur structure ne change guère. Le 23 avril 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école crée le Haut Conseil de l'éducation (HCE) et le Conseil national des programmes disparaît. Le HCE n'est pas systématiquement consulté pour les programmes scolaires rédigés dorénavant par des groupes d'experts (GE). La mise en place du « socle commun », prévu par l'article 9 de la loi d'orientation, est une autre transformation importante dans la fabrication des programmes. Ce socle repose sur la maîtrise de certaines compétences, comme la lecture et l'écriture, et comprend « une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ». Les programmes d'histoire doivent transmettre des éléments culturels. Les élèves doivent également activer des compétences (maîtrise de la langue, compréhension des questions, etc.).

À l'automne 2006, le ministre Gilles de Robien décide de mettre en chantier de nouveaux programmes de collège.

Pour cela, il désigne à la tête d'un nouveau groupe d'experts Laurent Wirth, inspecteur général, et Sonia Lehman-Frisch, géographe universitaire. En concertation avec la DGESCO (direction générale de l'enseignement scolaire), ce GE est constitué d'une douzaine de membres parmi lesquels des inspecteurs généraux, des inspecteurs d'académie, des inspecteurs pédagogiques régionaux et des professeurs de collège. Au nom du ministre, le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Louis Nembrini, passe commande auprès des présidents du groupe d'experts en leur adressant un cahier des charges : les nouveaux programmes doivent être conçus en cohérence avec le socle commun de connaissances et de compétences et avec les programmes du primaire et ceux des autres disciplines.

Le GE établit fin 2006 et début 2007 un diagnostic sur les programmes. Il dégage quelques orientations et commence la rédaction. Il auditionne, début 2007, des représentants syndicaux et l'APHG. Le groupe « histoire-géographie » de l'inspection générale est consulté, ainsi que les inspecteurs pédagogiques régionaux. Des universitaires sont également auditionnés : Maurice Sartre (histoire antique), Claude Gauvard (histoire médiévale), Joël Cornette (histoire moderne), Gilles Pécout (pour le XIX^e siècle) et Antoine Prost (pour le XX^e siècle). Ensuite, le groupe d'experts arrête l'architecture d'ensemble des programmes et commence des sessions de travail. Suite à des désaccords au sujet de la conception des programmes de géographie, la co-présidente démissionne en juin 2007. Le travail du GE continue sous l'unique présidence de Laurent Wirth à travailler en séances plénières ou en sous-commissions. La première version des textes est remise, fin janvier 2008, à la DGESCO. Durant quelques semaines, à partir du 19 avril 2008, les enseignants sont consultés. Certaines remarques sont prises

en compte dans le texte soumis à l'avis du CSE. Cette instance approuve le 5 juillet 2008 les programmes de collégé qui paraissent au *BOEN* durant l'été 2008.

Ces programmes sont marqués par la promotion d'une « nouvelle citoyenneté ». Depuis la publication des programmes Borne, les rapports entre histoire scolaire, champ politique et société civile se sont modifiés ⁷. Bien qu'existant déjà auparavant, les pressions exercées par différents groupes sur les producteurs de programmes se sont multipliées. L'histoire scolaire est devenue davantage perméable à certaines attentes sociales et constitue un réel enjeu politique à ce titre. Les « questions socialement vives » sont l'objet de préoccupations de la part des acteurs du secteur éducatif : les enjeux mémoriels et les débats de société pénètrent les salles de classe. C'est par exemple le cas avec l'étude de la guerre d'Algérie et de la période coloniale [lire *infra*, chap. III]. Les lois dites « mémorielles », votées par le Parlement entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, politisent certains pans de l'histoire. Ainsi, le groupe d'experts doit prendre en compte les dispositions inscrites dans la loi Taubira du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage comme crime contre l'humanité ⁸, de même que les rapports concernant l'immigration ⁹, l'enseignement du fait religieux et l'introduction de l'histoire des arts demandés par le ministère. Le champ couvert par l'histoire scolaire s'étend considérablement. Les finalités des nouveaux programmes laissent transparaître une identité nationale désormais plurielle. L'histoire scolaire doit enseigner l'histoire nationale, qui comprend l'étude du fait colonial. Les programmes intègrent également des espaces extra-européens en classes de sixième et cinquième, prennent en compte l'histoire européenne et doivent présenter les apports de l'immigration dans l'histoire de la France contemporaine. Les entretiens menés auprès des

acteurs impliqués dans la rédaction de ces programmes indiquent une volonté de répondre par l'enseignement de l'histoire aux attentes sociales promues désormais par le politique ¹⁰.

L'étude du processus d'élaboration des programmes d'histoire depuis les années 1950 fait apparaître ainsi le rôle essentiel joué par le politique. Historiens et acteurs du secteur éducatif ne sont pas autonomes pour produire les programmes mais sont encadrés par le politique. Il ressort également de cette analyse que le processus d'élaboration des programmes scolaires est extrêmement complexe. Il est fait de va-et-vient entre plusieurs projets, de négociations entre les acteurs concernés par cette fabrication. Le processus de fabrication des programmes scolaires d'histoire dans le secondaire en France n'est donc ni simple ni linéaire.

I-2. LE TEMPS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Communément, l'histoire scolaire est perçue comme « la discipline du temps » parce qu'elle apporte aux élèves la connaissance du *passé*. Il serait toutefois plus juste de dire que l'enseignement historique est censé forger la conscience du temps historique à travers les *objets* d'étude inscrits dans les programmes. On connaît la phrase de Lucien Febvre : « L'histoire ne pense pas seulement humain. Son climat naturel est celui de la durée. Science des hommes, oui, mais des hommes dans le temps. Le temps, ce continu mais aussi ce perpétuel changement ¹. »

On peut donc se demander quels apprentissages temporels l'enseignement de l'histoire construit, tâche que l'enseignement primaire prend le premier en charge. En effet, « être capable de distinguer les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement » est réaffirmé dans les textes officiels datés de 2008 comme la première compétence à atteindre dans la perspective de construire l'intelligence du temps historique que l'enseignement en collège puis au lycée doivent ensuite parfaire.

Je n'entrerai pas ici dans un exposé épistémologique sur la notion de temps historique et les représentations diverses qu'en ont les historiens ². Je poserai d'emblée que, en raison des fonctions même de l'histoire scolaire et de son caractère d'histoire explicative globale, il y a des décalages inévitables entre le temps que l'enseignement

construit et les problèmes d'ordre temporel que se posent les historiens. Mais on peut s'entendre sur le fait que le temps historique, dans l'histoire scolaire comme dans l'histoire produite par la recherche, est un temps reconstruit, pensé, différent du temps vécu des élèves, dont la maîtrise rend possible (doit rendre possible) la lecture de la complexité du réel et la mise à distance du passé. À ce titre, la construction du temps historique est un des enjeux de l'enseignement de l'histoire. Le commerce que les élèves entretiennent avec les temps (présent/passé/avenir), les connaissances qu'ils acquièrent en classe d'histoire, nourrissent des représentations sociales. À l'heure où se posent les questions de perte de repères – dans le présent –, de crise de représentation de l'avenir et d'instrumentalisation du passé, ces questions se posent avec davantage d'acuité.

Bref rappel historique

Pourquoi revenir sur un aspect très connu de l'histoire scolaire ? Parce que si, depuis un siècle et demi que l'histoire est enseignée à tous les niveaux, la conception du temps historique a été renouvelée, il s'est construit une « vulgate scolaire » dont les programmes et les manuels montrent qu'il est encore difficile aujourd'hui de se déprendre :

- dans le secondaire, comme dans le primaire, l'histoire a toujours été organisée selon le principe de la continuité chronologique ;
- l'objet de l'histoire était le temps lui-même. Au niveau de l'organisation des programmes, à chaque classe correspondait une des périodes historiques, telles que

l'institution les avait fixées à la fin du XIX^e siècle. Les seules modifications de cet agencement sont intervenues lorsque le secondaire a été découpé en deux cycles de scolarité (1902, 1938, puis définitivement à partir de 1963) : quatre ans de collège, suivis de trois années de lycée pour une partie des élèves ; cependant, comme il était inconcevable qu'un élève quittât le collège sans avoir parcouru toute l'histoire dite « universelle », le récit continu a été reproduit en se déroulant dorénavant sur quatre ans, et non plus sept ans, de scolarité. Quant aux contenus du second cycle (le lycée), bien qu'ils aient été plusieurs fois redéfinis, ils sont restés inscrits dans une progression chronologique continue qui a toujours fait la part belle à l'histoire contemporaine ;

– à l'intérieur de ces périodes, les faits se rangeaient dans leur ordre de succession et selon leur enchaînement. La chronologie était la colonne vertébrale d'un enseignement de dates et de faits, l'histoire montrant « la transformation d'un état ancien à un état nouveau » selon la formulation de Seignobos et, d'une façon plus large, les conceptions des historiens de cette époque. Ce schéma d'exposition devait en effet rendre les élèves sensibles à la loi du développement et « aptes à se diriger dans la vie sociale et politique »³, puisqu'ils connaissent alors le processus des transformations.

Cependant le principe de continuité a fait débat à partir des années 1930 : on le voit notamment débattu lors de la préparation des programmes du secondaire en 1938 et dans plusieurs projets des années 1950 qui, autour de l'enseignement des civilisations, introduisaient un enseignement plus thématique, à condition cependant que la progression chronologique générale des temps préhistoriques à l'époque contemporaine ne fût pas remise en cause. À l'heure d'importantes mutations historiographiques, ce qui s'exacerbe au fil des discussions

retranscrites dans le *Bulletin* de la Société des professeurs d'histoire et de géographie est la possibilité ou non de dépasser l'opposition entre l'histoire dite « événementielle » et l'histoire des civilisations. Mais si certains s'aventurent, comme l'historien et universitaire Henri Hauser, à prôner l'étude de l'histoire de la pomme de terre comme prisme civilisationnel, le corps enseignant, dans sa majorité, suit l'inspecteur général Jules Isaac qui rétorque que l'étude des journées de 1848 n'est pas « moins riche de substances historique et pédagogique ⁴ » et s'en tient, prioritairement par raison pédagogique, à l'histoire chronologique. En même temps, ces controverses montrent qu'interférait dans le débat la question de l'histoire nationale. Pour la plupart des enseignants, seule la continuité de l'histoire permettait de faire comprendre aux élèves comment s'était forgée la tradition nationale et démocratique. Elle s'imposait donc, par rapport aux approches qui privilégiaient les spécificités historiques des différentes périodes et les phénomènes de rupture.

Les participants au colloque de Sèvres, organisé en décembre 1968 à l'initiative du mouvement pédagogique « Enseignement 70 » et avec l'accord de l'inspection générale pour réfléchir à l'*aggiornamento* de la discipline, butent à leur tour sur l'impossible choix entre une histoire chronologique et une histoire thématique. Aussi les conclusions du colloque proposent-elles qu'après une vision globale de l'histoire dans le premier cycle l'étude du second cycle soit centrée sur « des moments privilégiés », des « temps forts ». Cette option a finalement été retenue... en 1995, pour le programme de seconde.

On peut enfin noter, dans ce bref historique de la discipline, que la fin des années 1970 et les années 1980 ont été caractérisées par d'autres approches du temps dont on donnera ici quelques exemples.

– Le renouvellement de la conception du temps historique (Braudel) se traduit par l'introduction de la longue durée^I dans les programmes : enseignement thématique en collège avec les programmes du ministère Haby ; enseignement en seconde de 1978 à 1987 d'un programme intitulé « Les fondements de notre monde ».

– En même temps, l'introduction – ou la réintroduction – de l'histoire du temps présent^{II} à la rentrée 1983 provoque de nouveaux questionnements, épistémologiques, mais aussi didactiques. Les travaux de l'INRP et des IREGH (Instituts de recherche pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie) explorent alors largement les questions des apprentissages temporels⁵ : Comment l'introduction de l'histoire du temps présent bouleverse-t-elle le rapport à la chronologie ? Comment insérer les temps contemporains dans une histoire longue ? Comment éviter de penser le monde contemporain dans une nouveauté illusoire et articuler le temps des médias avec le temps historique ? Quel statut conférer à l'événement ?

I. Il s'agit d'appréhender les phénomènes historiques dans une dimension temporelle qui permette de prendre en compte les transformations en profondeur des sociétés et des économies. L'histoire événementielle n'est alors envisagée que comme une agitation de surface. C'est Fernand Braudel qui, dans sa thèse sur *La Méditerranée au temps de Philippe II*, théorise cette nouvelle temporalité historique. Soutenue en 1947, cette thèse aura un énorme retentissement dans le monde historien alors essentiellement tourné vers l'histoire politique et événementielle.

II. L'histoire du temps présent porte sur la période qui commence en 1945 – alors que l'histoire contemporaine débute en 1789. [nde]

État des lieux

Aujourd'hui, quelles opérations temporelles les élèves du secondaire maîtrisent-ils en fin d'études ?

Ils savent dater, c'est-à-dire situer dans le temps, des faits historiques et ont (ou doivent avoir) acquis, depuis l'école primaire, un certain nombre de repères temporels, durées ou événements clés, « points d'ancrage chronologiques ⁶ » de la connaissance historique qui, de l'histoire nationale, s'est élargie au collège à celle de l'Europe et du monde. Quinze à vingt dates sont ainsi mises en place à chaque niveau du collège. Au mieux, l'élève sait contextualiser, les documents d'accompagnement pour la classe de troisième précisant que « les repères chronologiques retenus dans le programme [...] ne prennent *sens* que dans l'association avec une époque » – souligné par l'auteur.

Voici, à titre d'exemple pour le programme de troisième, les dix repères que doit connaître un élève :

- Août 1945 : Hiroshima
- 1947 : plan Marshall et indépendance de l'Inde
- 1947-1958 : IV^e République
- 1949 : République populaire de Chine
- 1954-1962 : guerre d'Algérie
- 1957 : traité de Rome
- 1958-1969 : les années de Gaulle
- 1981-1995 : les années Mitterrand
- 1991 : éclatement de l'URSS
- 1992 : traité de Maastricht

Ils ont appris à périodiser. Si la notion de période a connu de fortes critiques dans les années 1960 ⁷, elle reste l'outil essentiel, en situation scolaire, de la mise en ordre des faits historiques selon le schéma classique

d'exposition, fait/causes/conséquences. Au demeurant, chez les historiens eux-mêmes avec la réhabilitation du récit, la période est revenue en odeur de sainteté et nombreux sont ceux qui ont montré que périodiser, c'est déjà interpréter. C'est cet usage plus élaboré de la période qui est pratiqué en lycée. Elle n'est plus réifiée, traitée pour elle-même, mais comme l'aboutissement de l'analyse. Par exemple, le traitement des relations internationales dans le programme de terminale se prête à initier les élèves à plusieurs périodisations possibles.

Ils savent dégager des évolutions, l'objectif à atteindre en collège étant la « maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit et à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs »⁸. Ils savent également repérer – seuls ou aidés – des continuités, des ruptures, des décalages, des évolutions différenciées selon les objets étudiés, et il y a là un apport essentiel de l'historiographie à l'histoire scolaire.

Cependant, on peut se demander si l'organisation des programmes ne conduit pas à laisser de côté certains de ces apprentissages, bien qu'ils figurent dans les préambules et les textes officiels, dès lors que la grande majorité de l'histoire scolaire se situe toujours dans le continu et le temps court ; en outre, on peut craindre que l'accent mis dans les programmes 2008 de collège sur la compétence « raconter » n'accentue les difficultés des élèves à penser la durée et l'enchevêtrement des temps, les deux « oubliés » de la construction du temps historique :

– la durée : les exemples de l'impossibilité de resituer les faits dans la durée abondent et les documents d'accompagnement des programmes 2002 de lycée tentent d'y remédier en invitant à aborder « en perspective de

longue durée [...] les phénomènes structurels ou les objets historiques de grande ampleur comme la séquence colonisation/décolonisation ». Mais, hormis quelques séquences de ce type construites sur l'analyse d'un moment historique qui ne se trouve pas scindé par le passage dans la classe supérieure, le programme de terminale en donne-t-il vraiment les moyens ? Dans la majorité des cas, que sait un élève de l'Algérie du XIX^e siècle, de sa conquête en 1830 par l'armée française et de son histoire entre 1830 et 1945 qu'il a, au mieux, survolée en classe de première ?

– l'enchevêtrement des temps, « la brassée des temps de l'histoire ⁹ », quand des temporalités différentes s'articulent, se télescopent. Il ne s'agit pas en effet de remplacer le temps court par la longue durée et il faut même se méfier d'un enseignement des forces profondes qui gommerait l'événement. On en a eu un exemple avec les programmes de 1995. La crise des années 1930 avait été noyée dans le temps long de l'âge industriel, où elle était traitée comme un accident qui avait infléchi l'évolution économique de l'Occident sans remettre en cause la croissance et les principales régularités de la période 1880-1939. Ce choix a été largement discuté, comme en ont témoigné les échanges entre les présidents du groupe technique qui avait préparé les programmes et les historiens Bernard Droz et Jacques Aldebert ¹⁰. Ceux-ci s'inquiétaient en effet que la crise fût autant défaut, alors qu'elle a été une césure essentielle de l'histoire des démocraties libérales au XX^e siècle.

La question que soulève cet exemple est la suivante : les programmes permettent-ils de voir l'interaction des temps dans le même objet historique, comme l'étudie l'historien ? L'interrogation est légitime dans la mesure où la démarche historique est transférable dans l'histoire scolaire du second cycle :

– que ce soit l'étude des événements ou des conflits où l'on peut montrer comment les conflits récents révèlent des fractures anciennes que chaque crise renforce, « réactivant » le passé : conflits des Balkans, du Moyen-Orient. Comme l'avait magistralement mis en œuvre Georges Duby dans *Le Dimanche de Bouvines*, l'histoire scolaire, événementielle, offre de nombreuses occasions d'aller de l'événement à la redécouverte des structures, voire de la longue durée à l'événement qui introduit la rupture. L'événement s'inscrit alors au cœur de la dialectique du temps long et du temps court, dans une étude qui permet de rendre compte de la complexité des situations historiques d'une façon beaucoup plus satisfaisante que le schéma linéaire causes-conséquences ;

– que ce soit l'étude des faits sociaux, comme en donne un exemple la relecture des grèves de 1936 par Antoine Prost qui, après avoir rappelé la chronologie des grèves, convoque pour les expliquer le « temps court du Front populaire », le « temps médian de la crise économique » et le « temps long de la taylorisation » ¹¹.

Certes, la question de l'organisation des programmes n'est pas vraiment nouvelle. Pour résumer, on peut considérer que deux positions se distinguent, dont l'une ou l'autre dominant selon les contextes sociaux et l'horizon d'attente qu'ils génèrent. L'une, qui consiste à mettre l'accent sur les origines et les héritages, surtout lorsque l'avenir est incertain, privilégie l'ordre chronologique et les filiations entre hier et aujourd'hui ; l'autre, qui pose le passé comme différence, prône l'approche thématique, notamment en lycée pour éviter une simple doublure des programmes de collège. Derrière ce débat, se profile aussi celui de la part du très contemporain. Introduit par Victor Duruy en 1863 dans la classe terminale des études secondaires, il a très vite acquis une prédominance qui,

de Charles Seignobos à Serge Berstein, a toujours été justifiée par le même argumentaire. Serge Berstein notait ainsi, quand les programmes de lycée étaient en débat au début des années 1990, que, « si on veut comprendre les processus d'évolution qui ont conduit au monde contemporain, le centre de gravité des programmes doit reposer sur une bonne connaissance des périodes les plus récentes de l'histoire ¹² ».

Telle a été la conception des programmes depuis 1902. Marc Bloch l'avait combattue en vain. S'exprimant en 1938 sur l'enseignement de l'histoire, sans doute plus comme l'historien sensible à la contemporanéité du passé que comme médiéviste, il dénonçait « un des plus funestes effets du parti pris purement politique qui jusqu'ici a trop exclusivement dominé l'enseignement ¹³ ».

Plus récemment, en 1989, le recteur et historien Philippe Joutard a présidé une commission qui s'est inquiétée de l'inflation du temps contemporain. Pourtant, cette accentuation du contemporain – et *a fortiori* du temps présent – apparaît souvent comme un mouvement de l'histoire scolaire que les finalités civiques et la demande sociale rendent inéluctable.

Les enjeux

La construction d'une conscience historique

On peut la définir comme la conscience des transformations des sociétés et la capacité à penser historiquement, c'est-à-dire contre les lieux communs : l'illusion, soit que tout est nouveau, soit au contraire que l'histoire se répète. Penser historiquement, c'est construire des modes de raisonnement (analyse contextualisée, mise en perspective,

mise en relations) qui intègrent le temps non seulement comme trame mais aussi comme acteur de l'histoire, comme agent lui-même de changement ou non. On peut ainsi faire réfléchir les élèves à cette action du temps quand on traite, entre beaucoup d'autres exemples, l'évolution des relations franco-allemandes. Si l'apaisement a résulté d'une volonté politique, l'éloignement temporel des conflits du XX^e siècle a facilité la réconciliation.

La conscience historique est aussi une *conscience critique*, notamment par rapport à l'immédiateté de l'actualité, l'inflation des faits médiatisés ; critique aussi par rapport à la demande sociale et aux modes, et d'une façon plus large aux mouvements de la conscience collective, à la demande de mémoire, à la « boulimie ¹⁴ » d'un passé proche, appréhendé sur le mode affectif plus que cognitif.

Pour les élèves les plus âgés, la conscience historique peut être enfin la conscience de ce que signifie écrire l'histoire et de la reconstruction qu'opère l'historien.

La construction de quelle conscience civique ?

En 1983, le rapport Girault, plaçant en tête des objectifs de l'enseignement de l'histoire l'intelligibilité globale du monde, avant la sauvegarde de la mémoire collective et la contribution de l'histoire à l'équilibre intellectuel des élèves en harmonie avec les autres disciplines, définissait cette intelligibilité en ces termes : « Connaître le présent à partir du passé et savoir agir sur le présent à partir d'idéaux ou de moyens fournis par l'analyse du passé. »

Connaître pour agir, cela signifie imaginer l'avenir, les « futurs possibles », et être apte à mobiliser dans un présent donné les outils conceptuels et méthodologiques forgés par l'analyse historique. En un mot, l'histoire n'a pas pour fonction de transmettre exclusivement ce qui dans le passé explique le présent. L'expression « à partir du

passé » fait du présent l'espace où, à la lumière d'un passé préalablement interrogé, décrypté, se construisent les choix qui contribuent à configurer l'avenir. Car, si ce qu'on étudie dans l'histoire est gouverné par le présent, subordonné au présent, la projection dans l'avenir est difficile. L'historien Alphonse Dupront déclarait en 1964, dans une communication au Centre catholique des intellectuels français, que « la tyrannie du présent sur le passé empêche de penser le passé comme un présent vécu où se sont entrecroisés des futurs possibles dont certains ne sont pas advenus ¹⁵ ».

Si les travaux sur le temps ont familiarisé cette réflexion, elle n'a pas trouvé sa traduction sur le plan scolaire. Souvent conduits, pour des raisons d'efficacité pédagogique, à gommer la trop grande complexité des faits historiques, les professeurs pratiquent une histoire téléologique où le passé est lu à partir de l'aboutissement qu'on lui connaît – la fin de l'histoire – et où chaque événement est mis en relation avec l'après qu'il annonce. Pourtant, comme y invitait Jean-Jacques Becker dans une émission radiophonique à la fin des années 1980, au lieu de se demander toujours pourquoi la guerre de 1914 a eu lieu, il peut être tout aussi intéressant, y compris pour un élève, d'appréhender 1914 comme un présent où la guerre pouvait être évitée (et donc ouvert sur un avenir du monde qui aurait pu être autre). Et si une certaine instrumentalisation du passé est inévitable en situation scolaire, du moins qu'elle revienne à faire du passé, selon l'expression d'Henri-Irénée Marrou, « l'instrument de notre liberté et de notre responsabilité ¹⁶ ».

Là est l'éducation civique intrinsèque à l'enseignement historique : amener les élèves à savoir que le futur n'est pas déterminé d'avance et que l'histoire, si elle unit autour d'un passé, peut aussi « dynamiser pour un avenir ¹⁷ ». C'est pourquoi, pour reprendre le raisonnement de

Lucien Febvre s'adressant en juillet 1947 aux enseignants parisiens¹⁸, nous ne devons pas seulement rendre le monde de 2009 intelligible aux élèves, mais aussi leur donner des clés pour comprendre celui où ils seront adultes en 2020, quelles que soient l'imprévisibilité et l'incertitude de demain.

Le passé, tel que le présente aujourd'hui une histoire scolaire non véritablement affranchie du régime occidentalocentré de la continuité, en donne-t-il les moyens ? Donne-t-il notamment les moyens de penser l'altérité ? Quand on lit *Démocratie antique et Démocratie moderne* de Moses Finley, préfacé par Pierre Vidal-Naquet, ce qui est frappant, ce sont les distinctions qu'établissent les deux auteurs entre les deux démocraties. À ce propos, Pierre Vidal-Naquet écrit : « Une république ancienne, un empire ancien ne sont pas assimilables aux institutions qui, dans le monde moderne, portent le même nom. Et pourtant, malgré cette distance, Moses Finley peut écrire que le problème athénien demeure notre problème : la construction d'une société authentique¹⁹. »

Même en seconde, on procède dans l'histoire scolaire à un tout autre usage de la citoyenneté à Athènes, usage que l'historiographie républicaine de la III^e République a été la première à pratiquer pour légitimer la démocratie française, à l'époque mal enracinée. Certes, le professeur est là pour mettre en garde contre les raccourcis et les anachronismes d'une simple conception d'Athènes comme « origine » de « notre » démocratie, mais est-ce suffisant ? Le choix du thème s'inscrit dans la problématique globale du programme de seconde de 1995 qui n'est pas, à proprement parler, d'élargir le champ des connaissances des élèves, mais d'éduquer à la citoyenneté, comprise comme l'insertion dans la communauté nationale, dans un contexte d'affaiblissement du lien social dont les médias

font porter une partie de la responsabilité à l'école. On est donc là, avec l'analogie factice de la citoyenneté athénienne et de la citoyenneté contemporaine, alors que la démarche historique consiste à prendre le parti de la mise en perspective qui est en même temps mise à distance, face à l'instrumentalisation du passé. La conception de l'histoire qui en résulte est non seulement erronée, mais étroite : elle tue la part de voyage dans le temps qu'est l'histoire, la découverte d'autres réalités, d'autres temporalités, cette « rencontre ²⁰ » qui donne les moyens de choisir, au quotidien, de comprendre plutôt que de juger.

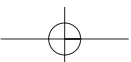
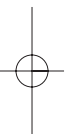
Des solutions ?

Probablement, c'est une déconstruction des programmes qui serait nécessaire ; mais l'échec du projet du groupe technique disciplinaire présidé par Jean-Clément Martin en 1991-1992 a montré que la société n'était pas prête pour les inversions de perspective qu'introduisaient les textes qu'il avait proposés. Peut-être se situe-t-on cependant dans un moment de transition, dans la mesure où le temps fait l'objet, dans les documents d'accompagnement de 2002, d'une réflexion particulière ²¹, ce qui ne s'était pas vu depuis la fin des années 1980. Ainsi, à côté de la nécessité, maintes fois rappelée, d'établir la distinction entre le temps long des transformations sociales et culturelles et le temps court du politique, figure-t-il un paragraphe plus novateur intitulé « Une écriture qui privilégie des moments historiques », posant clairement que « la continuité historique dans l'enseignement est un mythe : on n'a jamais couvert l'ensemble des champs de l'histoire, même dans les territoires privilégiés par les

programmes (ce que l'on appelait "continuité" était en général celle du politique à l'échelle nationale ou des relations internationales) ; *a fortiori*, on n'a jamais pris en compte la succession ininterrompue des temps ou tout ce qui se passait de manière synchrone à un moment donné de l'aventure humaine. L'écriture des programmes prend acte de cette réalité et privilégie quelques moments, choisis en fonction des finalités de la discipline, de leur valeur pour la compréhension de la période et de la diversité des thématiques exploitables ».

Si, depuis 1995, l'enseignement en lycée s'oriente vers cette nouvelle voie, encore faut-il que les professeurs, confrontés dans les faits aux exigences posées par les programmes, aient les moyens d'amener les élèves à cette structuration conceptuelle du temps que suppose de « penser le passé ». En un mot, se trouvent en jeu l'ensemble des opérations intellectuelles qui, autant que les usages publics qui leur sont assignés, composent l'identité de l'enseignement de l'histoire.

Dans *Héros et Merveilles*, Jacques Le Goff écrit : « Le Moyen-Âge ne m'a retenu que parce qu'il avait le pouvoir quasi magique de me dépayser, de m'arracher aux troubles et aux médiocrités du présent et en même temps de me le rendre plus brûlant et plus clair ²². » On est loin de l'instrumentalisation du passé et des courtes vues d'aujourd'hui qui asservissent la connaissance historique aux intérêts du moment.



II. Quelle place pour les acteurs historiques dans l'histoire scolaire ?

Des prescriptions officielles aux manuels

Les logiques historiographiques et politiques à l'œuvre dans les programmes se retrouvent au sein des manuels scolaires, qui en sont la traduction pratique et matérielle la plus immédiate. Malgré le peu de recherches menées sur leurs usages, on peut leur supposer un rôle central dans l'enseignement, du fait de leur présence systématique dans le matériel dont disposent les élèves. L'expérience montre par ailleurs que le choix des manuels est un moment de mobilisation des équipes pédagogiques, qui doivent arbitrer entre les différents spécimens envoyés par les éditeurs. D'autre part, dans ces manuels, les transformations des formes et des contenus suivent au plus près celles des programmes et instructions officielles. Enfin, ils sont conçus par des membres du système éducatif dans l'objectif de répondre aux attentes de la communauté enseignante. Toutes ces caractéristiques laissent à penser que l'étude des manuels est un angle, certes partiel, mais malgré tout fécond de réflexion sur les évolutions de la fabrique scolaire de l'histoire, à laquelle ils participent très largement. Ils constituent un fructueux observatoire parmi d'autres du tournant

historiographique qu'a connu l'histoire scolaire dans les vingt dernières années.

Après deux décennies d'expérimentations plus ou moins bien reçues par la communauté enseignante, le milieu des années 1990 marque le retour à une forme très standardisée de manuels, desquels sont exclus les aspects critiques et les débats historiographiques. En revanche, la place faite aux documents iconographiques est de plus en plus importante et répond avant tout à un critère esthétique. Les manuels récents sont autant d'objets plaisants, dont la pauvreté du contenu est masquée par le soin pris dans leur mise en forme. Le stock des documents au sein duquel puisent les éditeurs semble restreint, puisque l'on retrouve fréquemment des éléments identiques d'un manuel à l'autre. Globalement, les choix portent sur des documents consensuels jugés « incontournables », et les débats les plus sensibles parce qu'étroitement liés à l'actualité sont mis à distance. Ainsi le traitement de la question de la torture en Algérie se fait-il couramment par le biais d'extraits d'articles de presse émanant d'intellectuels.

Cette perte de substance accompagne, de façon très significative, le tournant historiographique qui marque les programmes depuis les années 1990 : celui de l'apparition d'une histoire culturelle. Les préoccupations socio-économiques sont mises à distance, pour laisser davantage de place aux représentations¹, comme le montrent les deux contributions qui suivent. Ce changement de régime historiographique se traduit par une transformation du rapport à l'individu et au groupe, et le retour en force de l'histoire politique sous un biais culturaliste. Les approches scolaires s'en trouvent modifiées.

¹ L'histoire des représentations tente de restituer les sensibilités et les imaginaires collectifs des gens du passé.

La question des acteurs du récit scolaire se retrouve au centre des débats. Si elle est devenue centrale en géographie (les instructions officielles font des « acteurs spatiaux » une notion essentielle de la classe de seconde au cycle terminal), elle semble avoir disparu en histoire dès lors qu'il s'agit d'un collectif et non plus d'un individu renvoyé à sa singularité ou son exceptionnalité. Une absence est en effet patente : celle des groupes sociaux, des groupes culturels, des groupes en termes de genre, ces hommes et ces femmes ; les gens ordinaires, qui ont été le moteur d'une histoire qui ne serait pas vue d'en haut. Or, dans l'histoire enseignée, le passé agit comme un miroir, parfois porteur de leçons, dans lequel les élèves sont censés puiser des ressources pour leur capacité à agir dans le monde de demain. Dans ce contexte, la question des acteurs de l'histoire scolaire prend une tout autre envergure car elle se charge d'une indéniable dimension politique.

Dans le même temps, le retour à cette forme de négation du social s'accompagne de la mise en place d'un cadre explicatif placé sous un triple parrainage épistémologique : le premier relève du fameux « retour de l'événement ¹ » associé au renouveau d'une histoire politique qui produit des cadres d'analyse conceptuelle réducteurs – « totalitarisme », « culture politique » ¹ ; le second découle de l'arrivée d'une histoire culturelle qui vient supplanter l'histoire des mentalités et pénètre les programmes scolaires en prétendant offrir des modèles interprétatifs nouveaux relevant d'une histoire des représentations vaguement teintée d'anthropologie historique ; le troisième est la dimension patrimoniale des programmes, notamment

1. Ce retour à l'histoire politique est placé sous le parrainage des historiens de l'Institut d'études politiques de Paris (IEP), de l'université Paris X-Nanterre et de l'Institut d'histoire du temps présent (IHTP).

au collège, affirmée dès 1995 et sur laquelle les nouveaux programmes de collège semblent d'ailleurs revenir. Il en découle un réinvestissement de l'histoire politique dans laquelle le genre biographique et l'histoire des idées, longtemps critiqués, sont à nouveau valorisés. La société devient alors en priorité l'objet d'une étude de l'opinion publique et des imaginaires politiques. Dans son pendant scolaire, la nouvelle histoire politique focalise l'événement sur sa postérité : la relation de causalité dicte une lecture téléologique de l'événementiel. Ainsi la condamnation à mort de Louis XVI ne peut qu'apparaître comme inéluctable dans la mesure où le programme vise la mise en place progressive (et quasiment naturelle) du « modèle républicain » présenté comme consensuel, sans insister sur les mobilisations sociales et la conflictualité qui en sont à l'origine. Les objectifs de 1789 s'incarnent dans le régime parlementaire stable de 1879 (disparition de la contestation monarchiste) – à l'instar de l'historiographie lancée par François Furet dans son étude *La Révolution. De Turgot à Jules Ferry 1770-1880*. La Terreur est déconnectée de la logique révolutionnaire, elle devient la matrice de tous les « totalitarismes » à venir. La conceptualisation transforme des idées politiques en seules forces agissantes sur l'avenir : totalitarisme, autoritarisme, expansionnisme, etc. Cette mise en concept du récit historique permet de relativiser les pratiques sociales en subsumant les acteurs agglomérés dans cette vague matrice idéologique et modélisante. Les actes sont implicites, ils ne sont pas le fait d'hommes et de femmes. Ils s'imposent. Lorsque la politique s'incarne, c'est autour d'individus majeurs (Léon Blum devient le Front populaire). Et on parlera de culture politique pour qualifier le bain culturel qui agit sur les individus et ne pas parler des conditions qui les font agir. Ce nouveau

champ historiographique¹ rejoint le renouveau de l'histoire culturelle. À cette « culture politique » s'ajoutent la « culture de guerre » et la « culture coloniale », tout aussi construites comme des invariants unifiés. Dès lors, on comprend mieux le succès des affiches de propagande comme documents d'appui de leçons qui n'ont en aucun cas vocation à restituer la complexité du social. Nulle place n'est faite à l'étude des conditions de réception par les populations ciblées, mais on se concentre en revanche sur le fameux « message » délivré par l'affiche, qui devient le seul prisme de l'analyse politique d'un régime ou d'une idéologie.

C'est ici qu'entre en jeu la dernière inflexion épistémologique : l'« inflexion patrimoniale² », où la dimension explicitement mémorielle des prescriptions réintroduit en force les destins individuels comme autant de figures exemplaires. En collège, les documents patrimoniaux – « dont la position hiérarchique a fondé des destins et des mémoires, et dont la fréquentation est un passage obligé pour la constitution d'une culture authentique et vivace » – sont la trame des programmes. En lycée, les documents d'accompagnement du programme de première invitent par exemple à l'« analyse raisonnée de la tradition qui nous a été léguée, pour la constitution d'une mémoire commune, inclusive et ouverte à la fois ». L'ensemble doit être éclairé à la lueur du fameux « devoir de mémoire » qui irrigue l'espace scolaire [lire *infra*, chap. III]. Cet infléchissement mémoriel et patrimonial charge le rapport aux acteurs du passé d'une dimension affective. L'attachement à l'héritage passe par l'émotionnel, la célébration, l'empathie. On commémore ceux qui méritent

1. Incarné également par Serge Berstein (professeur à l'IEP) ou Jean-Pierre Rioux – pour ne citer que ceux qui pèseront de tout leur poids dans la définition des nouveaux programmes [lire *supra*, chap. I-1].

que leur sort devienne exemplaire. L'entrée dans le monde de la souffrance devient une façon de sortir de l'anonymat. Dans l'écriture scolaire de l'histoire, on ne souffre pas pour rien. L'attitude sacrificielle est valorisée à l'aune de la finalité morale de l'enseignement de l'histoire.

Le succès de cette historiographie, dans les programmes et dans les manuels, peut sans doute s'expliquer de diverses façons. L'une d'entre elles consiste à s'intéresser aux caractéristiques des producteurs, de programmes comme de manuels, et permet de faire apparaître le succès de certaines écoles historiques dans l'espace professionnel de l'enseignement de l'histoire, qu'il soit scolaire ou universitaire. C'est le cas de l'« école de Péronne », qui a réussi en quelques années à naturaliser des notions comme la « culture de guerre » ou la « brutalisation », alors même qu'elles sont remises en causes par d'autres historiens [lire *infra*, chap. II-2]. Mais il faut aussi en chercher les causes dans la plasticité et l'efficacité des notions proposées et la forme de neutralisation consensuelle qu'elles permettent. Reprenons l'exemple du totalitarisme. L'abandon d'une approche socio-économique dans la présentation des cas italien, allemand et soviétique – qu'il s'agisse des conditions de leur mise en place ou des formes que prend le rapport État-société dans chacun des trois pays – ouvre la voie à une lecture culturaliste et simplificatrice qui permet d'établir des parallèles aussi grossiers qu'efficaces. Si ces systèmes ne se distinguent des démocraties que par leur communauté de recours à un système répressif et une implication forte de l'État dans la mise en place d'un encadrement social de type militaire, il devient extrêmement simple de les comparer et surtout de les qualifier de façon identique de système totalitaire. En revanche, si l'on se penche sur la réalité des rapports qu'entretient l'appareil d'État avec les différents groupes sociaux, sur la nature des complexes militaro-industriels,

mais aussi sur le contenu idéologique des régimes en question, la simple assimilation devient plus difficile. Or, dans un contexte où les programmes scolaires suggèrent l'idée d'une filiation directe entre la « brutalisation » des sociétés issues de la Première Guerre mondiale et la mise en place d'États totalitaires, le premier niveau d'analyse est plus immédiatement efficace.

Il est sans doute injuste de dire que les enseignants ont cédé à la facilité en reprenant à leur compte de telles simplifications dans leurs cours. Mais l'on doit reconnaître qu'ils n'ont pas la tâche facile, ceux qui souhaitent utiliser les manuels et, dans le même temps, offrir à leurs élèves des points de vue plus variés et surtout plus complexes.

II-1. ENTRE CLICHÉS ET HISTOIRE DES REPRÉSENTATIONS : MANUELS SCOLAIRES ET ENSEIGNEMENT DU FAIT COLONIAL

Le discours prononcé à l'université de Dakar par le président Nicolas Sarkozy le 26 juillet 2007, qui attribuait à des traits culturels spécifiques aux Africains la situation du continent, manifeste la force et la récurrence de représentations occidentales stéréotypées concernant l'Afrique. La faiblesse des réactions françaises à ces propos, qui n'auraient pas déparé certains discours du temps de la colonisation, souligne combien ils font consensus dans une grande partie de l'opinion publique. Ceci invite à interroger les raisons de la prégnance de ces représentations. Dans la mesure où l'école participe à l'élaboration d'une culture commune, même si elle n'est certes pas le seul lieu de façonnement et de transmission de représentations, réfléchir sur la façon dont le traitement scolaire de l'histoire coloniale contribue à perpétuer des clichés coloniaux peut contribuer à apporter quelques éléments d'éclairage sur la construction de cette vulgate.

Il ne sera cependant question ici que d'examiner la manière dont le fait colonial est abordé dans sa dimension culturelle par les manuels du second degré, en classes de quatrième et de première. Cet angle d'approche est restreint : on sait bien que le manuel n'est pas le cours, que les enseignants en font de multiples usages. Chacun

connaît par ailleurs les contraintes de ces ouvrages : leurs auteurs sont confrontés à des exigences ambitieuses en termes de programmes, ainsi qu'à celles des éditeurs. Nécessairement limités dans la longueur de leurs textes, ils sont aussi loin de pouvoir maîtriser le choix des documents. Les éditeurs disposent de stocks d'images dont les droits ont été acquittés, gisements qui n'incitent pas toujours au renouvellement des supports, surtout si les maquettistes les jugent esthétiquement intéressants. Par ailleurs, lorsqu'un manuel a rencontré le succès, il devient très difficile de modifier son iconographie pour une édition suivante. Enfin, les éditeurs tendent à anticiper un horizon d'attente des enseignants : ils tiennent parfois moins à prendre le risque de bouleverser une certaine vulgate qu'à s'assurer de la diffusion de leurs ouvrages, en offrant les repères et clichés habituels.

Ceci posé, s'intéresser à la dimension culturelle du traitement scolaire de l'histoire coloniale permet d'examiner les efforts de renouvellement historiographique. Depuis les années 1990, la question des représentations et, plus récemment, celle des mémoires sont au cœur des programmes et manuels. C'est donc un apprentissage du décryptage des points de vue en histoire qui se trouve encouragé. Cette évolution suit, avec un certain décalage temporel, l'essor de l'histoire culturelle, situation qui n'a rien d'original. En revanche, ce qui paraît spécifique au traitement de l'histoire coloniale par les manuels, c'est la focalisation sur cette question précise des représentations coloniales métropolitaines, quasiment à égalité avec la présentation du fait colonial outre-mer. On peut certes saluer ainsi l'intérêt marqué pour la présence du colonial en métropole, mais il est examiné essentiellement à travers des images de propagande qui peuvent instaurer comme un écran supplémentaire à la connaissance du fait colonial. Ce n'est pas une étude exhaustive et systématique des

manuels qui est ici proposée, mais plutôt celle d'un certain type de documents et d'usages récurrents qui suscitent quelques difficultés d'un point de vue historique.

Nous examinerons comment, à côté des motifs économiques, des stratégies politiques et des enjeux de puissance impériale et coloniale, la part des représentations dans le processus de colonisation est désormais très présente dans les manuels, mais aussi dans quelle mesure, paradoxalement, celles-ci n'apparaissent pas toujours traitées dans une perspective d'histoire culturelle proprement dite. L'enjeu est de faire émerger quelques interrogations et, corollairement, quelques précautions méthodologiques ou alternatives pour aborder autrement les sources proposées, afin de produire une histoire culturelle du fait colonial. Nous examinerons ainsi comment celle-ci est abordée aujourd'hui par la recherche et quelles démarches pourraient contribuer à construire à l'école une histoire un peu plus complexe du fait colonial.

Place aux représentations

Les manuels ont, à première vue, intégré la dimension culturelle du fait colonial dans la mesure où, conformément aux programmes de 2001, ils laissent une place conséquente aux représentations qui ont nourri l'expansion coloniale ou qui ont été développées pendant la période coloniale¹. Mais l'analyse critique de ces

¹ Le programme de 1995 indiquait : « On s'interroge sur les causes de l'expansion [européenne] et la diversité de ses formes (économiques, coloniales, culturelles...) » ; le champ culturel était ainsi dissocié de la question de l'expansion coloniale. En revanche, depuis 2002, il s'agit d'étudier comment « les puissances européennes les plus transformées

vecteurs de propagande est parfois bien rapide et ces représentations ont tendance à masquer la complexité des expériences coloniales.

En sus des facteurs démographiques et économiques, l'étude des représentations qui ont contribué à l'expansion européenne – « fort sentiment de supériorité, volonté civilisatrice et suprématie scientifique et technologique » – est intégrée à l'exposé des motifs qui permettent de rendre compte de l'expansion coloniale française. La « mission civilisatrice » est ainsi analysée par tous les manuels. Toutefois, celle-ci est présentée à la manière d'un modèle immuable. La plasticité et la redéfinition perpétuelle de cette notion en fonction des enjeux de l'époque sont évacuées, alors qu'il s'agit d'une construction historique labile qui mériterait d'être recontextualisée². Avant la Première Guerre, l'instruction par l'école dans les colonies est bien un outil de la mission civilisatrice, elle fait partie du programme républicain, tout comme sur le territoire métropolitain. En revanche, après la Grande Guerre, alors que les projets d'« assimilation » ont été finalement rapidement mis de côté, que l'instruction des élites a déjà pu apparaître comme un ferment de contestation de la colonisation, l'éducation des colonisés peut, aux yeux des colonisateurs, tout aussi bien passer par le travail, au moment même où la « mise en valeur » de l'empire repose en partie sur le recours au travail forcé, en Afrique tout particulièrement : construction de voies ferrées, culture de plantations, etc.

Quant aux sources mobilisées dans les manuels, une place majeure est faite à l'iconographie : de nombreuses

[par l'industrialisation et le développement du capitalisme animent un mouvement d'expansion et d'eupéanisation, indissociable d'un fort sentiment de supériorité, d'une volonté civilisatrice et d'une suprématie scientifique et technologique »¹.

affiches et photographies, produites par l'Agence économique des colonies, les services ministériels ou des territoires coloniaux sont reproduites. L'intérêt porté aux « images » n'est pas propre à ces chapitres d'histoire de la colonisation. Ce qui est spécifique cependant, c'est la dimension doublement coloniale de cette iconographie : reflet de l'époque à laquelle elle appartient, elle participe aussi activement à l'œuvre coloniale en tant qu'instrument de propagande. L'étude de ces sources est parfaitement légitime mais implique une série d'interrogations et certaines précautions méthodologiques.

Or, force est de constater que, dans les cas les plus problématiques, le paratexte ne permet pas de dire qu'il s'agit d'images de propagande et le questionnement proposé par le manuel évacue la question des représentations



« Almanach du *Petit Colon algérien* » (1893), *Manuel histoire-géographie quatrième*, Belin, 2006, p. 162

(Crédit photo : Bridgeman Giraudon)

comme mise en scène coloniale, ce qui n'incite pas les élèves à prendre la distance critique nécessaire. Les manuels peuvent, sans doute à leur corps défendant, incliner ainsi à la diffusion de représentations proprement coloniales, en se focalisant sur certains types de productions culturelles, et par manque d'historicisation de ces représentations.

La couverture de l'« Almanach du *Petit Colon algérien* » donne une image bucolique de la colonisation, assimilée à la « mise en valeur d'un territoire », conformément à la politique coloniale officielle de l'époque : un agriculteur assis – le « colon algérien », européen en fait – s'appuie sur sa bêche, l'autre main posée sur le journal le *Petit Colon*, devant une gerbe d'épis de blé et un tonneau, à l'ombre d'un palmier et d'une treille portant fleurs et fruits, représentation qui s'inspire directement du mythe de la colonisation romaine. À l'arrière plan, un berger en costume algérien traditionnel, « indigène musulman », s'éloigne de dos, suivant un troupeau de moutons. On reconnaît la hiérarchie des activités agricoles : simple pasteur, il ne participe pas à l'œuvre de fructification de la terre algérienne mais en recueille simplement les richesses, au gré du déplacement de ses bêtes. Plus loin se profilent un village à l'aspect bien métropolitain avec son clocher, mais aussi un train au panache de vapeur blanc, et une ville qui pourrait être « Alger la Blanche », images de modernité conquérante. Sur la gauche, le croissant musulman et le drapeau français s'entremêlent harmonieusement. Cette couverture est une sorte d'illustration du discours de Victor Hugo de 1879, exhortant à coloniser l'Afrique « non pour le canon mais pour la charrue ; non pour le sabre mais pour le commerce ». La réalité est fort éloignée de cette mise en scène. La figure du colon petit exploitant agricole est largement mythique, les profits moins immédiats – 1893 est une

année de crise générale et de famine – et les contrastes criants entre la situation des « Algériens musulmans » et celle des « Européens ».

Cette couverture d'almanach est le premier document d'une double page intitulée « La domination coloniale. Comment les Européens dominent-ils les colonies ? » Il a pour titre « L'Algérie, une colonie de peuplement ». Nulle part n'est évoqué le rôle de la propagande coloniale. L'unique question de repérage posée sur ce document invite les élèves à préciser, « d'après cette image, à quels aménagements et à quelle mise en valeur du territoire les Français ont-ils procédé en Algérie ? » – comme si celle-ci pouvait être une source fiable pour ce travail d'investigation historique. Les questions suivantes portent sur plusieurs documents et incitent les élèves à explorer la question de la domination des colons sur les colonisés, mais sans jamais interroger le statut des documents. Elles se contentent de retourner l'idéologie coloniale : pointer une relation de domination sans toutefois analyser ses ressorts, son fonctionnement, ses travestissements.

D'autres images de propagande, telles la « Couverture d'un cahier scolaire vers 1900 » ou « La France va pouvoir porter librement au Maroc la civilisation, la richesse et la paix » (*Le Petit Journal*, 19 novembre 1911), se trouvent parfois placées en tête de chapitre. Sans questionnement pédagogique, avec une légende permettant seulement l'identification du document, elles posent un problème majeur de maîtrise des implicites. Ce sont justement ces documents complexes qui demandent une analyse très minutieuse, une recontextualisation particulièrement précise et qui rendent l'aide de l'enseignant d'autant plus nécessaire

L'iconographie coloniale est cependant parfois proposée plus explicitement comme illustration des représentations

coloniales de l'époque, mais sans être confrontée à une réalité contradictoire. Il s'agit de photographies représentant l'action éducative des missionnaires¹ ou des écoles laïques, ou bien encore des photographies relatives aux infrastructures ou à l'œuvre médicale. Le questionnement permet de souligner combien ces photographies participent de l'action propagandiste coloniale. Ainsi, le manuel de quatrième de Belin, dans une double page consacrée aux « images des colonies », demande aux élèves de montrer, de manière tout à fait critique cette fois, « comment ces photographies cherchent à donner à ceux à qui elles sont destinées une image valorisante de la colonisation » (p. 165). Cependant, seule la moitié du travail historique est alors réalisée : au-delà de la mise en question de ce qui apparaît comme une construction, qu'apprend-on sur la « réalité » de la situation coloniale ?

Il serait pourtant assez aisé de sortir d'une histoire des représentations fonctionnant pour elles-mêmes, en confrontant ces images avec des données simples qui mettent en évidence l'artificialité de ces mises en scène. Quelques données statistiques permettent de montrer la dégradation de la situation économique des Algériens musulmans³ ; et de se demander si les infrastructures sont réellement des outils de mise en valeur et au service de

1. Par exemple, une photographie du père Calloc'h (Oubangui, 1912) représentant « Un missionnaire en Afrique » est publiée dans un manuel de première (Hatier, 2003, p. 61). Les seules questions posées sont : « Qui assure une présence européenne en Afrique ? Dans quel but ? Avec quels moyens ? » En revanche, la même photographie est publiée dans un manuel de quatrième avec un questionnement méthodologique plus rigoureux : « Décrivez le document. Quels éléments indiquent qu'il s'agit d'une image de propagande voulant montrer les bienfaits de la mission civilisatrice des Européens ? » (Hachette éducation, 2006, p. 174) Le fait que ces questions s'adressent à des élèves de quatrième n'est pas un obstacle à une approche critique.

qui. Des statistiques sur les taux de scolarisation montrent combien la mission dite « civilisatrice » est restée un motif incantatoire ¹. Confronter une photographie de la construction d'une ligne de chemin de fer au Cameroun en 1909, par exemple, à une carte des lignes de chemin de fer en Afrique mettrait en évidence la construction de pénétrantes permettant de drainer les matières premières jusqu'au littoral et d'alimenter une économie de traite ⁴.

Enfin, toute une iconographie apparaît très décalée par rapport à la réalité vécue dans les colonies. De nombreux documents de propagande, de fort belle facture le plus souvent, sont proposés. De telles images, si elles ne sont pas rigoureusement commentées, présentent le risque de perpétuer des stéréotypes coloniaux. Les affiches d'exposition coloniale, telle celle de Vincennes en 1931 ⁵, mettent en scène des représentations très stéréotypées des colonisés.

Affiches conçues pour attirer le regard, séduire et délivrer un message simple, elles ne renvoient de fait qu'à des représentations métropolitaines, qui en disent davantage sur les normes et les codes esthétiques du temps que sur la situation dans les colonies, participant de fait à une histoire de l'exotisme. Ce décalage par rapport à l'histoire de la colonisation est encore plus net lorsque l'iconographie proposée ne renvoie même plus directement à l'image que pourraient se faire les contemporains des colonisés, mais à la mise en scène d'un stéréotype raciste, par exemple, qui ne coïncide pas directement avec celui de « l'indigène ». On peut ainsi faire l'hypothèse que la publicité pour le chocolat Félix Potin, portant le slogan « battu et content », joue sur la référence au joueur de jazz noir

¹. En 1936, seulement 0,4 % des 14,6 millions de personnes peuplant l'Afrique-occidentale française sont scolarisées au niveau primaire.

américain de l'époque, plutôt que sur celle de l'indigène, qui ne serait pas représenté ainsi vêtu.

Cette image renvoie aux préjugés racistes de l'époque, plutôt qu'au stéréotype de l'Africain colonisé. Elle est pourtant insérée sans autre forme de procès dans des pages traitant de la colonisation, ce qui conduit à superposer deux paradigmes différents, même s'ils ne sont pas sans liens. La question posée par le manuel, « Quelle image de l'indigène donne cette publicité ? », établit une continuité directe entre le personnage représenté et le colonisé. Est-ce en raison de la couleur ? Tous les hommes noirs sont-ils des colonisés ? Le jeu de références est en fait plus complexe.



« Chocolat Félix Potin, battu et content » (1922), *Manuel histoire première L ES*, Bréal, 2003, p. 114

Pour une histoire culturelle des représentations

Une approche d'histoire culturelle proprement dite implique donc à la fois une recontextualisation des documents proposés, un examen du jeu des références et de la réception de ces représentations. Cette démarche est méthodologiquement nécessaire pour éviter les lectures téléologiques ou les anachronismes.

Adopter une perspective d'histoire culturelle lorsqu'on étudie les mises en scène des colonisés lors des expositions coloniales – qualifiées récemment de « zoos humains »¹ – implique ainsi de faire une généalogie de ces spectacles, de s'interroger sur les stratégies des différents acteurs et sur la réception de ces exhibitions. Se contenter de faire connaître le projet des organisateurs de ces spectacles en constitue une approche très restrictive, sans réelle perspective historique critique ou de contextualisation – c'est en effet aussi l'époque des succès du cirque Barnum par exemple, qui s'attache à produire et mettre en scène (à des fins lucratives) tout ce qui peut sembler s'écarter d'une certaine norme anthropologique très restrictive. Il paraît nécessaire d'éprouver aussi les liens entre représentations racistes et stéréotypes coloniaux, d'interroger la circulation des représentations entre milieux scientifiques et opinion publique ainsi que leur

1. Cette expression a été proposée par un ouvrage des historiens rassemblés dans l'ACHAC (Association pour la connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine). Malgré son intitulé, cette association ne traite guère de l'histoire de l'Afrique contemporaine, si ce n'est à travers les représentations et mises en scène coloniales métropolitaines. Ses publications sont d'une manière générale largement utilisées par les manuels scolaires⁶.

transmission jusqu'à nos jours, qui n'a rien de linéaire, ni de mécanique ⁷.

Par ailleurs, s'inscrire dans une démarche d'histoire culturelle implique de problématiser le lien entre colonisés et immigrés. Des pages de manuel proposant de passer « de l'indigène à l'immigré », comme s'il était possible d'essentialiser ces identités et d'en faire de quasi-décalques l'une de l'autre ⁸, fonctionnent davantage sur le mode de l'assignation identitaire que sur l'historicisation de catégories qui ne sont certes pas sans relations mais qui restent à étudier plus finement. Dans un chapeau introductif, on peut ainsi lire : « Les nouvelles cultures de banlieues, “nouvel espace colonial”, le renouveau de l'islam sont les symptômes d'une recherche identitaire au-delà de l'intégration qui peuvent être en opposition avec les lois de la République. » Suit une photographie de manifestation de sans-papiers. Le télescopage de problématiques différentes est ainsi encore accentué. Alors même que les travaux universitaires, de Françoise Lorcerie notamment, sur la construction et les usages des stéréotypes évitent ces raccourcis hasardeux et permettent de comprendre comment le réservoir des stéréotypes les plus éculés à propos des Africains est actuellement réactivé, en fonction d'enjeux socio-économiques bien contemporains ⁹.

Enfin, *a contrario*, certains éléments, mentionnés par les programmes comme des faits, gagneraient aussi à être abordés aussi sous l'angle des représentations. Les systèmes d'administration – administration directe à la française, calquée sur des hiérarchies métropolitaines et fondée sur un corps de fonctionnaires nombreux ; ou bien indirecte, avec des élites coloniales placées au sommet des systèmes politiques autochtones, ainsi que l'a théorisé lord Lugard pour l'Empire britannique ¹⁰ – sont largement des constructions idéologiques. Sur le terrain, l'administration directe est très rare, faute d'effectifs, et le

recours à l'administration indirecte très fréquent. Mais dans ce cas, les injonctions du pouvoir colonial ou les modifications des hiérarchies locales sont aussi courantes, ce qui montre la porosité de « modèles » qui ne sont bien souvent que théoriques. Ceci a été analysé dès les années 1960 par des chercheurs britanniques à propos du Nigeria, dont lord Lugard fut gouverneur. En revanche, cette force des représentations administratives, en contradiction avec les réalités de terrain, est justement intéressante à étudier comme telle.

L'intérêt pour les représentations des colonies en métropole est une manière de réinscrire au cœur des histoires nationales leur dimension coloniale. Cependant, ce type de source est loin d'épuiser les possibilités ouvertes par une histoire culturelle du fait colonial. Décentrer le champ d'analyse des métropoles vers les colonies est essentiel afin de faire émerger l'histoire entrelacée des colonisateurs et des colonisés.

Colonisés et représentations

Lorsque les images des colonies, supports de propagande, sont clairement présentées pour être mises à distance et critiquées, cette démarche repose le plus souvent sur une indignation d'ordre moral. Elle est très rarement étayée par des éléments permettant de confronter ces représentations à des éléments de connaissance sur les colonies. Pour déconstruire des stéréotypes et pour élaborer des savoirs historiques, décisif est le recours à des sources recentrées sur le point de vue des colonisés.

Lorsque celui-ci est exposé dans les manuels, il s'agit généralement des élites : discours des leaders des indépendances, assortis de photographies et de courtes

biographies. Quant à l'immense majorité des colonisés, ils apparaissent le plus souvent comme une masse ou des individus anonymes exploités. Or, il est essentiel de remettre en lumière les perceptions et les stratégies des « sans-nom et sans-voix », afin de ne pas les poser en objets d'une histoire qui leur échappe.

Pour cela, on peut déjà faire varier les interrogations sur des sources couramment proposées. L'analyse d'une photographie d'une « consultation médicale au Congo » montre la gêne des Africains ainsi rassemblés ¹¹.

Elle permet d'expliquer combien les campagnes de vaccination ou de consultation ont pu susciter l'appréhension des individus convoqués, qui peuvent ainsi être identifiés et dénombrés. C'est déjà s'interroger sur les représentations que les colonisés se font du pouvoir colonial. Dans l'entre-deux-guerres, au-delà du projet philanthropique qui peut animer les membres du corps médical, la politique sanitaire répond aux injonctions de l'administration coloniale française à « faire du Noir » pour s'assurer un recrutement militaire, mais surtout une main-d'œuvre disponible et renouvelable pour la « mise en valeur » des territoires coloniaux.

Il est possible de compléter les sources proposées par les manuels, car celles-ci ne manquent pas. On peut avoir recours aux récits de l'écrivain Amadou Hampâté Bâ, par exemple ¹²; mais aussi à des récits de vie, tel celui d'une jeune paysanne lobi, déportée de Haute-Volta en Côte d'Ivoire dans l'entre-deux-guerres pour travailler sur les plantations ¹³. Ils soulignent la terrible banalité de ces réquisitions de main-d'œuvre, l'exil forcé, l'exploitation du labeur pour participer à la « mise en valeur » des colonies ou le travail domestique au service des coloniaux. Il est également aisé d'avoir accès à d'autres photographies des colonies, assorties de notices, grâce à la base Ulysse des Archives nationales d'outre mer ¹⁴.



(Crédit photo : © CAOM)

« Chef de canton faisant un palabre à ses administrés » (1936)

Le palabre d'un chef de canton en Haute-Volta permet d'interroger la complexité des hiérarchies coloniales et des représentations du pouvoir. Une lecture au premier degré de cette photographie illustre la politique d'assimilation à la française : un Africain assume une part du pouvoir colonial avec tous ses attributs. Mais une lecture un peu plus fine de la scène montre que des rituels autochtones sont maintenus : pour transmettre son discours, le représentant de l'administration a rassemblé les hommes du village sur la place, près de l'arbre à palabres, lieu d'exercice de l'autorité autochtone.

Enfin, un travail de recontextualisation permettra de souligner l'instrumentalisation des lignages de cadets par le pouvoir colonial, qui ne peut administrer directement

de si vastes espaces coloniaux sans alliés ¹. Sans nier la dureté de la situation coloniale émergent ainsi des espaces d'articulation entre des dispositifs coloniaux et des valeurs propres aux cultures et sociétés autochtones. Gregory Mann montre que l'engagement dans l'armée coloniale, pour des Soudanais, peut s'inscrire en cohérence avec une tradition militaire aussi bien familiale que sociale et être valorisé par des stratégies politiques ¹⁵. S'intéresser aux points de vue des dominés, aux représentations d'individus ou de groupes, c'est aussi prendre en compte la capacité d'autonomie et d'action des colonisés et sortir des assignations identitaires. Les *subaltern studies* développées dans l'espace anglophone, à la suite de l'historiographie indienne des années 1980 notamment, ont particulièrement essayé de remettre au centre des recherches scientifiques l'intérêt pour les dominés, en réexaminant les archives, non plus du point de vue des instances de pouvoir qui ont produit ces sources mais en essayant de décrypter, « en creux », ce qu'elles nous apprennent sur ceux qui apparaissent dans un premier temps comme les « sans-voix ». Dans l'espace francophone, une histoire sociale « par le bas », avec ses voies propres, s'est aussi développée ¹⁶.

Ces quelques remarques souhaitent simplement souligner que s'intéresser aux représentations ne signifie pas nécessairement proposer une histoire culturelle du fait colonial. La focalisation sur les représentations de l'époque coloniale, lorsqu'elles ne sont pas suffisamment historicisées, contribue à perpétuer des stéréotypes et ne permet pas de clairement sortir de la logique du bilan : en ce sens,

¹. On peut partir aussi de photographies sur la représentation du pouvoir et de la justice qui montrent comment colonisateurs et colonisés tout à la fois s'affrontent et négocient leur part de pouvoir.

les images sur l'école, la politique sanitaire, les infrastructures pourraient être mises au crédit des effets positifs de la colonisation. Pour ne pas se limiter à la dénonciation d'une situation d'oppression, recontextualiser précisément les sources utilisées permet de déployer la complexité de leur signification.

Une histoire culturelle proprement dite du fait colonial implique de s'interroger sur les généalogies de ces représentations, leur réception, leur efficacité, leur circulation, en articulant les échelles, du local au global et en ayant le souci de décentrer le regard des imaginaires métropolitains vers la situation des colonisés. Il devient alors possible de faire une histoire des représentations entrelacées des colonisateurs et des colonisés, détachée d'un européocentrisme encore trop répandu, et qui souligne la complexité des relations historiques entre métropoles et colonies, colonisateurs et colonisés.

II-2. LA FABRIQUE SCOLAIRE DE LA « CULTURE DE GUERRE »

Chaque enseignant qui aborde la Grande Guerre en classe est confronté à un paradoxe : l'enseignement de l'immense conflit constitue régulièrement un moment privilégié de l'année scolaire en classes de troisième et de première. Il n'est pas rare que des élèves particulièrement intéressés et des professeurs motivés débordent les horaires officiels pour approfondir l'étude d'un événement qui suscite des pratiques pédagogiques d'une grande diversité, souvent inventives et richement documentées. L'étude de la guerre de 1914-1918 au lycée est donc un bon lieu d'observation de la « fabrique scolaire de l'histoire », à travers le cadre que constituent les programmes et les instructions officielles, et les illustrations qu'en donnent les manuels et leurs discours. On se limitera ici à ces éléments avec lesquels la communauté enseignante compose, pour y repérer les effets parfois dommageables de certains choix historiographiques et pédagogiques et, plus largement, quelques-unes des incertitudes caractéristiques de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui.

Les programmes eux-mêmes sont assez laconiques et peu contraignants concernant le premier conflit mondial, les indications se limitant en général à un paragraphe. Ils sont surtout diversifiés, la guerre ne tenant pas la même place suivant les séries : largement traitée en première ES/L, où l'on peut lui consacrer six heures environ, elle inclut une réflexion sur la révolution russe

et les « bouleversements de l'Europe ». Inversement, son évocation se limite aux « Français dans la Grande Guerre » pour la série S, où il n'y a en théorie que quatre heures à y consacrer. Enfin, pour les séries STG, elle est intégrée depuis la rentrée 2006 à un chapitre bien plus large, bien que devant être traité en une dizaine d'heures en tout, dédié à « Guerre et paix, 1914-1946 » et incluant l'étude des « totalitarismes ». ¹ Ce dernier programme, publié en 2005, semble un décalque direct et immédiat de la question d'histoire contemporaine aux concours de recrutement de l'enseignement secondaire en 2004 et 2005 : « Les sociétés, la guerre et la paix de 1911 à 1946 (Europe, Russie puis URSS, Japon, États-Unis). » Cette transposition conduit à poser la question du lien entre ces programmes et les récentes évolutions scientifiques et historiographiques.

On constate alors que les instructions officielles traduisent clairement la prééminence, en France, du courant d'histoire culturelle de la Grande Guerre mis en avant depuis deux décennies par l'historial de Péronne et les chercheurs qui y sont associés. Cette prééminence est visible aussi bien du point de vue des productions éditoriales – dont l'*Encyclopédie de la Grande Guerre* parue en 2004 est un bon exemple ² – que des interventions dans l'espace public et, surtout, des positions universitaires ¹. Il

¹ Ainsi le bilan flatteur que Stéphane Audoin-Rouzeau dresse lui-même de l'historial de Péronne : « Il y a tout d'abord un musée, ouvert en 1992, [...] dont la qualité est universellement reconnue. Il y a ensuite, en deux décennies, un renouvellement profond de l'historiographie de la Grande Guerre : élargissement de la perspective d'ensemble par le dépassement des clivages nationaux et la dimension comparative, multiplication des champs de recherche grâce à l'affirmation d'une histoire culturelle de la guerre qui a fait entrer dans l'historiographie de 1914-1918 des objets absolument nouveaux. Il est inutile d'insister ici sur la masse des travaux publiés et non publiés (on

n'est donc pas surprenant d'avoir vu Annette Becker, codirectrice du centre de recherches de l'histoire de Péronne et professeure à l'université Paris X, siéger au jury de l'agrégation lorsque la question portait sur « La guerre et la paix ». Cette prépondérance institutionnelle a des effets directs dans l'enseignement. On retrouve ainsi, soit dans les programmes, soit surtout dans leurs documents d'accompagnement, les notions clés grâce auxquelles ces historiens ont cherché à bouleverser l'historiographie, en particulier celles de « consentement », de « culture de guerre » et de « brutalisation ». S'opposant à ce qu'ils désignent comme une histoire « pacifiste » de la guerre, mettant l'accent sur la souffrance des soldats « victimes » d'un conflit subi, les historiens les plus motivés de l'histoire de Péronne ont en effet promu un renversement historiographique (« une entreprise de démolition ⁴ ») qui met en avant la participation volontaire des Européens, et surtout des Français, au premier conflit mondial. Selon eux, une « culture de guerre » partagée, recouvrant l'ensemble des représentations mentales, des discours et des productions culturelles, explique un massif « consentement » au conflit et à sa violence, une acceptation de la guerre vue comme une « croisade », se traduisant pour les soldats par une « brutalisation » des comportements ⁵.

La fortune de ce dernier terme constitue un indice intéressant : les documents d'accompagnement du programme de première ES/L invitent bien à enseigner « la brutalisation des rapports humains », et le terme se retrouve donc comme un élément du cours dans les manuels scolaires, où il figure parmi les mots clés surlignés et définis. Toutefois, les définitions en varient, allant

[songe en particulier aux très nombreux doctorats), à tous les ouvrages, collectifs ou individuels, français et étrangers, qu'a suscités cette approche renouvelée du conflit depuis vingt ans. ³ »

d'« attitudes marquées par la violence » (Magnard-2007), à une « diffusion de la violence dans une société » (Nathan/Le Quintrec-2007), à une « violence exercée qui engendre des comportements brutaux » (Hatier-2007) pour être enfin défini comme une « accoutumance à la violence des soldats mobilisés » (Bordas-2007). Une telle variété ne surprend guère, dans la mesure où il s'agit d'un terme qui n'a jamais été nettement défini dans le champ scientifique. Il provient en fait d'un article en anglais de l'historien George Mosse, qui désignait sous le terme de « *brutalization* » la violence politique en Allemagne durant l'entre-deux-guerres, qu'il proposait de relier – sans beaucoup de preuves – à l'expérience de la Grande Guerre ⁶. Traduit littéralement et importé dans des ouvrages français, ce terme est apparu dans un premier temps comme une clé d'explication générale, semblant résumer et expliquer à la fois la violence de la guerre et le lien entre les deux guerres mondiales ⁷. Mais, très vite, la discussion critique des historiens a pointé ses limites et ses insuffisances, rien n'étant venu solidement démontrer une quelconque « brutalisation » des soldats ou des anciens combattants fort pacifiques qu'ils sont devenus dans leur immense majorité ⁸. Au contraire, en observant les pratiques des soldats, on constate une limitation de la violence par des trêves et des stratégies d'évitement, et surtout leur souci *de ne pas devenir brutaux*, en maintenant des liens avec l'arrière (correspondance, permissions) comme des activités normales et pacifiques, autant que possible, dans le cadre terrible des tranchées ⁹. Au total, une notion trompeuse dans sa généralité, discutée voire invalidée sur le plan scientifique, devient cependant incontournable dans l'enseignement donné aux lycéens, moins de dix ans après son apparition.

Rares sont pourtant les « acquis » de la recherche à passer si rapidement des ouvrages érudits aux salles de

classe. Un autre aspect de la guerre le révèle : la plupart des manuels continuent de présenter le conflit comme un moment clé pour l'émancipation des femmes et le développement du travail féminin, multipliant par exemple les photographies de « munitionnettes » – généralement dans le hors-champ pratique que constituent les « dossiers », dans la lignée de ceux consacrés, en classe de seconde, aux « femmes ou [aux] esclaves sous la Révolution ». Les travaux sur cette question ont cependant montré, depuis une vingtaine d'années, que la réalité était bien plus complexe, le travail féminin préexistant largement au conflit, tandis que s'opère un brutal retour à l'ordre sexué d'avant guerre à partir de 1918, tant pour la structure de l'emploi que sur le plan politique ou celui des rôles masculins et féminins¹⁰. Ce contraste entre le succès de la « brutalisation » et la difficulté à prendre en compte la complexité des rôles féminins durant le conflit est révélateur. Cela montre d'abord le prix qui semble attribué, dans l'univers pédagogique, aux notions simples d'emploi, faciles à manier et à mémoriser, au détriment des approches plus nuancées et complexes. La difficulté à faire passer dans l'enseignement les acquis de l'histoire sociale concernant les femmes indique en même temps l'éclatant succès de l'histoire culturelle de la guerre, de ses préoccupations et de ses notions.

Pour la Grande Guerre, on retrouve çà et là dans les manuels d'autres traces du coup de force que représente l'inscription dans le « cours » destiné aux lycéens de notions et d'idées critiquées voire infirmées dans la discussion scientifique. On lit ainsi dans le manuel Magnard-2007 une proposition insolite pour qui a fréquenté les carnets intimes des combattants de 1914-1918 : la « haine de l'ennemi » serait ce qui leur permet de « tenir » dans la guerre des tranchées ; idée également présente dans le manuel Belin-2005, qui avance une proposition tout aussi

extraordinaire : les soldats voient le conflit comme une croisade ou une guerre sainte, « même dans la correspondance des soldats agnostiques ou athées ». C'est là encore un décalque direct des thèses avancées par certains historiens de Péronne. Dans les deux cas, on attribue à tous les combattants les représentations de l'arrière, ou de leur infime portion la plus lettrée, militante et motivée pour la guerre. S'il existe des combattants qui voient bien la guerre comme une « guerre sainte », on les trouve avant tout chez les intellectuels et au sein des élites. Une grande majorité des soldats ordinaires, employés, artisans, cultivateurs, attendant simplement la fin du conflit – comme les frères Papillon dont la correspondance a été publiée. Certains, comme Louis Barthas, se montrent même très critiques envers une guerre vue comme injuste, cruelle, interminable ou absurde ¹¹. Attribuer à toute une population les pensées des élites constitue une déformation coutumière de l'histoire culturelle, oublieuse des pratiques ordinaires du plus grand nombre.

Parallèlement à ces excès, on observe quelques oublis troublants. On peut ainsi parcourir certains de ces mêmes manuels sans trouver une seule mention de soldats fusillés, y compris lors des mutineries (Magnard-2007), ou une seule information concernant les troupes coloniales ou les travailleurs coloniaux, qui comptent pourtant 600 000 hommes environ, pour la seule France (Belin, première S, 2006). Les motivations des grévistes ou des mutins, et les dimensions sociales et politiques de leurs actes, à la fin du conflit en particulier, sont souvent éludées, comme dans le cours du manuel Hatier-2007 où l'on apprend que « des grèves éclatent » (p. 192) sans plus d'explications. Élisio n de l'histoire sociale, politique et coloniale, tandis qu'à l'inverse sont mis en avant les thèmes les plus discutés et discutables de l'histoire culturelle : ces indices attestent bien des orientations

dominantes de la « fabrique scolaire » de l'histoire pour 1914-1918. On se gardera de condamner sans nuances le discours des manuels scolaires, d'autant qu'il est toujours possible de construire, dans la profusion documentaire qu'ils proposent, des enseignements qui tiennent compte de la complexité de la période. On doit cependant constater que l'empressement des manuels à adopter le prisme de l'histoire culturelle de la Grande Guerre a un coût important, entraînant simplifications et omissions.

Ceci est également visible à travers les corpus documentaires mobilisés pour appuyer l'étude de la « culture de guerre » ou de l'expérience des combattants. La définition de ces derniers s'avère parfois étonnamment élastique, comme lorsqu'une question du manuel Magnard-2007 porte sur la haine de l'ennemi éprouvée par les *soldats* – « Comment le *soldat* Georges Clerc se représente-t-il l'adversaire allemand ? » (p. 212) – alors que le document émane d'un *capitaine* d'artillerie, très éloigné du « poilu » ordinaire. Là encore, on ne peut présenter le témoignage d'un officier, pour qui le combat et l'hostilité aux Allemands relèvent d'évidences professionnelles, comme un exemple représentatif de ce qu'éprouvent les soldats envers leurs adversaires. C'est là un exemple extrême de décontextualisation documentaire, qui confine à la contrevérité historique.

Surtout, malgré des efforts méritoires dans les dernières éditions, il faut constater la présence et la prégnance de la caricature et de l'affiche (au détriment de la photographie) et de la littérature de guerre (au détriment du témoignage). C'est net lorsque pour illustrer des dossiers consacrés aux tranchées ou à la violence de guerre, des manuels mettent en avant le même extrait du texte célèbre de Blaise Cendrars, *J'ai tué* (Nathan/Jacques Marseille-2007 ; Bréal-2007). Ce texte poétique et provocateur est pourtant problématique : « À coups de poing, à coups de

couteau. Sans merci. Je saute sur mon antagoniste. Je lui porte un coup terrible. La tête est presque décollée. J'ai tué le boche. [...] J'ai le sens de la réalité, moi, poète. J'ai agi. J'ai tué. » Il relate un événement marginal, voire imaginaire : l'arme blanche compte pour moins de 1 % des morts et blessures de la guerre ; les deux tiers des pertes étant dues à l'artillerie et les corps à corps rarissimes. Il est surtout trompeur de prétendre illustrer l'ordinaire de la guerre par l'un des textes les moins réalistes et représentatifs qui soient – celui de l'écrivain Cendrars, engagé volontaire dans la Légion étrangère, dont l'expérience est transposée, voire fantasmée par son imaginaire et son langage poétiques.

On rencontre le même problème dans un autre dossier consacré aux « tranchées » (Belin-2007), où les trois textes présentés sont des extraits romanesques : *À l'ouest rien de nouveau*, *Les Croix de bois*, et *Le Feu* – livre de Barbusse paru en 1916, ce dernier étant légendé comme « le récit d'un ancien combattant ». Au-delà du problème de la légende, hélas fréquent dans les manuels scolaires¹, on constate encore une fois la place attribuée aux intellectuels et aux écrivains pour dire la guerre, au détriment des soldats ordinaires. Mais surtout, l'expérience de la guerre et du combat est abordée préférentiellement à travers la fiction, et donc par le biais des textes dont l'apport en informations concrètes est le plus incertain et l'étude la plus difficile, *a fortiori* pour des élèves s'ils ne sont pas sensibilisés à l'analyse de ce type spécifique de sources. Autrement dit, sont favorisés les documents dont la charge de discours dépasse fréquemment la valeur documentaire, ceux également pour

1. Par exemple le manuel Bordas 2007, qui présente une photo d'exécution célèbre de 1914 ou 1915, absurdement légendée « Exécution à Verdun en 1917 » pour « coller » au thème du dossier¹².

lesquels l'analyse bute invariablement sur la question de la réception.

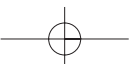
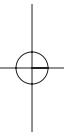
De leur côté, que nous disent, sur les représentations des contemporains, les affiches de propagande invariablement présentes dans les manuels scolaires? Quelles furent les réactions à ces images édifiantes? Peut-on faire passer ces images orientées, socialement construites et situées, produites par les États dans le cadre de processus de mobilisation, comme des visions spontanées de l'événement? Si la prudence des enseignants dans l'exploitation de tels documents est nécessaire, leur fréquence pose un autre problème : pourquoi privilégier justement les images et les représentations au détriment des pratiques et des conditions de vie? Les pages du manuel Hatier-2007 sur 1914-1918 ne comptent pas moins de *dix* affiches de propagande émanant des divers belligérants, dont on comprend que les qualités graphiques séduisent ceux qui sont chargés d'illustrer les chapitres. On doit cependant mettre en regard cette omniprésence des images – elles-mêmes orientées, trompeuses, ambiguës – avec la rareté des documents portant sur les réalités économiques et sociales vécues par le plus grand nombre. Dans le même ouvrage, *aucun* document, *aucun* paragraphe du cours n'évoque ainsi l'inflation, réalité fondamentale du temps de guerre. Cette multiplication des images et du « culturel » au détriment des réalités et des pratiques quotidiennes – également observable pour d'autres problèmes et d'autres périodes comme l'histoire coloniale [lire *supra*, chap. II-1] – est sans doute l'effet le plus préjudiciable de l'importation historiographique incontrôlée de la « culture de guerre » dans le champ scolaire.

Il faut y ajouter les confusions et les amalgames qui découlent de l'accent mis sur la « violence » de guerre sans que les distinctions nécessaires ne soient toujours apportées. On lit ainsi dans les programmes des séries ES/L la

phrase suivante : « La brutalisation des rapports humains invite à poser la question des liens entre la violence de la période (ainsi du massacre des Arméniens, premier génocide du siècle) et celles des totalitarismes. » Il s'agit à tout le moins d'un raccourci hâtif, les pratiques de déportation et d'extermination mises en œuvre dans l'URSS de Staline et l'Allemagne de Hitler n'ayant pas de lien causal ni morphologique avec le génocide des Arméniens. Loin d'être étudié dans sa complexe spécificité, celui-ci sert ainsi, dans les programmes et les manuels – surtout en série STG, où la période 1914-1945 est étudiée comme une séquence unique en dix heures environ –, de signe avant-coureur de l'extermination nazie. On voit mal en quoi la connaissance de l'un ou l'autre événement s'en trouve enrichie. Si l'on tient à établir des généalogies, avec toutes les précautions méthodologiques qui s'imposent, la mention des massacres et violences coloniaux serait peut-être ici plus pertinente. Le risque d'une histoire téléologique, 1914-1918 préfigurant directement 1939-1945, est ici assez lourd. Plus largement, ces raccourcis tendent à dissoudre la complexité des événements en renvoyant à une omniprésente et insaisissable « violence ». Le manuel Nathan/Jacques Marseille-2007 conclut ainsi son paragraphe de quatre lignes sur le génocide arménien par cette phrase peu nuancée et, pour tout dire, bien peu historienne : « La guerre et la violence aveugle règnent désormais sur les esprits » (p. 197).

De nombreux autres points pourraient être discutés, comme l'insistance des programmes et des manuels sur l'idée de « guerre totale », loin d'être entièrement satisfaisante pour 1914-1918 mais pédagogiquement fort utile (aisée à définir et à mémoriser, avec une énumération de critères), comme, plus tard dans l'année, la notion de « totalitarisme »¹³. Au total, le discours scolaire sur 1914-1918, s'il n'est pas uniforme, reflète largement le choix

d'une forme récente et discutable d'histoire culturelle, produisant des simplifications : elle privilégie les discours et les images, au détriment des pratiques et expériences, et facilite les décontextualisations et les raccourcis, lorsque les Ottomans préfigurent les nazis ou que l'on assigne aux sociétés en guerre une introuvable « brutalisation ». Il n'est pas simple de faire passer les acquis de la recherche dans l'histoire scolaire, et l'enseignement en quelques heures de périodes aussi riches reste toujours une forme de défi tributaire de choix et d'omissions. Mais quel que soit le temps dont nous disposons pour traiter un problème et le niveau auquel on l'aborde, il est possible de ne rien céder sur l'exigence de la nuance et le refus de l'amalgame. Si la fabrique scolaire de la « culture de guerre » tourne parfois le dos à cette exigence de complexité, il revient aux enseignants de s'approprier les débats et les outils critiques permettant de la restituer ¹⁴.



III. Entre devoir de mémoire et politique de la reconnaissance, le problème des questions sensibles dans l'école républicaine

« 2 000 ans de culpabilité chrétienne relayée par les droits de l'homme se sont réinvestis, au nom de la défense des individus, dans la mise en accusation et la disqualification radicale de la France. Et l'école publique s'est engouffrée dans la brèche avec d'autant plus d'ardeur qu'à la faveur du multiculturalisme elle a trouvé dans cette repentance et ce masochisme national une nouvelle mission. ¹ »

L'aigreur qui transpire de cette citation de Pierre Nora témoigne du caractère sensible que revêt aujourd'hui la question nationale dans l'enseignement de l'histoire. Les débats autour de la crise du modèle nationalo-républicain d'intégration, qui traversent la société depuis les années 1980, n'ont pas manqué de résonner sur et dans l'espace scolaire. La rhétorique politique qui consiste à opposer les vellétés « communautaristes » des uns aux crispations néo-républicaines des autres impose un schéma binaire de catégories de pensées (France/anti-France). Il y aurait ainsi d'un côté ceux que la communauté nationale répugne et, de l'autre, les défenseurs de la cause nationale, d'aucuns diraient de l'« identité nationale », aujourd'hui menacée

par le communautarisme rampant. La « communauté » redoutée serait celle d'un monde clos se revendiquant de traditions, de valeurs, d'une religion et d'une origine supposées communes. Elle se considérerait en droit de réclamer un traitement particulier dans l'État, adapté à ses propres critères et donc défini par elle-même. Or, dans le modèle français, les différences identitaires ne relèvent que de la sphère privée. On voit bien comment cette hantise du conflit et de la division peut également s'inscrire dans le discours sur l'école, même si elle masque une réalité sociale et politique beaucoup plus complexe. En tant qu'institution républicaine, l'école est une microsociété supposée aider à l'homogénéisation nationale. Dans la fabrique scolaire de l'histoire, cela se traduit par des réflexions continues depuis trente ans sur la place des immigrants, puis de leurs descendants dans le récit national. Comment tisser de l'appartenance par une histoire partagée, comment fabriquer un « bien commun » ?

Déjà en 1985, l'historien anthropologue du Maghreb Jacques Berque, sollicité par le gouvernement français pour établir un rapport sur la scolarisation des enfants d'immigrés, avait avancé quelques pistes novatrices en commençant préalablement par s'interroger sur la catégorisation d'un groupe trop rapidement cantonné dans le statut « issus de l'immigration » : « Comment se définir ? comme une fraction défavorisée de la jeunesse ? ou plutôt comme une étrange peuplade projetée d'un "ailleurs" qui s'estompe vers des terroirs incertains et des lendemains bâillonnés. ² » Il existait, selon lui, deux écueils : d'une part la réduction populiste de la culture des enfants à une différenciation « folklorisante » ; et d'autre part la réduction symétrique « des cultures étrangères à leur seule dimension classique, prestigieuse, réservée à des castes d'intellectuels, d'artistes et d'initiés de différents types ». Il faut, disait-il, s'attacher à créer une « identité commune

solidaire » et non des identités séparées. L'historien proposait un enseignement de trois heures hebdomadaire sur les « langues et cultures d'immigration » pour tous les élèves de l'école élémentaire. Dans le même esprit, il réclamait de ne plus parler de « cultures d'origine » mais de « culture d'apport ». Trop dissonant par rapport à la politique prônée par le ministère Chevènement [lire *supra*, chap. I-1], ce rapport est resté lettre morte.

L'actualité plus récente, notamment depuis les attentats du 11 septembre 2001, ethnicise davantage le débat, et l'école n'échappe pas à ce phénomène³. Par « ethnicisation », il faut entendre ici la mobilisation volontaire de l'argument « ethnique » dans le cadre de rapports sociaux. Chez les élèves, cela s'illustrera par des remarques du type « Algérie en force », « Renois/Céfrans » – Noirs/Français, dans le parler des jeunes –, etc., donc par des interpellations ethnicisées entre pairs. Par ailleurs, les débats publics peuvent agir sur ces rapports sociaux dans l'école, les alimenter, cristalliser des *entre-soi*. C'est notamment le cas des controverses autour du voile et de la place de l'islam dans la société, du conflit au Moyen-Orient ou encore des objets mémoriels comme le fait colonial en général (traite, esclavage, colonisation) ou la Shoah. Il est très difficile de mesurer, faute d'enquête, le poids préalable de ces questionnements mémoriels dans la construction identitaire des élèves⁴. On sait encore très peu de choses de la façon dont ces mémoires circulent dans les familles¹, mais on ne peut guère douter des processus d'accaparement ou d'imprégnation que provoquent les débats publics sur ces sujets, et qui touchent autant les enseignants que les élèves⁵. De par leur caractère brûlant, ces

1. Même si, par la gravité et la radicalité de l'acte, les génocides du xxe siècle semblent bien constituer un marqueur identitaire dès le plus jeune âge et que leur mémoire est entretenue dans l'intimité familiale comme un oubli irréparable.

thématiques se voient affublées, en tant que contenus d'enseignement, d'une terminologie variable dans les quelques études qui leur sont consacrées : « questions sensibles », « vives »⁶, « socialement vives », « controversées », « chaudes ».

Leur enseignement est un enjeu de taille car il pose au récit historique scolaire des questions qui interrogent globalement la place de l'école en tant qu'institution républicaine. Le débat pourrait se décliner autour de deux visions opposées de l'école. La première s'attacherait à définir l'école comme un « sanctuaire », indifférente aux enjeux de société. Elle se traduirait par la protection d'une histoire consensuelle, ciment des valeurs républicaines figées dans l'histoire. Une seconde vision préférerait insister sur la porosité entre l'espace public et l'espace scolaire. L'école deviendrait alors un espace avec sa propre temporalité, qui ne serait pas celle des débats médiatiques mais qui ne se prétendrait pas non plus imperméable aux questions qui animent la société de façon récurrente. En tant que micro-société, elle serait à la fois un lieu de rationalisation et d'apaisement des controverses ou des conflits. La traduction épistémologique d'une telle perspective appelle à accepter l'introduction des « discontinuités » dans le récit historique scolaire, sous la forme de pensées ou d'actes des minorités agissantes dont les voix restent encore enfouies dans les tunnels de l'histoire – celles des femmes, par exemple.

Mais nous n'en sommes pas là, et la réponse apportée est tout autre. Ce chapitre montre que la réponse institutionnelle relève davantage du « devoir de mémoire ». Ce dernier terme mérite que l'on s'y arrête un peu. Selon Sébastien Ledoux, il « correspondrait à un archétype lan-gagier qui aurait formalisé les représentations des individus sur le présent comme sur le passé, suggérant par cela même des pratiques sociales spécifiques (discours publics,

lois “mémorielles”, politiques éducatives, commémorations, associations, musées, tourisme) ⁷ ». L’expression se serait imposée dans l’espace public au début des années 1990 et son cadre socio-historique relèverait de trois facteurs :

– la « conscience de crise » – crise des familles, crise de l’histoire, crise des idéologies, crise des banlieues, crise identitaire, etc. – qui s’installe au cours des années 1980 dans un contexte socio-économique de désenchantement attirant l’attention vers un passé réconfortant au regard d’un avenir obstrué ;

– le retour public de la mémoire du génocide des Juifs, jusque-là noyé dans la mémoire des morts de la Seconde Guerre, qui « criminalise » l’oubli collectif lourdement symbolisé par le non-lieu prononcé en faveur de Paul Touvier, lequel fait dire au secrétaire d’État aux Anciens Combattants Louis Mexandeau, en 1992 : « J’ai voulu témoigner de ma solidarité totale avec ceux qui ont été victimes de l’occupant. On ne peut pas oublier. Il y a un devoir de mémoire » ;

– l’émergence d’une nouvelle figure sociale : celle de la « victime », et les logiques compassionnelles autour desquelles se construisent les mobilisations collectives ⁸.

La formule n’a jamais obtenu son titre de légitimité dans le champ académique, sauf à tenter de la déconstruire et de lui substituer des expressions plus nobles comme « devoir d’histoire », ou « devoir d’intelligence » ⁹. Mais elle a en revanche fait mouche dans l’espace scolaire, où les directives du *BOEN* ne s’encombrent pas de guillemets pour l’évoquer. L’édition du 19 février 2009 lui consacre par exemple une rubrique entière lors de la préparation de la commémoration de l’abolition de la traite et de l’esclavage.

On voit dans le chapitre III-2 que le devoir de mémoire impose un nouveau paradigme pour penser la question

génocidaire, qu'il s'agisse de la destruction des Juifs, d'abord, puis de la pluralité des génocides désormais inscrite dans le curriculum. À travers le fait colonial, le chapitre III-1 évoque la « politique de reconnaissance » à l'égard des élèves que l'on présuppose touchés plus que d'autres par cette mémoire. Dans les deux cas, on a bien affaire à une mise sous tutelle mémorielle de groupes qui gagnent ainsi leur droit d'entrée dans le roman national. Cela ne se fait pas sans tensions ni difficultés pédagogiques. La première, et pas des moindres, surcharge ces thématiques d'affects et de finalités morales. La leçon devient catharsis et l'analyse réflexive souffre de cette saturation de sensible. Les enseignants ne sont pas toujours très à l'aise dans cette posture quasi thérapeutique. La seconde porte sur le risque d'assignations identitaires. Dans le cas du fait colonial, il n'est pas rare que les enseignants projettent un héritage spécifique chez ceux de leurs élèves dont l'histoire est liée à l'immigration coloniale ou post-coloniale¹⁰. À leur corps défendant le plus souvent, ils peuvent inventer une identité stéréotypée, susceptible d'entrer en interférence avec le propre bricolage identitaire d'un enfant ou d'un adolescent souvent français, né en France, et de plus en plus de parents eux-mêmes nés sur le sol français.

On le voit, ces contenus d'enseignement sont des révélateurs de ce qui se joue politiquement dans l'école et son rapport à l'universel républicain. Les débats qu'ils provoquent sont le signe d'une certaine dynamique démocratique de notre société. Les nouveaux programmes de collège ne sont pas restés sourds à ces débats [lire *supra*, chap. I-1], dans lesquels les questions ou les formulations témoignent de l'attention portée à la demande sociale, malgré la propension gouvernementale actuelle à vouloir « sanctuariser l'école¹¹ ».

III-1. ENSEIGNEMENT DU FAIT COLONIAL ET POLITIQUE DE LA RECONNAISSANCE

L'enseignement de l'histoire élabore et transmet un récit historique public en faisant des choix parmi les savoirs, les événements, les interprétations et les documents disponibles. Son projet, en France, depuis le XIX^e siècle, est de rendre les élèves membres de la communauté nationale par le partage d'une culture, de valeurs et d'une mémoire historique communes. L'école a ainsi été à la fois le socle et le fruit de la République et de l'État-nation qui se sont institués en l'instituant. L'enseignement de l'histoire encourage l'adhésion à un bien commun référé à des principes conçus comme universels (la liberté, l'égalité, la démocratie, etc.). Or, ce bien commun, somme de valeurs, de projet politique, de principes de références, n'est pas immuable ; les éléments le constituant et son horizon semblent avoir évolué sous l'effet des transformations de la société et de certains événements historiques. Le pluralisme culturel de la société française, par exemple, conduit à interroger une histoire scolaire longtemps dominée par un récit associant la construction nationale à une population homogène. Dans la forme scolaire du « roman national », les hauts faits et les échecs édifiants d'ancêtres sélectionnés représentaient le noyau dur d'une histoire patrimoniale essentiellement politique, militaire et franco-centrée. À son encontre, outre les remises en cause historiographiques, s'est exprimée une

demande de reconnaissance de leur expérience historique par des groupes absents ou dépréciés dans le récit historique autorisé. Cette revendication est, depuis une vingtaine d'années, relayée par des politiques publiques éducatives. Son examen informe sur l'articulation entre enseignement de l'histoire, identité nationale et une politique de la reconnaissance pouvant ouvrir sur une « politique de la différence » identifiant les individus ou les groupes en fonction de leurs appartenances particulières¹. L'enseignement de l'histoire du fait colonial joue un rôle révélateur dans ce processus.

L'enseignement de l'histoire d'une façon générale et celui du fait colonial de façon singulière sont en effet significatifs des « usages politiques du passé² » qui nous renseignent sur le projet politique national et sur les intentions de formation du pays pour sa jeunesse. Jusqu'aux années 1960-1970, dans un enseignement de l'histoire qui accompagnait et exaltait la construction nationale et impériale, la colonisation représentait un signe positif et une promesse. L'expansion impériale assurait la grandeur nationale ; le projet de diffusion des Lumières aux peuples colonisés la justifiait de façon républicaine et plutôt consensuelle. La colonisation de progrès, défendue notamment dans les manuels de Malet et Isaac, représentait l'horizon politique de la « plus grande France », elle était partie prenante du « roman national ». Les élèves, dont peu allaient au-delà de l'école primaire jusqu'aux années 1960, étaient invités à s'identifier aux explorateurs, aux missionnaires (surtout dans l'enseignement catholique), aux bâtisseurs, aux vainqueurs d'une façon générale, dont les manuels d'histoire offraient une image valorisante qui a nourri l'imaginaire de générations successives d'élèves.

L'enseignement de l'histoire a ensuite, progressivement et inégalement selon les niveaux d'enseignement, intégré

une dimension critique et, à partir de la décolonisation, a pris ses distances avec le « roman national ». Plusieurs innovations historiographiques ont été les vecteurs d'une évolution en phase avec une société devenue « critique », au sens où ses membres n'adhéraient plus sans examen aux discours politiques ou institutionnels ³ : l'introduction de l'étude des civilisations et de la longue durée dès les années 1960 en lycée ; la lecture du passé au prisme de l'histoire culturelle et la prééminence des droits de l'homme en tant que principe de référence dans les années 1980 ; la prise en compte de la mémoire comme objet d'étude ⁴ et d'approches plus « mondialisées » ou ouvertes à de nouveaux thèmes historiographiques (« culture de guerre », « imaginaire colonial », « culture coloniale ») à partir des années 1990. Par ailleurs, les revendications de différents groupes d'acteurs ont abouti à diverses lois mémorielles, à des prescriptions relatives au « devoir de mémoire » et à leur traduction dans l'enseignement. Les textes officiels ont ainsi valorisé par voie administrative certaines mémoires, et légitimé l'action de groupes mémoriels et d'historiens estimant que la vision de l'histoire donnée par l'enseignement était trop partielle voire partielle, ou pire, manipulatoire ⁵. De cette façon, l'État a poursuivi une « politique de la mémoire ⁶ » avec l'enseignement pour instrument. Dès lors, la question se pose de savoir s'il y a une prise en compte effective de mémoires autres que la mémoire « nationale » du groupe dominant. Si oui, cela a-t-il pour effet de mieux rendre compte de la complexité des processus historiques en introduisant des facettes auparavant peu abordées de l'histoire ? Cela a-t-il, éventuellement, facilité la manifestation d'une « concurrence des victimes ⁷ » jusque dans les classes ?

L'enseignement de l'histoire du fait colonial apparaît comme un révélateur de la relation entre enseignement et

identité nationale, au moment où la question de l'identité nationale revient sur la scène publique ⁸, dans la mesure où enseignement et construction nationale se sont mutuellement nourris. L'examen du traitement de la question coloniale montre un glissement dans les références proposées aux élèves en matière d'identification et de sentiment d'appartenance depuis près d'un siècle. Ce qu'on peut qualifier de politique de la reconnaissance émergente (reconnaissance de mémoires, d'expériences historiques, de groupes d'acteurs qualifiés de victimes) et en partie implicite contribue à l'évolution de la conception du bien commun proposé aux élèves. Pour mieux appréhender la question, nous avons procédé à l'analyse des programmes de lycée depuis 1923, à l'examen de soixante-treize manuels de lycée publiés entre 1937 et 2004, d'une quarantaine d'entretiens avec des enseignants d'histoire (de collège, de lycée d'enseignement général et professionnel) de différentes générations depuis 2001 et fait une enquête dans trois collèges situés en réseau d'éducation prioritaire. Ces données portent donc essentiellement sur ce qui est prescrit, ce qui est traduit dans les manuels et sur les discours d'enseignants. Les observations de cours, en nombre limité, ont toutefois contribué à la formulation de questions ou à la confirmation d'hypothèses. Nous abordons la question dans une perspective de sociologie du curriculum ⁹ et de sociologie des sciences, considérant les contenus d'enseignement et les manuels qui en sont le support comme des constructions sociales et historiques. Dans ce cadre d'analyse, les savoirs savants, les projets politiques, les savoirs d'expérience et les mémoires circulent et sont réinterprétés, transportés par des humains, des dispositifs ou des objets, dans un réseau reliant monde savant, monde politique et social et monde scolaire – sans oublier l'univers économique (concernant l'école, les manuels scolaires,

par exemple, sont d'abord des produits commerciaux jouant un rôle clé dans l'économie de l'édition). Pour la définition des contenus d'enseignement, ce processus de « traduction ¹⁰ » mobilise en effet des personnes, des dispositifs (programmes, horaires, pédagogie) et des objets (manuels scolaires, documents, instruments comme le rétroprojecteur, l'ordinateur, etc.). Les interactions entre ces « êtres » de nature diverse, et aux intérêts parfois divergents, aboutissent au choix de contenus d'enseignement. La compréhension de ce processus permet de saisir l'évolution de l'enseignement de l'histoire, y compris celui du fait colonial ¹¹. L'analyse de nos données montre que cette évolution s'est effectuée selon un processus d'accumulation et de glissement, de réinterprétation, plus que par élimination franche de contenus d'enseignement ou par une bascule brusque des interprétations du processus colonial. Les contenus d'enseignement évoluent à la marge, et le sens des changements sont rarement explicités aux enseignants.

De la communauté nationale au monde

Dès le XIX^e siècle, l'enseignement de l'histoire en France a constitué un outil de socialisation politique des jeunes générations. Il entrait dans son projet de fabriquer des Français par l'inculcation de valeurs politiques associées aux idées de démocratie, de liberté, d'égalité, mais aussi de respect de l'ordre établi. Un récit historique scolarisé fondé sur des savoirs pensés universels était le vecteur du développement d'un sentiment d'appartenance des jeunes générations à la communauté nationale définie par sa forme politique (république parlementaire) et son espace

de référence (l'État-nation sous sa forme impériale jusqu'aux années 1960). Des conquêtes coloniales aux années 1970, le récit de la colonisation s'insérait dans celui d'un État-nation dont il illustrait la grandeur. Après la décolonisation, un nouveau récit s'est progressivement construit. En simplifiant, on peut résumer ainsi ses points saillants : la colonisation a fait partie d'un processus mondial inéluctable du fait d'une inégalité de développement des économies et des civilisations tandis que la décolonisation – tout aussi inéluctable – illustrait la nouvelle place de la France sur la scène mondiale comme puissance moyenne désormais tournée vers l'Europe. Des ajustements successifs, au gré des réformes de programmes (Braudel en 1957, ceux des années 1980 et les suivants), ont abouti à une réinterprétation des ressources produites par les historiens et par le débat public (sur les questions de sous-développement, de l'Europe, par exemple, mais aussi à propos d'une relecture critique de la colonisation), en fonction des enjeux scolaires : former un public devenu hétérogène du fait de la démocratisation de l'enseignement et de l'accroissement du pluralisme culturel de la société française. Un exemple particulièrement significatif à ce titre est la place accordée au rôle de la religion dans le processus colonial. Les travaux historiques les plus récents sont ignorés au profit d'une vision anhistorique de l'islam facilitant peut-être la paix scolaire mais peu l'apprentissage du raisonnement historique ¹².

Un point de vue critique et une perspective moins étroitement politique et euro-centrée dans l'histoire scolaire ont cependant bien été intégrés dans l'enseignement. Par exemple, la présentation de la domination coloniale est, depuis les années 1980 dans tous les niveaux d'enseignement, plus soucieuse de présenter certains effets néfastes de la colonisation au plan économique et social. L'usage de la torture par l'armée française en Algérie est

évoqué par les manuels scolaires depuis les années 1970 en collège. Cependant, elle est toujours analysée comme un « dérapage » moralement condamnable de quelques militaires excessifs à un moment précis de la guerre d'Algérie (la bataille d'Alger), plus que comme un système, effectif dès les débuts de la colonisation, un mode de domination et de terreur caractéristiques du colonialisme français. Reste aussi, entre autres points faibles, que le point de vue des colonisés est longtemps demeuré quasiment absent [lire *supra*, chap. II-1], de même que l'histoire précoloniale, les effets des interactions entre colons et colonisés ainsi que les conséquences de la colonisation en métropole et les conflits internes au mouvement de libération nationale. Il en résulte une vision des peuples colonisés comme n'existant que dans un seul temps historique, celui de la colonisation ; un défaut d'analyse historique de ses effets sur la société française – y compris sur la production scientifique des historiens ; et de la complexité de la décolonisation.

La grille de lecture des droits de l'homme a, dans les années 1980, ouvert la possibilité d'aborder les sujets les plus difficiles et conflictuels, jusqu'alors ignorés par l'enseignement, tout en contribuant à les décontextualiser, dans la mesure où la référence n'est plus l'État-nation et l'universalisme républicain mais la patrie imaginaire des droits de l'homme : les références politiques, géostratégiques et imaginaires en sont transformées. Cette grille de lecture, associant une appartenance à la fois plus vaste (le monde, l'humanité) et plus restreinte (les communautés d'origine et de destin), entre en tension avec la tradition de l'enseignement français de l'histoire accolé à l'espace national et à la République. Au nom des droits de l'homme, une certaine symétrie entre colonisés et colonisateurs est construite en étendant la qualification de « victime » : « rapatriés » et torturés de tous bords entrent dans cette

catégorie. Les peuples colonisés voient leur définition changer : ils sont désormais décrits comme des victimes après avoir été mis dans la catégorie des bénéficiaires du colonialisme ou des terroristes ; le même processus affecte les pieds-noirs, désormais moins stigmatisés comme empêcheurs d'une colonisation de progrès, mais comme des « rapatriés » victimes. Dans les deux cas, les manuels scolaires les présentent le plus souvent comme un groupe social homogène. L'iconographie envahissante des manuels contribue grandement à cette nouvelle catégorisation. Ce changement s'est cependant fait au détriment de la démarche historique, qui ne se satisfait pas de telles mises en équivalence et utilise la comparaison, la hiérarchisation, la confrontation ¹³.

Face à la tension existant entre la double orientation de l'enseignement de l'histoire depuis la Seconde Guerre mondiale, la transmission patrimoniale et le développement du sens critique des élèves, cette nouvelle grille de lecture a donc favorisé une interprétation plus critique du fait colonial. Mais elle a plus volontiers sollicité l'indignation morale et la compassion pour les victimes que l'analyse historique. Ainsi, l'accord se fait chez les professeurs pour estimer que le cours sur la « guerre d'Algérie » en collège est à concevoir comme une leçon de « tolérance » et d'« antiracisme ». Cette conception entraîne une relativisation et la prédominance d'une critique de dénonciation à partir d'une posture morale voire idéologique. La façon dont les manuels scolaires, jusqu'à une date très récente, abordent la violence de la conquête coloniale en est un exemple manifeste : une fausse symétrie est établie entre la violence des colonisateurs et celle des colonisés qui refusaient d'admettre la domination ¹⁴. Ce mouvement de relativisation a entravé le développement d'une pensée critique faite de confrontation de points de vue historiquement et socialement situés. Dès lors, la critique

tend à se transformer en affirmations non soumises à examen, imprégnées de considérations ou d'implicites moraux au détriment d'une analyse vraiment historique des questions les plus délicates et de celles qui demeurent jusqu'à ce jour dans l'ombre – comme, par exemple, la mise en place d'une justice d'exception ou la politique de « regroupements ». Plus récemment, l'enseignement du fait colonial a été gagné par la problématique mémorielle.

Une prise en compte de la diversité des mémoires sous influence

La controverse initiée par la loi du 23 février 2005 sur le « rôle positif de la présence française outre-mer », que devait valoriser les programmes scolaires, a été significative de la montée des revendications mémorielles et de leur instrumentalisation politique, autant que de la place tenue par l'enseignement de l'histoire dans les politiques de la mémoire. De leur côté, les protestataires contre cette loi ne se sont pas exprimés au nom d'une critique dénonçant « l'impérialisme » imprégnant l'enseignement. Ils n'ont pas revendiqué un internationalisme porteur d'émancipation et de justice sociale comme dans les années 1970-1980 mais ont condamné cette loi au nom de la science et de l'autonomie de la recherche pour les uns, du respect de l'autonomie professionnelle pour les autres ; tandis que d'autres encore soulignaient l'existence de mémoires diverses alors que la loi privilégiait celle des habitants français d'« outre-mer » et des harkis.

Les préoccupations mémorielles concernant la colonisation ont fait un retour en force dans la sphère politique à la fin des années 1990, suite au procès Papon (1997) – où

Jean-Luc Einaudi analyse le rôle du préfet Papon dans la répression de la manifestation du FLN du 17 octobre 1961¹⁵ ; puis à l'occasion de témoignages d'acteurs de la guerre d'Algérie, comme en 2000-2001 celui d'une femme algérienne, Louissette Ighilahriz, torturée pendant la guerre ; tandis que les généraux Massu, Schmitt, Bigeard et Aussaresses avouaient ou déniaient de telles pratiques. De façon concomitante, deux phénomènes relevant de la sphère scientifique et éditoriale se développent au début des années 2000. D'une part, la publication de travaux de recherche renouvelant la compréhension de la période coloniale, particulièrement en Algérie¹⁶ ; d'autre part, l'activité de l'Association pour la connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine (ACHAC), créée en 1989, puis définie à partir de 1993 comme un « groupe de recherche » centré sur la « culture coloniale » (stéréotypes, imaginaires, iconographie, etc.). Celui-ci aborde le fait colonial dans une perspective « postcoloniale », en réintégrant la colonie comme une part de la métropole. En reliant cette histoire à la question des migrations, ses membres en soulignent la dimension actuelle et, en pointant, après d'autres, le rôle de la République dans le colonialisme, ils interrogent son modèle universaliste face aux réalités de la domination coloniale. L'étude des « zoos humains », de l'imaginaire colonial, des modalités de médiatisation des stéréotypes, des migrations, fait l'objet d'une importante production éditoriale des membres de l'ACHAC, qui sont, avec des statuts divers, liés à des institutions universitaires. Volontiers sollicités par les médias lors des controverses publiques (notamment à l'occasion de la publication en 2005 de l'appel des « Indigènes de la République » et de la loi du 23 février), leurs thèses font aussi débats dans le monde académique. Par ailleurs, ils attirent de nombreux chercheurs dans les

projets éditoriaux qu'ils coordonnent, qui passent du confidentiel de la collection de l'ACHAC à des éditions universitaires ou d'autres, plus largement diffusées en librairie. Ils acquièrent ainsi la légitimité académique (même si elle est parfois discutée par certains) et la reconnaissance médiatique. Ils sont placés, à certains moments, au centre du débat à la fois historiographique et politique qui se développe depuis les années 1990 sur la colonisation et l'immigration¹⁷. De plus, l'ACHAC accomplit un travail de diffusion (exposition, conférences, etc.) auprès des enseignants notamment afin de faire évoluer l'enseignement du fait colonial.

Les effets de leur activité sont rapidement perceptibles dans les manuels scolaires¹⁸. Suivant la sociologie des sciences, on pourrait dire qu'en construisant un réseau reliant sciences, médias, dispositifs de publication et de vulgarisation, qui sont autant d'occasions de traduction de leurs travaux pour des destinataires divers, ils se constituent progressivement en passage obligé et parviennent à intéresser et à enrôler dans leurs projets un nombre suffisant d'acteurs pour avoir une réelle influence en diffusant des thèmes jusque-là peu travaillés et absents des manuels scolaires, ou des interprétations reprises par certains groupes sociaux. Ainsi, l'enseignement de l'histoire est régulièrement sommé de ne plus ignorer les nouveautés historiographiques concernant le fait colonial, de respecter les injonctions au devoir de mémoire et de tenir compte des revendications mémorielles, tout en développant l'esprit critique et en visant la transmission d'un récit historique encore orienté vers la formation de l'identité nationale fondée sur une population homogène. Les tensions impliquées par ces multiples attentes agissent sur le travail des enseignants qui, dans certains établissements plus que dans d'autres, sont d'abord préoccupés par le fait de « tenir leur classe ».

En fait, le processus de définition des contenus d'enseignement est complexe et exclut une conception de l'enseignement du fait colonial comme résultant de la seule volonté d'un État imposant sa vérité. Il s'agit bien plus d'une circulation de savoirs, selon un processus mêlant des interactions sociales inégalitaires (tous les acteurs n'ont pas le même pouvoir), des visées politiques et des valeurs, des savoirs scientifiques, des mémoires, des dispositifs (institutionnels, de formation notamment) et des objets (expositions, films, manuels, etc.). Ce processus, intégrant un nombre toujours plus élevé d'acteurs et prenant en compte progressivement des expériences historiques plus diverses en relation avec une pluralité culturelle accrue des élèves, introduit un trouble sur la question de l'identité nationale à laquelle l'enseignement forme les élèves. Le récit de l'histoire nationale forgeant le sentiment d'appartenance est désormais moins homogène et linéaire, et il continue de coexister avec quelques fondamentaux du « roman national » tout en contribuant à une volonté de reconnaissance des singularités mémorielles et expérientielles.

L'émergence d'une politique de la reconnaissance à l'initiative de l'État a, autant que les demandes de reconnaissance de groupes se percevant comme socialement discriminés ou mémoriellement oubliés ou minorés, des conséquences jusque dans les classes. Cependant, bien que confrontés à l'instabilité des savoirs et aux controverses publiques à propos de la période coloniale, les professeurs d'histoire manifestent une volonté très majoritaire de traiter le sujet. Ils estiment qu'aborder la question coloniale, outre le fait que cela fait partie de ce qui leur est demandé, est important pour les élèves et, ajoutent-ils de façon presque simultanée, « surtout pour les enfants d'immigrés ». Cette affirmation ne signifie pas pour autant

qu'ils y accordent une place importante, notamment du fait des contraintes de l'organisation scolaire qui leur impose une course contre la montre s'ils veulent traiter tout le programme. Les entretiens avec les enseignants montrent pourtant que c'est plus la façon dont ils analysent le risque de réactions hostiles de certains élèves et la façon dont ils qualifient le problème qui orientent leur choix (traiter ou pas, ou peu, la question) : s'il est perçu comme un problème d'indiscipline, le sujet est plutôt évité ; s'il est vu comme un problème historiographique, didactique et pédagogique, les enseignants disposant des ressources adaptées (auto-formation, bibliographie, documents, etc.) le traitent sans difficulté, équipés pour faire face aux questions, incompréhensions ou représentations erronées des élèves.

Cependant, surtout en collège, inculquer le sens de la tolérance au moyen de la leçon sur la colonisation prime. Cet objectif a l'avantage de faire l'accord entre professeurs et avec les élèves, alors qu'un apprentissage historique de la complexité est plus difficile, et potentiellement source de confrontations sur les interprétations des faits, les choix de présenter tel ou tel aspect ou pas, de minimiser ou valoriser tel autre. Enfin, les professeurs d'histoire veulent faire œuvre utile « pour les enfants d'immigrés », décrits comme méconnaissant leur passé, aveuglés par une transmission mémorielle familiale, une posture de revendication identitaire ou, le plus souvent, ignorants. Des enseignants d'histoire eux-mêmes issus de l'immigration, ou de parents pieds-noirs, accordent volontiers une place importante au sujet dans leur enseignement, mais rares sont ceux qui orientent leur cours dans le sens d'une reconnaissance pour leur groupe d'appartenance mémorielle : la préoccupation de l'historien et du professionnel de l'éducation chargé de former des citoyens capables de vivre ensemble l'emportent.

Ainsi, le danger d'un récit historique morcelé, donnant à chacun sa part de reconnaissance, semble assez éloigné de la réalité actuelle. Les pratiques seraient plus proches de la continuation du projet républicain hérité, mais en privilégiant les valeurs sur le projet politique et en intégrant la pluralité des mémoires, soit pour observer une certaine prudence pouvant aller jusqu'à l'occultation, soit pour en faire un objet d'étude didactisé. Le risque semble donc, pour le moment, moins d'une histoire scolaire abandonnant son ambition de constituer un récit commun et sa visée universaliste au profit de récits juxtaposés et communautarisés que le fait que l'histoire soit rabattue sur la leçon de morale ; qu'il y ait un décrochage entre la notion de bien commun à laquelle sont formés les élèves et l'horizon politique ; que l'iconographie, enfin, tienne parfois lieu d'analyse historique.

L'émergence d'une nouvelle conception de la justice, intégrant la reconnaissance des cultures et des mémoires particulières, entre en conflit avec la logique républicaine universaliste historiquement fondée sur une relative indifférence aux différences. Mais, de fait, ce sont plutôt des pratiques hybrides qui sont observées, mêlant des parties de « roman national », la morale, la compassion victimaire et des savoirs stabilisés ou « en vogue » pour répondre aux multiples attentes adressées aux enseignants d'histoire. Le lien entre identité nationale et enseignement en ressort partiellement reconfiguré ou, plutôt, engagé dans une dynamique de reconfiguration.

* *
*

L'étude de l'enseignement de l'histoire du fait colonial depuis près d'un siècle révèle qu'émerge en France,

depuis une vingtaine d'années et de façon de plus en plus manifeste, une logique de la reconnaissance tant du fait de l'État que des acteurs. C'est un analyseur de la modification de la conception de l'État républicain dans un sens qui éclaire à son tour celle des attentes à l'égard de l'enseignement de l'histoire. L'introduction d'un nouveau principe de référence, l'équité – orientant les politiques publiques d'éducation (par exemple, le « donner plus à ceux qui ont moins » des politiques compensatoires) –, introduit une politique du passé incluant une reconnaissance d'appartenances communautaires sur fond victimaire. Elle coexiste avec la conception de l'État référée à l'intérêt général, fondée sur une dénaturalisation du citoyen et sur une idée de la justice reposant sur le principe d'égalité¹⁹. La reconnaissance de droits à la mémoire et à l'histoire de communautés mémorielles – se confondant parfois avec des communautés culturelles, qui trouvent là aussi un moyen de souder le groupe – situe cette évolution dans une logique que l'on pourrait qualifier de « communautarienne » au sens où l'enracinement dans un groupe d'appartenance prime et où c'est sa reconnaissance qui est source de droits²⁰.

L'articulation de cette nouvelle logique avec la logique républicaine « classique » associant logique civique et libéralisme est problématique pour l'enseignement de l'histoire, longtemps porteur de la seule première logique. En effet, l'articulation entre projet universaliste républicain et reconnaissance des mémoires singulières est un processus conflictuel, particulièrement sensible sur la question du fait colonial. Les enseignants doivent arbitrer au quotidien entre des logiques contradictoires qu'ils contribuent aussi à faire évoluer. La responsabilité de la construction d'un récit public de cette histoire leur est largement déléguée. Faute de choix clairement établis dans les prescriptions et de formation suffisante, sous la

pression sociale et au nom des meilleures intentions morales, c'est à eux que revient de tracer la voie étroite entre savoirs savants actualisés, revendications mémorielles et politique de la reconnaissance. Les injonctions au devoir de mémoire tendent à recouvrir le projet de prendre la mémoire comme objet d'étude. Quand la visée de paix sociale et d'édification morale l'emporte, elle prend le pas sur les intentions critiques pourtant affichées.

La montée de la logique de la reconnaissance, qui peut être un simple pansement symbolique sur les plaies d'une disqualification sociale et culturelle expérimentée par des groupes minoritaires, n'aboutit pas à l'« impulsion critique ²¹ » attendue. Elle est plutôt mobilisée au service de projets idéologiques relayés parfois par quelques historiens et souvent par des lobbies mémoriels dont certains hommes politiques se font les porte-parole. En réaction à cette instrumentalisation et aux tensions qui en résultent dans l'enseignement de l'histoire, le projet de revenir à une conception républicaine et universaliste mythifiée apparaît afin de contribuer à l'acculturation supposée insuffisante d'une partie des enfants et adolescents. Les derniers programmes de primaire en témoignent, non sans contradictions cependant. Mais cela ne correspond pas à l'enseignement réel, dans lequel l'enjeu consiste d'abord à mener en classe une réflexion proprement historique sur la question coloniale qui enrichisse les facultés de raisonnement et l'imaginaire des élèves.

III-2. ESQUISSE D'UNE HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DES GÉNOCIDES À L'ÉCOLE

En empruntant au vocabulaire de la psychanalyse, les historiens et philosophes observateurs du monde social et de ses héritages les plus tragiques comme les génocides se plaisent à utiliser des notions telles que « trauma », « refoulement » et « amnésie ». Or, évoquer les souvenirs des temps passés, y compris les plus traumatisants, c'est avoir recours à un récit, à une mise en forme explicite. C'est souvent aujourd'hui le rôle de l'historien, mais c'était aussi souvent celui de l'école et des ses agents recrutés et désignés pour cela : professeurs d'histoire en priorité, mais aussi également les professeurs des écoles, les professeurs de philosophie ou encore de lettres, qui organisent dans leurs cours les modalités pratiques d'un enseignement à fort enjeu historique, civique et moral. Cet enseignement s'organise dans une tension très marquée entre les savoirs académiques et les pratiques enseignantes. Des tensions d'autant plus marquées que le contenu historique est objet de débats, de reconfigurations curriculaires et d'enjeux politiques.

Le caractère sensible de cette question d'enseignement provient aussi de sa nature même ; il touche aux limites de ce qui peut être dit et montré. Il renvoie également à la question de l'humanité et à ses extrêmes dans le cadre d'un service public d'enseignement où les professeurs sont des agents privilégiés de la République et de ses

valeurs. Comment dire l'histoire sans tomber dans une série de leçons ou d'exposés organisés, même généreusement, par l'esprit commémoratif autour d'un « plus jamais ça » expiatoire, performatif autant qu'illusoire ? Et l'école a-t-elle toujours, dès 1945, enseigné l'extermination des Juifs d'Europe ? Et qu'entend-elle par « génocide » ? Autant de questions dont il sera question ici.

Toute réflexion sur l'école devrait être précédée d'une réserve qui n'est pas que d'usage : celle de la relativité du propos. Non qu'un regard scientifique ne pourrait être porté sur le système scolaire ou les apprentissages, dans ses contenus comme dans ses modalités, mais bien parce que, pour pouvoir rendre compte de l'extrême diversité des situations scolaires, il conviendrait de pouvoir mener des enquêtes d'une telle envergure qu'elles sont, *de facto*, très difficiles à mettre en place. Des analyses spécifiques peuvent exister sur la place des contenus dans les manuels d'histoire, des analyses brillantes peuvent être menées à chaque modification de programme sur l'évolution des prescriptions, parfois avec un pointillisme d'exégète. Mais peu de choses existent au fond sur ce qui rend vivant un programme scolaire ou un manuel destiné aux élèves : les apprentissages réels entrepris dans l'intimité d'une classe. Pour élaborer une histoire de la prise en compte des génocides dans l'école française, sur une durée assez longue, depuis 1945, il faut avoir conscience que bon nombre d'indicateurs et de données manquent. Mis à part de nombreux témoignages d'enseignants ou d'anciens élèves qu'on peut récolter méthodiquement ou de façon « sauvage », il n'existe pas d'enquête permettant de définir avec rigueur la place qu'occupe la notion même de génocide dans l'école française après la Seconde Guerre mondiale. C'est donc à partir d'enquêtes disparates dans le temps comme dans leurs objets

– enquêtes qui se développent depuis la fin des années 1990 et seront citées au fil de cet article –, mais aussi avec l'aide des nombreuses réflexions qui animent le champ de l'école, qu'il est possible de tenter de donner les premiers linéaments d'une histoire de l'enseignement du génocide dans l'école française.

Génocide, roman national et amnésie dans les années 1960 à 1980

Comme le rappelle Dominique Borne, auteur de l'un des articles fondateurs de la réflexion sur l'enseignement de l'extermination des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale, « il n'est pas inutile sans doute de préciser que la Seconde Guerre n'est inscrite dans les programmes qu'à partir de la rentrée scolaire de 1962. Contrairement à l'ancienne habitude inaugurée sous la III^e République d'étudier les périodes les plus récentes, il a fallu presque vingt ans pour enseigner le conflit ¹ ». Alors que la tradition scolaire de l'enseignement de l'histoire était, jusqu'à 1945, d'étudier jusqu'aux périodes les plus récentes, l'après-guerre inaugure une période de près de vingt ans d'absence du très contemporain. Deux raisons à cela. La première est certainement liée à la difficulté de penser Vichy, la déportation comme la collaboration, dans l'immédiat après-guerre. Au cours de cette période tout entière tendue vers la reconstruction et l'expansion économiques, la réconciliation nationale avait valeur de refuge, y compris dans la définition du curriculum scolaire. Une seconde raison, peut-être plus forte encore, réside dans le climat idéologique de guerre froide. Faire classe sur la Seconde Guerre mondiale et ses enjeux

français (Résistance, collaboration, déportation, etc.) pouvait être perçu comme une prise de risque professionnelle alors que la France se redressait dans l'unanimité de la Résistance. Pour autant, même avec les nouvelles prescriptions scolaires de 1962, le thème ne prend place qu'en fin d'année scolaire et les enseignants ont le plus souvent peu de temps et disposent de peu de ressources pour l'aborder réellement.

Dans une enquête portant sur les manuels scolaires des années 1960 et 1970, Amélie Blaustein a montré la façon dont l'histoire de l'extermination était présentée aux élèves ². Contrairement à ce qui a pu être souvent dit, ce n'est pas tant que la destruction des Juifs n'était pas montrée que la façon dont elle était présentée qui constituait, avant les années 1990, une réelle difficulté intellectuelle de transmission. Dès les éditions de 1962, des mentions de quelques lignes évoquent les mesures anti-juives, signalant Drancy ou le génocide. Néanmoins, cette écriture scolaire est faite sous l'angle de la confusion. Si l'antisémitisme du III^e Reich est mentionné, l'approximatif règne : la spécificité de l'antisémitisme français et vichyste est passée sous silence ; la précision des données historiques et des chiffres est très faible ; et le mythe résistancialiste domine – c'est-à-dire, comme l'explique Henry Rousso, la volonté apparente dans les textes des auteurs de manuel de construire une mémoire fondée sur la Résistance, reléguant le conflit franco-français derrière un unanimisme qui empêche de penser Vichy ³.

Dès lors, deux explications permettent de comprendre cette période d'interrogation et de tâtonnements scolaires : la première est liée au contexte même d'écriture des manuels, très fortement marqué par un discours de réconciliation nationale, occultant politiquement la délicate question du régime de Vichy. La France fait partie du camp des vainqueurs et la volonté de l'État républicain

est de ne pas revenir, voire d'occulter, cette période de parenthèse de la République ¹. C'est à cette même époque et dans ce même contexte idéologique que *Nuit et Brouillard* est censuré (en 1956) pour un képi de la gendarmerie trop voyant ; et que le film documentaire de Marcel Ophüls (*Le Chagrin et la Pitié*, 1969) est interdit de télévision française pour une décennie, alors que le président Pompidou gracie Paul Touvier en 1971. Pour des raisons de réconciliation nationale, la leçon d'histoire se doit d'être consensuelle. Par ailleurs, et seconde raison importante, les travaux historiques n'ont pas encore été diffusés. Le travail de Raul Hilberg, *La Destruction des Juifs d'Europe*, paru à Londres en 1961, qui ne sera traduit en français qu'en 1988, n'est connu que par de très rares initiés. Olga Wormser-Migot ne soutient sa thèse sur le système concentrationnaire nazi qu'en 1968 ⁵. Les enseignants disposent alors de très peu d'éléments pour préparer leurs cours sur le sujet.

Jusqu'aux années 1970, marquées par la publication en français de l'ouvrage de Robert Paxton sur le régime de Vichy ⁶, l'école propose donc une image du génocide juif entremêlée des massacres des Tsiganes, des Slaves et des résistants, sans faire de véritable distinction et sans marquer de singularité. Cette approche est largement celle des manuels scolaires, vecteurs principaux d'une histoire qui n'a pas encore de place académique, lesquels rapportent l'image officielle : un pays occupé, un État exilé à Londres, une Résistance forte et unie. « Ce qui ressort, c'est bien une volonté de ne pas mettre en concurrence les victimes. Alors, il n'y a pas de spécificité juive du génocide. ⁷ »

¹. Amélie Blaustein rappelle que c'est de Vichy que de Gaulle affirme l'unité de la France : « Nous sommes un seul peuple, c'est à Vichy que j'ai tenu à vous le dire. ⁴ »

Certes, le curriculum d'histoire est le premier qu'on observe pour déterminer de la saillance d'une question d'histoire. Pour autant, d'autres disciplines concourent à la fabrique scolaire du sentiment historique des élèves, sans pour autant relever de l'enseignement de l'histoire. La littérature apparaît même très souvent comme un moyen de contourner la difficulté émotionnelle que suscite l'enseignement de sujets délicats. Un dépouillement très suggestif de manuels de philosophie des années 1950 aux années 1970, entrepris par Alain Douchevsky, permet de constater comment la philosophie intègre le génocide juif, sans avoir formellement l'obligation de le faire du reste : « La référence à la Shoah trouve place principalement dans les sections que les manuels de philosophie consacrent à la question de la responsabilité, de la culpabilité, des sanctions. ⁸ »

Ce n'est donc pas directement par les enseignements disciplinaires que la transmission du génocide se fait dans les établissements scolaires français. La cinéphilie et le rôle du Réseau du souvenir ¹, auquel appartenait Louis François, inspecteur général d'histoire au ministère de l'Éducation nationale, ont été les relais nécessaires de la diffusion de l'œuvre d'Alain Resnais et Jean Cayrol : *Nuit et Brouillard* – dont Sylvie Lindeperg a dressé l'histoire au sein du monde scolaire ⁹. Dès l'année de sortie du film, le Centre national de documentation pédagogique en tire cinquante copies disponibles sur bobines auprès de ses services à Montrouge. Profitant du développement du thème dans l'univers scolaire secondaire avec la création en 1961 du Concours national de la Résistance et de la

¹. Créé en 1952, le Réseau du souvenir fédéra les associations de déportés. Il obtint la création d'une journée nationale de commémoration de la déportation et a réussi à unir dans le même souvenir officiel et militant l'ensemble des déportés, victimes du STO comprises.

déportation à destination des élèves du secondaire, *Nuit et Brouillard* s'impose progressivement au point que, « pour toute une génération d'enseignants de cette discipline [l'histoire], entrés en poste au début des années 1970, *Nuit et Brouillard* allait devenir une référence incontournable ¹⁰ ».

On ne peut donc pas dire que rien n'était enseigné sur le génocide avant 1970, et ce d'autant moins qu'on ne peut ignorer l'investissement de certains enseignants (mais dans quelle proportion ?) contemporains de l'événement lui-même, encore en charge d'élèves, et par ailleurs peut-être engagés politiquement. Mais il ne s'agit ici que d'une hypothèse. Il n'empêche que l'absence de travaux scientifiques conséquents et de prescriptions précises et rigoureuses sur le processus génocidaire durant la Seconde Guerre mondiale a pu apparaître comme un véritable déni d'histoire, comme relevant d'« un passé qui ne passe pas ¹¹ ». Avant la fin des années 1980, l'école française oscille ainsi entre le déni du génocide et l'imprécision le concernant, alimentée par la place qu'occupe la Résistance dans les consciences. C'est la Résistance et la déportation ensemble qu'il convenait de penser, où des victimes indéterminées devaient hanter les esprits pour que, « plus jamais », la barbarie nazie ne puisse recommencer.

Les débats autour de la sortie du livre de Paxton sur Vichy et le développement des thèses négationnistes au cours des années 1970 ont permis que l'ère de la prise en compte de la Shoah puisse commencer. Ou comment l'on passe du déni au sentiment d'ineffable.

Le génocide au singulier, ou l'installation du paradigme mémoirel et scolaire de la Shoah des années 1980 aux années 1990

Avant même que ne se développe tout un champ de recherche historique consacré à la Shoah – soit à l'étranger et disponible par traduction, soit en France même –, beaucoup d'enseignants n'ont pas attendu que les prescriptions évoluent vers la prise en charge résolue de la question du génocide. L'Association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG) réunissait des enseignants de différentes disciplines en 1979 à Orléans pour définir ce que serait une transmission satisfaisante « de l'histoire des crimes nazis ». Ces « thèses d'Orléans » en douze points allaient inaugurer un champ nouveau de réflexion pédagogique, provoqué par une forme nouvelle d'urgence mémorielle, à l'heure où l'ampleur de la destruction systématique des Juifs d'Europe commençait à être à la fois mise à jour historiquement dans ses moindres détails et niée sans retenue par toute une génération de négationnistes dans des débats médiatiques retentissants – Faurisson, Darquier de Pellepoix, etc. Nul doute que ces débats publics ont considérablement orienté la prise en compte par les enseignants, dans leur classe, de ce sujet d'histoire, ne serait-ce que pour rectifier, quand il le fallait, les informations relayées par la presse, alors même que les prescriptions scolaires ne répondaient qu'imparfaitement encore à l'analyse historique du génocide.

Le tournant qui affecte la prise en compte, par l'école, de la question du génocide est cependant indiscutablement lié au renouvellement historiographique. Déjà, au début des années 1970, le livre de Robert Paxton avait

considérablement réorienté les regards des enseignants sur Vichy. Mais, dans les années 1980, la poursuite de la traduction des ouvrages de l'historien américain et de ses collègues¹², comme la publication de la somme de Raul Hilberg¹³, contraignent le corps enseignant, et principalement les professeurs d'histoire, à tenir compte de ces avancées historiographiques majeures. On peut dire que, dans les représentations enseignantes de l'extermination des Juifs, il y a un avant et un après Hilberg. Publié presque simultanément avec l'œuvre cinématographique de Claude Lanzmann, *Shoah* (1985), cet ouvrage va inciter non seulement les professeurs, mais aussi les éditeurs et auteurs de manuels scolaires, à prendre en compte des données factuelles nouvelles. Ainsi, par exemple, la distinction entre camps de concentration et camps d'extermination dans les manuels scolaires d'histoire du secondaire date de cette période. Désormais, après Hilberg, l'approximatif est proscrit ; l'à-peu-près devient impossible au regard des nouvelles exigences de lecture des professeurs dans un contexte où le « devoir de mémoire » impose sa rhétorique. Le fascicule destiné au monde enseignant que publie François Bédarida en 1989 est un des révélateurs de cette urgence mémorielle. La courte introduction traduit bien l'esprit des années 1980 : « Devoir et respect de la mémoire. Si douloureux que puissent être la transmission de ce souvenir et l'enseignement de ces faits d'histoire, il faut absolument maintenir vivante la mémoire du génocide et du nazisme. Sinon, le cours ordinaire des choses et la frivolité humaine vont peu à peu, sous les alluvions du présent, enfouir la tragédie indicible dans l'indifférence et l'oubli. Pour que jamais ne se produise cet effacement, les éditions Nathan publient ce petit livre à l'intention des professeurs d'histoire, d'éducation civique, et de tout éducateur. ¹⁴ »

Dans le champ de l'école, les années 1990 voient s'installer un débat sur le rôle de la transmission scolaire, sur la nécessité d'enseigner le génocide et sur les formes que doit prendre cet enseignement. Dominique Borne, inspecteur général d'histoire-géographie, tente une première approche, en 1994, intitulée « Faire connaître la Shoah à l'école », dans le premier volume des *Cahiers de la Shoah*. En tout point fondateur, l'article laisse apparaître à la fois l'importance qu'il y a à enseigner ce sujet d'histoire mais également les difficultés inhérentes à la transmission de ce thème redoutable, intellectuellement et affectivement. Sans doute le premier à tenter de détacher l'enseignement du génocide de l'impératif « devoir de mémoire », cet article sonne ainsi comme un appel à l'histoire. Alors que le débat est désormais engagé au sein de l'Éducation nationale parmi les professeurs d'histoire confrontés à des difficultés d'enseignement, un professeur de lycée, Jean-François Forges, signe en 1997 un ouvrage intitulé *Éduquer contre Auschwitz*¹⁵. Ce volume est le premier à offrir, de façon systématique, un enseignement raisonné, nourri aux derniers travaux de recherche, parfois les plus pointus, sur la politique nazie d'extermination. Dans la revue *Le Débat*, Sophie Ernst, chargée d'études à l'Institut national de recherche pédagogique, interroge cette posture pédagogique et intellectuelle qui met en avant la nécessité absolue, morale, civique, d'enseigner l'irréparable¹⁶. À rebours, elle développe l'idée selon laquelle le savoir sur la Shoah est « un savoir inassimilable, tel quel ; en l'état de notre culture, telle que nous l'avons reçue ». Dans une charge critique – considérée par tous les acteurs du monde éducatif comme très stimulante compte tenu des injonctions croissantes aux « devoirs de mémoire » sans cesse brandis sans examen, comme un catéchisme des temps nouveaux, compassionnels et abstraits –, Sophie Ernst conclut en alertant la communauté éducative :

« Laissons là nos fantasmes pédagogiques de rédemption par la transmission de masse. Certains voudront savoir et devront en avoir la possibilité. Les autres préféreront ne pas trop savoir et ils en ont le droit. » Sophie Ernst plaide pour le droit à l'oubli. Attentive aux pratiques comme aux débats internes à l'Éducation nationale, cette réflexion a fait figure, à bien des égards, de démarche inaugurale. De ces réflexions nouvelles, internes à la communauté éducative, un débat plus large va naître, mobilisant les acteurs de l'éducation comme les médias intéressés par la question scolaire au début des années 2000.

Les débats des années 1990 sur le négationnisme, le devoir de mémoire, la nécessité de transmettre l'indescriptible, le « plus jamais ça » à marteler dans toutes les consciences d'élèves, vont se déplacer et se réactualiser en fonction du contexte national et international. Un livre est sorti en 2002, comme un pavé dans la mare, avec la volonté affichée d'alerter sur les « territoires perdus » d'une République dans lesquels l'école serait désormais incapable de transmettre l'extermination des Juifs en raison d'un public scolaire perçu comme rétif, voire résolument hostile, ou antisémite ¹⁷. Ce livre, fondé sur des témoignages, rend compte de difficultés effectives au risque de généraliser des réalités indiscutables à l'ensemble du système scolaire.

Une enquête, menée de 2000 à 2003 à l'échelle d'une académie, est venue confirmer les difficultés effectives de cette transmission, tout en apportant une lecture plus nuancée de la réalité. L'étude, réalisée durant trois ans dans le cadre de l'académie de Versailles, repose sur des observations de classe et des entretiens avec plus de soixante-dix professeurs du primaire comme du secondaire ¹⁸. À bien des égards, le constat demeure. La première conclusion met en lumière une tension bien réelle entre mémoire et histoire, entre transmission d'une mémoire de souffrance

et un devoir d'histoire. D'une manière générale, que ce soit pour les enseignants du primaire, les professeurs d'histoire, de philosophie ou de lettres, le souci de transmettre la mémoire l'emporte sur le souci d'histoire, même si celui-ci est sans cesse réaffirmé. La destruction des Juifs d'Europe est souvent décrite comme relevant d'un cours « pas comme les autres », avec des enjeux mémoriels affichés d'entrée, et où l'évaluation des apprentissages et des acquisitions formelles ne semblent pas la priorité des pratiques. Non que le souci de vérité historique et scientifique soit négligé, mais parce qu'il doit d'abord se plier à une obligation morale, que les enseignants revendiquent souvent à l'oral, de transmettre l'indicible, l'insoutenable et l'irréparable des camps. Cette articulation permanente entre mémoire et histoire s'explique sans aucun doute par la dimension civique que les enseignants accordent à cet enseignement.

En effet, la citoyenneté, l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté des élèves fonctionnent comme un leitmotiv dès lors que ces sujets sont abordés par les enseignants, quel que soit le cycle d'enseignement où ils exercent. L'extermination, c'est l'exact envers des droits de l'homme, et c'est la raison pour laquelle il s'agit de l'événement paradigmatique présenté prioritairement aux élèves pour évoquer la souffrance infligée par un homme à un autre. Les enseignants disent unanimement vouloir prévenir l'avenir, prémunir contre une barbarie à venir et éduquer les élèves à un regard et un esprit critique, citoyen.

Enseigner l'extermination des Juifs amène à développer des pratiques de classe spécifiques. D'abord par le fait de la compréhension de la singularité du crime. Ensuite parce que, scolairement, comme les enseignants peinent à évoquer un sujet infiniment douloureux, ils redoutent de mutiler le souvenir et appréhendent la médiocrité

didactique pour ce cours-là, alors qu'ils peuvent s'en faire une raison sur un autre thème réputé plus classique. Enfin, par un phénomène d'hypermnésie, les enseignants se sentent une obligation morale et professionnelle à transmettre l'irréparabilité du crime nazi. Pour atteindre cet équilibre sans cesse évoqué entre histoire et mémoire, entre émotion et rationalité, entre expérience sensible et science, les enseignants interrogés adoptent plus souvent des démarches spécifiques, interrogent dans la classe des témoins, convoquent plus que jamais les valeurs des droits de l'homme, investissent le passé d'une charge symbolique et émotionnelle particulière. Ils inventent des pratiques, testent de nouveaux dispositifs didactiques, et les élèves ressentent aisément que ce cours est chargé d'une dimension particulière.

Cette enquête de l'INRP a permis de dégager cinq difficultés pratiques.

La première relève d'une forme de *concurrency des mémoires* présente en classe et qui peut prendre la forme d'un antisémitisme ouvert, sans retenue parfois. Ici, le conflit israélo-palestinien sert d'étendard. Le danger perçu réside dans les réactions verbales parfois violentes des élèves (même si le phénomène, selon l'enquête, reste minoritaire) à l'égard d'un sujet qui, à leurs yeux, donne une part trop importante à un peuple accusé d'être aujourd'hui l'« assassin des Palestiniens ». Ce danger ressenti – en crainte plus qu'en réalité – par les collègues interrogés mérite une explication plus complexe que celle avancée d'ordinaire sur un antisémitisme musulman montant – sans pour autant que cette explication soit totalement irrecevable.

La deuxième difficulté repérée met en évidence l'*émotion* que cet enseignement suscite : émotion des élèves, évidente, aveuglante certainement ; mais également celle des enseignants, particulièrement désireux de bien faire,

dans la complexité à dire les choses sans pathos. Ces approches compassionnelles empêchent d'aborder la réalité historique telle qu'elle fut dans toute sa complexité, et elles entraînent, *ipso facto*, une victimisation définitive, presque identitaire.

La troisième difficulté que soulignent les enseignants est la *saturation* ressentie par des élèves, qui ont le sentiment d'aborder le thème à chaque niveau d'étude, à l'école primaire, puis au collège et enfin au lycée. Les professeurs redoutent parfois d'aborder de nouveau la question. Ainsi certains élèves estiment que l'on parle « toujours des mêmes », « toujours des Juifs » ; pour eux, parfois depuis l'école primaire, la Shoah est présentée comme le modèle absolu et unique de la barbarie. Des documents visuels (films, affiches, etc.), déjà étudiés lors d'un précédent cycle scolaire, peuvent accentuer cet effet dommageable et très péniblement perçu par les enseignants concernés. Un conflit de génération se joue ici sur la mémoire. Beaucoup des enseignants interrogés finissaient leurs études lorsque les premiers refoulés de la Seconde Guerre mondiale ont fait leur entrée médiatique et historiographique. Toute une génération qui a fait le constat que jamais on ne leur avait appris « cela », à savoir les camps, la déportation des Juifs français, Vichy, la collaboration, etc. Du même coup, on comprend que, pour eux, il était important d'accorder une place singulière à ce thème avec un engagement professionnel d'autant plus fort qu'ils avaient été exclus de cet apprentissage. Or, ce qui apparaît nettement dans les entretiens réalisés, c'est que ce qui constituait un enjeu de mémoire pour les enseignants (Vichy, le Vel' d'Hiv', etc.) n'en est plus un pour une génération d'élèves qui, très tôt, a appris, par l'école, ces pages douloureuses de l'histoire nationale et européenne. D'une génération à l'autre, les enjeux de mémoire ne sont pas identiques.

La quatrième difficulté évoquée par les professeurs correspond au danger de *sacralisation*, lié à un moralisme à bon compte, fait de manichéisme. La victime est installée et réifiée dans son rôle de victime, le bourreau dans celui de bourreau. Beaucoup d'enseignants redoutent cette fixation des rôles qui peut être prise par les élèves comme une évidence banale, de l'ordre de l'objet autour duquel il est scolairement admis, et de bon ton, de s'apitoyer. Sujet intouchable, sujet tabou, sujet « impossible », par sa violence, par ses enjeux, il s'agit d'aborder ce thème d'étude en prévenant les élèves que, sur cet objet-là, il ne peut y avoir aucun débat. Quand cette sacralité, vécue inconsciemment le plus souvent par l'enseignant, se double de références plus civiques et morales que scientifiques, comme l'évoque Georges Bensoussan, les risques sont grands de passer à côté de ce sujet d'histoire. Une étude réalisée par l'APHG, sur la base d'une enquête déclarative reposant sur les réponses de 641 enseignants, montre indiscutablement que la destruction des Juifs d'Europe s'est installée, dans la société comme dans le système scolaire, comme le modèle de la persécution et du crime de masse ¹⁹.

Dernière difficulté, la *relativisation* de la Shoah, possiblement comparée à d'autres drames de l'histoire, sans respect des spécificités de chacun. Qui dit drame individuel et collectif ne dit rien de la nature du drame. Colonisation, esclavage et Shoah sont parfois proposés à la même enseigne de l'indignation et de la compassion ; la Shoah étant à la fois le paradigme et l'étalon de la souffrance. C'est ici la concurrence des mémoires qui se joue.

Le pluriel des génocides et l'indicible : limites actuelles d'un enseignement sous contraintes

La question de cette concurrence des mémoires se pose avec acuité, au sujet d'un autre génocide et de son enseignement : celui du peuple arménien, entre 1915 et 1917. S'il n'existe pas d'enquête de terrain permettant de savoir quel statut occupe aujourd'hui dans les pratiques scolaires effectives l'étude du génocide arménien, l'analyse des prescriptions et des manuels scolaires permet, quant à elle, de voir que, dans l'école, la notion de génocide s'écrit désormais au pluriel ²⁰.

Les programmes de l'école primaire de 2002 avaient délimité l'étude et planté le décor scolaire en indiquant pour « le XX^e siècle et le monde actuel : le contraste est grand entre l'ampleur des progrès scientifiques et techniques qui entraînent d'incontestables améliorations de vie pour la majorité des Français et des Européens et la violence du siècle marquée par les massacres et les formes les plus extrêmes de l'intolérance et de l'exclusion ». Dans les documents d'application et d'accompagnement du programme de cycle 3 (classes de CE2, CM1 et CM2), les textes précisent les objectifs des apprentissages pour le XX^e siècle. « La planète en guerre : l'extrême violence du siècle. La Première Guerre mondiale marque le siècle. [...] Elle annonce l'extrême violence du siècle marqué par la guerre totale, les génocides et le Goulag. ²¹ »

Le génocide s'écrit au pluriel, mais aussi dans une continuité historique quasi téléologique, dans la même logique que relève David El Kenz au sujet de l'étude des massacres dans l'histoire, dont l'historicisation « révèle les difficultés méthodologiques d'une histoire dont la finalité serait le génocide juif », qui viendrait accabler l'analyse

historique des génocides contemporains²². Dans les programmes en cours jusqu'en 2012 en classe de troisième, une généalogie se dessine : « Des recherches récentes ont mis en évidence cette violence d'un conflit marqué par le premier génocide du siècle, celui des Arméniens, et pendant lequel, pour la première fois, s'ouvrent des camps de concentration.²³ » On retrouve la même idée dans les programmes de lycée, voies générale et professionnelle réunies, ainsi que dans les nouveaux programmes de collège pour la rentrée 2012 : le génocide arménien est inscrit dans l'idée de la « brutalisation » du siècle, inaugurée par la Grande Guerre – « Une violence de masse : deux exemples : Verdun et le génocide des Arméniens²⁴ » –, et ne fait qu'annoncer le génocide des Juifs : « La brutalisation des rapports humains invite à poser la question des liens entre la violence de la période (ainsi du massacre des Arméniens, premier génocide du siècle) et celle des totalitarismes²⁵ » – [sur « brutalisation », lire *supra*, p. 95 sq.].

Le programme de première des sciences et technologies de la gestion (STG) fait même apparaître la nécessité de clarifier le terme de génocide, par ailleurs désigné comme « très médiatique »²⁶.

De manière générale, le génocide arménien ne cesse d'occuper une place croissante dans les manuels scolaires du secondaire. Nul doute que la loi du 18 janvier 2001 portant reconnaissance du génocide des Arméniens y soit pour beaucoup. Bien souvent, le génocide arménien n'est traité que comme une illustration du cours consacré à la violence du siècle, à la « brutalisation » de la société et aux drames des civils. Le génocide arménien est très rarement présenté dans son contexte historique et géographique spécifique, qu'il soit immédiat ou dans la longue durée. De ce fait il est dé-historicisé, renvoyé à sa dimension morale plutôt que support de connaissance historique. Le décalque de la situation arménienne sur ce que sera le

sort des Juifs pendant la Seconde Guerre n'est qu'une manière de « fataliser » l'histoire ²⁷, de la décontextualiser certainement : une histoire renvoyée au domaine du civique, dans une perception moralisante du conflit.

Lorsque l'histoire du génocide arménien est sérieusement convoquée dans les manuels scolaires, la mise à mort et le processus d'extermination renvoient très explicitement au génocide des Juifs, avec l'idée d'un plan préalable, une logique de persécution et de discrimination généralisée. La notion de génocide devient éminemment plurielle : arménien, juif et tzigane, en inscrivant une antécédence au crime des nazis, au risque de nier les spécificités historiques et les logiques de chaque événement. Et de relativiser, collatéralement, la question du génocide des Juifs d'Europe. Car de ce point de vue la question tzigane est symptomatique également. Comme le rappelle Georges Bensoussan, « pour respectables qu'ils soient, les bons sentiments ne peuvent tenir lieu de connaissance. La différence de destin imposée par l'Allemagne nazie aux Tziganes et aux Juifs n'est pas le résultat d'une élection dans le malheur, c'est seulement le constat d'une spécificité située à mille lieues d'une sournoise volonté de hiérarchiser les victimes ²⁸ ». C'est à cette nécessité d'historicisation qu'est confrontée l'école aujourd'hui, au fur et à mesure qu'elle abandonne le slogan du « devoir de mémoire », tout en restant soumise à des demandes de reconnaissance régulière.

De la même manière que pour l'Allemagne, autrement concernée par cette histoire, l'exemple français « aboutit à la conclusion que des événements douloureux ne peuvent faire partie d'une mémoire collective et de l'identité nationale que si la société se montre capable de mener, au-delà de ces événements historiques douloureux, des

débats politiques et historiques ²⁹ ». Les génocides, définis ou non suivant les critères du procès de Nuremberg, les crimes de masse et autres massacres de grande échelle sur des populations civiles posent à l'enseignement une autre catégorie de questions. La Shoah en a inauguré la nature : cet enseignement remet en cause le roman national en minant les certitudes les mieux assurées. « Le fonctionnement disciplinaire ordinaire est peu favorable aux récits pluriels et à la distance critique. ³⁰ » Au début des années 1960, l'historien Henri Michel évoquait, dans un rapport au Premier ministre de l'époque sur l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale, le risque de « troubler les enfants plutôt que de les instruire ³¹ ». Car l'enseignement des génocides, au-delà des questions politiques parfois encore « chaudes » (le cas du Rwanda et de la diplomatie française reste en suspens dans les manuels scolaires...), constitue une transmission qui repousse les logiques disciplinaires dans leurs retranchements tant théoriques que pratiques. Avec ce sujet, l'histoire, ou les lettres, mais encore aussi la philosophie sont confrontées à des questions d'exercice du métier. C'est le cas de manière générale des questions vives d'enseignement qui obligent les enseignants à développer des stratégies spécifiques pour aborder ces questions susceptibles de faire débat en classe ou de susciter une forte émotion.

Par ailleurs, l'enseignement du génocide oblige à une remise en perspective des rapports qui existent, même distendus, entre histoire savante et histoire transmise à l'école : le contenu même de la leçon, à moins de rester sur son versant purement commémoratif et compassionnel, nécessite d'aborder l'histoire et l'événement dans toute sa réalité adossée à la science, d'où la sacralité, la relativité, la concurrence des savoirs, la saturation éventuelle sont nécessairement exclues. Mais à moins de se transformer en spécialiste (ce que font *de facto* beaucoup

d'enseignants), comment dire cette histoire, dans l'exercice ordinaire du métier, loin du pathos ? Comme pour tout sujet chaud émergent, le temps viendra pour que ces sujets soient normalisés, écrits dans des livres et dits lors de pratiques de classe qui resituent l'événement dans son histoire.

Mais restera toujours l'intraduisible. Ce qui ne peut être dit. Comment dire l'horreur ? Ces questions éternelles posent aussi la question de l'écart entre la valeur de l'école et de ses principes, les valeurs d'une société cultivée et l'événement lui-même, inscrit dans une société héritière de Goethe, Bach et Schiller ; ou dans l'héritage de la Sublime Porte. Inversement, comme le disait avec force Primo Levi, la notion de bourreau n'a pas de sens : « Ils étaient au contraire faits de la même étoffe que nous. ³² » Car les génocides ont eu lieu. Et transmettre l'histoire des génocides, c'est tenter d'éviter d'inscrire les événements dans un destin. L'urgence est donc d'historiciser au mieux et aussi loin que les pratiques d'enseignement le permettent. C'est-à-dire sous contrainte, celle de l'exercice quotidien du métier d'éducateur.

IV. Pour dépasser le roman national

L'enseignement scolaire de l'histoire et le roman national ont, comme l'ont montré les chapitres précédents, des liens étroits, presque organiques. De ce point de vue, la question de la mise en forme du passé revêt une importance particulière. Comme l'illustre le texte qui suit, la fabrique scolaire de l'histoire relève d'une grammaire qui agence l'événementiel dans un mode de narration spécifique. Et même après un travail sur les registres interprétatif et argumentatif, les élèves peinent encore parfois à s'extraire du sens commun.

Les nouveaux programmes de collège insistent justement sur le retour du récit, aussi bien du côté du professeur – « Sa parole est indispensable pour capter l'attention des élèves grâce à un récit incarné et pour dégager l'essentiel de ce qu'ils doivent retenir » – que des élèves, desquels est attendue la « maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit et à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs »¹. Ces programmes précisent en outre les « capacités » à travailler en classe.

Celles de « raconter » et « expliquer » sont mises en avant pour chacun des objets d'étude. Certes, tout cela devrait permettre une réflexion sur les différents modes de mise en récit ; mais on sent déjà poindre les questions chez les enseignants : comment dire la complexité d'un moment historique par le seul biais du récit ? Ne risque-t-on pas d'accentuer artificiellement des causalités par souci d'intelligibilité ? De voir également réapparaître des pratiques magistrales d'enseignement qui seraient elles-mêmes des récits simplement mémorisables par des élèves ?

Toutes les académies ont déjà organisé des réflexions collectives autour de cette inflexion méthodologique de l'enseignement de l'histoire. Sur les sites officiels apparaissent des mises au point de l'inspection qui tente de prévenir ces inquiétudes bien légitimes. Ici on travaillera sur le « réseau conceptuel de l'action » – agents, buts, moyens, interactions, circonstances, résultats² ; ailleurs on met à disposition des exemples de séquences. On redécouvre les auteurs de référence ayant réfléchi à l'écriture de l'histoire – comme Michel de Certeau, Paul Ricoeur ou Paul Veyne – et la nécessité de mobiliser des ressources relevant de l'épistémologie de l'histoire. Patrick Garcia a raison de défendre l'idée que les connaissances des ressources historiographiques et épistémologiques sont fondamentales pour comprendre l'« économie discrète » de l'histoire scolaire (racines, héritages, repères) et permettre son intégration aux pratiques d'enseignement³. Impossible de penser la mise en récit scolaire de l'histoire sans ce détour ; mais, sur ce point, les formations proposées demeurent encore très lacunaires. De même, l'interdisciplinarité reste une pratique rare dans le secondaire. Pourtant, les programmes de français insistent bien, de leur côté, sur les dimensions multiples des discours du récit (narratif, argumentatif, descriptif, explicatif), sur les temps d'énonciation et leurs usages. Le récit attendu dans

l'histoire scolaire reste donc toujours à théoriser. Compte tenu des finalités de l'enseignement de l'histoire, il ne peut être un simple décalque de récit d'historien. Il doit pouvoir combiner registre de vérité, subjectivité de l'élève et analyse critique. Pour cela, c'est toute une réflexion sur la matière historique, sa méthode propre et la langue qui est conjointement attendue ; réflexion ajustée aux enjeux spécifiques de l'école.

Le défi n'est pas des moindres si l'on ne veut pas tomber dans les pièges d'un récit soit purement descriptif et campé sur l'événementiel, soit incapable de distinguer le légendaire de la réalité – pensons ici à l'étude du fait religieux –, soit encore s'apparentant à une décomposition aride et austère des moments historiques (quand ? qui ? pourquoi ? comment ? où ?) qui valoriserait l'exercice mécanique de la narration au détriment d'un travail sur le sens. De fait, la focalisation sur la compétence de mise en récit, c'est-à-dire sur la forme aux dépens du fonds, peut influencer sur la finalité civique de l'histoire scolaire en modifiant son rapport à la conscience historique et critique.

La gageure se corse encore lorsqu'il s'agit de quitter les frontières hexagonales et de réfléchir à l'élaboration d'un récit historique commun à plusieurs États. Car la France n'est pas, et de loin, le seul pays à utiliser l'histoire comme adjuvant de cette formation civique, amarrée à la conscience nationale. L'histoire peut aussi être perçue comme un élément de solution dans des conflits qui s'ancrent dans la longue durée. C'est ce parti pris qui a été à l'origine de plusieurs tentatives franco-allemandes depuis l'entre-deux-guerres.

Les critiques à l'encontre du caractère nationaliste des manuels d'histoire, de leur rôle dans la formation des esprits dans un contexte de tensions internationales étaient vives de la part des partis socialistes depuis la fin du XIX^e siècle ; mais ce n'est qu'après la Première Guerre

mondiale que cette critique se traduit par la volonté de rédiger des manuels dont l'objectif serait de permettre la réconciliation et la cohabitation pacifique des peuples. Pourtant, ce projet reste au stade des déclarations d'intention, même dans le cadre franco-allemand où les discussions s'étaient poursuivies entre historiens jusqu'au milieu des années 1930. Les années 1950 sont le moment de la mise en place d'une commission franco-allemande sur les manuels d'histoire, à l'initiative de Georg Eckert, professeur d'histoire et de didactique à Brunswick, et d'Édouard Bruley, président de l'Association française des professeurs d'histoire et de géographie. Il s'agit à l'époque de dresser une liste de recommandations visant à améliorer l'enseignement de l'histoire du pays voisin, en particulier en expurgant les manuels des représentations les plus caricaturales.

Une nouvelle étape est franchie en 2003, quand – sous l'égide du « Parlement des jeunes » (cinq cents lycéens allemands et français) réuni par l'Office franco-allemand pour la jeunesse – est prise la décision de réaliser un manuel conjoint, qui puisse être utilisé indifféremment dans les deux pays. La réalisation rapide du premier volume (paru en 2006 chez Nathan et Klett et destiné à la classe terminale du lycée) est certainement liée au soutien actif du projet par les gouvernements français et allemand. Il s'agit pour eux de donner un nouveau signe de la vitalité du lien spécifique unissant les deux pays depuis le traité de l'Élysée de 1963.

Réalisé par une équipe d'une dizaine d'historiens français et allemands, ce manuel est qualifié de « manuel franco-allemand d'histoire » et non de « manuel d'histoire franco-allemande ». À ce titre, la dimension européenne est régulièrement convoquée pour dépasser les simples approches en termes de national ou de bi-national. Globalement, si l'on en croit les nombreux articles saluant

la parution du manuel, les discussions sur le contenu n'auraient pas mis en évidence de véritables oppositions à dépasser. Bien au contraire, une sorte de consensus historien, qui prendrait racine dans plusieurs décennies de coopération scientifique entre les communautés historiennes française et allemande, existerait en profondeur. Sur deux thèmes cependant, les divergences se sont fait jour : d'une part le rôle des États-Unis vis-à-vis de l'Europe depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale (les Allemands défendant leur implication dans la défense de la liberté en Europe contre des Français plus enclins à souligner les intérêts spécifiquement américains dans leurs interventions) ; et d'autre part l'Europe des pays socialistes (présentée de façon beaucoup plus critique par les Allemands, les Français se montrant soucieux de souligner l'alternative au modèle américain qu'elle a pu constituer). La solution retenue a été une présentation parallèle des deux options. Les principales critiques, du côté français, se sont exprimées par le biais du SNES (principal syndicat des enseignants du secondaire), qui a dénoncé la prédominance de la dimension atlantiste et européenne (au sens de l'Union européenne). En Allemagne, les critiques ont également été vives, surtout à l'encontre d'un traitement « occidental » des thématiques – par ailleurs, aucun des auteurs allemands n'est issu des nouveaux länder.

La parution du volume suivant, en 2008, a fait l'objet de davantage de critiques, en particulier hors des deux États directement concernés. Consacré à la période 1815-1945, ce second volume s'attaque à un certain nombre de questions dans lesquelles l'Allemagne et la France n'ont qu'une part limitée. Le reproche principal concerne le déséquilibre, apparenté à une forme de manipulation historique, d'un angle de vue privilégiant les événements et les figures emblématiques des deux pays au détriment des autres, alors même qu'ils n'auraient qu'une place seconde

dans une histoire globale de l'Europe et du monde. Lors d'un séminaire organisé au sein du Parlement européen en avril 2009, le député polonais Wojciech Roszkowski a présenté un rapport critique sur les deux volumes déjà parus. Issues d'un examen détaillé, quinze pages décrivent, chapitre après chapitre, toutes les omissions et les mésinterprétations qu'ils contiennent.

Deux grands types de critiques peuvent être extraites de ce document : les premières portent sur les oublis concernant un certain nombre de pays, en particulier l'Autriche-Hongrie, la Russie et les États-Unis, dont Roszkowski nous dit qu'ils sont traités de façon très superficielle (rien sur Abraham Lincoln ou sur la guerre de Sécession par exemple) ; les secondes rassemblent un certain nombre de notations dénonçant le caractère anticlérical, et particulièrement anticatholique des ouvrages, dans lesquels la déchristianisation serait présentée comme la seule voie de modernisation des sociétés.

Finalement, à lire ces critiques, le manuel franco-allemand ne serait qu'un avatar des manuels nationaux, par simple glissement du projet politique uni-étatique vers sa redéfinition bilatérale. Est-ce dû aux spécificités d'un dialogue franco-allemand (ou devrait-on préciser franco-ouest-allemand ?), construit comme une vulgate depuis près de cinquante ans ? Ou serait-ce inhérent au projet même d'enseignement scolaire de l'histoire ? Cette question est d'une vraie actualité, comme on l'a vu dans les chapitres précédents, qui posent le problème de l'ouverture du roman national aux récits concurrents, contradictoires ou simplement décalés des groupes minoritaires ou dominés. Il faut bien constater que, loin de s'émanciper du récit linéaire et téléologique de l'histoire de la nation française, les programmes ont réaffirmé ces dernières années le primat du politique, le plus souvent sous couvert du culturel.

Les grandes questions visant à remettre en cause les approches nationales n'ont que peu abordé les rives de l'histoire française, qu'elle soit universitaire ou scolaire. Les notions d'histoire globale ou d'histoire mondiale (respectivement *global history* et *world history*) – qui sont l'objet de travaux récents dans de nombreux pays américains, européens et asiatiques – sont encore très largement ignorées, voire méprisées en France. S'agissant de réfléchir à des niveaux supranationaux (et non plus simplement transnationaux) sur les phénomènes économiques, migratoires ou culturels, comme de proposer des approches comparatistes fines (sur des micro-objets), ces nouvelles recherches connaissent outre-frontières un développement notable ⁴.

Sur les thèmes qui nous intéressent directement ici, on peut mentionner le projet financé par la Fondation européenne pour la science, « Représentations du passé : l'écriture des histoires nationales en Europe, 1800-2005 », qui ambitionne de comprendre les conditions dans lesquelles se sont constituées les communautés historiques et les romans nationaux depuis deux siècles. Soucieuse de proposer une véritable vision d'ensemble, permettant la comparaison et la mise en perspective, l'équipe porteuse du projet a réuni plus de trois cents chercheurs issus de tous les pays européens ⁵. Si l'identification des romans nationaux – désignés dans le projet sous le terme de « récit maître » (*master narrative*) – a occupé une partie des travaux, nombreux aussi sont ceux qui ont travaillé sur les groupes remettant en cause ces constructions monumentales, qu'il s'agisse des femmes, des minorités religieuses ou culturelles, des populations à cheval sur les frontières, ou en partie reliées au continent dans le cadre des empires coloniaux. De cette vaste entreprise, les Français étaient quasiment

absents, prétextant une spécificité si grande qu'elle ne pouvait être réductible dans le cadre européen.

Ce même isolement se retrouve quand il s'agit de l'histoire coloniale, essentiellement découpée en deux espaces bien distincts : d'une part ceux qui travaillent sur le territoire métropolitain et ses représentations des colonies ; d'autre part les spécialistes des aires culturelles, dont les travaux concernent essentiellement la situation coloniale. La tentative de résoudre cette fracture, qui existait aussi dans les autres pays ayant des empires coloniaux, porte le nom d'histoire connectée (*connected history*). Elle s'est développée en particulier en Angleterre et aux États-Unis et n'arrive que très récemment, mais encore de façon limitée, en France.

Si l'histoire scolaire entretient des relations étroites avec l'histoire universitaire par le biais de la formation initiale (et très partiellement continue) des maîtres, ou de la construction des programmes et de la réalisation des manuels, on ne peut que déplorer ce franco-centrisme qui domine le champ académique. Il rend difficile toute tentative de décentrer le regard vers des approches nouvelles. Certes, le nouveau programme de collège est ambitieux à ce sujet, puisqu'il projette d'introduire l'étude de civilisations extra-européennes, en particulier asiatiques et africaines. Mais la question demeure des possibilités de sa mise en œuvre faute de disponibilité des ressources scientifiques, et même s'il existe en France un certain nombre de spécialistes de ces questions, le plus souvent au sein d'institutions extra-universitaires comme le CNRS ou l'École pratique des hautes études. Leurs travaux n'ont qu'une diffusion limitée, souvent d'un accès difficile, et ils n'ont pas été sollicités dans le cadre de plans de formation des enseignants ou de la rédaction des manuels. Par ailleurs, on peut se demander si ces

ouvertures vers le lointain ne risquent pas de rejouer une sorte d'exotisation de l'ailleurs à défaut d'insister sur les connections historiques entre les différents mondes.

Pourtant, toutes ces questions pourraient permettre une réflexion plus poussée sur les finalités de l'histoire scolaire. S'agit-il surtout de donner aux élèves un stock de connaissances qui s'apparenterait à une liste uniquement organisée sur le mode du rapport de cause à effet autour de quelques événements « patrimoniaux » ? Ou bien, plus largement, de leur donner à penser et à développer une approche critique du monde auquel ils appartiennent ? Une des qualités indéniables du manuel franco-allemand est, pour les élèves français, qu'il leur propose une pédagogie très différente de celle qu'ils reçoivent traditionnellement. Une grande partie des documents sont en effet extraits d'ouvrages d'historiens et ouvrent la porte à une véritable interrogation sur l'opération historique elle-même. Les débats historiographiques, loin d'être oubliés comme c'est le cas dans la plupart des manuels français, sont ainsi mis à l'honneur, comme les incitations à faire œuvre de réflexion sur les documents nombreux qui leur sont proposés. Le doute et le débat qui président à toute approche critique participent ainsi de la formation civique des élèves. Le dernier chapitre, en développant d'abord une approche comparatiste avec le cas suisse, ouvre ici quelques pistes possibles de sortie d'une histoire scolaire en prise avec une fabrique discursive encore sous contrainte et campée dans ses frontières nationales.

IV-1. COMMENT ON ENSEIGNE LA RÉVOLUTION FRANÇAISE QUELQUES QUESTIONS À L'ÉCRITURE SCOLAIRE DE L'HISTOIRE

Le récit scolaire de la Révolution française revêt doublement un caractère emblématique. Emblématique d'une histoire conçue dès son origine comme une éducation civique ; emblématique également d'une écriture de l'histoire fondée sur le récit, écriture dont la pérennité dans l'enseignement, au-delà de certaines évolutions formelles, est remarquable aussi bien dans les manuels que chez les élèves, et donc probablement dans le discours des enseignants. Ce récit de la Révolution rend compte, dans ces deux dimensions, de ce que l'expression « fabrique scolaire de l'histoire » signifie : que l'école produit des mises en forme du savoir historique, voire des formes de savoir historique, qui lui sont propres, notamment par les finalités qui sont assignées de manière durable à l'histoire dans l'enseignement secondaire français ; même s'il serait illusoire de penser les appréhender hors de toute référence, d'une part, au champ des savoirs historiques universitaires et, de l'autre, aux procédures d'élaboration de ces savoirs, donc à l'épistémologie de l'histoire.

C'est en partant de cette idée que nous examinerons trois situations constituant autant de postes d'observations de la « fabrique scolaire de l'histoire ». Nous reviendrons pour commencer sur l'élaboration première du récit

scolaire de la Révolution française au travers d'une collection phare, celle des cours Malet-Isaac ; avant d'aborder dans un second temps le basculement historiographique produit, entre 1985 et 1995, dans les programmes de classe de quatrième. Le dernier lieu d'observation nous conduira du côté des productions d'élèves, qui permettent de mesurer le poids d'une forme discursive instituée par les cours Malet-Isaac. Ainsi verrons-nous que le discours des élèves ne suit pas de manière mécanique les changements de modalité du récit historique des manuels scolaires, non plus que les évolutions des historiographies de référence, certes implicites le plus souvent, mais bien réelles cependant, des programmes scolaires. C'est restituer en creux la part d'un dernier acteur de la fabrique scolaire de l'histoire, l'enseignant, que nous n'évoquerons pas plus avant.

Notre réflexion se déploie dans trois directions liées peu ou prou à la question du discours scolaire produit sur la Révolution française. Nous entendons par « discours scolaire » ces mises en formes spécifiques d'un savoir historique qui se déclinent aussi bien dans les manuels que dans les programmes et qui visent à restituer un sens pris dans le linéament des finalités de l'enseignement de l'histoire. La première de ces directions, insistant sur les aspects formels de cette écriture, nous conduit à interroger la structure temporelle du récit historique, tel qu'il se construit au tournant du ^{xx}e siècle, et la signification de cette structure relativement aux formes d'élaboration de la connaissance historique. La deuxième renvoie plus explicitement à la dimension civique originelle de l'enseignement de l'histoire en France, dimension qui se manifeste ici dans l'affirmation de l'achèvement républicain de la Révolution française. La dernière, revenant sur la construction du récit historique, pose la question de l'entremêlement entre sens commun et savoir historique

dans la construction scolaire (et peut-être pas seulement scolaire) de la connaissance historique.

Écriture historique et récit scolaire de la Révolution française

La mise en forme du récit scolaire de la Révolution française est, comme toute écriture de ce type, complexe et contradictoire : complexe d'abord parce qu'elle s'effectue à la jonction d'impératifs de natures différentes, combinant conceptions de l'écriture historique, historiographies de référence, et attentes institutionnelles et sociales vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire ; contradictoire ensuite dans la mesure où la production de manuels scolaires en France, dès le moment fondateur de l'école républicaine, est une affaire privée, et où, au-delà de la commande institutionnelle impliquée par l'existence d'un programme national, le manuel demeure de ce fait, nonobstant l'exigence de rentabilité de l'éditeur, voire la pression idéologique d'un engagement, un espace d'interprétation historique véritable [lire *supra*, chap. II]. Ce qui n'exclut pas des éléments d'homogénéité formelle permettant de les appréhender dans un projet éducatif global, qu'il soit républicain ou catholique ¹. Les manuels du « cours d'histoire Malet et Isaac », régulièrement réédités et mis à jours de 1902 à 1960, sont pleinement représentatifs du projet républicain, en même temps qu'ils participent du renouvellement de l'historiographie française du début du ^{XX}^e siècle.

Le récit scolaire de la Révolution française relève au premier chef de la position méthodologique défendue par les promoteurs de la *Revue historique* dès l'éditorial de

1876, et exprimée dans le manuel rédigé à destination des étudiants en histoire par Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos en 1897 ². Cette position se reflète dans la manière dont le manuel, commandé à Albert Malet par l'éditeur Hachette en 1902 à l'instigation d'Ernest Lavis, institue un régime de vérité fondé sur une forme narrative spécifique qui s'inscrit dans un a priori positiviste. Il introduit en premier lieu une double distance entre le savoir historique et le lecteur : celle de l'absence de narrateur et celle d'un système de temps qui ne s'exprime qu'au passé. Ce système de temps procède d'une combinaison de la description factuelle et de l'explication causale, de la narration et de l'explication ³. Cette structure se traduit par la combinaison du passé simple, temps de la narration, et de l'imparfait, temps de l'explication, ce qui donne une grande lisibilité au discours produit, en même temps que lui est conférée une unité discursive ⁴. L'effacement du narrateur, quant à lui, interdit de fait toute forme d'identification et donc d'implication émotionnelle. L'ensemble établit ainsi un régime de vérité à caractère réaliste, dans la mesure où n'existe plus aucun marqueur des procédures de construction du savoir ainsi exposé au lecteur. Ce qui, en dernière instance, confère au discours du manuel une valeur de discours d'autorité ; effet renforcé par l'absence d'un système de renvoi aux sources de ce savoir, bien que l'historiographie de référence soit incidemment donnée (textes en retrait de paragraphe). Ce n'est pas ici l'historien qui « ne demande pas à être cru sur parole ⁵ » mais la parole de l'historien qui est donnée comme réalité historique, indépendante même de celui qui l'a produite.

En deuxième lieu, le récit scolaire de la Révolution relève du récit de fondation. Dans ce cadre, les journées fondatrices du 14 juillet et du 10 août posent le problème de la place de la violence révolutionnaire dans ce récit

de fondation républicaine⁶. Elles risquent d'être en effet dévalorisées par l'incontournable condamnation d'une violence populaire désormais incompatible avec la nécessaire maîtrise des émotions qui sous-tend le projet d'éducation républicaine. Après 1848, l'urne s'est substituée au fusil comme moyen d'expression légitime, et le suffrage universel a rendu inutile le recours à l'insurrection puisque le régime républicain démocratique rend possible l'expression publique du désaccord politique. De ce fait, le manuel déploie des stratégies discursives qui tendent à répondre à l'exigence de vérité historique, en restituant la part de violence, y compris de violence extrême, de l'événement, mais en ayant soin de la disjoindre du processus révolutionnaire en lui-même. La violence est tout d'abord légitimée comme réponse spontanée de la population parisienne au danger qui menace l'Assemblée. C'est d'ailleurs dans ce lien entre la protection de l'Assemblée et l'insurrection que réside la possibilité de justifier cette dernière. Le 14 juillet 1789 est donc le jour où « le peuple de Paris sauva l'Assemblée menacée, et son intervention assura le triomphe de la Révolution » (Malet-Isaac, première, 1928).

En revanche, le récit de l'événement lui-même s'évertue à garantir que certaines formes de violences demeurent extérieures au processus révolutionnaire, comme les traces d'une sauvagerie antérieure à la Révolution, et que la geste révolutionnaire aurait plutôt vocation à éteindre, ce qu'elle ne fait cependant que difficilement. Deux moments sont nettement distingués, qui renvoient à deux formes de violence dont la première seule, celle du combat, est acceptable, alors que l'on repousse avec indignation la seconde :

« Jusqu'alors il n'y avait pas eu bataille. Mais la foule se porta à l'autre extrémité de Paris sur la vieille forteresse de *la Bastille*, pour se faire livrer

également des armes et des munitions. Elle aperçut les canons de la plate-forme braqués sur la ville. On parla pour obtenir du gouverneur, *de Launay*, qu'il fit retirer les pièces des embrasures. Au cours de ces pourparlers, vers midi, dans des conditions mal connues, on tira de la Bastille sur la foule : aussitôt celle-ci se rua à l'attaque. Elle fut renforcée par des gardes-françaises qui mirent des canons en batterie. Au bout de quatre heures d'un combat où les assaillants eurent environ 200 hommes tués ou blessés, la faible garnison – 30 Suisses et 95 Invalides – capitula.

On ne put empêcher que le triomphe populaire fût souillé par des actes de sauvagerie. Le gouverneur de Launay, le prévôt des marchands *Flesselles*, accusés de trahison, furent massacrés par une populace en fureur et leurs têtes promenées au bout des piques. » (Malet-Isaac, première, 1928)

Dans ce récit de l'événement, et notamment dans le rapport qu'il institue à la violence, se produit une évolution sensible avec l'édition d'un nouveau manuel de troisième en 1938, manuel dont la refonte est confiée par Jules Isaac, maître d'œuvre de la collection depuis 1923, à André Alba, lequel infléchit sur plusieurs points la structure originelle du cours d'Albert Malet. Alba reprend très largement le canevas du « nouveau cours Malet-Isaac » de première de 1928, mais la réécriture à laquelle il se livre marque une inflexion dans le principe. L'alternance des temps du passé n'est pas remise en cause, mais les passages à l'imparfait, marque de l'explication, introduisent un niveau de généralisation qui n'était pas présent dans le manuel initial. Ces formes de généralisation instillent dans le texte des réflexions de sens commun supposées favoriser l'intelligibilité, dont la présence ne peut guère

s'expliquer qu'en relation avec l'adaptation au niveau de classe concerné. Cette procédure est suffisamment convaincante pour que ces incises – telle l'affirmation axiomatique qu'« à la force il fallait opposer la force » – résistent aux révisions et réductions successives, jusque dans l'ultime avatar de la collection au seuil des années 1970.

« Pourtant Louis XVI ne s'avouait pas vaincu. Il pensait à dissoudre l'Assemblée. Or celle-ci venait, le 9 juillet, de prendre le nom d'Assemblée Constituante et discutait déjà un plan de constitution. Il fallait se hâter si on voulait la détruire. Le roi concentra autour de Versailles près de 20 000 soldats et se crut assez fort pour renvoyer Necker, le seul de ses ministres qui fût populaire (11 juillet). Très courageusement les députés protestèrent, affirmèrent que Necker "emportait les regrets et l'estime de la nation". Mais que pouvait l'Assemblée? À la force, il fallait opposer la force. C'est alors que, pour sauver l'Assemblée – et, avec elle, la Révolution – le peuple de Paris se leva, fit sa première "journée". » (Alba, troisième, 1940)

« Pourtant, Louis XVI ne s'avouait pas vaincu. Il concentra autour de Paris près de 20 000 soldats, puis il renvoya Necker (11 juillet). Les députés protestèrent. Mais que pouvaient-ils faire? À la force, il fallait opposer la force. C'est alors que, pour sauver l'assemblée, et, avec elle, la Révolution, le peuple de Paris se souleva. » (Bonifacio et Michaud, troisième, 1971)

Enfin, cette introduction du sens commun relève également de la dimension civique de l'histoire. Et c'est en elle que se love la justification, aussi ténue soit-elle, de la violence populaire. Le quasi-adage contenu dans l'affirmation qu'« à la force il fallait opposer la force » ne peut trouver

de sens que dans cette procédure qui adosse l'explication historique à des considérations générales sans rapport immédiat avec elle. En fait, ne résonne-t-il pas comme un lointain écho du droit de résistance à l'oppression, inscrit dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 ?

Récit scolaire de la Révolution française et évolution des programmes (1985 et 1995)

Le régime de vérité institué par les manuels Malet-Isaac tient donc essentiellement à la linéarité du récit de la Révolution française, laquelle, outre la continuité qu'elle implique entre dimension narrative et explicative, confère également à l'enseignement de l'histoire son caractère civique. L'évolution des programmes de quatrième, entre 1985 et 1995, et le tournant historiographique dans lequel elle s'inscrit, témoigne de la force de cette double fonction. Ce tournant peut se résumer succinctement en un passage d'une lecture économique et sociale à une lecture politique de la Révolution – un passage de Soboul à Furet en quelque sorte ⁷. De ce tournant témoigne la question du traitement des acteurs, traitement qui montre comment les programmes de 1995 incitent à reconstruire un récit linéaire de la Révolution ¹.

¹ Albert Soboul est l'historien qui incarne la lecture économique et sociale de la Révolution. François Furet lui substitue une interprétation visant à disqualifier la violence révolutionnaire et à réduire la Révolution à sa fonction instituante de la république parlementaire et de la démocratie libérale.

L'approche qui était proposée en 1985 visait bien à restituer les acteurs dans leur contexte social. L'attachement aux grandes figures de ce drame que constitue la Révolution^I justifie que l'on accorde un peu de temps à brosser le portrait de quelques-uns des principaux protagonistes. Aussi envisage-t-on « le recours à de courtes biographies qui ne se borneront pas au traditionnel portrait physique mais marqueront les origines sociales, la formation reçue, l'appartenance à une génération » (Quatrième, 1985). L'homme certes, mais comme représentatif d'un milieu social. Le portrait de groupe, au travers de ses représentants les plus marquant, plutôt que la trajectoire individuelle. Or, les accompagnements du programme de 1995 renversent et déplacent la perspective lorsqu'ils affirment à leur tour qu'« il est indispensable de proposer les portraits de quelques-uns des principaux acteurs de la Révolution qui caractérisent ou symbolisent un des moments de la période étudiée (Lafayette, Danton, Robespierre, Bonaparte) » (CNDP, 1998). Le héros est ici la figure éponyme de son temps, hors de toute référence sociale explicite. La figure individuelle l'emportant de surcroît sur le portrait de groupe, sans que la prosopographie ne soit convoquée en lieu de la catégorisation sociopolitique à fondement économique. Il y a bien une fonction pédagogique de la figure individuelle, qui glisse de l'expression sociale à l'incarnation symbolique^{II}. C'est aussi retisser, à partir de ces figures individuelles, la trame d'un récit linéaire de la Révolution.

I. « Une révolution est un drame dans lequel des enchaînements déterministes introduisent une fausse logique et qui fait place au jeu du hasard et des volontés. » (Quatrième, 1985)

II. Sur ce glissement dans le traitement des acteurs historiques à propos d'autres thématiques, lire *supra*, chap. II.

Quant à la dimension civique de cet enseignement, outre qu'elle relève là encore des finalités affirmées en préambule des programmes de 1995, c'est dans l'inscription du thème de la Révolution dans le programme de quatrième que nous la lisons. Ce programme réintroduit de ce fait une forme de finalisme caractéristique du grand récit national qui forme la matrice historique de l'histoire scolaire de la France. Ici, c'est l'extension chronologique de la Révolution, selon le schéma proposé par Furet, qui voit dans la III^e République l'achèvement de la Révolution française. Le thème sur la France de 1815 à 1914 est ainsi explicité :

« L'accent est mis sur la recherche, à travers de nombreuses luttes politiques et sociales et de multiples expériences politiques, d'un régime stable, capable de satisfaire les aspirations d'une société française majoritairement attachée à l'héritage révolutionnaire. » (CNDP, 1998)

Une lecture sur le temps long du *Siècle de l'avènement républicain* – titre d'un colloque dirigé en 1992 par François Furet et Mona Ozouf⁸ – n'est pas sans rappeler la présentation des conséquences du 10 août 1792 dans les manuels Malet-Isaac de la III^e République.

« La journée du 10 août 1792 était, après la journée du 14 juillet 1789, une *deuxième grande victoire du peuple* non seulement parisienne mais *nationale*, puisqu'elle avait été l'œuvre des fédérés de province autant que des sectionnaires parisiens. Elle eut des conséquences décisives au point de vue politique et social. [...] En fait, ces décisions marquaient la fin de la monarchie constitutionnelle, *l'avènement d'un régime républicain et démocratique*. Le peuple vainqueur obtenait l'égalité politique

que la Constituante lui avait refusée. » (Malet-Isaac, première, 1928)

« En réalité, le 10 août 1792 était plus qu'une émeute, plus qu'une "journée parisienne" : c'était une deuxième Révolution qui allait beaucoup plus loin que la Révolution de 1789. La première conséquence du Dix Août fut la chute de la royauté, l'avènement d'un régime républicain et démocratique. » (Alba, troisième, 1940)

Une mise en perspective qui avait significativement disparu de l'édition Malet-Isaac de 1960 destinée à la classe de seconde, laquelle conservait bien l'idée que « le Dix Août eut pour conséquence une deuxième Révolution qui alla beaucoup plus loin que la Révolution de 1789 » mais ne mentionnait plus cette date comme naissance du régime républicain et démocratique, ne conservant sur ce point que la narration de la séance de la Convention du 22 septembre où fut proclamée la République.

Récits d'élèves et écriture de la Révolution française

Venons-en maintenant aux élèves, dont les écrits manifestent la remarquable prégnance d'un modèle narratif et explicatif qui semble bien résister aux mutations subies par les manuels depuis une vingtaine d'années. Ces mutations portent à la fois sur l'équilibre entre le texte de l'auteur et les documents et sur l'effacement de la structure narrative que nous avons décrite précédemment, alternant l'imparfait de la généralisation et le passé simple de la description, par un passage au présent des textes de

manuels. C'est ce second point qui apparaît curieusement en décalage avec la pratique des élèves – et donc des enseignants ? En effet, un double constat s'impose concernant les écrits d'élèves que nous avons recueillis⁹. D'une part, le recours de ceux-ci au récit, ou à une forme dérivée du récit, a été beaucoup plus fréquente que ne le laissait supposer la question qui leur était posée, puisque celle-ci portait sur la définition d'un concept, celui de révolution, et non sur le récit d'événement. D'autre part, les récits produits par eux respectaient assez scrupuleusement le schéma canonique du cours Malet-Isaac, bien que ce ne soit plus la forme d'écriture de leurs manuels.

Et, en particulier, leur récit respecte l'alternance des temps de la narration et de l'explication, le passé composé venant toutefois prendre la place du passé simple, ce qui est le signe d'une moindre maîtrise discursive. En voici deux exemples :

« La révolution française est la révolte du peuple de Paris contre le roi Louis XVI. Le peuple c'est révolté car un nouvel impôt c'était levé. Le peuple a envahis la bastille (lieu ou se trouver les prisonniers) pour prendre des armes mais ils n'en n'ont pas trouvé beaucoup. Louis XVI se fit décapité ainsi que sa famille sauf son fils, puis Robespère aussi. La monarchie avait pris fin. Les couleurs du drapeau français ont étaient choisies (blanc = peuple, rouge = roi). » (Classe de cinquième)

« Une révolution est une révolte du peuple contre celui ou ceux qui détienne le pouvoir. Le peuple français c'est révolté en 1789 contre Louis XVI parce que la France était dans une situation de faimmine. Ils se révolté devant les grilles pour demandé de l'argen, ils n'avaient pas de quoi s'acheter du pain et la renne leur avait répondu :

“Si vous ne pouvez pas vous acheter du pain, achetez-vous de la brioche”. Ce sont en partie à cause de ces paroles que le peuple français s’est révolté. Le 14 juillet 1789, il y a eu la prise de la Bastille, le peuple à dérober toutes les armes et on défilé dans Paris. Pour protéger le roi, il a été transporté autre part que dans son château. C’est depuis ce jour que le 14 juillet est un jour férié. Le peuple s’est séparé en deux parties (ceux qui voulaient se battre pour survivre et ceux qui pensaient que la violence n’était pas la solution). Pendant cette période beaucoup de personnes furent guillotiné pour avoir trahi le roi. Les révolutionnaires étaient habillés de bleu avec sur leur chapeau un symbole bleu, blanc, rouge en ruban. Le bleu et le rouge étant les couleurs de Paris et le blanc pour la liberté. À la fin de la révolte française fut signé la déclaration des droits de l’homme et du citoyen de 1789. La devise du peuple est : Liberté, Égalité, Fraternité, le Panthéon comme monument, une Marianne, un drapeau bleu, blanc, rouge et la Marseillaise l’hymne victorieuse. » (Classe de troisième)

Mais précisément, cette incertitude syntaxique et grammaticale (que nous avons conservée ici en respectant les graphies des élèves) ne fait que renforcer le caractère remarquable de l’alternance des temps de l’explication et de la narration, et la pertinence de leur usage.

La dimension civique est plus ambivalente, si nous revenons aux deux catégories que nous avons mises en évidence dans nos deux développements précédents, à savoir le finalisme républicain de l’histoire de la Révolution et le rapport à la violence. Sur le premier point, le propos des élèves inscrit clairement le récit de la révolution comme

propédeutique à la fondation républicaine, par le jeu des symboles :

« La monarchie avait pris fin. Les couleurs du drapeau français ont été choisies (blanc = peuple, rouge = roi). » (Classe de cinquième)

« C'est depuis ce jour que le 14 juillet est un jour férié. [...] Les révolutionnaires étaient habillés de bleu avec sur leur chapeau un symbole bleu, blanc, rouge en ruban. Le bleu et le rouge étant les couleurs de Paris et le blanc pour la liberté. À la fin de la révolte française fut signé la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. La devise du peuple est : Liberté, Égalité, Fraternité, le pathénon comme monument, une marianne, un drapeau bleu, blanc, rouge et la Marseillaise l'hymne victorieuse. » (Classe de troisième)

La question de la violence est en revanche plus ambivalente. En effet, on constate le refus *in fine* d'une violence considérée certes comme incontournable mais aussi comme répréhensible une fois constitué l'espace public républicain. On se heurte ici au réinvestissement du sens commun comme relais dans la formation d'un savoir historique finalisé par la nécessité de la formation du citoyen républicain.

Pour le premier aspect, tel élève de terminale témoigne, dans la provocation même qu'il adopte, de la viabilité de ce rejet de la violence dans l'espace républicain.

« La révolution, ça fait changer le système politique d'un pays pour qu'il soit meilleur et échapper à une dictature (for example : Octobre 17 en URSS, 1789 pour la France). Les gens y sont pas content et ils veulent taper sur le méchant roi pour qu'il s'en aille. Y'a souvent des morts, ça saigne

beaucoup. La révolution, c'est comme un flambly, si tu veux le manger, tu dois retirer la languette. »

L'utilisation de l'anglais, la rupture de ton à partir de la deuxième phrase, sans oublier l'énigmatique aphorisme conclusif, sont autant de signes d'une volonté de provocation. Mais cette rupture de ton peut aussi témoigner de la difficulté à articuler le caractère positif assigné aux changements qui résultent d'une révolution (position initiée par le caractère fondateur et progressiste attribué à la Révolution au regard de la société française contemporaine) et l'acceptation de la violence, celle-ci se trouvant en quelque sorte mise à distance par une ironie apotropaïque.

Le sens commun articulé au savoir historique rend compte de cette ambiguïté qu'entretiennent les élèves vis-à-vis de la violence révolutionnaire ¹⁰.

Le trajet de la révolution dans les copies d'élèves que nous avons pu recueillir, de la cinquième à la terminale, témoigne remarquablement de la force d'un processus de catégorisation par proximité intuitive qui relève nettement du raisonnement analogique ¹¹.

Ainsi en cinquième, en l'absence de toute construction scolaire affirmée, la notion de révolution donne lieu en quelque sorte à un contresens qui substitue la guerre à la révolution, y compris chez des élèves d'un bon niveau scolaire. On peut considérer qu'il s'agit en fait d'une réponse adaptée pour surmonter un obstacle majeur : ne disposant pas d'une catégorie « révolution », les élèves, et justement ceux qui sont en mesure de le faire de part leur niveau de maîtrise discursive, comblent la lacune par une catégorie « voisine ». La proximité est rendue par une analogie créée par le sens commun qui associe immédiatement (c'est-à-dire sans qu'intervienne la médiation d'un discours « scientifique ») la révolution à la violence, position partagée avec la guerre (cela s'effectue sans la

médiation de la sous-catégorie « guerre civile » puisque c'est la guerre tout court qui est décrite par les élèves). C'est donc en dernière instance la catégorie élémentaire de violence qui permet à l'élève de « penser » la révolution en termes de guerre. Cette équivalence entre guerre et révolution se présente comme une élaboration non dénuée de sens et révélatrice d'un effort de catégorisation par proximité intuitive.

À ce stade, la violence ne se trouve affectée d'aucun coefficient négatif ou positif. En revanche, la mise en place progressive, de la troisième à la seconde d'abord, puis de la seconde à la terminale, d'un schéma progressiste de la Révolution, qui passe par l'association successive aux catégories de révolte puis de changement (celle-là même qui inaugure la copie provocatrice que nous avons citée ci-dessus), reconstruit un trajet qui n'est pas sans rappeler l'organisation narrative du manuel Malet-Isaac, depuis sa première version, laquelle visait précisément à réaffecter positivement la violence dans l'ordre politique, à la condition d'en définir les modalités de légitimation, c'est-à-dire en indexant l'idée de progrès à celle de Révolution, ce dont les copies d'élèves portent encore indubitablement la trace, un siècle plus tard.

Cette évolution du propos des élèves, de la cinquième à la terminale, peut également se comprendre comme participant d'un processus de construction d'une conscience historique. Et l'on pourrait souligner la coïncidence de ce processus avec l'impact effectif de la Révolution dans la conscience historique française, et européenne, ainsi que dans l'historiographie du XIX^e siècle, marquée par la naissance de l'évolutionnisme historique et de l'histoire contemporaine comme période ¹².

En conclusion, le trajet discursif qui nous a conduits des manuels de la III^e République aux textes d'élèves

d'aujourd'hui, de l'épistémologie à la didactique de l'histoire, nous semble témoigner de la remarquable persistance d'un modèle disciplinaire dans lequel le récit de la Révolution française, parce qu'il touche à la fois à la question des procédures d'élaboration de la connaissance historique et à la dimension civique irréductible de l'enseignement de l'histoire, occupe une position particulière. L'analyse de ce récit dans ses différentes manifestations, des plus élaborées au plus diffuses, témoigne particulièrement de la dimension effective de la fabrique scolaire de l'histoire.

IV-2. CONSTRUCTIONS IDENTITAIRES ET APPRENTISSAGE D'UNE PENSÉE HISTORIQUE L'HISTOIRE SCOLAIRE EN SUISSE ROMANDE ET AILLEURS

« Une nouvelle césure se préciserait. D'un côté, modernisé mais inchangé, [...] le vieux récit républicain issu du XIX^e siècle, centré sur la Nation, hymne à la France messie, pays de la Révolution et des droits de l'homme. De l'autre, une histoire à plusieurs entrées, aux acteurs multiples, pensée dans l'univers. ¹ » Cette belle formule de Suzanne Citron exprime fort bien ce qui a toujours divisé les passeurs d'histoire quant à la conception de leur métier et quant aux objectifs qu'ils lui assignent. Bien qu'étant la science humaine et sociale des temporalités, du changement et des différences, l'histoire peut en effet se pratiquer dans des perspectives diamétralement opposées. Ainsi a-t-elle pu, dans le passé, aussi bien nourrir des traditions inventées mises au service d'affirmations identitaires nationales particulières que constituer un vecteur de l'intelligibilité du monde, de ses sociétés et des problèmes qui s'y posent.

Nous allons évoquer ici, dans un premier temps, quelques spécificités des traditions inventées et des mésusages identitaires de l'histoire dans un contexte helvétique où, comme ailleurs, un renforcement de leur influence est à craindre. Nous verrons ensuite, au contraire, quelles

peuvent être les caractéristiques d'une histoire scolaire contribuant à l'apprentissage d'un sens critique et d'une perception de la problématique du monde.

Un retour au roman national dans l'espace public et scolaire ? Le cas de la Suisse romande

À l'instar de ce qui s'observe aussi dans d'autres pays, une crispation identitaire marque la société suisse depuis quelques années. Sur le plan de l'histoire, elle a pour effet de reléguer à nouveau l'histoire critique dans une position marginale de moindre visibilité, en dépit du fait qu'elle ait pu se faire provisoirement mieux entendre dans le contexte de la crise au sujet des fonds en déshérence qui s'est développée à la fin du XX^e siècle. L'attitude des autorités et des élites helvétiques face au national-socialisme avait en effet été mise à jour et examinée sans complaisance par une commission indépendante d'experts, présidée par Jean-François Bergier. Celle-ci a eu un accès exceptionnel à des sources économiques privées et ses constats¹, largement repris dans les médias – ce qui n'a pas manqué de provoquer des polémiques –, ont confirmé et enrichi ceux de travaux précédents dont les auteurs avaient été longtemps ignorés. Cela a été tout particulièrement le cas des études pionnières de l'historien Daniel Bourgeois³.

L'usage médiatique de l'histoire, qui s'exerce dans le court terme, est toujours influencé par l'air du temps ;

¹ « Ce furent autant de manquements au sens de la responsabilité – parfois dénoncés, mais en vain, au cours du dernier siècle – qui retombent aujourd'hui sur la Suisse ; elle doit l'assumer. ² »

même lorsqu'il assigne une certaine visibilité à l'histoire critique, ce n'est que de manière éphémère et assez circonstancielle. Ainsi, les médias helvétiques sont désormais obnubilés par un prétendu besoin d'histoire nationale qui mène à relancer les mythes identitaires en occultant tous les aspects de l'histoire qui pourraient déranger la bonne conscience des Suisses. Cette tendance s'observe en concomitance avec la montée en force d'un parti national-populiste, la mal-nommée Union démocratique du centre (UDC), qui fait souffler un vent de xénophobie dans le pays tout en s'efforçant d'imposer ses vues dans le domaine de l'enseignement de l'histoire ¹.

Cela étant, les habitants de la Suisse sont-ils si ignorants de l'histoire nationale, en particulier dans le contexte romand ? Selon un historien qui s'est rendu omniprésent dans les médias depuis quelque temps, « si nous le sommes, c'est le résultat de 1968 ! Une révolution qui, du moins dans le domaine de l'enseignement, a limé l'apprentissage de l'histoire. Conséquence, les connaissances de base manquent. On a pour ainsi perdu une, voire deux générations. Aujourd'hui plus qu'hier, un besoin de connaître son passé se fait sentir dans la population. C'est aussi une façon de retrouver ses racines dans une époque où les identités se brassent ⁶ ».

En revanche, dans son ouvrage *L'Histoire de la Suisse pour les nuls*, peut-être parce qu'il rend l'école des *Annales* responsable à ses yeux d'une vaste dégradation de l'enseignement de l'histoire ⁷, le même Georges Andrey

1. Les parlementaires nationaux de cette formation d'extrême droite ont tenté, sans succès pour l'instant, d'imposer aux enseignants de présenter à leurs élèves « une image positive de la Suisse, de ses cultures, de ses valeurs et de ses traditions », y compris et surtout à propos du contexte de la Seconde Guerre mondiale ⁴. L'UDC zurichoise a aussi tenté en 2006 de faire interdire la diffusion d'un manuel scolaire consacré à la Suisse au temps de la Seconde Guerre mondiale ⁵.

réhabilite les mythes suisses d'une manière consternante : « Depuis peu, le réexamen critique et serein des sources, le progrès des connaissances scientifiques sur la civilisation alpine du Moyen-Âge ainsi que l'histoire des mentalités – celle-ci inclut désormais les légendes, considérées comme patrimoines de valeur, dans le vaste champ des réalités culturelles agissantes, donc historiques – permettent de dire qu'il n'y a pas de fumée sans feu et que le mythe tellien et son extraordinaire vitalité plongent probablement leurs racines dans un tréfonds d'histoire authentique ¹. [...] Un tréfonds non attesté par les documents d'époque, certes, mais une histoire qui, en gros, tient du vraisemblable. ⁸ » Quant à Winkelried, cet autre héros mythique, dont le sacrifice aurait permis aux Helvètes de remporter la bataille de Sempach contre les Autrichiens en 1386, « les historiens admettent la vraisemblance de son geste consistant à se lancer entre les piques de l'ennemi pour frayer un passage à ses frères d'armes ⁹ ».

Ces propos sont bien ceux d'un historien, selon qui l'histoire ne serait donc plus une science en quête de vérité mais un récit qui se satisferait de la « vraisemblance » ; tout cela pour nous resservir les plats habituels sans jamais rien nous dire des circonstances de l'affermissement récent, au XIX^e siècle, de ces mythes nationaux relevant de l'invention de la tradition ¹⁰ ; un phénomène qui s'est observé en Suisse comme dans d'autres pays ¹¹, et à la connaissance duquel il serait inacceptable et préoccupant de renoncer sur le plan scientifique ¹².

L'inscription de l'histoire dans sa seule dimension nationale est rendue possible par le recours à ces mythes fondateurs qui permettent d'occulter les mécanismes

¹ I. D'après la légende, Guillaume Tell aurait défié un bailli autrichien, qui l'aurait obligé à transpercer avec son arbalète une pomme posée sur la tête de son fils.

complexes de la constitution des populations contemporaines par le biais d'une multitude de phénomènes migratoires et d'échanges. La construction du roman national exerce toutefois d'autres fonctions encore, de nature idéologique, par exemple dans le but de promouvoir, dans le cas de l'Helvétie, les notions de cohésion et de consensus tout en marginalisant la différence.

Trois aspects de l'histoire suisse contemporaine sont notamment concernés :

1. Le recours aux mythes fondateurs permet de masquer le fait que la Suisse moderne est née d'une courte guerre civile, la guerre du Sonderbund (1847), qui a opposé *grosso modo* un conservatisme clérico-alpin à un libéralisme protestant et urbain, lesquels ont dû se réconcilier quelques décennies plus tard sur une base conservatrice pour faire face à la montée du mouvement social ; c'est ainsi que la commémoration du 1^{er} Août, jour de fête nationale relié à un pacte alpin d'alliance remontant à 1291, n'a été introduite que depuis 1891.

2. Les confrontations sociales, pourtant très significatives en Suisse, ne sont évoquées qu'en fonction d'une construction idéologique mettant l'accent sur une dimension révolutionnaire et une prétendue influence étrangère, sans jamais insister sur la dureté des confrontations (avec de nombreux cas de répressions de mouvements populaires par l'armée), la discrétion relative de la protection sociale (il a fallu des décennies pour qu'une modeste retraite soit approuvée en vote populaire sur le plan fédéral, en 1947, puis introduite l'année suivante), ainsi que le décalage entre les succès d'une économie prospère et très externalisée, d'une part, la résistance à toute extension des droits sociaux, d'autre part ; le cas de la grève générale de 1918, seul épisode de lutte sociale d'envergure nationale, est significatif à cet égard.

3. La manière dont certains cherchent aujourd'hui à passer sous silence la question de l'attitude des autorités et des élites économiques de la Suisse face au national-socialisme¹ rend compte d'une volonté dominante de revenir à un récit mythique et non dérangeant de l'histoire nationale, quitte à nier des réalités comme le tampon « J » apposé dans les passeports des Juifs allemands et autrichiens à l'initiative des autorités suisses en 1938, le refoulement de plusieurs milliers de réfugiés en danger de mort, les crédits considérables accordés à l'Allemagne national-socialiste (accords de clearing), les très importantes livraisons d'armes, l'emploi de 11 000 travailleurs forcés par des filiales d'entreprises suisses en Allemagne, la mauvaise volonté et la négligence des banques suisses en matière de restitution des fonds en déshérence, l'accueil de dignitaires nazis après la guerre, etc. Cette régression démocratique s'observe en toute logique quelques années après le refus par les autorités suisses d'un véritable débat politique au moment du dépôt du rapport Bergier.

Pour illustrer les dérives possibles d'une histoire enseignée soumise à l'idéologie dominante du roman national, voyons par exemple, pour le cas de la Suisse romande, et à propos de la fameuse grève générale de 1918, ce qui a été proposé dans un manuel de lecture destiné aux plus petites classes de la région gruyérienne dans les années cinquante : « De 1914 à 1918, une effroyable guerre ravagea l'Europe. Des millions d'hommes se battaient de l'autre côté de nos frontières. Nos soldats mobilisés montaient la garde le long du Jura, sur les bords du Rhin

1. De manière significative, deux ouvrages récents – de Joëlle Kuntz (2006) et Georges Andrey (2007) –, qui ont connu un grand succès, ne disent pas un mot des travaux susmentionnés de la Commission indépendante d'experts, dite « Bergier »¹³.

et dans le Tessin. Au mois de novembre 1918, alors que la guerre prenait fin, la grippe espagnole, sorte de peste, fit d'affreux ravages en Suisse et coucha des milliers de soldats sur des lits d'hôpitaux. À ce moment, des étrangers, des ennemis de notre pays, voulurent renverser le gouvernement et commencèrent une *grève*. Les trains ne marchaient plus, les usines étaient fermées. Nos braves soldats fribourgeois durent garder le Palais fédéral, les principaux bâtiments à Berne, par un temps froid et humide. Plusieurs tombèrent malades et moururent à l'hôpital. Cinq Bullois et plusieurs Gruyériens firent le sacrifice de leurs vies en ces sombres journées. ¹⁴ »

Ce texte nous révèle bien ce que peuvent être les fonctions d'un récit scolaire soumis à une perspective d'histoire nationale. Il exprime ce regard dominant biaisé sur la grève de 1918 qui a marqué la Suisse conservatrice pendant au moins cinquante ans. Il nous indique aussi à quelles impasses peut mener cette manière d'enseigner l'histoire par rapport aux finalités cognitives, citoyennes et démocratiques de cette discipline scolaire ; d'où l'intérêt de se demander si, et à quelles conditions, l'histoire que l'on transmet permet vraiment d'interroger la complexité des évolutions du passé humain et de reconstruire les présents du passé.

Cet exemple de la grève générale de 1918, l'un de ces épisodes de l'histoire contemporaine de la Suisse dont la manipulation mémorielle a le plus permis de construire la culture helvétique dominante du ^{xx}e siècle, nécessite d'autant plus une déconstruction critique qu'il se situe véritablement au cœur du roman national du consensus helvétique.

Mais voyons maintenant comment de telles déconstructions sont possibles dans le cadre d'un apprentissage scolaire de l'histoire ; c'est-à-dire à quelles conditions, et selon quels principes organisateurs, un cours d'histoire

mettant l'accent sur la dimension critique peut contribuer à rendre le monde plus intelligible et les élèves plus libres et plus lucides dans l'exercice de leur citoyenneté, aujourd'hui et demain.

Comment l'histoire scolaire peut assumer sa fonction d'éducation à la problématique du monde

L'histoire enseignée n'est pas semblable à celle des chercheurs. Elle en est plutôt une reconstruction qui dépend notamment des finalités de l'enseignement, de la forme scolaire dans laquelle il s'inscrit et des injonctions qui le régissent. Ainsi, examiner les contenus fondamentaux d'une discipline scolaire, que les élèves auraient à s'approprier, consiste en quelque sorte à pratiquer une élémentation des savoirs, qui ne doit être confondue ni avec leur abréviation ni avec leur simplification ¹⁵.

L'élémentation, au sens où la décrivaient Condorcet et Lakanal dans leurs projets éducatifs du temps de la Révolution française, consiste en une décomposition des savoirs sous la forme d'éléments fondamentaux dont la réorganisation didactique devrait permettre aux élèves d'accéder aux savoirs les plus essentiels. Dans cette perspective, elle favorise la possibilité pour les élèves d'exercer les modes de pensée des disciplines qu'ils étudient à l'école. « Les citoyens qui ont travaillé pour ce concours ont généralement confondu deux objets très différents, des élémentaires avec des abrégés. Resserrer, coarcter [*sic*] un long ouvrage, c'est l'abrégé; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une

science, c'est l'élémenter. [...] Ainsi, l'abrégé, c'est précisément l'opposé de l'élémentaire ; et c'est cette confusion de deux idées bien distinctes qui a rendu inutiles pour l'instruction les travaux d'un très grand nombre d'hommes estimables, qui se sont livrés, en exécution de vos décrets, à la composition des livres élémentaires. 16 »

Mais en quoi cette élémentation pourrait-elle consister en ce qui concerne le savoir historique ? La question est complexe, parce qu'il n'est pas évident de décomposer les savoirs de l'histoire. Elle est rendue encore plus problématique par le fait qu'en réalité la progression des apprentissages dans cette discipline est largement déterminée par le cheminement chronologique des programmes, et du grand récit de l'histoire humaine, comme s'il était plus facile d'apprendre l'histoire des sociétés du néolithique ou de l'Égypte ancienne que celle des sociétés du XX^e siècle.

L'élémentation des savoirs de l'histoire consiste toutefois à définir les bases de ce que pourrait être la « saveur » des savoirs historiques à faire construire aux élèves 17. Ainsi, ne pas abrégéer lesdits savoirs, mais s'efforcer de les reconstruire sur des bases fondamentales qui seraient celles du regard historien sur le monde, ce serait se donner les meilleurs moyens d'en transmettre toute la substance. Ce qui pourrait se faire autour de quatre grilles de lecture constituant la grammaire de l'histoire scolaire.

Une histoire problématisée qui met à distance et fait réfléchir

L'histoire problématisée suggère un questionnement des sociétés qui permet de mieux appréhender leur complexité en ayant simultanément recours à plusieurs types d'explication, non seulement de cause à effet, mais aussi par exemple d'un point de vue structural ou en faisant

intervenir les acteurs de l'histoire. Elle porte en priorité sur les changements, les conflits et les différences qui marquent les organisations collectives, ainsi que sur les manières de les gérer. Elle s'interroge sur les conditions de l'établissement et de la préservation du lien social. En cela, elle n'évacue en aucune manière les données factuelles, mais elle se donne les moyens de leur analyse, de leur mise en perspective.

Quelles sont les questions spécifiques que l'on se pose lorsqu'on a chaussé les lunettes de l'histoire pour observer une société? Une première catégorie de ces questions relève de la comparaison, c'est-à-dire de l'examen des analogies possibles et des distinctions qui s'imposent entre deux situations historiques ou entre deux sociétés. Y a-t-il un aspect de ce passé qui me fait comprendre le présent dans lequel je vis? Au contraire, quelles sont les spécificités, les marques d'étrangeté, qui caractérisent telle société du passé et la distinguent de mon présent? Une deuxième catégorie de ces modes de pensée a trait à la périodisation, à la complexité des temps et durées, à la perception des rythmes différenciés du changement. Comme l'histoire s'intéresse en premier lieu aux transformations qui ont marqué les sociétés humaines, elle scrute en priorité la part des ruptures et des continuités, mais aussi les rythmes de ces évolutions. Aussi le travail de périodisation permet-il de donner un sens différent aux événements suivant la temporalité dans laquelle ils sont inscrits. Enfin, parce que l'histoire traite du social et rend compte de ses travaux dans la société, elle interagit avec les manifestations de la mémoire et fait l'objet d'usages publics permanents dans les domaines politique, culturel, etc. Elle est régulièrement invoquée dans les œuvres humaines, pour le meilleur et pour le pire. Ce qu'il s'agit également de faire connaître et de savoir décrypter.

Cette première grille de lecture suggère que l'enseignement de l'histoire soit organisé autour de cinq modes de pensée historiens¹⁸, associés tour à tour à une thématique d'histoire pour chaque séquence d'apprentissage. Ces modes de pensée portent respectivement sur l'éclairage du présent par des éléments du passé, sur l'étrangeté du passé dans sa spécificité, sur la complexité des temps et des durées, sur la prise en compte de l'histoire dans les œuvres et les médias et sur la distinction entre l'histoire et la mémoire.

S'agissant des deux derniers d'entre eux, autour des usages publics de l'histoire, la posture proposée ne consiste pas à les stigmatiser au nom d'un caractère présumé toujours plus sérieux de la production historique, mais à examiner de cas en cas les situations en termes d'interactions, qui peuvent parfois être positives, d'autre fois négatives, entre les discours scientifiques et les recours à l'histoire, mémoriels, artistiques ou médiatiques, dans l'espace public.

***Une histoire investigatrice
qui reconstruit les présents du passé
et ouvre à la conscience historique***

Une histoire investigatrice ne se contente pas d'une approche d'antiquaire, en examinant un objet du passé pour lui-même sans jamais le mettre en relation avec d'autres passés. Elle s'interroge sur l'événement et tente de lui donner un sens particulier. La comparaison et l'analogie se trouvent ainsi au cœur de la pensée historique et des activités cognitives qu'elle développe. Dans le champ scolaire, ce travail implique toutefois un usage raisonné et maîtrisé de l'activité de comparaison, consistant à faire l'inventaire des différences et des similitudes, mais en restant attentif au double écueil de l'anachronisme et

de la téléologie. Il s'agit d'initier les élèves et les étudiants à la complexité des faits de l'histoire, aux controverses que suscite leur interprétation, aux versions divergentes d'un même événement, etc.

La comparaison à travers l'espace et le temps mène ainsi à utiliser des concepts de temporalité comme le champ d'expérience des acteurs de l'histoire, inscrit dans leur passé, l'horizon d'attente, situé dans leur avenir prévisible ou souhaité, qui les mobilise ou les désespère¹⁹, ainsi que l'espace d'initiative, plus ou moins grand, dont ils disposent tous dans leur présent²⁰. Ainsi, reconstruire les présents du passé, c'est prendre en considération le fait que, contrairement aux historiens, les acteurs de l'histoire ne connaissent pas la suite des événements. C'est tenter de tenir compte des conditions réelles dans lesquelles ils ont fait des choix et décidé leurs attitudes. C'est en même temps prendre en considération l'univers mental dans lequel ils ont baigné et, sur le plan des temporalités, les régimes d'historicité auxquels ils se sont référés²¹. Autant de questionnements et de modes de compréhension qui contribuent à l'édification d'une conscience historique.

Une histoire qui interroge fondamentalement les sociétés

La pratique de l'histoire, en fin de compte, ne peut être qualifiée d'investigatrice si elle ne mène pas à poser certaines questions aux sociétés qu'elle examine. L'histoire ne joue ainsi véritablement son rôle critique à l'égard de ces sociétés qu'à travers des interrogations particulières. C'est ainsi que, en amont de toute narration historique, cinq catégories de questionnement sur les sociétés humaines peuvent être identifiées. Elles se présentent chacune sous la forme d'une opposition :

- entre l'inéluctabilité de la mort et la possibilité de tuer autrui, entre le fait de devoir mourir et celui de pouvoir tuer ;
- entre les notions d'ami et d'ennemi, une opposition formelle qui demeure ouverte à tous les contenus possibles ;
- entre le dedans et le dehors, entre l'inclus et l'exclu, une opposition qui crée des formes de spatialité terrestre, mais qui peut être aussi prolongée par celle qui existe entre le secret et le public, l'opaque et le transparent ;
- entre l'homme et la femme, un rapport d'altérité fondamental, mais aussi une relation nécessaire à la vie et à la descendance, qui débouche sur la paternité, la maternité, ainsi que sur l'existence de générations ;
- entre le seigneur et le serviteur, entre le patron et l'employé, entre le dominant et le dominé, autant de formes de dépendance ou de hiérarchisation des rapports humains qui marquent des catégorisations juridiques et sociales ²².

En fin de compte, ces différents aspects des sociétés humaines, et les manières dont ils évoluent à travers le temps, donnent largement à voir ce que sont les contenus de l'investigation historique. Ce sont des questions fondamentales qui permettent de reconstruire les aspects spécifiques de chaque société examinée. Elles placent également les hommes et les femmes de toutes les conditions et de toutes les identités au cœur du questionnement de l'histoire. Sur le plan scolaire, elles vont inspirer des constructions didactiques qui soient susceptibles, autant que faire se peut, de permettre aux élèves de construire du sens en s'intéressant à l'histoire humaine.

Une histoire déployée à toutes les échelles de la coprésence

Toute réflexion en sciences sociales s'oriente de prime abord en fonction d'une question préalable : de qui suis-je solidaire ? Le suis-je de ma lignée, de mes ancêtres ou descendants, ou le suis-je de mes contemporains ? À quelle distance cette solidarité se déploie-t-elle ²³ ? Ces questions cardinales, qui posent le problème de la coprésence et de sa reconnaissance, sont décisives.

L'histoire est attentive à l'autre, proche ou lointain, et s'efforce de le reconnaître. Par ses questionnements, elle exerce un regard dense sur les sociétés par lequel elle intègre des points de vue croisés et contradictoires sur un même fait d'histoire. Elle permet par exemple de percevoir la diversité des durées, les jeux de signification qu'induisent les mécanismes de la périodisation, la profondeur des temps, c'est-à-dire la pluralité, et parfois la contemporanéité, d'univers mentaux qui marquent les membres d'une même société dans leur coprésence. Cette densité du regard est aussi rendue possible par le jeu des échelles spatiales, c'est-à-dire l'interaction des dimensions locale, nationale, plurinationale et mondiale de l'histoire humaine.

Le mouvement entre les différentes échelles spatiales de l'histoire implique un travail de mise en relation par lequel la signification d'un fait local vaudra au-delà de cet espace. « Quand une "petite histoire" les résume toutes, [elle] devient grande, immense », a par exemple écrit Nuto Revelli dans la préface d'un livre consacré à un jeune Polonais parti travailler en Allemagne et victime du national-socialisme ²⁴. Son histoire, qui vaut pour beaucoup d'autres, a été finalement l'histoire d'un télescope des échelles, entre la micro-échelle de la vie d'un adolescent du XX^e siècle et la macro-échelle d'un système criminel de destruction humaine.

Une histoire enseignée qui met en relation et qui privilégie les faits qui valent pour beaucoup d'autres s'efforce en même temps de s'affranchir de toute vision étroitement nationaliste ou européen-centrée ; notamment par la perspective comparatiste qui permet de constater la présence de récits mythologiques, ou de situations d'invention de la tradition, dans toutes les cultures et dans tous les contextes nationaux.

La nécessité de faire varier les échelles spatiales de l'histoire est également une conséquence du caractère multiculturel de plus en plus affirmé de nos sociétés. S'y référer permet de proposer à tous les élèves des contenus d'histoire dans lesquels ils puissent s'inscrire, qui puissent donc les concerner d'une manière ou d'une autre. Il s'agit de tenir compte de la pluralité des identités présentes dans une classe, ainsi que de la pluralité identitaire propre à chaque individu dans nos sociétés complexes. Mais il ne s'agit pas pour autant d'enfermer quiconque dans une identité présumée ²⁵.

Les échelles de la coprésence concernent non seulement les espaces, mais aussi la complexité des sociétés. Ainsi, pour comprendre le passé, il est essentiel de parvenir à intégrer les points de vue des vaincus et des dominés, c'est-à-dire de considérer l'envers du décor, de broser l'histoire à rebrousse-poil. S'ouvrir aux points de vue des subalternes, qu'ils soient d'ici ou d'ailleurs, constitue en effet une nécessité, au plan didactique, si l'on veut que les apprentissages scolaires de l'histoire relèvent effectivement de notre communauté de destin planétaire.

Enseigner une histoire de tous, c'est donc s'efforcer de traiter des situations historiques en donnant à voir la pluralité des postures et des points de vue de tous ceux qui ont été impliqués, à un titre ou à un autre, dans les événements qui sont pris en considération. C'est encore

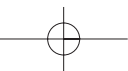
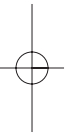
montrer la nature des conflits en jeu et l'existence d'intérêts divergents, voire même de légitimités contradictoires, au sein des sociétés humaines. Par ailleurs, le développement d'une histoire qui intègre le point de vue des vaincus constitue un moyen d'éviter d'attiser des exigences mémorielles, voire une prétendue concurrence des victimes, sous l'effet des silences et des occultations de l'histoire transmise.

* *
*

L'exemple de l'histoire nationale suisse, et de ses manipulations au service d'un certain consensus sensible à l'air du temps et à l'idéologie dominante, vaut sans doute bien au-delà des frontières helvétiques. Peut-être se relie-t-il même à une sorte de paradigme des nations européennes en matière de manipulations historico-mémorielles. Ce survol des problématiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire permet en tout cas de donner à voir la complexité des questions qui se posent.

Loin des affirmations de sens commun, souvent simplistes, qui occupent largement l'espace public, le monde des médias, et parfois même celui des historiens, l'histoire scolaire mérite d'être repensée selon des critères renouvelés. L'idée d'une grammaire de l'histoire ne consiste d'ailleurs pas seulement à expliciter de quelle manière cette discipline scolaire peut atteindre les objectifs ambitieux qui lui sont assignés, en matière de sens critique et de responsabilité citoyenne ; elle devrait surtout mener, au terme d'un parcours scolaire, à modifier sensiblement la représentation que l'on se fait de l'histoire : non plus des successions de dates ou de récits linéaires, non plus seulement de grands personnages incarnant le monde des vainqueurs, mais des questions

et des réflexions impliquant, au fil des évolutions, des ruptures et des rencontres, les hommes et les femmes qui forment les sociétés humaines dans la diversité de leurs identités et de leurs actions.



Notes

Préface. Un parcours singulier dans la fabrique scolaire

1. Suzanne Citron, *Mes lignes de démarcation*, Syllepse, 2003.
2. Lire François Dosse, *L'Histoire en miettes*, La Découverte, 1987 ; et « Mai 68, les effets de l'histoire sur l'Histoire », *Politix*, 1989, n° 6.
3. Suzanne Citron, *Aux origines de la Société des professeurs d'histoire. La réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire (1902-1914)*, université de Nanterre, 1974.
4. « L'histoire et les trois mémoires », *Cahiers pédagogiques*, décembre 1981 ; les *Cahiers pédagogiques* de juin 2009 en ont republié des extraits.
5. Suzanne Citron, *Le Mythe national. L'histoire de France revisitée*, rééd. L'Atelier, 2008.
6. *La Gangrène et l'Oubli* de Benjamin Stora est paru en 1992 à La Découverte.
7. Aux éditions Agone : Gérard Noiriel, *À quoi sert « l'identité nationale »* (2007) ; Laurence De Cock, Fanny Madeline, Nicolas Offenstadt et Sophie Wahnich (dir.), *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France* (2008) ; Catherine Coquery-Vidrovitch, *Enjeux politiques de l'histoire coloniale* (2009).

Introduction

1. Lire les analyses du CVUH, <<http://cvuh.free.fr>>.
2. Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'Enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, 2003.
3. Marie-Christine Baquès, « Évolution des manuels d'histoire du lycée des années 1960 aux manuels actuels », *Histoire de l'éducation*, mai 2007, n° 114, p. 122-149.
4. Odile Dauphin, Rémy Janneau et Nicolas Perron (dir.), *L'Enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée. Vecteur de propagande ou fondement de l'esprit critique ?*, L'Harmattan, 2009.
5. Ève Bonnivard et Barbara Lefebvre, *Élèves sous influence*, Audibert, 2005.
6. La notion de curriculum est issue de la sociologie de l'éducation. Pour une mise au point synthétique sur la question, voir Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, 2008.
7. Benedict Anderson, *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, La Découverte, 2002.
8. Patrick Garcia, « Histoire enseignée, la tradition bousculée », *EspacesTemps*, 2003, n° 82/83, p. 110-120.
9. Pierre Nora (dir.), *Lieux de mémoire*, Gallimard, 7 vol., 1984-1992.
10. Paul Yonnet, *Voyage au centre du malaise français. L'antiracisme et le roman national*, Gallimard, 1993, p. 309.
11. François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Seuil, 2003.
12. Paul Ricœur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil, 2000, p. 175.
13. *L'Enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, actes du colloque CVUH, 14-15 mars 2008, ADAPT, 2008.
14. PRIME, *Histoire de l'autre*, Liana Levi, 2003.

I. Programmes et prescriptions : le cadre réglementaire de la fabrique scolaire de l'histoire

1. L'essentiel de ce cadre historique est emprunté au principal ouvrage de référence sur la question : Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'Enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, 2004. Il contient en annexe les références des principaux textes réglementaires ainsi qu'une présentation des programmes successifs.

2. Annie Bruter, *L'Enseignement de l'histoire à l'école primaire. Textes officiels*, tome 1 : 1793-1914, INRP, 2007.
3. Cité in Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'Enseignement de l'histoire...*, p. 91.
4. Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses universitaires de Rennes, 1999.
5. Ernest Lavis, *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, supplément au n° 922, 1890.
6. Évelyne Héry, *Les Pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au xx^e siècle*, L'Harmattan, 2007.

I-1. Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire

1. Lire Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire*, *op. cit.*
2. Lire Service d'histoire de l'Éducation, *René Haby par lui-même*, Lyon, INRP, 2008.
3. Lire Claude Lelièvre et Christian Nique, *L'École des Présidents*, Odile Jacob, 1995.
4. Lire Patricia Legris, « "On n'apprend plus l'histoire à nos enfants !" Analyse de la polémique sur l'enseignement de l'histoire », in Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec et Xavier Pons (dir.), *Les Figures de l'État éducateur*, L'Harmattan, 2008.
5. Lire Dominique Raulin, *Les Programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*, Retz, 2006.
6. Lire Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'Enseignement de l'histoire en France...*, *op. cit.*, p. 264 sq.
7. Lire Patrick Garcia, « "Il y avait une fois la France." Le Président et l'histoire de France (1958-2007) », in Christian Delacroix, François Dosse et Patrick Garcia (dir.), *Historicités*, La Découverte, 2009.
8. Lire Corinne Bonafoux, Laurence De Cock et Benoît Falaize, *Mémoires et Histoire à l'école de la République*, Armand Colin, 2007.
9. Par exemple le rapport d'enquête « Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école », commandé par la Cité nationale de l'histoire de l'immigration à Olivier Absalon, Benoît Falaize et Pascal Mériaux en 2007.
10. Lire Johann Michel, *Mémoires et Histoires. Des identités personnelles aux politiques de reconnaissance*, Presses universitaires de Rennes, 2005.

I-2. Le temps dans l'enseignement de l'histoire

1. Lucien Febvre, *Combats pour l'histoire*, Armand Colin, 1953.
2. Christian Delacroix et al., *Historicités*, op. cit.
3. Charles Seignobos, *L'Histoire dans l'enseignement secondaire*, Armand Colin, 1906.
4. Jules Isaac, « Correspondance », *BSPHG*, mars 1951, n° 126, p. 216-219.
5. « Le temps dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », *Revue des IREGH*, CRDP d'Auvergne, juin 1994.
6. Georges Duby et Georges Lardreau, *Dialogues*, Flammarion, 1980.
7. Paul Veyne, *L'Inventaire des différences*, Seuil, 1976.
8. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 6, 28 août 2008.
9. Michel Vovelle, « L'histoire et la longue durée », in Jacques Le Goff, Roger Chartier et Jacques Revel (dir.), *La Nouvelle Histoire*, Retz, 1978.
10. « Nouveaux programmes d'histoire : pistes et réflexions », *L'Information historique*, septembre 1996, n° 58-3, p. 97-107.
11. Antoine Prost, « Les grèves de mai-juin 1936 revisitées », *Le Mouvement social*, juillet-septembre 2002, n° 200, p. 33-54.
12. Serge Berstein, « Les nouveaux programmes d'histoire des lycées », *Vingtième siècle*, janvier 1996, n° 49, p. 133-142.
13. Marc Bloch, « Sur les programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie*, novembre 1921, p. 15-17.
14. Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, op. cit.
15. Alphonse Dupront, « Présent, passé, histoire », in *L'Histoire et l'Historien*, Fayard, 1964.
16. Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, Seuil, 1954.
17. Jean-Pierre Rioux, « Le creuset de l'école », *Le Monde*, 18 mars 1993.
18. Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique : pour-quoi ? », *L'Éducation nationale*, 1947, n° 36, p. 1-3.
19. Moses Finley, *Démocratie antique et Démocratie moderne*, Payot, 1990.
20. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le Métier d'historien*, Armand Colin, 1941.
21. *Programmes 2002 et documents d'accompagnement*, MEN/CNDP, 2007, p. 40.
22. Jacques Le Goff, *Héros et Merveilles*, Seuil, 2005.

II. Quelle place pour les acteurs historiques dans l'histoire scolaire ?

1. Pierre Nora, « Le retour de l'événement », in Jacques Le Goff et Pierre Nora, *Faire de l'histoire*, tome 1 : *Nouveaux problèmes*, Gallimard, 1974.
2. Christian Delacroix et Patrick Garcia, « L'inflexion patrimoniale », *EspacesTemps*, 1998, n° 66-67, p. 111-136.

II-1. Entre clichés et histoire des représentations : manuels scolaires et enseignement du fait colonial

1. Respectivement : *BOEN*, 29 juin 1995, hors-série n° 11 ; *Accompagnement des programmes. Histoire et géographie, classes de première des séries générales*, SCÉREN, CNDP, 2003, p. 23.
2. Alice Conklin, *A Mission to Civilize, The republican idea of empire in France and West Africa, 1895-1939*, Stanford UP, Stanford, 1997.
3. Lire par exemple Daniel Rivet, *Le Maghreb à l'épreuve de la colonisation*, Hachette littératures, « Pluriel », 2002.
4. « Maîtres blancs et travailleurs noirs, la construction d'une ligne de chemin de fer, Cameroun 1909 », in *Histoire première*, Bréal, 2003, p. 107.
5. Reproduite in *Histoire première L ES*, Bréal, 2003, p. 99, ou *Histoire première L ES*, Hatier, 2003, p. 71.
6. Lire Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Gilles Boetsch, Éric Deroo et Sandrine Lemaire, *Les Zoos humains*, La Découverte, 2004. L'expression « zoos humains » est reprise, par exemple, in *Histoire quatrième*, Hachette éducation, 2006, p. 179.
7. Toutes pistes qui ont été proposées et en partie explorées par Claude Blanckaert, « Spectacles ethniques et culture de masse au temps des colonies », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2002, n° 7, p. 223-232.
8. *Histoire première L ES*, Bréal, 2003, p. 122-123.
9. Lire par exemple Françoise Lorcerie, « La catégorisation sociale de l'immigration est-elle coloniale ? », *Hommes et Migrations*, mai-juin 1997, n° 1207, p. 78-86.
10. Frederick Lugard, *The Dual Mandate in British Tropical Africa*, Blackwood and Sons, Édimbourg/Londres, 1922.
11. *Histoire quatrième*, Belin, 2006, p. 165.

12. Amadou Hampâté Bâ, *Amkoullel, l'enfant peul*, Actes Sud, 1991 ; *Oui, mon commandant*, Actes Sud, 1994 ; *L'Étrange destin de Wangrin*, UGE, [nombreuses rééditions] 1973.
13. Jeanne-Marie Kambou-Ferrand, « Souffre, gémis, mais marche ! Regard d'une paysanne lobi sur sa vie au temps colonial », in Yénouyaba Georges Madiéga et Gabriel Massia (dir.), *La Haute-Volta coloniale*, Karthala, 1995, p. 147-156.
14. <<http://caom.archivesnationales.culture.gouv.fr/sdx/ulyse/index>>.
15. Gregory Mann, *Native Sons*, Duke University Press, Durham, 2006.
16. Sur toutes ces questions, lire Jacques Pouchepadass, « Les *Subaltern Studies* ou la critique postcoloniale de la modernité », *L'Homme*, octobre-décembre 2000, n° 156, p. 161-186 – <<http://lhomme.revues.org/index75.html>> ; également Catherine Coquery-Vidrovitch, *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Agone, 2009.

II-2. La fabrique scolaire de la « culture de guerre »

1. Les programmes et leurs documents d'accompagnement sont accessibles en ligne : <<http://eduscol.education.fr/Doo12/accueil.htm>>.
2. Stéphane Audoin-Rouzeau et Jean-Jacques Becker (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918. Histoire et culture*, Bayard, 2004.
3. Stéphane Audoin-Rouzeau, « Controverse, ou polémique ? », <www.laviedesidees.fr/Controverse-ou-polemique.html>.
4. Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker, « Violence et consentement : la "culture de guerre" du premier conflit mondial », in Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Seuil, 1997, p. 253. Ce programme a été prolongé par les deux auteurs dans *14-18, retrouver la guerre*, Gallimard, 2000.
5. Tous ces points ont fait l'objet de très vifs débats. Lire Rémy Cazals, « 1914-1918 : oser penser, oser écrire », *Genèses*, mars 2002, n° 46, p. 26-43, et « 14-18 : Chercher encore », *Le Mouvement social*, avril-juin 2002, n° 199, p. 107-113 ; Antoine Prost, « Les limites de la brutalisation : tuer sur le front occidental, 1914-1918 », *Vingtième siècle*, janvier-mars 2004, n° 81, p. 5-20, et « La guerre de 1914 n'est pas perdue », *Le Mouvement social*, avril-juin 2002, n° 199, p. 95-102 ; Nicolas Mariot, « Faut-il être motivé pour tuer ? Sur quelques explications aux violences de guerre », *Genèses*, 2003, n° 53, p. 154-177 ; Nicolas Offenstadt, Philippe Olivera, Emmanuelle Picard et Frédéric Rousseau, « À propos d'une notion

récente : la “culture de guerre” », in Frédéric Rousseau (dir.), *Guerre, Paix et Sociétés 1911-1947*, Atlande, 2004, p. 667-674 ; François Buton, André Loez, Nicolas Mariot et Philippe Olivera, « 14-18 : retrouver la controverse », www.laviedesidees.fr/1914-1918-retrouver-la-controverse.html.

6. George L. Mosse, *Fallen Soldiers. Reshaping the Memory of the World Wars* (Oxford University Press, 1990), traduit en français sous le titre *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes* (Hachette, 1999) – on remarque le changement de sens et l’accent mis sur le terme de « brutalisation ».

7. Sur la généalogie du terme de « brutalisation », lire André Loez, « Petit répertoire critique des concepts de la Grande Guerre », www.crid1418.org/espace_scientifique/textes/conceptsgg_01.htm#Brutalisation.

8. Lire Antoine Prost, « Les limites de la brutalisation », art. cit.

9. Lire, pour les trêves, Tony Ashworth, *Trench Warfare 1914-1918. The live and let live system*, Macmillan, Londres, 1980, et Marc Ferro, Malcolm Brown, Rémy Cazals et Olaf Mueller, *Frères de tranchées*, Perrin, 2005 ; pour la recherche de la normalité, François Cochet, *Survivre au front 1914-1918. Les poilus entre contrainte et consentement*, 14-18 Éditions, 2005, et Rémy Cazals et André Loez, *Dans les tranchées de 1914-18*, Cairn Éditions, 2008.

10. Lire Françoise Thébaud, « La Grande Guerre, le triomphe de la division sexuelle », in *Histoire des femmes en Occident*, tome 5 : *Le xx^e siècle*, Plon, 1992, p. 31-74 ; et Laura Lee Downs, *L’Inégalité à la chaîne. La division sexuée du travail dans l’industrie métallurgique en France et en Angleterre (1914-1939)*, Albin Michel, 2002.

11. Lire Marcel, Lucien, Joseph et Marthe Papillon, « *Si je reviens comme je l’espère* ». *Lettres du front et de l’arrière 1914-1918*, Grasset, 2004 ; Louis Barthas, *Les Carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier, 1914-1918*, La Découverte, 1997. Pour la prise en compte nécessaire du contexte social des témoignages, lire Nicolas Mariot, « Faut-il être motivé pour tuer ?... », art. cit. ; et Rémy Cazals, « Non, on ne peut pas dire : “À tout témoignage on peut opposer un autre” », *Matériaux pour l’histoire de notre temps*, juillet-septembre 2008, n° 91, p. 23-27 ; également le dictionnaire en ligne des témoins de 14-18, www.crid1418.org/temoins.

12. Lire les mises au point sur cette photographie par André Bach, « De la photo-choc, de la photo-mémoire et de la réalité historique », www.crid1418.org/agenda/?p=64 ; également les remarques critiques de Nicolas Offenstadt sur les manuels scolaires, qui ont en partie inspiré le présent article, www.crid1418.org/espace_pedagogique/documents/entretien_no.html.

13. Lire Stig Forster et Roger Chickering, *Great War, Total War : Combat and mobilization on the western front 1914-1918*, German historical Institute/Cambridge UP, Washington, 2000. On manque encore d'une mise au point synthétique sur cette question de guerre totale.

14. Le site du Crid 14-18 indique des pistes pédagogiques et met en ligne des ressources : <www.crid1418.org/espace_pedagogique/accueil_pedago.html>. On peut en particulier utiliser les très nombreux documents numérisés disponibles en ligne, notamment sur les sites des archives départementales, tels les carnets des instituteurs charentais lors de la mobilisation de 1914, utiles pour mesurer la complexité des attitudes lors de l'entrée en guerre – <http://arkhenum.cgin.fr:8080/ad16_cahiers/index.php>. Voir également le dossier de l'INRP sur le génocide arménien : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/le-genocide-des-armeniens/le_genocide_armenien_a_l-ecole.pdf/view>.

III. Entre devoir de mémoire et politique de la reconnaissance, le problème des questions sensibles dans l'école républicaine

1. Françoise Chandernagor, Pierre Nora, *Liberté pour l'histoire*, CNRS éditions, 2008
2. Jacques Berque, *L'Immigration à l'école de la République*, CNDP, 1985.
3. Françoise Lorcerie, *L'École et le défi ethnique. Éducation et intégration*, INRP-ESF, 2003.
4. Sur la transmission familiale de la mémoire chez les immigrés, lire Isabelle Cannoodt et David Lepoutre, *Souvenirs de familles immigrées*, Odile Jacob, 2005.
5. Sur ce point, lire Corinne Bonafoux, Laurence De Cock et Benoît Falaize, *Mémoires et Histoire à l'école de la République, op. cit.*
6. Alain Legardez et Laurence Simmoneaux (dir.), *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF, 2003.
7. Sébastien Ledoux, « Pour une généalogie du devoir de mémoire en France », <<http://centrealbertobenveniste.org/formail-cab/uploads/Pour-une-genealogie-du%20devoir-de-memoire-Ledoux.pdf>>.
8. Didier Fassin et Richard Rechtman, *L'Empire du traumatisme. Enquête sur la condition de victime*, Flammarion, 2007.
9. Jean-Pierre Rioux, « Devoir de mémoire, devoir d'intelligence », *Vingtième siècle*, 2002, n° 73.

10. Benoît Falaize, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, INRP, 2009.
11. Déclaration publique de Nicolas Sarkozy, 28 mai 2009.

III-1. Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance

1. Jean-Luc Gignac, « Sur le multiculturalisme et la politique de la différence identitaire : Taylor, Walzer, Kymlicka », *Politique et Sociétés*, 1997, vol. 16, n° 2, p. 31-65 ; Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Aubier, 1994.
2. Marie-Claire Lavabre, « Usages et mésusages de la notion de mémoire », *Critique internationale*, avril 2000, n° 7, p. 48-57 ; Marilyne Crivello, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt (dir.), *Concurrence des passés. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Publications de l'université de Provence, 2006, p. 257-269.
3. Luc Boltanski, « Sociologie critique et sociologie de la critique », *Politix*, 1990, n° 10-11, p. 124-134.
4. Pierre Nora, *Les Lieux de mémoire*, *op. cit.*
5. Jacques Heers, *L'Histoire assassinée. Les pièges de la mémoire*, Éditions de Paris, 2006 ; Charles Heimberg, « La démocratie, les usages publics de l'histoire et les lois mémorielles », *Le Cartable de Cléo*, 2006, n° 6, p. 134-138.
6. Jocelyn Létourneau et Bogumil Jewsiewicki, « Politique de la mémoire », *Politique et Sociétés*, 2003, vol. 22, n° 2, p. 1-15.
7. Jean-Michel Chaumont, *La Concurrence des victimes. Génocides, identité, reconnaissance*, La Découverte, 1997.
8. Gérard Noiriel, *À quoi sert l'identité nationale ?*, *op. cit.*
9. Jean-Claude Forquin, *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, De Boeck Université, 1997.
10. Bruno Latour, *La Science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, La Découverte, 1989.
11. Françoise Lantheaume, *L'Enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, doctorat de sociologie, École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2002 ; et « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux », *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 2003, n° 12/2, p. 125-142.

12. Françoise Lantheaume, « Fait colonial et religion dans les programmes et les manuels scolaires », in Dominique Borne et Benoît Falaize (dir.), *Religions et Colonisation*, L'Atelier, 2009.
13. Françoise Lantheaume, « Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie : entre critique et relativisme, une mission impossible ? » in Claude Liauzu (dir.), *Tensions méditerranéennes*, L'Harmattan, 2003.
14. Françoise Lantheaume, « Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique », *LIDIL*, université Stendhal-Grenoble III, 2007, n° 35, p. 159-175.
15. Jean-Luc Einaudi, *17 octobre 1961. La bataille de Paris*, Seuil, 1991.
16. Sophie Dulucq et Colette Zytnicki, « Penser le passé colonial français : entre perspectives historiographiques et résurgence des mémoires », *Vingtième siècle*, 2005, n° 86, p. 59-69.
17. Nicolas Bancel, Pascal Blanchard et Françoise Vergès, *La Colonisation française*, Milan, 2007.
18. Laurence De Cock et Françoise Lantheaume, « Les résonances scolaires des usages publics du fait colonial », in Franck Thénard-Duvivier (dir.), *L'Enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, ADAPT, 2008.
19. Dominique Schnapper, *La Communauté des citoyens*, Gallimard, 1994.
20. Will Kymlicka, *La Citoyenneté multiculturelle. Une théorie du droit des minorités*, La Découverte, 2001.
21. Axel Honneth, *La Société du mépris*, La Découverte, 2006, p. 247.

III-2. Esquisse d'une histoire de l'enseignement des génocides à l'école

1. Dominique Borne, « Faire connaître la Shoah », *Les Cahiers de la Shoah*, n° 1, Liana Levi, 1994 ; repris et augmenté in Dominique Borne et Benoît Falaize, « L'enseignement de l'extermination des Juifs d'Europe à l'épreuve de la transmission scolaire en France », in Jacques Fijalkow, *Transmettre la Shoah dans la famille, à l'école, dans la cité*, Les Éditions de Paris/Max Chaleil, 2009.
2. Amélie Blaustein, « La Shoah dans les manuels scolaires (1962-1976) », INRP, <<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-mémoire/Shoah-et-deportation>>.
3. Henry Rousso, *Le Syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*, Seuil, (1987) 1990.

4. Amélie Blaustein, « La Shoah... », art. cit.
5. Olga Wormser-Migot, *Le Système concentrationnaire nazi (1933-1945)*, PUF, 1968.
6. Robert Paxton, *La France de Vichy*, Seuil, 1973.
7. Amélie Blaustein, « La Shoah... », art. cit.
8. Alain Douchevsky, *Note sur la place de la Shoah dans les manuels de philosophie de l'enseignement secondaire*, <<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/Shoah-et-deportation>>.
9. Sylvie Lindeperg, « *Nuit et Brouillard* ». *Un film dans l'histoire*, Odile Jacob, 2007.
10. *Ibid*, p. 227.
11. En référence à l'ouvrage d'Henry Rousso et Éric Conan, *Vichy, un passé qui ne passe pas* [1994], Gallimard, « Folio histoire », 1996.
12. Robert Paxton et Michael Marrus, *Vichy et les Juifs*, Calmann-Lévy, 1981.
13. Raul Hilberg, *La Destruction des Juifs d'Europe*, Fayard, 1988.
14. François Bédarida, *Le Nazisme et le Génocide. Histoire et enjeux*, Nathan, 1989, p. 1.
15. Jean-François Forges, *Éduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*, ESF, 1997.
16. Emma Shnur (Sophie Ernst), « Pédagogiser la Shoah ? », *Le Débat*, septembre-octobre 1997, n° 96.
17. Emmanuel Brenner (dir.), *Les Territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Mille et une nuits, 2002.
18. Laurence Corbel et Benoît Falaize, *Entre mémoire et savoir, l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, rapport INRP, 2003.
19. « Des difficultés pour enseigner l'histoire ? », *Historiens et géographes*, octobre 2003, n° 384.
20. Benoît Falaize et Pascal Mériaux, *Le Génocide arménien à l'école*, rapport de recherche INRP, novembre 2006, <<http://ecehg.inrp.fr>>, rubrique « Enjeux de mémoire ».
21. *Qu'apprend-on à l'école ? Programmes de l'enseignement primaire, cycle des approfondissements, cycle 3*, Fixot, 2002.
22. David El Kenz (dir.), *Le Massacre, objet d'histoire*, Gallimard, « Folio histoire », 2005.
23. *Histoire-géographie-éducation civique*, « Enseigner au collège », CNDP, 2004.

24. *Programmes de collège, Histoire, classe de troisième*, CNDP, 2008.
25. *Documents d'accompagnement des programmes d'histoire-géographie-éducation civique de lycée, voie générale*, CNDP, 2007.
26. Première STG, *Bulletin officiel*, 1^{er} septembre 2005, n° 7 (pour la rentrée 2006).
27. Entretien avec Nicolas Offenstadt, <<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/la-grande-guerre-dans-les-manuels>>.
28. Georges Bensoussan, *Auschwitz en héritage ? Du bon usage de la mémoire*, Mille et une nuits, (1998) 2003, p. 127
29. Bernd Zymek, « Le processus dialectique de la mémoire collective : l'exemple de l'Allemagne d'après guerre », *Revue française de pédagogie*, octobre-décembre 2008, n° 165.
30. Nicole Tutiaux-Guillon, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *ibid.*
31. Cité in Sylvie Lindeperg, « *Nuit et Brouillard* »..., *op. cit.*
32. Primo Levi, *Les Naufragés et les Rescapés. Quarante ans après Auschwitz*, Gallimard, « Arcades », 1989.

IV. Pour dépasser le roman national

1. *BOEN* spécial, 28 août 2008, n° 6.
2. Site académique d'Aix-Marseille.
3. Patrick Garcia, « L'historiographie et l'épistémologie : une ressource pour enseigner l'histoire ? », intervention à la VIII^e journée d'étude de l'école doctorale « Savoirs scientifiques » de l'université Denis Diderot-Paris VII, « Intelligence des contenus et méthodes d'enseignement », 19 mars 2008, à paraître sur <www.ihtp.cnrs.fr>.
4. Sur l'ensemble de ces questions, lire le numéro spécial de la *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2007, n° 54-5.
5. Une série de sept ouvrages est à paraître, à partir de 2009, chez Palgrave Macmillan. Pour une présentation du projet, lire Emmanuelle Picard, « Quelques réflexions autour du projet de l'*European Science Foundation* : "Representations of the Past : The Writing of National Histories in Europe" », *Histoire de l'éducation*, janvier 2007, n° 113, p. 111-115.

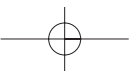
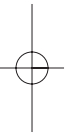
IV-1. Comment on enseigne la Révolution française. Quelques questions à l'écriture scolaire de l'histoire

1. Pour le projet républicain, lire par exemple Yves Deloyes, *École et Citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, PFNSP, 1994.
2. Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques* [1898], introduction Madeleine Rebérioux, Kimé, 1992.
3. Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Seuil, 1996.
4. Marc Deleplace, « Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique », *Pratiques*, juin 2007, n° 133/134, p. 33-53.
5. Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, *op. cit.*
6. Marc Deleplace, « L'émeute révolutionnaire dans les manuels de la III^e République », *Mots. Les langages du politique*, juillet 2002, n° 69.
7. Marc Deleplace, « On n'enseigne plus la Révolution française à vos enfants ! », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, octobre-décembre 2004, n° 93, p. 13-29.
8. François Furet et Mona Ozouf (dir.), *Le Siècle de l'avènement républicain*, Gallimard, 1993.
9. Marc Deleplace et Daniel Niclot, *Les Apprentissages conceptuels des élèves en histoire et en géographie*, CRDP Champagne-Ardenne, SCÉREN, « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2005.
10. Marc Deleplace, « Les apprentissages conceptuels en histoire. La "révolution" entre sens commun et sens scolaire », in Valérie Haas (dir.), *Les Savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Presses universitaires de Rennes, 2006.
11. Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Presses du Septentrion, 1997 ; Didier Cariou, *Le Raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, thèse de l'université de Picardie, 2003.
12. Gérard Noiriel, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?*, Hachette, 1998.

IV-2. Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique. L'histoire scolaire en Suisse romande et ailleurs

1. Suzanne Citron, été 2007, <cvuh. free. fr/spip. php?article108>.
2. *Rapport de la Commission indépendante d'experts*, Pendo Verlag, Zurich, 2002, p. 499. Sur ce rapport, lire Charles Heimberg, « Commission d'experts et "Histoire vécue" : une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins », *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz*, Fondation Auschwitz, Bruxelles, janvier-mars 2006, n° 90, p. 55-62.
3. Daniel Bourgeois, *Le Troisième Reich et la Suisse, 1933-1941*, La Baconnière, Neuchâtel, 1974 ; lire aussi la réédition d'un recueil d'articles, *Business helvétique et Troisième Reich. Milieux d'affaires, politique étrangère, antisémitisme*, Page deux, Lausanne, 1997.
4. Interpellation 04.3650, *Présentation d'une image positive de l'histoire de la Confédération suisse*, déposée au Conseil national par André Reymond en date du 7 décembre 2004.
5. Barbara Bonhage, Peter Gautschi, Jan Hodel et Gregor Spuhler, *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, Lehrmittelverlag des Kantons Zurich, 2006.
6. Georges Andrey, *L'Hebdo*, Lausanne, 4 octobre 2007.
7. Georges Andrey, « Forum », *Radio suisse romande*, 27 décembre 2007.
8. Georges Andrey, *L'Histoire de la Suisse pour les nuls*, First, 2007, p. 72.
9. *Ibid.*, p. 91.
10. Eric Hobsbawm et Terence Ranger (dir.), *L'Invention de la tradition [1983]*, Amsterdam, 2006.
11. Patrick J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Aubier, (2002) 2004.
12. Sur ces inquiétudes, lire Charles Heimberg, « Les allers et retours de la mémoire en Suisse », *Revue française de pédagogie*, dossier « L'éducation et les politiques de la mémoire », n° 165, octobre-décembre 2008, p. 55-64.
13. Georges Andrey, *L'Histoire de la Suisse...*, *op. cit.* ; Joëlle Kuntz, *L'Histoire suisse en un clin d'œil*, Zoé, Genève, 2006.
14. *Histoire du comté de Gruyère pour les écoles*, série de courts récits dactylographiés qu'un instituteur avait collectés et reliés en 1950 ; nous remercions Pierre-Philippe Bugnard de nous avoir signalé ce texte.

15. Yves Chevallard, *Sur la polyvalence dans l'enseignement scolaire*, notes faisant suite à un exposé du 3 avril 1996, www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/textes/YC_1996_Seminaire_codisciplinaire.doc.
16. Joseph Lakanal, *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, à la séance du 7 Brumaire*, Paris, 28 octobre 1795, p. 7.
17. Selon l'expression de Jean-Pierre Astolfi, *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF, 2008.
18. Lire Charles Heimberg, *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, ESF, 2002.
19. Reinhart Koselleck, *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Éditions de l'EHESS, (1979) 1990.
20. Paul Ricœur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil, 2000.
21. François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Seuil, 2003.
22. Reinhart Koselleck, *L'Expérience de l'histoire*, Seuil/Gallimard, (1987) 1997.
23. Denis Rétaillé, « Faire de la géographie un programme », *EspacesTemps*, 1998, n° 66/67, p. 155-173.
24. Nuto Revelli, préface à Christoph Schminck-Gustavus, *Mal di casa. Un ragazzo davanti ai giudici. 1941-1942*, Bollati Boringhieri, Turin, (1986) 1994.
25. François Audigier et Charles Heimberg, « Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration ? », in Actes du colloque « Migrants et droit à l'éducation : perspectives urbaines » (11-12 avril 2003, Genève), vol. 2 : *L'Éducation en débats : analyses comparées*, HEP-Bejune, Neuchâtel, 2004, p. 118-130.



Biographies des auteur-e-s

SUZANNE CITRON. Ancienne enseignante au lycée d'Enghien et à l'université de Villetaneuse-Paris XIII. Dernière parution : *Le Mythe national. L'histoire de France revisitée* [1987], L'Atelier, 2008.

LAURENCE DE COCK. Enseignante d'histoire-géographie au lycée Joliot-Curie de Nanterre, associée à l'INRP, chargée de cours à l'université Jussieu-Paris VII. Dernière parution : Laurence De Cock, Fanny Madeline, Nicolas Offenstadt et Sophie Wahnich (dir.), *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France*, Agone, 2008.

MARC DELEPLACE. Maître de conférences en histoire contemporaine à l'IUFM-Université de Reims Champagne-Ardenne, EA 2616-CERHIC. Dernière parution : Marc Deleplace (dir.), *Les Discours de la haine. Récits et figures de la passion dans la Cité*, Presses du Septentrion, 2009.

BENOÎT FALAIZE. Chargé d'études et de recherches à l'INRP. Dernière parution : Benoît Falaize et Dominique Borne (dir.), *Religions et colonisation*, L'Atelier, 2009.

CHARLES HEIMBERG. Enseignant en didactique de l'histoire à l'université de Genève, il coordonne la rédaction du *Cartable de Clio*. Dernière parution : Charles Heimberg,

Stéfanie Prezioso et Marianne Enckell, *Mourir en manifestant. Répressions en démocratie*, Éditions d'en bas, 2008.

ÉVELYNE HÉRY. Maître de conférences d'histoire à l'université de Rennes II. Dernière parution : *Les Pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire au xx^e siècle*, L'Harmattan, 2007.

FRANÇOISE LANTHEAUME. Maître de conférence en sociologie à l'université de Lyon II. Dernière parution : « Roman national et diversité culturelle. L'exemple de l'enseignement de l'histoire en France », in Jacqueline Gautherin, Marie Mac Andrew (dir.), *La Diversité à l'école, jusqu'où, comment ?*, Presses universitaires de Laval, Québec, 2009.

PATRICIA LEGRIS. Doctorante-ATER en science politique à l'université de Paris I. Dernière parution : « On n'enseigne plus l'histoire à nos enfants ! » Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970/1980 », in Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec et Xavier Pons (dir.), *Les Figures de l'État éducateur*, L'Harmattan, 2008.

ANDRÉ LOEZ. Enseignant d'histoire-géographie au lycée Georges Braque d'Argenteuil, chargé de cours à l'Institut d'études politiques de Paris. Dernière parution : « *Si cette putain de guerre pouvait finir* ». *Les mutins de 1917*, Gallimard, « Folio histoire », 2009.

EMMANUELLE PICARD. Chargée de recherche au Service d'histoire de l'éducation, INRP-ENS. Dernière parution : « France », in Ilaria Porciani et Raphaël Lutz (dir.), *Atlas of the Institutions of European Historiographies 1800 to the Present*, Palgrave MacMillan, Londres, 2009.

MARIE-ALBANE DE SUREMAIN. Maître de conférence à l'IUUFM de Créteil-Paris XII. Dernière parution : Marie-Albane de Suremain, Jean-François Klein et Pierre Singaravelou, *Atlas des colonisations XIX^e-XX^e siècles*, Autrement, 2010.

Table des matières

Petit lexique à l'usage des lecteurs peu familiers des mystérieux acronymes chéris par l'institution scolaire	IX
---	----

Un parcours singulier dans la fabrique scolaire

<i>Préface de Suzanne Citron</i>	XIII
De la France juste à la République qui torture	XIV
Les années 1960 : espoirs et reflux	XVII
Perplexités historiographiques des années 1970	XX
Quelle histoire pour quelle mémoire ?	XXII
Et maintenant ?	XXIII

Avant-propos

<i>Laurence De Cock</i>	1
Le premier usage public de l'histoire	2
L'histoire scolaire et ses finalités : quels nouveaux enjeux ?	6
La fabrique scolaire de l'histoire	13

I. Programmes et prescriptions : le cadre réglementaire de la fabrique scolaire de l'histoire

Introduction par Emmanuelle Picard 19

I-1. Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire

Patricia Legris 28

Des programmes soumis aux décideurs politiques
(1957-1989) 30

*Quand Georges Pompidou contrôlait
les programmes d'histoire* 31

*Les programmes Haby, ou la surprenante alliance d'un
ministre, de l'inspection générale et de l'INRP* 36

*Les programmes Chevènement, ou l'alliance des inspecteurs
généralistes et des universitaires contre le ministre* 41

Un processus d'écriture des programmes plus ouvert
depuis les années 1990 46

*Les programmes Borne, ou la reconquête du Conseil
national des programmes par l'inspection générale* 46

*Les programmes Wirth : un processus d'écriture
complexe soumis aux enjeux mémoriels* 49

I-2. Le temps dans l'enseignement de l'histoire

Évelyne Héry 53

Bref rappel historique 54

État des lieux 58

Les enjeux 62

La construction d'une conscience historique 62

La construction de quelle conscience civique ? 63

Des solutions ? 66

II. Quelle place pour les acteurs historiques dans l'histoire scolaire ?	
Des prescriptions officielles aux manuels	
<i>Introduction par Laurence De Cock & Emmanuelle Picard</i>	69
II-1. Entre clichés et histoire des représentations : manuels scolaires et enseignement du fait colonial	
<i>Marie-Albane de Suremain</i>	76
Place aux représentations	78
Pour une histoire culturelle des représentations	86
Colonisés et représentations	88
II-2. La fabrique scolaire de la « culture de guerre »	
<i>André Loez</i>	93
III. Entre devoir de mémoire et politique de la reconnaissance, le problème des questions sensibles dans l'école républicaine	
<i>Introduction par Laurence De Cock</i>	105
III-1. Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance	
<i>Françoise Lantheaume</i>	111
De la communauté nationale au monde	115
Une prise en compte de la diversité des mémoires sous influence	119
III-2. Esquisse d'une histoire de l'enseignement des génocides à l'école	
<i>Benoît Falaize</i>	127
Génocide, roman national et amnésie dans les années 1960 à 1980	129
Le génocide au singulier, ou l'installation du paradigme mémoriel et scolaire de la Shoah des années 1980 aux années 1990	134

Le pluriel des génocides et l'indicible : limites actuelles d'un enseignement sous contraintes	142
---	-----

IV. Pour dépasser le roman national

<i>Introduction par Laurence De Cock & Emmanuelle Picard</i>	147
--	-----

IV-1. Comment on enseigne la Révolution française. Quelques questions à l'écriture scolaire de l'histoire

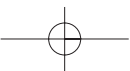
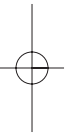
<i>Marc Deleplace</i>	156
Écriture historique et récit scolaire de la Révolution française	158
Récit scolaire de la Révolution française et évolution des programmes (1985 et 1995)	163
Récits d'élèves et écriture de la Révolution française	166

IV-1. Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique. L'histoire scolaire en Suisse romande et ailleurs

<i>Charles Heimberg</i>	173
Un retour au roman national dans l'espace public et scolaire ? Le cas de la Suisse romande	174
Comment l'histoire scolaire peut assumer sa fonction d'éducation à la problématique du monde	180
<i>Une histoire problématisée qui met à distance et fait réfléchir</i>	181
<i>Une histoire investigatrice qui reconstruit les présents du passé et ouvre à la conscience historique</i>	183
<i>Une histoire qui interroge fondamentalement les sociétés</i>	184
<i>Une histoire déployée à toutes les échelles de la coprésence</i>	186

Notes	191
--------------	-----

Biographies des auteur-e-s	207
-----------------------------------	-----



*Achévé d'imprimer en septembre 2009
sur les presses de Laballery*

*pour le compte des éditions Agone
BP 70072, 13192 Marseille cedex 20*

Diffusion-distribution en France & en Belgique
LES BELLES LETTRES – BLDD
25, rue du Général-Leclerc, F-94270 Le Kremlin-Bicêtre
Tél. 01 45 15 19 70 — Fax 01 45 15 19 80

Diffusion-distribution en Suisse
ZoÉ
11, rue des Moraines, CH-1227 Carouge-Genève
Tél. (41) 22 309 36 00 — Fax (41) 22 309 36 03

Diffusion-distribution au Québec
DIMÉDIA
539, bd Lebeau, Ville Saint-Laurent (Québec)
Canada H4N 1S2
Tél. (514) 336-3941 — Fax (514) 331-3916

Dépôt légal 3^e trimestre 2009
Bibliothèque nationale de France