



HAL
open science

**L'écriture des programmes d'histoire en France
(1944-2010). Sociologie historique de la production d'un
instrument d'une politique éducative.**

Patricia Legris

► **To cite this version:**

Patricia Legris. L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative.. Science politique. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2010. Français. NNT : . tel-00579269

HAL Id: tel-00579269

<https://theses.hal.science/tel-00579269>

Submitted on 23 Mar 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne

**L'écriture des programmes d'histoire en France
(1944-2010)**

Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative

Tome I

Thèse présentée et soutenue publiquement
en vue de l'obtention du titre de docteur en science politique par

Patricia Legris

le vendredi 18 juin 2010

sous la direction de

Monsieur le Professeur Yves Déloye

et de

Madame la Professeure Brigitte Gaïti

Membres du jury :

Yves Déloye, Professeur à l'Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne (CESSP-CNRS)

Brigitte Gaïti, Professeure à l'Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne (CESSP-CNRS)

Olivier Ihl, Professeur à l'Institut d'études politiques de Grenoble (Rapporteur)

Antoine Prost, Professeur émérite d'Histoire à l'Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne

Antoine Savoye, Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris-VIII

Agnès van Zanten, Directrice de recherches au CNRS (OSC-Sciences Po Paris) (Rapporteur)

Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne

**L'écriture des programmes d'histoire en France
(1944-2010)**

Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative

Tome I

Thèse présentée et soutenue publiquement
en vue de l'obtention du titre de docteur en science politique par

Patricia Legris

le vendredi 18 juin 2010

sous la direction de

Monsieur le Professeur Yves Déloye

et de

Madame la Professeure Brigitte Gaïti

Membres du jury :

Yves Déloye, Professeur à l'Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne (CESSP-CNRS)
Brigitte Gaïti, Professeure à l'Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne (CESSP-CNRS)
Olivier Ihl, Professeur à l'Institut d'études politiques de Grenoble (Rapporteur)
Antoine Prost, Professeur émérite d'Histoire à l'Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne
Antoine Savoye, Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris-VIII
Agnès van Zanten, Directrice de recherches au CNRS (OSC-Sciences Po Paris) (Rapporteur)

« L'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la compréhension du présent ; elle compromet, dans le présent, l'action même. »

Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, Colin, 1993 (Éd. posthume 1949), p. 93.

« À un enseignement élitaire a succédé, qu'on le veuille ou non, un enseignement secondaire et supérieur "de masse". Mais on n'a pas compris à temps, ni assez, que celui-ci ne devenait pas seulement d'une autre dimension, mais d'une autre nature [...]. [Tous les élèves] auraient grand besoin de cette introduction au monde moderne, de cet enseignement de la civilisation [...] d'un enseignement général qui combinerait les approches littéraires, historiques, géographiques, de manière à éclairer le passé par le présent autant que l'inverse. »

Louis Cros, *Légiférer ne suffit pas... pour que l'école se réforme*, Paris, La sélection d'Ariane, 1977, p. 6 & 23.

Remerciements

Toute thèse constitue une aventure personnelle. J'ai bénéficié durant ces cinq dernières années de conditions particulièrement favorables à la réalisation de cette recherche. Mes remerciements vont d'abord à mes deux directeurs de recherche : Yves Déloye, dont l'exigence mais aussi le sens de l'humour accompagné de conseils toujours pertinents m'ont rendu agréables ces dernières années, et Brigitte Gaïti, qui a suivi avec bienveillance et intérêt depuis les premiers mois mes recherches. Ses conseils, sa rigueur ont contribué à ma formation en analyse des politiques publiques et à la mise au point du plan. Je les remercie pour leurs relectures attentives tout au long de l'année de rédaction qui m'ont aidée à maintenir le cap. Un encadrement aussi régulier et leur soutien furent de réels atouts. J'espère qu'ils retrouveront dans ce travail une partie de nos échanges.

Cette thèse a été rendue possible grâce à la mise en disponibilité que m'a accordée le recteur de l'Académie de Créteil et grâce au soutien de Michel Héron, ancien inspecteur pédagogique régional, ainsi que grâce à l'appui de l'UFR de Science politique de l'Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne qui m'a recrutée comme monitrice-allocataire puis comme ATER, ce qui m'a permis d'enrichir ma pratique pédagogique. Julie Benetti, Jean-Louis Bauer et Emmanuel Jeuland m'ont associée à la mise en place du plan *Réussite en licence* en me confiant le cours d'Histoire destiné aux étudiants juristes. Je tiens à remercier également Frédérique Matonti et Daniel Gaxie pour leurs conseils salvateurs à un moment charnière de la thèse.

Cette thèse est l'aboutissement de longues études dans les départements d'Histoire sociale contemporaine et de Science Politique de l'Université Paris-I. J'ai eu la chance durant ces douze années de recevoir des enseignements de qualité. Cette recherche doit également beaucoup aux conseils reçus au cours de colloques et de séminaires : je pense aux échanges avec Jean Leduc, véritable pédagogue, aux débats lors du congrès de l'AFSP à Grenoble et au « déni d'agenda » signalé par Christine Musselin, au séminaire d'Antoine Prost au Centre d'Histoire Sociale de Paris-I et à la petite équipe investie dans l'histoire du ministère Allègre, à Esther Benbassa et Sébastien Ledoux pour les réflexions pluridisciplinaires sur la mémoire et ces agréables moments passés dans la cuisine de l'EPHE.

Les ateliers auxquels j'ai participé lors de la formation offerte par le CIES m'ont permis de faire la connaissance de personnes passionnées. Je pense à Delphine Renaut,oureuse du grec byzantin, et à Xavier Pons, devenu depuis mon binôme dans bien des projets de recherche et un lecteur critique et attentif de mes travaux, grâce auquel j'ai eu le plaisir de rencontrer Agnès van Zanten. Je lui suis reconnaissante de la confiance qu'elle nous a accordée en nous associant à son séminaire à Sciences Po Paris.

Ces années ont été l'occasion d'échanger avec de jeunes chercheurs engagés dans l'étude des questions éducatives dont Ludivine Balland, Philippe Bongrand, Ismail Ferhat, Catherine Radtka et Clémence Cardon-Quint, qui m'a fait bénéficier de ses compétences d'agrégée de Lettres lors de sa relecture de l'introduction. Je songe également à celles et ceux qui ont suivi les évolutions de cette thèse : Laurence de Cock et Emmanuelle Picard qui m'ont fait partager l'aventure parfois rocambolesque de la *Fabrique scolaire de l'histoire*, Élisabeth Chatel, Olivier Dumoulin, Patrick Garcia, les membres de Rediscol, notamment Renaud d'Enfert et Marie-France Bishop.

Fabien Oppermann et Pascal Geneste m'ont servi de guides dans mes démarches aux Archives nationales. Fabienne Queyroux, conservatrice à la Bibliothèque de l'Institut, a partagé avec moi son « goût de l'archive ». Je conserve de merveilleux souvenirs de ces séances de travail. Les entretiens que j'ai menés m'ont permis de faire la connaissance d'acteurs investis dans l'enseignement de l'histoire. Paule et Françoise Braudel m'ont fait entrer dans l'intimité du patron des *Annales* ; Suzanne Citron, ma bonne fée rémoise, Armand Frémont et Laurent Wirth m'ont témoigné leur confiance en me communiquant des archives personnelles. J'en profite pour remercier les membres du groupe *Contenus* du SNES, en particulier Alice Cardoso, Aude Lesage et Véronique Servat, qui m'ont associée à leurs réflexions.

Le soutien de mes proches fut constant : je remercie en premier lieu mes parents, ainsi que Marie-France Picart, qui m'ont épaulée, mes beaux-parents pour leur assistance logistique, mais aussi mes amis « non spécialistes des politiques éducatives » pour leurs encouragements et leur sincérité. Je pense notamment à Laïla Boyer et à nos discussions sans fin sur le système éducatif, à Anne Le Brusq, fidèle compagne de route depuis vingt ans, et à Servane Nemetz qui a eu la curiosité et la patience de relire les annexes.

Enfin, je me tourne vers Laurent qui a su trouver les mots justes dans toutes les circonstances. Sa confiance sans faille et sa tendresse me font prendre conscience chaque jour de ma chance.

Sommaire du tome I

Introduction	11
Chapitre 1. Introduire les civilisations dans le programme.	
<i>L'effritement d'un projet de réforme (1944-1957)</i>	55
Section 1. Le délitement des projets réformateurs (1944-1947)	58
Section 2. La réforme des contenus prise dans les jeux politiques de la Quatrième République	100
Chapitre 2. La résistance des humanités classiques.	
<i>Indécision et verrouillage de la politique des contenus (1958-1974)</i>	129
Section 1. La dissolution progressive des innovations : les débats autour des programmes d'histoire (1958-1968)	131
Section 2. L'enfouissement des réformes pédagogiques (1968-1974)	174
Chapitre 3. L'insertion controversée de la didactique dans les « programmes Haby ».	
<i>La double querelle autour d'une politique des contenus scolaires (1974-1983)</i>	213
Section 1. Une controverse sectorisée	216
Section 2. Les programmes pris dans la querelle sur l'École	262
Chapitre 4. De Savary à Chevènement : l'impossible resectorisation des programmes.	
<i>Alternances politiques et nouvelles configurations du circuit d'écriture (1981-1988)</i>	306
Section 1. L'investissement par Alain Savary d'un nouveau groupe d'experts des programmes (1981-1984)	309
Section 2. La forte politisation de l'École (1985-1986)	354
Chapitre 5. La lutte pour le contrôle des programmes.	
<i>Concurrences entre Groupe Technique Disciplinaire, Inspection générale et représentants d'enseignants d'histoire (1989-2005)</i>	395
Section 1. L'ouverture du circuit d'écriture aux universitaires : le GTD Martin (1990-1993)	398
Section 2. La quête du consensus du GTD Berstein-Borne (1993-1998)	430
Section 3. L'ouverture des rapports de force (1999-2002)	466
Chapitre 6. La nouvelle division du travail d'écriture des programmes d'histoire.	
<i>Les programmes de collège de 2008</i>	499
Section 1. L'écriture des programmes sous contraintes politiques (2005-2007)	502
Section 2. Le filtrage des demandes par l'Inspection (2006-2007)	532
Section 3. La complexification de l'écriture des programmes (2007-2010)	551
Épilogue	582
Conclusion générale	597
Liste des tableaux	617
Liste des tableaux de synthèse	619
Liste des encadrés	620
Liste des encadrés biographiques	621
Liste des graphiques	622
Index des noms	623
Index des sigles et associations	628
Table des matières	629

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

A	Série littéraire au lycée (devenue série Littéraire)
AE	Adjoint d'enseignement
AEERS	Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique
ANECNES	Association nationale des éducateurs des classes nouvelles de l'enseignement secondaire
APHG	Association des professeurs d'histoire et géographie de l'enseignement public
APMEP	Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public
APSES	Association des professeurs de sciences économique et sociale
APUR	Atelier parisien d'urbanisme
ARIPP	Association pour la recherche et l'intervention psycho-pédagogique
ARSS	Actes de la recherche en sciences sociales
B	Série économique au lycée (devenue série ES)
BEP	Brevet d'études professionnelles
BOEN	Bulletin officiel de l'éducation nationale
BSPHG	Bulletin de la société des professeurs d'histoire et géographie (devient <i>Historiens et géographes</i>)
C	Série scientifique au lycée (devient la série S)
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP	Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CEG	Collège d'enseignement général
CEGT	Collège d'enseignement général et technique
CES	Collège d'enseignement secondaire
CET	Collège d'enseignement technique
CFDT	Confédération française démocratique du travail
CGT	Confédération générale du travail
CERES	Centre d'études, de recherches et d'éducation socialiste
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CM₂	Cycle moyen deuxième année
CNAL	Comité national d'action laïque
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNHI	Cité nationale d'histoire de l'immigration
CNP	Conseil national des programmes
CNPF	Conseil national des patrons français
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation nationale
COPREBIGE	Commission permanente de réflexions sur l'enseignement de la biologie et de la géologie
COPREEPS	Commission permanente de réflexions sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive

COPREHG	Commission permanente de réflexions sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie
COPREM	Commission permanente de réflexions sur l'enseignement des mathématiques
COPRESP	Commission permanente de réflexions sur l'enseignement des sciences physiques
CPGE	Classe préparatoire aux Grandes écoles
CPR	Centre pédagogique régional
CRAP	Centre de recherche et d'action pédagogiques
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CSEN	Conseil supérieur de l'Éducation nationale
CSIP	Conseil supérieur de l'Instruction publique
CSM	Conseil supérieur de la Magistrature
CUIP	Centre universitaire d'information pédagogique
CVIA	Comité de vigilance des intellectuels antifascistes
CVUH	Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire
D	Série scientifique en lycée (biologie), devenue série S option SVT
DATAR	Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale
DC	Direction des collèges
DE	Direction des écoles
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
D(G)ESCO	Direction (générale) de l'enseignement scolaire
DGOPS	Direction générale à l'organisation des programmes scolaires
DL	Direction des lycées
DLC	Direction des lycées et collèges
DNB	Diplôme national du brevet
DNL	Discipline non linguistique
DROM	Départements et régions d'Outre-Mer
ECJS	Éducation civique, juridique et sociale
EHESS	École des hautes études en sciences sociales
ENA	École nationale d'administration
ENFOM	École nationale de la France d'Outre-Mer
ENNA	École normale nationale d'apprentissage
ENP	École nationale professionnelle
ENS	École normale supérieure
EPHE	École pratique des hautes études
EPL	Établissement public local
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques
FEN	Fédération de l'Éducation nationale
FGEL	Fédération des groupes d'études de lettres de la Sorbonne
FNSP	Fondation nationale des Sciences politiques
FNU	Front national universitaire
FO	Force ouvrière
FSU	Fédération syndicale unitaire

GE	Groupe d'experts
GEH	Groupe des étudiants en Histoire
GEPS	Groupe d'évaluation de la pratique sociale
GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
GT(E)D	Groupe technique (d'experts) disciplinaire
HCE	Haut comité de l'éducation
HEC	Hautes études commerciales (école des)
IA	Inspecteur (inspection) d'académie
I(D)EN	Inspecteur (inspection) (départemental-e) de l'Éducation nationale
IEP	Institut d'études politiques
IESR	Institut européen des Sciences des religions
IGAEN(R)	Inspecteur (Inspection) général(e) de l'administration de l'Éducation nationale (et de la recherche)
IGEN	Inspecteur (Inspection) général (e) de l'Éducation nationale
IGIP	Inspecteur (Inspection) général (e) de l'Instruction publique
IHTP	Institut d'Histoire du temps présent
INRDP	Institut national de la recherche et de la documentation pédagogiques
INRP	Institut national de la recherche pédagogique
IPN	Institut pédagogique national
IPR	Inspecteur (Inspection) pédagogique régional(e)
IREM	Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
JO	Journal officiel
LDH	Ligue des droits de l'Homme
LGT	Lycée d'enseignement général et technique
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
LPH	Liberté pour l'Histoire
MA	Maître-auxiliaire
MAFPEN	Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale
ME(N)	Ministère de l'Éducation (nationale)
MIFERE	Mission à la formation et à la recherche en éducation
MIFERP	Mission de la formation et de la recherche pédagogique
MSH	Maison des sciences de l'Homme
PAF	Plan académique de formation
PEEP	Parents d'élèves de l'enseignement public (fédération des)
PEGC	Professeur d'enseignement général des collèges
PISA	Programme for International Reading Literacy Study
PNP	Plan national de pilotage
PRAG	Professeur agrégé (affecté dans l'enseignement supérieur)
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
SE	Syndicat des enseignants (UNSA)
SES	Sciences économique et sociale
SGEN	Syndicats généraux de l'Éducation nationale

SHE	Service d'histoire de l'éducation (INRP)
SNALC	Syndicat national des lycées et collèges
SNC	Syndicat national des collèges
SNES	Syndicat national des enseignements du second degré
SNI	Syndicat national des instituteurs
SOPHAU	Société des professeurs d'Histoire ancienne de l'Université
SPHG	Société des professeurs d'Histoire et Géographie de l'enseignement public (devient APHG)
SPULEN	Service public unifié et laïc de l'Éducation nationale
STG	Sciences et Technologies de la gestion
STI	Sciences et Technologies industrielles
ST2S	Sciences et Technologies de la santé et du social
TPE	Travaux personnels encadrés
UER	Unité d'enseignement et de recherche
UNCAL	Union nationale des comités d'action lycéens
UNEF	Union nationale des étudiants de France
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
UNI	Union nationale inter-universitaire
UNSA (SE)	Union nationale des syndicats autonomes
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

***Nota bene :** L'usage des majuscules permet de désigner par la suite les institutions, telle que l'École, ainsi que les niveaux scolaires (classe de Sixième par exemple).*

Introduction

Paris, samedi 30 janvier 2010. L'assemblée générale annuelle du Comité de Vigilance face aux Usages publics de l'Histoire (CVUH) se tient dans une salle de l'EHESS boulevard Raspail (Paris 6^e)¹. La répartition des tables en « O » permet aux 22 personnes présentes ce jour-là de se voir. Parmi elles, des historiens universitaires, dont certains membres fondateurs de ce comité : Gérard Noiriel, Michèle Riot-Sarcey, mais également des enseignants d'histoire-géographie du secondaire et de classes préparatoires. L'interconnaissance entre les participants est visible : le tutoiement est adopté dans la majorité des discussions, les personnes se saluent, s'échangent des documents. La réunion débute dans une atmosphère détendue par un bilan des activités de l'association présenté par Catherine Coquery-Vidrovitch, présidente en 2009, Laurence de Cock, vice-présidente, et Thomas Loué, trésorier. Les actions de l'association, qui totaliserait alors 175 adhérents, se sont diversifiées et ont amené le collectif à s'associer à d'autres groupes dont l'APHG et l'APSES. Très rapidement, la nature des actions à mener est débattue. Gérard Noiriel préfère que le CVUH garde sa légitimité en ne s'associant pas systématiquement à d'autres groupes d'intérêt, « il faut faire attention à ne pas faire de corporatisme, à avoir une parole spécifique ». Michèle Riot-Sarcey poursuit dans le sens de l'ancien président en rappelant l'effacement des syndicats traditionnels face aux réformes actuelles dans l'enseignement supérieur, mais aussi dans le primaire et le secondaire. Les participants évoquent ensuite avec inquiétude les projets de programmes de lycée. Catherine Coquery-Vidrovitch fait remarquer que l'étude de la Méditerranée disparaît dans le projet de Seconde : « le combat n'est pas qu'historique, il est politique ». Des tensions nées du décalage entre *curriculum* prescrit et *curriculum* réel apparaissent alors dans la discussion entre les universitaires émérites d'une part et les enseignants engagés dans l'enseignement secondaire d'autre part : une Professeure des Universités, ayant participé à l'écriture de manuels, rétorque que même si des éléments n'apparaissent pas dans les programmes prescrits, les auteurs de manuels peuvent l'ajouter.

¹ Assemblée générale du CVUH (EHESS, Paris 6^e), 30 janvier 2010, observation participante.

Laurence de Cock, enseignante dans un lycée à Nanterre, explique que certains points non inscrits dans les programmes sont enseignés dans beaucoup de classes. Le débat replace ensuite la réforme des programmes d'histoire du lycée dans l'ensemble des réformes éducatives menées par le ministre Chatel : selon les participants, ces réformes accordent moins de liberté à l'enseignant dans les programmes, réduisent les dotations horaires globales et le nombre de professeurs, mettent en place un conseil pédagogique dans les établissements. « Il s'agit de démolir la société dans laquelle on vit », « le feu est partout » affirme Daniel Letouzey, également membre de l'APHG. Après avoir élu le nouveau bureau du CVUH, qui place Laurence de Cock à sa présidence pour 2010, le projet d'université d'été est discuté. Il s'agit, selon la nouvelle présidente, d'écrire « une charte de refondation », qui s'inscrit dans la suite du colloque de Montpellier de 1984². Là encore, les propos parfois très vifs opposent certains universitaires aux enseignants du secondaire. Les premiers sont favorables à des séances plénières établissant un état des lieux des réformes éducatives en cours. « La place des sciences sociales est menacée dans les universités », selon Marie-Christine Volovitch-Tavarès, ainsi que celle « de la liberté de la recherche et de la démocratie » d'après Michèle Riot-Sarcey qui qualifie de « pédagogos » les partisans d'une formule davantage axée sur les réformes des programmes.

Trois jours plus tard, l'Inspection générale d'histoire-géographie organise la réunion inter-académique pour les personnels formateurs des académies d'Amiens, de Créteil, des DROM, de Paris et de Versailles³. Une soixantaine d'IA-IPR et de formateurs IUFM sont rassemblés dans l'amphithéâtre du lycée Pierre-Gilles de Gennes dans le 13^e arrondissement de Paris. On observe une interconnaissance là encore mais dans une ambiance plus policée : le doyen et quelques IGEN président la journée, les formateurs, qui sont encore des enseignants du secondaire pour beaucoup, sont aux côtés des inspecteurs avec qui ils travaillent mais qui peuvent également les évaluer lors des inspections. Pour certains participants, les évolutions dans la carrière professionnelle se jouent. Le poids de la hiérarchie au sein de l'administration pédagogique est visible : lorsque Laurent Wirth, doyen du groupe histoire-géographie de l'IGEN, également ancien président du groupe d'experts des programmes de collège, demande si les participants ont des remarques, seuls quelques IA-IPR chevronnés répondent

² Cf. chapitre 4, *infra*.

³ Réunion inter-académique, Présentation des programmes de 5^e, Lycée Pierre-Gilles de Gennes (Paris 13^e), 2 février 2010, observation non-participante.

et émettent des critiques très nuancées. Les rares enseignants intervenants sont déférents à l'égard de leurs supérieurs hiérarchiques. Aucune critique directe des programmes n'est prononcée ce jour-là, malgré le brouhaha de quelques formateurs des académies du Nord et les haussements de sourcils d'autres. Les programmes de 5^e sont au cœur des interventions. Cependant, ils sont replacés dans le cadre des réformes en cours par Alain Bergounioux (IGEN), qui juge « la période délicate et intéressante » et surtout par Laurent Wirth, plus inquiet que son collègue car la rénovation du champ disciplinaire est profonde à tous les degrés d'enseignement mais « il reste des incertitudes : *quid* de l'épreuve du brevet ? *Quid* de celle du baccalauréat anticipé et en terminale ? » ; « C'est un chantier énorme dans les trois-quatre ans qui viennent, nous ne serons pas au chômage technique ». À plusieurs reprises, le doyen répète « qu'il faut tenir le *timing* », que « les programmes de 5^e sont très lourds ». Quelques phrases révèlent la dépendance de l'IGEN à l'égard de la DGESCO qui n'a pas voulu accorder deux jours pour cette réunion, « il n'y aura donc pas d'ateliers ». Durant la matinée, deux IA-IPR de l'académie de Versailles, Anick Mellina et Laurent Lemercier, présentent le programme de 5^e en histoire. Leurs opinions relatives aux programmes ne sont pas totalement identiques : le plus jeune se montre convaincu que les programmes ne sont pas lourds si « on les met en intrigue », s'ils intègrent « la dynamique de la discipline ». Selon cet IPR, les contenus doivent être complexifiés en fonction des évolutions historiographiques, le récit du *magister*, c'est-à-dire de l'enseignant, « metteur en scène des leçons », doit être privilégié. La finalité civique est primordiale : « les leçons doivent transpirer cette culture de l'École de la République ». L'inspectrice se montre plus nuancée et rappelle que ce programme est destiné à des élèves de 5^e. En revanche, elle est enthousiasmée par l'introduction de l'étude de l'Afrique sub-saharienne médiévale, qui va à l'encontre du cliché d'une Afrique sans histoire, « héritage colonial repris par certains de nos dirigeants ». Les échanges qui clôturent la matinée entre Laurent Wirth et quelques IA-IPR signalent que ce nouveau contenu du programme est perçu par ces acteurs comme un moyen pour renforcer la fonction de socialisation civique de l'histoire auprès d'une partie du public scolaire. Pour le doyen, il est important que des élèves qui « ont des problèmes de racines puissent se raciner dans le sol », « le patrimoine est partout dans les programmes ». Le poids du gouvernement sur l'élaboration des politiques de contenus que sont les programmes inquiète les acteurs éducatifs. Cependant, les réactions varient selon le niveau des acteurs au sein de la hiérarchie pédagogique.

Des programmes au croisement de la discipline historique et des enjeux politiques

Lors de ces deux observations participantes, les acteurs ont tenu des discours inquiets car l'évolution de la discipline historique semble en partie leur échapper. Les historiens universitaires regrettent de ne pas retrouver dans les programmes les évolutions de la recherche, les enseignants du secondaire ont l'impression que leur avis n'est pas pris en compte dans l'écriture actuelle des programmes du lycée, que le cabinet du ministre et les IGEN ne tiennent pas compte de leurs expériences dans les classes, et les inspecteurs généraux se présentent comme des serviteurs de l'État essayant à la fois de répondre au mieux aux commandes de l'exécutif et d'encadrer les personnels placés sous leur responsabilité. Plusieurs décalages apparaissent : entre la recherche et le savoir scolaire, entre l'administration centrale (d'où émanent les décisions concernant les programmes) et le « terrain », c'est-à-dire les classes, ainsi qu'entre la temporalité politique du ministère et celle du secteur éducatif. Il ressort de ces observations que les programmes ne sont pas de pures « transpositions didactiques »⁴ : les travaux des universitaires ne sont pas automatiquement introduits dans les textes scolaires. Ils ne sont pas non plus des objets produits en cogestion entre de hauts fonctionnaires du ministère (Inspection générale notamment) et des enseignants. L'écriture des programmes est soumise à des contraintes politiques émanant du gouvernement ou du Parlement.

L'élaboration de ces « hybrides » génère des tensions et des clivages autour du rôle assigné à l'histoire scolaire, cette politique des contenus scolaires ne conduit pas à un consensus entre acteurs. Plusieurs conceptions de ce que devrait être cet enseignement sont en concurrence, chacune lui assignant des objectifs variés. Au cours des deux observations, nous avons pu constater que les programmes d'histoire étaient davantage poreux aux demandes mémorielles, davantage perméables à de multiples injonctions sociales et politiques. Ces pressions sont exercées sur les producteurs des programmes et sur ceux qui les mettent en œuvre qui paraissent soit débordés par les demandes qui émanent actuellement de l'exécutif, soit résignés, voire désabusés par les évolutions actuelles (suppression de l'histoire obligatoire en Terminale, programmes du lycée élaborés en quelques semaines⁵, etc.).

Loin d'être un acte purement technique relevant d'acteurs éducatifs soumis à des

⁴ Yves Chevallard, Marie-Alberte Joshua, « Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance », *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol. 3, 1982, p. 159-239. Nous revenons dans cette introduction sur cette notion.

⁵ Cf. Épilogue, *infra*.

enjeux disciplinaires, l'écriture des programmes d'histoire s'avère délicate, soumise à de multiples attentes (sociales, politiques, historiographiques, etc.) et objet de concurrence car différents groupes d'acteurs se présentent comme légitimes pour élaborer ces textes. Ces deux témoignages illustrent que l'écriture de l'histoire scolaire est au cœur d'enjeux symboliques revêtus d'une saillance politique forte. Les programmes véhiculent une vision du passé dont certains contenus sont sélectionnés en fonction d'enjeux du présent. Les choix effectués au cours de leur écriture par leurs producteurs, puis par les enseignants lors de leur mise en œuvre dans les classes, sont porteurs de sens : les programmes d'histoire véhiculent en cela une politique du passé et une politique de l'oubli⁶. Ils peuvent être considérés comme un instrument d'une politique mémorielle telle que la définit Johann Michel : « ensemble des interventions des acteurs publics visant à produire et à imposer une mémoire publique officielle à la société à la faveur du monopole d'instruments d'action publique. »⁷. Les programmes d'histoire, à travers ces deux observations, véhiculent pour les acteurs engagés dans l'enseignement de cette discipline, une certaine identité⁸.

Nous avons personnellement ressenti ces tensions qui traversent l'histoire à la fois au cours de notre formation scolaire et universitaire puis dans le cadre de notre pratique enseignante. Il nous a paru également étonnant que peu de formations soient offertes pour aider l'étudiant et le futur enseignant à se forger des outils réflexifs. Ces interrogations sur les contenus de l'histoire enseignée nous ont également interpellée lors de notre année de préparation au concours de l'agrégation d'histoire (2001-2002). Celle-ci consistait essentiellement en du « bachotage » : il fallait lire le plus possible et acquérir le maximum de connaissances pour avoir des chances d'être admissible puis admis. Alors qu'une épreuve sur dossier permettait de discuter de didactique, d'histoire de la discipline et de ses enjeux à l'oral du CAPES, les épreuves orales à l'agrégation demandaient au candidat de la culture générale, des connaissances solides en histoire et une maîtrise de l'expression orale. Les contenus n'étaient pas remis en question. Lors de la discussion avec la géographe qui nous expliqua notre note à cette épreuve, celle-ci nous dit : « vous êtes très bonne à l'oral, vous n'aurez aucun problème avec des élèves, même en ZEP ». Nous fûmes surprise car, à aucun moment,

⁶ Laurence de Cock, Patricia Legris, « L'oubli dans les programmes d'histoire », communication lors du séminaire du groupe interdisciplinaire « Mémoire », EPHE, Paris, 3 février 2010.

⁷ Johann Michel, *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris, PUF, 2010, p. 16.

⁸ Patricia Legris, « L'identité nationale au travers des programmes d'histoire en France », in Séverine Dessajan, Nicolas Hossard, Elsa Ramos (dir.), *Immigration et identité nationale. Une altérité revisitée*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 59-73.

il nous fut demandé quelles étaient les raisons pour lesquelles nous passions ce concours, ni quelles seraient nos réactions face à certaines situations. Selon nous, maîtriser le cours que l'on dispense ne signifiait pas que l'enseignant sût gérer sa classe. Dès lors, des questions récurrentes se posèrent à nous : en quoi consiste l'acte d'enseigner l'histoire ? À quoi doit servir cet enseignement ? Quels contenus peuvent faire sens pour des élèves des années 2000 ? Le passage de l'autre côté de la classe renforça notre curiosité à l'égard des programmes. Dans le cadre de notre pratique enseignante en lycée, nous observions les changements mais aussi les permanences de l'histoire scolaire : nous retrouvions des moments historiques qui nous avaient été enseignés quelques années plus tôt. Seuls les programmes de Seconde nous semblaient intéressants à mettre en œuvre. Nous « bricolions » les autres programmes, plus classiques dans leur présentation, en introduisant des savoirs universitaires, en adoptant le plus souvent une pédagogie active, parfois différenciée. Cette thèse doit beaucoup aux réactions de nos élèves. Alors que leur investissement était très important dans l'étude de certains chapitres, ils se montraient découragés à d'autres moments : « Pourquoi étudions-nous cela Madame ? C'est moins intéressant que... », « Le programme est nul, il est moins bien que celui de l'an dernier... ». Les comprenant sur certains points, nous nous sommes alors demandé qui faisait ces textes. Notre passage à l'IUFM ne nous fournit pas de réponses : une formatrice nous avait seulement évoqué à ce sujet le nom de Dominique Borne. Mais nous n'en savions pas davantage sur cet acteur qui semblait important, ni sur l'élaboration de ces programmes dont tous nos collègues ne cessaient de dénoncer la lourdeur.

C'est ainsi que notre projet initial de recherche doctorale (2005-2006) fut centré essentiellement sur l'Inspection générale et son rôle au sein du Conseil national des programmes. Notre hypothèse de départ était que l'inertie des programmes tenait peut-être aux acteurs engagés au sein du CNP et en particulier à l'IGEN. Ces représentations nées de discussions avec d'autres collègues nous apparurent rapidement réductrices. Certes, l'Inspection générale joue un rôle important dans l'écriture des programmes, mais les lectures, les discussions avec des chercheurs⁹ et les premières recherches aux Archives complexifièrent le questionnement. Les programmes d'histoire avaient évidemment hérité pour beaucoup de ceux élaborés sous la Troisième République. Les programmes, très difficiles à terminer, que

⁹ Nous remercions notamment Michel Dobry, Brigitte Gaïti, Gérard Hugonie, Pierre Musso et Antoine Prost pour leurs critiques et remarques relatives à ce projet initial.

j'avais eus à mettre en œuvre en tant qu'enseignante, étaient toujours organisés selon un découpage chronologique politique, la fonction de cet enseignement était toujours civique. Mais des contenus avaient changé, certains étaient traités différemment. De plus, d'autres acteurs apparaissaient dans le processus d'écriture. Il nous parut alors intéressant de nous pencher sur la période durant laquelle cette politique des contenus était remise en question, sans que cela ne génère nécessairement des bouleversements. Nous décidâmes de remonter le temps en amont du « moment CNP » (années 1990), au moment de la réforme Haby, qui nous apparaissait comme un moment de rupture important. Mais, nous remontâmes encore le cours du temps pour retrouver le moment où les programmes avaient été fortement débattus, où « le mort saisit le vif »¹⁰, ce qui nous conduisit jusqu'à la Libération. Dès lors, nos recherches de thèse portèrent sur le processus d'écriture des programmes prescrits. Nous nous posions les questions suivantes lors des dépouillements d'archives : quels acteurs y étaient engagés ? Comment fonctionnait-il ? Il s'agissait également de questionner les phénomènes d'inertie et de changements que connut cette politique. Nous ne nous posions pas en critique des programmes mais adoptâmes une position compréhensive de socio-historienne afin de rendre compte de la production d'un objet qui nous était familier¹¹.

Envisager les programmes d'histoire comme des instruments d'action publique¹²

L'enseignement de l'histoire dans le secondaire comprend les politiques des contenus (les programmes et autres textes officiels), les formations dispensées aux enseignants (initiale et continue), les moyens matériels attribués pour mettre cela en œuvre. On peut donc considérer cette politique scolaire comme une politique publique : c'est une action collective qui participe à la création d'un ordre social et politique, à la direction de la société, à la

¹⁰ Michel Dobry, « Les voies incertaines de la transitologie : choix stratégiques, séquences historiques, bifurcations et processus de *path dependence* », *RFSP*, vol. 50, n°4, 2000, p. 585-614.

¹¹ Les propos de Gérard Noiriel sur la position du socio-historien face aux enjeux du présent nous ont beaucoup aidée durant ces cinq années de recherche. Nous pensons notamment à l'extrait suivant : « Bien qu'il plaide pour une séparation stricte entre le savant et le politique, le socio-historien ne défend pas pour autant un repli des chercheurs dans leur tour d'ivoire. Les problèmes qu'il étudie sont souvent en rapport avec les enjeux du présent. À l'écoute des préoccupations de son temps, il s'efforce de les transformer en questions scientifiques pour produire des connaissances qu'il tentera ensuite de diffuser au-delà du petit cercle des spécialistes [...]. Le premier devoir du socio-historien, c'est donc de rappeler l'ampleur des contraintes qui pèsent sur l'action des individus, même lorsqu'ils occupent des fonctions dirigeantes, en raison de la multitude des interdépendances dans lesquels ils sont pris ». Gérard Noiriel, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, 2006, p. 110-111.

¹² Pierre Lascombes, Patrick Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004, 370 p.

régulation de ces tensions, à l'intégration des groupes et à la résolution de conflits¹³. Quant aux programmes d'histoire, ils peuvent être considérés comme des instruments réglementaires et législatifs de l'action gouvernementale en matière d'éducation. Ils contribuent à une culture scolaire qui dote les élèves d'un corps commun de catégories de pensée¹⁴, d'une mémoire collective chargée de les socialiser.

Envisager les programmes d'histoire comme des instruments d'action publique permet de ne pas limiter notre étude aux objectifs de la politique de l'histoire scolaire. Les programmes ne sont pas axiologiquement neutres mais sont porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social¹⁵. La sélection d'événements passés privilégie tels acteurs au détriment d'autres. Ils sont considérés comme des dispositifs techniques et sociaux dont la carrière repose avant tout sur des réseaux sociaux. Les programmes, en tant qu'instruments, sont producteurs d'une représentation de l'enjeu qu'ils traitent : concernant notre sujet, les programmes organisent l'étude du temps de manière chronologique, par périodes. Nous proposons d'étudier l'histoire scolaire au travers de la production de cet instrument qu'est le programme, ce qui permet de mettre en évidence des logiques parfois dissimulées et des configurations d'acteurs. Ainsi, les programmes d'histoire ne sont pas seulement des instruments permettant d'asseoir la domination des gouvernants¹⁶. Ils s'inscrivent aussi dans l'élaboration d'autres politiques comme les politiques publiques de la mémoire, les politiques d'intégration, etc. L'étude de la production des instruments d'action publique permet de mettre en lumière des transformations parfois profondes, parfois invisibles de l'action publique.

Comprendre comment se fabriquent ces instruments que sont les programmes d'histoire permet de mettre en évidence l'écriture de ceux-ci comme un processus et non comme la seule matérialisation d'un projet initial. Pour reprendre l'expression de Gilbert Simondon, l'écriture des programmes se rapproche d'un « processus de concrétisation »¹⁷, véritable dynamique, parfois chaotique, soumise à des contraintes endogènes et exogènes auxquelles les producteurs doivent se plier, faite d'incertitudes et d'arbitrages entre des

¹³ Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 5.

¹⁴ Pierre Bourdieu, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, 1967, vol. 3, p. 367-409.

¹⁵ Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, « Instrument », in Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2006, p. 269-277.

¹⁶ Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft : die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte*, Tübingen, Mohr, 2005, 943 p.

¹⁷ Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1958, 265 p.

projets dont certains sont abandonnés, d'autres transformés. Il serait illusoire de prétendre que la fabrication des programmes s'apparente à une décision linéaire et rationnelle uniquement prise par le ministre de l'Éducation nationale, ou par un inspecteur général, de façon rationnelle et arbitraire¹⁸. Comme l'a montré Graham T. Allison¹⁹, cette décision n'est pas un phénomène spécifique, isolable. Elle est traversée par des rationalités multiples et éparses de sous-systèmes en interactions avec leur temporalité propre.

Nous emploierons dans cette recherche l'expression « circuit d'écriture » pour désigner le processus d'élaboration des programmes. Celle-ci a l'avantage de mettre en évidence le caractère non linéaire de l'écriture sans pour autant revêtir un caractère systémique, tel que cela est envisagé dans l'approche cybernétique de la décision, notamment chez Robert Wiener. Ce circuit d'écriture tel que nous l'envisageons n'a pas de sens prédéterminé : la production de nouveaux programmes part souvent du *déjà-là*, elle recycle certains points, en change d'autres selon les réactions des enseignants, selon les commandes politiques, etc. L'écriture ne s'arrête pas une fois le texte signé par le ministre car des aménagements peuvent être effectués par la suite sans qu'on puisse parler de nouveaux programmes. Ce circuit est fait de va-et-vient entre les centres de décision ministériels et le « terrain ». Les acteurs impliqués varient d'un circuit à l'autre, tous n'y sont pas intégrés de la même façon : certains acteurs sont engagés pleinement dedans quand d'autres figurent dans des circuits plus parallèles, sont intégrés dans divers réseaux, plus ou moins officiels.

Pour que le circuit d'écriture aboutisse à la production d'un programme, il faut que des acteurs hétérogènes acceptent de travailler ensemble afin de répondre à la commande du ministre²⁰. Remarquons toutefois que cette commande a été préparée par certains acteurs qui pénétreront dans le circuit. Le circuit d'écriture ne s'arrête pour ainsi dire jamais, tout nouveau circuit d'écriture est un réassemblage d'éléments déjà existants bricolés,

¹⁸ Sur la critique de la décision rationnelle, libre et linéaire : Lucien Sfez, *Critique de la décision*, Paris, Presses de la FNSP (4^e éd.), 1992, 571 p. ; Lucien Sfez, *La décision*, Paris, PUF, 2004, 123 p. Le numéro de *Politix* dirigé par Yannick Barthe et Brigitte Gaïti présente plusieurs articles qui mettent en lumière la complexité de la décision, n°82, février 2008, 210 p.

¹⁹ Graham T. Allison, *Essence of Decision: explaining the Cuba missile crisis*, Londres, HarperCollins, 1971, 338 p.

²⁰ Le fait que différentes catégories d'acteurs intègrent le circuit d'écriture des programmes d'histoire participe de la « problématisation » telle qu'elle est envisagée par la sociologie de la traduction, c'est-à-dire un système d'association entre des entités dont elle définit les identités : Michel Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, n°36, 1986, p. 169-208.

réinterprétés²¹. Le circuit d'écriture variant, les « producteurs de programmes », acteurs engagés dans le circuit, constituent une catégorie sociale « floue »²². Ils ne forment pas une profession déterminée au sens de la sociologie des professions²³, notamment parce que cette compétence d'écriture n'a jamais été le monopole exclusif ni de l'Inspection générale, ni des universitaires. Pour être inscrit dans le circuit d'écriture, il n'y a pas de critère d'appartenance unanimement reconnu et explicite. Ce circuit est composé d'enchevêtrements d'unités interdépendantes qui s'interpénètrent, d'agents qui peuvent entrer dans le jeu de la concurrence qui leur est proposé. La catégorie « producteurs de programmes » est ainsi évolutive. Le groupe réel (les acteurs engagés dans le circuit) ne se confond pas toujours avec les catégories associées aux représentations idéologiques qui sont celles portées par des groupes d'intérêt (syndicats enseignants, S/APHG, associations d'universitaires, etc.). Être inscrit dans ce circuit permet d'imposer, peut-être momentanément, une vision de l'histoire (un courant historiographique, une conception de l'École)²⁴.

Étudier le circuit d'écriture des programmes nous amène à nous intéresser à ces acteurs. À cette fin, la focale ne doit pas être mise uniquement sur « les décideurs centraux » : le ministre et son cabinet, parfois des membres de l'exécutif et du Parlement, de hauts fonctionnaires. Il s'agit de dépasser une approche *top down* selon laquelle les « sommets de l'État »²⁵ imposeraient à leurs agents des réformes et des programmes nouveaux. Le circuit d'écriture des programmes ne se réduit pas à la décision ministérielle mais englobe un processus bien plus vaste dans lequel la mise en œuvre est incluse. Cette dernière n'est pas qu'une simple application de la décision mais un processus interactif entre les deux²⁶. Ceci implique de ne pas négliger les enseignants, envisagés comme des *street level bureaucrats*, agents d'exécution, mais aussi comme des *policy makers* car ils disposent d'une marge

²¹ Pierre Lascombes et Patrick Le Galès emploient la métaphore du mille-feuilles pour désigner les politiques publiques : des instruments, des contenus, des idées, des acteurs, des moyens, des organisations se sédimentent, sont réagencés, *Sociologie de l'action publique, op. cit.*, p. 48.

²² Nous empruntons la notion de « catégorie floue » à Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982, 523 p.

²³ Jean-Michel Chapoulie, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de Sociologie*, vol. 14, 1973, p. 86-114.

²⁴ Les acteurs inscrits dans le circuit d'écriture ne sont pas choisis de façon anodine par le cabinet ministériel : ce choix reflète des raisons sociales, politiques qui ne concernent pas toujours le champ disciplinaire : Olivier Ihl (dir.), *Les « sciences » de l'action publique*, Grenoble, PUG, 2006, 286 p.

²⁵ Pierre Birnbaum, *Les sommets de l'État : essai sur l'élite du pouvoir en France*, Paris, Seuil, 1977, 186 p.

²⁶ Les décisions définissent des arènes dans lesquelles le processus de décision a lieu, avec des acteurs engagés, un répertoire d'outils disponibles mais la mise en œuvre fait aussi changer la décision : Jeffrey L. Pressman, Aaron Wildavsky, *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland or Why It's Amazing that Federal Programs Work at All*, Berkeley, University of California Press, 1979, 209 p.

d'appréciation pour appliquer les programmes²⁷. Cependant, seule une partie des mises en œuvre peuvent avoir un impact sur le circuit d'écriture : seuls les enseignants syndiqués ou engagés dans des associations de spécialistes peuvent témoigner auprès des décideurs du *curriculum* réel, ainsi que les observations faites par les inspecteurs dans les classes. Ceci a pour conséquence qu'une grande partie des *curricula* réels restent des « boîtes noires »²⁸. C'est pour cette raison que nous n'avons pas fait d'observation dans les classes et avons décidé d'étudier les remontées faites par les IPR et les représentants d'enseignants susceptibles d'être entendus par les acteurs du circuit d'écriture du programme prescrit.

L'analyse de la production des programmes d'histoire permet d'envisager ces instruments comme des analyseurs du changement des politiques éducatives. Ils reflètent également les évolutions relatives du rôle joué par l'État et par d'autres entités territoriales (échelle locale mais également Union européenne, organisations internationales), ainsi que celles des politiques d'intégration, de citoyenneté. Quel citoyen veut-on former ? Quelle politique du passé est à transmettre à ces futurs citoyens ? L'intérêt porté au circuit d'écriture des programmes d'histoire permet de mettre en avant les raisons institutionnelles qui favorisent, ou non, l'inertie. Cela permet également de voir que le changement peut passer par ces instruments (changements de contenus, de présentation de ces contenus, des acteurs engagés dans le circuit d'écriture, etc.) sans qu'il y ait accord entre acteurs sur les principes d'une réforme de l'enseignement de l'histoire, et par extension de l'École²⁹.

²⁷ Michael Lipsky, *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russel Sage Foundation, 1980, 244 p.

²⁸ « Les contenus prescrits par les autorités –le *curriculum formel* (ou *officiel*)- sont le produit, au fil du temps, de tout un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisation, de changement des délimitations, d'ébranlement des hiérarchies entre les disciplines. Quant aux connaissances en train d'être élaborées, les auteurs de programmes, lorsque du moins ils ne prennent pas trop de retard, les transposent en fonction notamment de l'idée qu'ils se font des publics scolaire. Mais les prescriptions ne peuvent être qu'indicatives. Tout chapitre de programme prête à bien des interprétations. Ainsi voit-on les enseignants, à leur tour, sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel aspect, présenter les savoirs sous divers modes. Chaque classe suit ainsi son *curriculum réel* qui, à la limite, est différent des autres. ». Viviane Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éd. universitaires, 1990, p. 9-10.

²⁹ Les instruments sont ici conçus comme des traceurs du changement des politiques publiques. Ces changements peuvent être d'intensité variable, Peter Hall distingue trois ordres : Peter A. Hall, *Governing the Economy: the politics of state intervention in Britain and France*, New York, Oxford University Press, 1986, 341 p. Alors qu'il semble difficile de changer radicalement certaines politiques publiques (changement de 3^e ordre pour Hall), les instruments illustrent des transformations à la marge, par petites touches (changements de 1^{er} ou de 2nd ordre) qui, s'ajoutant, transforment ces politiques sur le moyen, voire le long terme : Bruno Palier, « Les instruments, traceurs du changement. La politique des retraites en France », in Pierre Lascombes et Patrick Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, op. cit., p. 273-300.

L'histoire scolaire comme une « science de gouvernement »³⁰

Cette thèse n'est donc pas consacrée à l'étude des contenus des programmes. Ce n'est pas non plus une enquête de terrain centrée sur le *curriculum* réel appliqué par les enseignants, ni sur la réception de celui-ci par les élèves. Il est donc question dans cette thèse de comprendre comment s'écrivent les programmes d'histoire, comment des savoirs sont mobilisés et certifiés par les pouvoirs publics, servent à certains égards des finalités politiques. En cela, on peut dire que l'histoire scolaire est une « science de gouvernement ». Nous souhaitons, à la manière de Christophe Charle³¹, comprendre le rôle joué par les « élites universitaires et scientifiques » (les historiens) dans la formation d'une discipline. Nous désirons également mettre en avant leur rôle dans la fabrique des décisions publiques : en cela, les programmes constituent un bon exemple d'interactions entre savoirs académiques et pratiques bureaucratiques³². Le fait de nous intéresser aux différentes catégories d'acteurs engagés dans le circuit d'écriture permet de voir quels usages les historiens font de la politique et quels usages les politiques (membres de l'exécutif, parlementaires) font de la science (l'histoire) pour construire une politique du passé.

Ce lien entre savoirs et politiques n'est pas récent. La perception au XVIII^e siècle de l'histoire est celle d'une *historia magistra vitae* : l'histoire est un recueil d'exemples à suivre et de fautes à ne pas renouveler. C'est alors un enseignement secondaire d'histoire de l'Antiquité lié aux langues anciennes et à l'histoire de France. À cette première dimension de l'histoire, se greffe au moment de la Révolution la dimension civique : il est question pour les députés de changer les sujets en citoyens. L'histoire devient un élément de la politique éducative. Des finalités politiques lui sont dès lors assignées. La conception de l'histoire scolaire portée dès 1762 par le procureur général du parlement de Bretagne, Caradeuc de La Chalotais, s'impose :

« L'important serait de donner aux jeunes gens des principes et des règles pour lire l'histoire avec fruit, premièrement pour savoir l'usage qu'ils doivent en faire, le but qu'ils doivent se proposer.

³⁰ Olivier Ihl, Martine Kaluszynski, Gilles Pollet (dir.), *Les sciences de gouvernement*, Paris, Économica, 2003, 218 p. ; Olivier Ihl, « Sciences de gouvernement », in Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, op. cit., p. 400-407.

³¹ Christophe Charle, *La République des universitaires, 1870-1940*, Paris, Seuil, 1994, 505 p.

³² Notre mémoire de DEA s'intéresse au rôle joué par Paul Vidal de la Blache pour imposer son École géographique dans le monde universitaire, dans les politiques scolaires mais aussi quelles relations ce géographe entretient avec les politiques de la Troisième République. La notion du géographe expert au service des politiques d'aménagement des territoires est importante : Patricia Legris, *Vidal de la Blache, un intellectuel face à la République*, Mémoire de DEA de Science politique sous la direction de Pierre Musso, Université Paris-I, juin 2005, 125 p.

Secondement pour distinguer les faits prouvés de ceux qui ne le sont pas et afin qu'ils ne deviennent pas les dupes de l'ignorance, de la prévention et de la superstition. Troisièmement pour qu'ils puissent discerner les historiens auxquels ils doivent donner quelque confiance et les temps qu'il est possible d'éclaircir. »³³

L'histoire scolaire est utile pour comprendre le passé de façon rationnelle et pour guider les actions à l'avenir. Les révolutionnaires comme Jean-Paul Rabaut Saint-Etienne, Condorcet, La Chalotais, établissent une relation entre la rénovation des savoirs et la mise en place d'une École nouvelle³⁴. L'histoire scolaire est conçue comme liant les champs d'expérience avec les horizons d'attente. En cela, elle peut servir des projets politiques : les régimes politiques puisent dans le passé des événements qui alimentent leurs entreprises. C'est ainsi qu'elle est déjà perçue comme un enseignement « dangereux » au début du XIX^e siècle quand les fonctionnaires du ministère de l'Instruction publique devaient trancher sur la place à accorder à l'Ancien Régime et la Révolution dans l'histoire nationale.

L'enseignement de l'histoire s'institutionnalise au cours du XIX^e siècle par la mise en place d'un enseignement spécifique et par la formation d'enseignants d'histoire³⁵. Progressivement, les savoirs scolaires sont enrôlés par le politique. Le décret du 25 octobre 1795 prévoit dans chaque département l'ouverture d'une école centrale avec en 3^e section (pour les élèves d'au moins 16 ans) un professeur d'histoire. L'arrêté du 19 frimaire an XI (10 décembre 1802) organise cet enseignement dans les lycées sans qu'il existe encore des enseignants spécialisés. La présence de l'histoire dans l'enseignement secondaire est confirmée par l'arrêté du 19 vendémiaire an XII (12 octobre 1803). Cependant, il n'existe pas de programmes mais seulement des indications vagues données aux professeurs. La place accordée dans les lycées à l'histoire se réduit sous l'Empire à partir de l'arrêté pris par le conseil de l'Université le 19 septembre 1809. Sous l'impulsion du grand maître de l'Université impériale, cette discipline est cantonnée dans deux classes et son enseignement, consistant essentiellement en une nomenclature, est rattaché à l'instruction religieuse, à celui des langues anciennes et de la littérature française. Sous la Restauration, un véritable système national

³³ Caradeuc de La Chalotais, *Essai d'éducation nationale ou Plans d'études pour la jeunesse*, Paris et Saint-Etienne, CNRS-Publications de l'Université de Saint-Etienne, 1996, p. 58-83.

³⁴ Bronislaw Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier frères, 1982, 526 p. ; Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir*, Paris, Belin, 1981, 394 p.

³⁵ L'ouvrage de Patrick Garcia et Jean Leduc ainsi que celui de Philippe Marchand présentent en détail cette institutionnalisation : Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire*, Paris, Armand Colin, 2003, 319 p. ; Philippe Marchand, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome 1 : 1795-1914*, Paris, INRP, 2000, 782 p.

d'enseignement de l'histoire avec des professeurs spécialisés³⁶ et la publication des premières circulaires sur la manière d'enseigner est établi. Mais l'histoire enseignée reste proche de celle dispensée sous l'Ancien Régime et à l'époque napoléonienne, à savoir une histoire sainte puis une histoire ancienne et romaine suivie de l'étude de la France aux époques médiévale et moderne.

L'enseignement de l'histoire s'impose comme discipline scolaire autonome sous la monarchie de Juillet, premier régime politique en France dont les dirigeants se revendiquent à la fois de l'Ancien Régime et de la Révolution. L'historien et ministre François Guizot impulse cette politique éducative. L'histoire doit établir la continuité de la nation. Le clivage historique de 1789 est à intégrer dans une politique du passé national qui mobilise l'histoire antique avec les Gaulois et l'histoire médiévale³⁷. Titulaire d'une chaire d'histoire moderne à la faculté de lettres de Paris, ministre de l'Instruction publique de façon presque continue de 1832 à 1837, il conçoit l'histoire comme vecteur d'une mémoire pour tous les Français. Cette conception est partagée par Victor Duruy, agrégé d'histoire et géographie, professeur au lycée Henri-IV et ministre de l'Instruction publique sous le Second empire de 1863 à 1869. Les programmes d'histoire, qui apparaissent sous le ministère de François Guizot³⁸, définissent dès lors officiellement ce qui doit être appris en classe. Devenus une norme à respecter, ils décrivent, structurent, coordonnent les contenus d'enseignement en détail. Ils constituent des instruments d'action publique chargés de fabriquer un lien entre l'État, identifié à la nation, et les citoyens. Cette institutionnalisation progressive des disciplines scolaires, dont l'histoire, est concomitante du déploiement de territoires d'intervention étatique : école, fiscalité, presse, locomotion, hygiène, élections, cérémonies, etc. Les dirigeants des régimes politiques postérieurs à la monarchie de Juillet portent une attention toute particulière à la conduite des hommes par la mobilisation de savoirs universitaires dont certains sont traduits en savoirs scolaires. Durant cette période, la discipline historique est renforcée : elle est enseignée dans toutes les filières et à tous les niveaux du secondaire à partir de 1863, date à laquelle elle devient obligatoire en classe de philosophie. Les contenus sont détaillés dans des

³⁶ L'arrêté du 15 mai 1818 et la circulaire du 30 avril 1830 précisent que le cours d'histoire doit être assuré par un professeur spécialisé mais cela reste en pratique rare. De plus, il n'existe pas encore d'agrégation d'histoire.

³⁷ Les Gaulois sont mobilisés dans le passé « national » depuis le succès de l'ouvrage d'Amédée Thierry : Christian Amalvi, *Les héros de l'histoire de France : comment les personnages illustres de la France sont devenus familiers aux Français*, Toulouse, Privat, 2001, 135 p. ; Suzanne Citron, *Le mythe national : l'histoire de France en question*, Paris, Éditions ouvrières, 1987, 318 p.

³⁸ Les programmes sont détaillés à partir du décret du 2 mars 1838 paru au *Journal officiel* n°79 du 21 avril 1838.

programmes, les méthodes d'enseignement sont présentées dans les *Instructions officielles* et les enseignants se spécialisent grâce à la création d'une agrégation³⁹.

Lors des premières décennies de la Troisième République, on assiste au renforcement de l'institutionnalisation de la discipline dans tous les degrés d'enseignement, grâce au recours à l'expertise des historiens universitaires⁴⁰. Le rapport établi par Charles Himly et Émile Levasseur révèle que les élèves de primaire et du secondaire n'apprennent pas l'histoire malgré les mesures ministérielles adoptées précédemment. Un réseau d'acteurs conduit par Ernest Lavisse⁴¹ et composé d'universitaires proches des gouvernants, dont Charles-Victor Langlois, Gabriel Monod, Charles Seignobos, prend plusieurs mesures pour y remédier. Les arrêtés des 27 et 28 juillet 1882 définissent avec précision les programmes d'histoire, de géographie et d'instruction civique pour chaque niveau du primaire. L'organisation des programmes⁴² dans le second degré change peu de celle de 1830 et 1863 : l'Antiquité est étudiée pendant trois ans, les périodes médiévale et moderne pendant trois ans et l'histoire contemporaine en classe de philosophie. Ces textes, de plus en plus détaillés, constituent un récit événementiel à dominante politique, diplomatique et militaire centré avant tout sur l'Europe. Les savoirs historiques, mais également géographiques, sont enrôlés pour gouverner les hommes et les territoires⁴³.

Le renforcement de cette institutionnalisation apparaît dans l'enseignement supérieur⁴⁴ et dans les réflexions sur la pédagogie de l'histoire de Ferdinand Buisson, Ernest Lavisse⁴⁵ et Gabriel Monod. Le développement de cette politique des contenus accompagne celui d'une

³⁹ Ce concours de recrutement (arrêté du 19 novembre 1831) est ouvert aux anciens élèves de l'ENS, de Polytechnique, de l'École des Chartes, aux titulaires d'une licence de l'Université et aux professeurs exerçant dans un établissement. Cette agrégation est supprimée comme les autres en 1852 puis rétablie en 1860.

⁴⁰ Marie-Christine Kok-Escalé, *Instaurer une culture nationale par l'enseignement de l'histoire, France 1876-1912*, Berne, Peter Lang, 273 p. ; Charles-Olivier Carbonell, *Histoire et historiens : une mutation idéologique des historiens français, 1865-1885*, Toulouse, Privat, 1976, 605 p.

⁴¹ Claude Lelièvre, *Jules Ferry, la République éducatrice*, Paris, Hachette, 1999, 120 p. ; Pierre Nora, « Lavisse, instituteur national », in *Les lieux de mémoire I* (1984), Paris, Gallimard, 1997, p. 239-275.

⁴² De nouveaux programmes sont publiés tous les cinq ans : 23 juillet 1874, 2 août 1880, 14 février 1885, 28 janvier 1890.

⁴³ Stefan Berger, Mark Donovan, Kevin Passmore, *Writing national histories, Western Europe since 1800*, Londres, Routledge, 1999, 314 p. ; Susanna Carvalho, François Gemenne (eds.), *Nations and their Histories. Constructions and Representations*, New York, Palgrave MacMillan, 2009, 295 p.

⁴⁴ Olivier Dumoulin, *Profession historien 1819-1913*, Thèse de 3^e cycle d'histoire sous la direction d'André Burguière, EHESS, 1983, 429 p. ; Marte Mangset, *The Discipline of historians. A Comparative Study of historians' constructions of the Discipline of History in english, french and norwegian Universities*, Thèse de Sociologie en co-tutelle avec Olav Korsnes et Christine Musselin, IEP Paris-Université de Bergen, 2009, 555 p.

⁴⁵ Annie Bruter, « Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement : Lavisse et la pédagogie de l'histoire », *Histoire de l'éducation*, n°65, janvier 1995, p. 27-50.

politique d'exoéducation lié au développement de l'État-nation. Une finalité patriotique est dès lors assignée à l'histoire. Le récit scolaire consiste en une sélection d'événements du passé assemblés en un discours téléologique de la nation associée à la République :

« Il s'agit de choisir les faits, de laisser tomber les menus et les inutiles, de jeter toute la lumière sur ceux dont la connaissance importe et d'en dérouler la série, de façon que l'écolier sache comment a vécu la France. »⁴⁶

L'enseignement d'histoire est chargé de créer une « émulation »⁴⁷ chez les élèves censés s'identifier aux personnages du récit historique scolaire. Cette finalité patriotique n'efface pas pour autant les deux autres dans le second degré comme l'indique la lecture de cet extrait des *Instructions officielles* de 1890 :

« L'office principal de l'enseignement de l'histoire est de contribuer à l'éducation intellectuelle et morale des écoliers. L'enseignement de l'histoire contribue à l'éducation intellectuelle : en exerçant la mémoire ; en cultivant l'imagination à laquelle il donne des objets réels, mais variés et pittoresques ; en habituant l'esprit à discerner, à apprécier et juger des faits, des personnes, des idées, des époques, des pays ; en plaçant les faits intellectuels, les lettres et les arts dans leurs milieux, c'est-à-dire à leur place dans la vie politique et sociale. »⁴⁸

La réforme de 1902 constitue une rupture dans l'organisation des programmes désormais en deux cycles, et non plus un seul de la classe de Sixième à celle de philosophie⁴⁹. De plus, les professeurs dans les lycées et collèges sont dorénavant spécialisés. La politisation des finalités de cet enseignement est toujours présente à l'esprit des producteurs de programmes⁵⁰ : l'histoire scolaire contribue à renforcer la République.

Tout au long du XIX^e siècle, l'École, et au cœur de cette institution l'histoire scolaire, est construite comme une catégorie d'intervention publique. Les programmes sont des indicateurs de l'émergence et de la consolidation de cette discipline : de textes vagues, ils deviennent de plus en plus précis pour l'ensemble des classes des premier et second degrés. Cette discipline s'institutionnalise donc lentement au cours d'un processus non linéaire de plusieurs dizaines d'années. La saillance politique demeure par la suite forte pour cette discipline.

⁴⁶ Ernest Lavisse, « L'enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale », in *Questions d'enseignement national*, Paris, Armand Colin, 1885, p. 30.

⁴⁷ Le système scolaire français est fondé sur l'émulation, l'apprentissage de la méritocratie et de la hiérarchie : Olivier Ihl, *Le mérite et la République, Essai sur la société des émules*, Paris, Gallimard, 2007, chapitre 7, p. 303-337.

⁴⁸ « Du rôle de l'enseignement historique dans l'éducation. Instructions et règlements pour l'enseignement secondaire », 15 juillet 1890, *BAMIP*, supplément au n°922, 1890, p.475-516.

⁴⁹ Le découpage des programmes d'histoire en un ou deux cycles alternera. Il ne stabilise qu'en 1969 en deux cycles (6^e-3^e puis Seconde à Terminale).

⁵⁰ Pim den Boer, *History as a Profession, The Study of History in France, 1818-1914*, Princeton, Princeton University Press, 1998, 470 p.

La citoyenneté dans la fabrique des programmes d'histoire

La saillance politique de l'enseignement de l'histoire est particulièrement forte depuis les débuts de son institutionnalisation. Servant à former un citoyen, les programmes scolaires charrient également une conception de la citoyenneté et de la mémoire nationale. Quand on retrace la genèse et le développement de l'enseignement de l'histoire tout au long du XIX^e siècle, on constate que les gouvernants lui assignent une fonction culturelle (contribuer à l'élaboration d'une mémoire nationale) mais également une finalité politique (former un citoyen). Cette mise en place d'un enseignement historique s'inscrit dans la construction d'un « État éducateur »⁵¹ concomitant de la construction de l'État-nation en France⁵². Dans ce contexte, l'histoire, « science de gouvernement » participe de la construction idéologique des régimes politiques et légitime certaines politiques menées. Au travers de l'exemple de la colonisation, Éric Savarese montre comment le récit scolaire sur cet épisode légitime la politique menée sous la Troisième République⁵³.

L'étude de la production des programmes d'histoire rejoint en cela la sociologie historique de la citoyenneté. Comme l'a montré Yves Déloye⁵⁴, les enseignements dispensés par l'École sous la Troisième République (dont l'instruction civique mais également l'histoire) ont comme finalité de promouvoir une forme de citoyenneté : l'« individualisme républicain ». La pédagogie valorise un individu soustrait aux groupes traditionnels⁵⁵, indépendant et autonome⁵⁶. Le citoyen est présenté comme participant librement à une communauté d'idées et de valeurs. Cette citoyenneté sous-jacente est englobante. Elle repose

⁵¹ Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec, Xavier Pons (coord.), *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 2008, 274 p.

⁵² Ernest Gellner, *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, 1983, 208 p. ; Andy Green, *Education and State formation: the Rise of Education Systems in England, France and the USA*, New York, Macmillan, 1990, 353 p. ; Andy Green, « État et éducation », in Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008, p. 293-297 ; Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Paris, Nathan, 1990, 238 p. ; Christian Nique, *Comment l'éducation devint une affaire d'État, 1815-1840*, Paris, Nathan, 1990, 288 p. ; Anne-Marie Thiesse, *La construction des identités nationales : Europe XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1999, 302 p.

⁵³ Éric Savarese, « L'histoire officielle comme discours de légitimation. Le cas de l'histoire coloniale », *Politix*, vol. 11, n°43, 1998, p. 93-112.

⁵⁴ Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994, 431 p.

⁵⁵ Cet aspect explique les forts clivages autour de l'École entre l'Église et les républicains : Christian Amalvi, « La guerre des manuels autour de l'école primaire en France (1889-1914) », *Revue historique*, 1979, p. 359-398, Yves Déloye, *École et citoyenneté, op. cit.*

⁵⁶ Cette assignation civique des enseignements ne concerne pas seulement les États-nations mis en place au XIX^e siècle mais également des États plus récents comme celui d'Israël où différentes conceptions de la citoyenneté (et de la judéité) s'affrontent : Julia Resnik, « Le curriculum et la formation de sujets nationaux en Israël », *Éducation et sociétés*, n°7, janvier 2001, p. 161-190.

sur une identité de référence différenciée de celles prescrites par les appartenances primaires du citoyen, qui ne doivent pas remettre en question la citoyenneté stato-nationale⁵⁷. Celle-ci est jugée par les gouvernants comme capable d'absorber les particularismes et de limiter les conflits d'appartenance⁵⁸. L'assignation de cette finalité civique à l'enseignement de l'histoire ne signifie pas pour autant que les producteurs des programmes n'ont privilégié que sa dimension politique⁵⁹, parfois patriotique⁶⁰. Les historiens Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos conçoivent l'histoire scolaire également comme un « instrument de culture sociale »⁶¹ permettant de renforcer la démocratie et de familiariser les élèves aux changements. Tout comme la grammaire scolaire étudiée par André Chervel⁶², les programmes d'histoire ne sont pas la traduction plus ou moins fidèle des savoirs universitaires mais davantage des productions propres à l'institution scolaire.

Dès la fin du XIX^e siècle, l'histoire, tout comme le français ou les mathématiques, occupe une place centrale au sein des enseignements dispensés dans le secondaire constituant une exception en Europe⁶³. Elle constitue une discipline au sens de la sociologie du *curriculum*⁶⁴ : c'est un ensemble cohérent, hiérarchisé et articulé de contenus, doté d'un appareillage d'exercices, de savoirs évaluables dans le cadre d'examens, de finalités spécifiques, d'un corps professoral propre. Institutionnalisée dans tous les degrés d'enseignement, l'histoire devient une discipline scolaire qui confère à ses membres (étudiants et enseignants) un sentiment d'identité et d'attachement disciplinaires⁶⁵. Les

⁵⁷ Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, 426 p. ; *Enraciner la nation en France, XIX^e-XX^e siècles*, Dossier d'habilitation à diriger des recherches sous la direction de Christophe Charle, Université Paris-I, 2002, 3 vol. (518 p., 410 p. et 64 p.)

⁵⁸ Yves Déloye, *Sociologie historique du politique*, Paris, La Découverte, 2007 (3^e édition), p. 50-73.

⁵⁹ Antoine Prost, « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°2, 1984, p. 103-108.

⁶⁰ Jacques Girault, « Instituteurs syndiqués et enseignement de l'histoire entre les deux guerres », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, hors-série, 1984, p. 139-154 ; Olivier Loubes, *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement. 1914-1940*, Paris, Belin, 2002, 221 p.

⁶¹ Charles-Victor Langlois, Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Kimé, 1992 (1898), p. 267.

⁶² André Chervel, ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977, 306 p. ; « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p. 59-119.

⁶³ Jean Peyrot (dir.), *L'enseignement de l'histoire en Europe*, Paris, Hachette, 1999, 158 p.

⁶⁴ André Chervel, *art. cit.* ; Jean-Claude Forquin, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, 197 p.

⁶⁵ Cet attachement disciplinaire de la part des acteurs éducatifs ne signifie pas pour autant que tous partagent la même conception de la discipline : Frank Musgrove, « The contribution of sociology to the study of curriculum », in John F. Kerr (ed.), *Changing the curriculum*, Londres, University of London Press, 1968, p. 96-109.

programmes officiels sont un support de cette discipline scolaire élaborés progressivement⁶⁶.

L'intérêt porté à l'institutionnalisation de la discipline et à la mise en œuvre des programmes

Les travaux consacrés à l'enseignement de l'histoire s'intéressent principalement aux contenus des textes officiels (programmes, accompagnements pédagogiques) ou aux *curricula* réels. Les historiens de l'éducation se sont attachés à l'analyse des contenus des programmes ou à leur mise en œuvre dans les établissements⁶⁷. Les deux articles de François de Dainville⁶⁸ écrits dans les années 1950 portent sur la genèse de l'enseignement de l'histoire et l'auteur défend la thèse de son origine humaniste. Paul Gerbod⁶⁹ et Louis Trenard⁷⁰ étudient l'institutionnalisation de cette discipline jusqu'à la réforme de 1880. Les travaux écrits à ce sujet lors de la polémique sur l'enseignement de l'histoire à la fin des années 1970⁷¹ fixent une date précise à l'institutionnalisation de cet enseignement, présentée comme le résultat d'une décision politique et administrative. Ils ne prennent pas en compte le fait que la mise sur agenda et la construction d'un problème public (l'histoire doit être enseignée à l'école) est également la prise en compte par le politique d'une demande sociale. Suzanne Citron publie en 1984 et 1987⁷² deux ouvrages très critiques à l'égard de l'enseignement de l'histoire, vecteur d'un récit téléologique d'une nation prédestinée par la Gaule héritée de la Troisième République, trop centré sur les grands hommes, qui n'intègre pas les minorités (immigrées et régionales) dans la nation.

Dans les années 1990, sous l'impulsion d'Henri Moniot (Université Paris-VII), se développent des recherches sur la didactique de l'histoire⁷³ : les historiens étudient les

⁶⁶ André Chervel, *La culture scolaire, Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, Chapitre 5 « Les humanités classiques et le programme », p. 115-124.

⁶⁷ Philippe Marchand, « Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire », *Histoire de l'éducation*, n°93, janvier 2002, p. 37-57. L'ouvrage de Patrick Garcia et Jean Leduc revient sur les évolutions de l'enseignement de l'histoire dans les premier et second degrés : *L'enseignement de l'histoire en France, op. cit.*

⁶⁸ François de Dainville, « L'enseignement de l'histoire dans les collèges des jésuites au XVIII^e siècle », *Entre nous*, École Saint-Louis de Gonzague, n°185, 1952, p. 85-96 et « L'enseignement de l'histoire et le *Ratio studiorum* », *Studi sulla Chiesa antica et sull'Umanismo. Analecta gregoriana*, 1954, vol. 80, p. 123-156.

⁶⁹ Paul Gerbod, « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire », *L'information historique*, n°3, 1965, p. 125-130.

⁷⁰ Louis Trenard, « L'enseignement de l'histoire en France de 1770 à 1885 », *Clio. Les cahiers*, n°21, 1970, p. 125-130.

⁷¹ François Furet, « La naissance de l'histoire », *H. Histoire*, n°1, 1979, p. 11-41 ; Jacques Portes, « Autour de la révolution de l'enseignement de l'histoire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, hors-série, 1984, p. 183-192.

⁷² Suzanne Citron, *Enseigner l'histoire aujourd'hui : la mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Éditions ouvrières, 1984, 159 p. ; *Le mythe national : l'histoire de France en question*, Paris, Éditions ouvrières, 1987, 318 p.

⁷³ Henri Moniot, « La recherche en didactique de l'histoire », *Historiens et géographes*, n°346, 1994, p. 21-24 ;

pratiques pédagogiques, les exercices de cet enseignement. Dès lors, l'histoire des disciplines n'est plus conçue seulement à travers l'étude des textes officiels mais également celle des situations d'enseignement. Le regard des chercheurs se déplace depuis les années 1990 du *top-down* vers le *bottom up*⁷⁴ : ils s'intéressent à la façon dont un enseignement de l'histoire se met en place dans les établissements et aux pratiques pédagogiques. Annie Bruter s'intéresse à la pédagogie du passé faite dans les collèges d'humanités des XVII^e et XVIII^e siècles, période durant laquelle commence à se construire la discipline scolaire⁷⁵. L'histoire n'existe pas encore comme discipline telle qu'on l'entend aujourd'hui (avec des programmes, des exercices, des horaires). Elle montre comment l'histoire passe d'une accumulation de faits, organisés sans fil chronologique, sans finalité propre à une construction du savoir, du passé de l'histoire de France. L'histoire devient progressivement un miroir chargé de former les puissants. Ce changement dans la conception de l'histoire entraîne des modifications pédagogiques dans la façon d'enseigner. Son travail nous permet de comprendre comment des changements dans les finalités assignées à l'histoire transforment les façons de l'enseigner. Évelyne Héry consacre sa thèse d'histoire à l'enseignement de cette discipline dans les collèges et lycées de garçons de 1870 à 1970 et s'attache aux bouleversements de la discipline déjà institutionnalisée⁷⁶. Le travail de cette historienne insiste sur le décalage entre l'histoire universitaire et l'histoire qui apparaît dans les programmes scolaires, mais aussi sur les contraintes qui limitent les changements de la discipline : horaires, problèmes matériels, formations des enseignants, programmes. Elle met en évidence les résistances de l'institution

Nicole Tutiaux-Guillon, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée. L'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société au XIX^e siècle*, Thèse de sciences de l'éducation sous la direction d'Henri Moniot, Université Paris-VII, 1998, 468 p. ; Jean Leduc, Violette Marcos-Alvarez, Jacqueline Le Pellec, *Construire l'histoire*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 1998, 173 p.

⁷⁴ C'est ce type d'approche que l'on retrouve dans les travaux de Bruno Belhoste, Hélène Gispert, Nicole Hulin, *Les sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert, 1996, 330 p. ; de Renaud d'Enfert, *L'enseignement du dessin en France : figure humaine et dessin géométrique, 1750-1850*, Paris, Belin, 2003, 255 p. ; d'Isabelle Lefort, *La lettre et l'esprit, Géographie scolaire et géographie savante en France 1870-1970*, Paris, Éditions du CNRS, 1992, 257 p. Il est question de cerner les évolutions de la discipline et éventuellement ses impacts sur les pratiques pédagogiques, les représentations disciplinaires. Signalons deux mémoires de maîtrise qui centrent leur attention sur les textes mais également les acteurs responsables de l'enseignement de cette discipline : Laurent Wajnberg, *L'enseignement de l'histoire dans les lycées de 1945 à 1980 : 35 ans de débats*, mémoire de maîtrise d'histoire sous la direction d'Antoine Prost, Université Paris-I, 1994, 122 p. ; Jérôme Dard, *Histoire des questions d'histoire à l'agrégation depuis 1949*, Mémoire de maîtrise d'histoire sous la direction d'Antoine Prost, Université Paris-I, 1998, 173 p.

⁷⁵ Annie Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997, 237 p.

⁷⁶ Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999, 432 p.

au changement, entretenues notamment par la SPHG. Cependant, il nous semble que le poids qu'elle accorde à la SPHG pour bloquer les évolutions écarte les décisions ministérielles. La politique n'est pas suffisamment insérée dans son étude. Elle fait l'impasse sur les discours, les controverses qui accompagnent l'écriture des textes étudiés, ce qui met de côté une partie des facteurs explicatifs de l'inertie observée. La résistance au changement ne vient pas seulement du corporatisme de la SPHG mais peut être le résultat de rapports de force entre acteurs.

Nicole Lucas⁷⁷ et Élisabeth Sensevy-Bolbenes⁷⁸ étudient les manuels scolaires⁷⁹ comme lecture plus ou moins fidèle du programme prescrit, mais ne tiennent pas suffisamment compte du facteur économique dans leur production. L'analyse des copies d'histoire par Brigitte Dancel montre l'inefficacité parfois importante de cet enseignement auprès d'élèves de primaire dans la Somme⁸⁰. Ces travaux, qui montrent l'impact limité des *curricula* réels dans les classes, ne fournissent pas d'éléments permettant de comprendre pourquoi les programmes suscitent autant de controverses. Pourquoi les programmes ne changent pas autant que les manuels ? Ils n'insistent guère sur les enjeux symboliques de l'enseignement de l'histoire, des directions de manuels, etc.

Le va-et-vient entre le *top* (les programmes) et le *bottom* (les pratiques de classe) est visible dans la thèse de Françoise Lantheaume sur l'enseignement de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie⁸¹. Elle met en évidence un paradoxe : alors que la place de

⁷⁷ Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Étude des manuels depuis 1880*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, 230 p.

⁷⁸ Élisabeth Sensevy-Bolbenes, *Comment on enseigne l'histoire : analyse de programmes et manuels d'histoire du second cycle de l'enseignement en France de 1902 à 1985*, Thèse de sociologie sous la direction de Cyrille Megdiche, Université de Brest, 1996, 342 p.

⁷⁹ Un certain nombre de recherches en sciences de l'éducation ainsi qu'en science politique n'abordent la question des contenus d'enseignement qu'au travers des manuels : Hélène Baeyens, *Les stratégies de socialisation scolaire à l'unification européenne : une dynamique saisie à partir des programmes et manuels scolaires de géographie, d'histoire et d'éducation civique des années 1950 à 1998*, Thèse de science politique sous la direction de Jean-Luc Chabot, Université Grenoble-II, 2000, 638 p., « L'éducation à l'unification européenne des années 1950 à 1998 : une contribution au débat sur la citoyenneté et l'identité européenne », *Politique européenne*, n°4, printemps 2001, p. 171-174. C'est oublier, selon nous, l'interprétation des textes officiels par les auteurs des manuels : Alain Choppin, *Manuels scolaires, états et sociétés, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, SHE/INRP, 1993, 228 p., « Le livre scolaire et universitaire », in Pierre Fouché (dir.), *L'édition française*, Paris, Éditions du cercle de la Librairie, 1998, p.312- 339 ; Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », *Genèses*, n°44, septembre 2001, p. 50-75.

⁸⁰ Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF, 1996, 264 p. ; Brigitte Dancel, « Des instructions officielles à la copie d'examen ou l'histoire de l'enseignement de l'histoire de 1880 à 1930 à l'école primaire », *Carrefours de l'éducation*, n°1, janvier-juin 1996, p. 58-79 ; Nicole Lautier, « L'histoire enseignée : entre représentations et pratiques », *Carrefours de l'éducation*, n°4, juillet-décembre 1997, p. 36-51.

⁸¹ Françoise Lantheaume, *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie*

l'histoire n'est pas démentie dans les programmes scolaires français, les contenus d'enseignement sont remis en question, ce qui témoigne d'une fragilité. Elle montre que le *curriculum* des années 1930 aux années 1960 est défini entre quelques historiens et des décideurs politiques. Depuis, on assiste à une extension des réseaux d'acteurs engagés dans le processus de production des programmes. Insistant sur la construction des questions socialement vives, accordant une importance aux acteurs mémoriels, elle ne se penche pas suffisamment sur le rôle joué par les politiques (les membres de l'exécutif, les parlementaires) dans l'enseignement de la guerre d'Algérie.

La prise en compte de la dimension politique des disciplines scolaires

Ces recherches présentées *supra* concernent les moments qui suivent la publication des textes officiels, à savoir leur mise en œuvre par les enseignants, les controverses qu'ils suscitent, les évolutions pédagogiques qu'ils induisent. Ils n'examinent pas en détail « la fabrique scolaire de l'histoire »⁸², c'est-à-dire ce qui se joue au moment de l'écriture des programmes avant la signature du ministre et donc avant leur publication officielle. Cette lacune s'observe également dans la thèse d'Isabelle Lefort consacrée à la géographie scolaire⁸³ : cette auteure montre comment l'École vidalienne s'est imposée dans la vulgate scolaire et scientifique durant la première moitié du XX^e siècle. Elle étudie pour cela les discours politiques, universitaires, scientifiques mais il aurait été intéressant qu'elle mette davantage en lumière les réseaux d'acteurs producteurs de ces discours, les configurations dans lesquelles s'observent des rapports de force, des tractations, comme dans le travail de Vincent Berdoulay sur Vidal de la Blache⁸⁴.

Les programmes, comme tout autre pan des politiques des contenus, ne peuvent être envisagés isolément. On ne perçoit pas la complexité du circuit d'écriture, ni celle de la dynamique de la discipline si l'on ne tient pas compte des politiques de formations, de recrutement, des outils et pratiques pédagogiques, pour comprendre ce processus de fabrication. C'est ce type de démarche qu'on retrouve par exemple dans les travaux de Bruno

depuis les années 1930 : État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum, Thèse de sociologie sous la direction de Jean-Louis Derouet, EHESS, 2002, 504 p. L'équipe ECEHG (enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie) à l'INRP conduite par Corinne Bonafoux étudie la complexité des questions socialement vives, notamment des enjeux de mémoire, dans les classes.

⁸² Laurence de Cock, Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, 212 p.

⁸³ Isabelle Lefort, *La lettre et l'esprit*, op. cit.

⁸⁴ Vincent Berdoulay, *La formation de l'école française de géographie*, Paris, CTHS, 1995, 253 p.

Poucet sur l'enseignement de la philosophie⁸⁵ : ce chercheur en sciences de l'éducation montre les luttes entre différents réseaux constitués d'enseignants, de hauts fonctionnaires, de gouvernants, de dignitaires catholiques, etc. autour de cette discipline, tout comme dans ceux d'Élisabeth Chatel concernant l'enseignement des sciences économiques et sociales⁸⁶, de Marie-Pierre Pouly sur l'institutionnalisation de l'anglais⁸⁷, d'Isabelle Harlé qui examine les conditions historiques de l'inscription de la technologie, de la musique et du dessin dans les programmes d'enseignement du secondaire en France et en Allemagne⁸⁸. Des chercheurs rattachés au projet Rediscol (financé par l'Agence nationale de la Recherche) étudient dans cette optique les réformes disciplinaires depuis l'entre-deux-guerres jusqu'aux années 1980⁸⁹. Des doctorantes se penchent actuellement sur la production des disciplines : Clémence Cardon-Quint⁹⁰ étudie dans sa thèse le rôle joué par les associations de spécialistes dans les politiques de l'enseignement du français de la Libération à 1989, Catherine Radtka⁹¹ compare les réseaux d'acteurs impliqués dans l'élaboration de l'enseignement des sciences (programmes et manuels) en France, Grande-Bretagne et Pologne. Ces travaux mettent ainsi l'accent sur la production de politiques éducatives sans négliger une approche proche des acteurs⁹² qui permet parfois de mettre en lumière les « collègues invisibles »⁹³ qui influencent

⁸⁵ Bruno Poucet, « Comment s'élaborent les contenus de programmes de philosophie de 1863 à 1890 », *Spirale*, n°14, 1995, p.59-102. ; *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire (1860-1990)*, Paris, CNRS Editions, 1999, 438 p ; « La difficile mutation d'un programme : la démocratisation de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire », in Claude Carpentier (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 271-290.

⁸⁶ Élisabeth Chatel, *Enseigner les sciences économiques et sociales : le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Paris, INRP, 1993, 295 p.

⁸⁷ Marie-Pierre Pouly, *L' "esprit" du capitalisme et le corps des lettrés. L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation XIX^e-XX^e siècles*, Thèse de sociologie sous la direction de Stéphane Beaud, EHESS, 2009, 946 f.

⁸⁸ Isabelle Harlé, *Analyse sociohistorique de l'inscription de catégories de savoirs et pratiques artistiques et technologiques dans l'enseignement secondaire obligatoire. Comparaison France-Allemagne*, Thèse de sociologie sous la direction de Lucie Tanguy, EHESS, 2002.

⁸⁹ Signalons également les recherches d'Éric Mangez sur les réformes des contenus d'enseignement dans la communauté française de Belgique : « La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir », *Revue française de pédagogie*, n°146, 2004, p. 65-77 ; *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF, 2008, 162 p.

⁹⁰ Clémence Cardon-Quint, *Les prises de position des professeurs de français face aux réformes et projets de réforme de leur discipline (1946-1989)*, Thèse d'histoire en cours sous les directions de Gilbert Nicolas et Jean-Noël Luc, Université de Rennes-II.

⁹¹ Catherine Radtka, *Quelle science pour quel citoyen ? Étude comparée de l'enseignement des sciences au niveau secondaire en France, Angleterre et Pologne (années 1960 – années 2000)*, Thèse d'histoire des sciences en cours sous la direction de Dominique Pestre, EHESS.

⁹² Cette approche plus anthropologique s'écarte de celle adoptée par les chercheurs de la *world theory* qui analysent à partir d'une documentation large les évolutions portant sur les *curricula* à l'échelle internationale. Ils sont attentifs aux phénomènes de convergences entre *curricula* prescrits (modèle diffusionniste sous l'impulsion d'institutions internationales comme l'UNESCO) et ne mettent nécessairement pas l'accent sur les

la carrière des programmes.

L'importance de prendre en compte la profondeur historique des phénomènes étudiés

Il s'agit de comprendre dans notre thèse comment se fabriquent les programmes considérés comme des instruments d'une politique publique. La démarche sociohistorique adoptée permet de mieux cerner les changements et les permanences dans les circuits d'écriture, dans les acteurs engagés dans cette production et dans les programmes. Les analyses sociohistoriques des politiques publiques existantes nous fournissent des éléments pour mieux comprendre les changements dans ce type de politique.

De nombreux travaux de science politique prennent pour objet l'analyse des politiques publiques⁹⁴. Cependant, l'inscription dans une perspective socio-historique de l'analyse des politiques publiques est une tendance assez récente⁹⁵. La démarche incrémentaliste, d'origine américaine, montre comment l'héritage des choix passés contraints les choix présents, notamment en matière budgétaires. Le courant néo-institutionnaliste, incarné notamment par Theda Skocpol⁹⁶, fait des conditions historiques de construction des institutions étatiques une variable explicative de la définition des politiques mises en œuvre. En France, peu de chercheurs tentent le rapprochement entre histoire et analyse des politiques publiques avec parfois des démarches différentes : par exemple Gilles Pollet et Bruno Palier sur les

conflits d'intérêt ou les enjeux de pouvoir : Andy Green, *Education and State formation: the Rise of Educational Systems in England, France and the USA*, Londres, Macmillan, 1990, 353 p., Andy Green, *Education, Globalization and the Nation State*, Londres, Macmillan Press, 1997, 206 p., Andy Green, Tom Leney, Alison Wolf, *Convergence and Divergence in European education and training systems*, Londres, Institute of Education, 1999, 296 p. ; Hanna Schissler, Yasemin Soysal (eds.), *The nation, Europe and the world: textbooks and curricula in transition*, New York, Berghahn Books, 2005, 258 p. ; John W. Meyer, David H. Kamens, Aaron Benavot, Yun-Kyung Cha, Suk-Ying Wong, *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in 20th century*, Washington, Falmer Press, 1992, 200 p. ; Hans-Werner Fuchs, « Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum ? », *Zeitschrift für Pädagogie Heft*, 2/2003, p. 161-179.

⁹³ Les collèges invisibles sont des réseaux animés par quelques leaders qui se connaissent, sont amis, capables de diffuser des idées dans d'autres milieux : Diana Crane, *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*, Chicago, University of Chicago Press, 1972, 213 p.

⁹⁴ Voir le programme des sections thématiques consacrées aux politiques publiques lors du X^e congrès de l'Association française de Science politique à Grenoble (7-9 septembre 2009).

⁹⁵ Cette démarche permet d'objectiver les relations entre État et savoir (Olivier Ihl, Martine Kaluszynski, « Pour une sociologie historique des sciences du gouvernement », *Revue française d'administration publique*, n°102, avril-juin 2002, p. 229-243) et de mettre en évidence l'historicité des catégories d'action publique (Vincent Dubois, « La sociologie de l'action publique. De la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa) », in Pascale Laborier, Danny Trom (dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, p. 347-364).

⁹⁶ Peter Evans, Dietrich Rueschemeyer, Theda Skocpol, *Bringing the State back in*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, 390 p. ; Theda Skocpol, « Formation de l'État et politiques sociales aux France », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n°96-97, mars 1993, p. 21-37.

retraites⁹⁷, François Buton, Didier Renard sur les politiques sociales⁹⁸, Vincent Dubois et Yves Surel sur les politiques culturelles⁹⁹. Or, l'intérêt majeur de ces travaux est de comprendre et d'historiciser l'intervention des pouvoirs publics dans certains domaines¹⁰⁰. Malheureusement, comme le fait remarquer Vincent Dubois, la tendance à la fragmentation de ces recherches limite la constitution de modèles d'analyses propres à fournir des schèmes transposables d'un terrain à l'autre¹⁰¹. Le chercheur désireux d'analyser une politique publique (ou un instrument de cette politique) avec une démarche socio-historique doit « glaner » des concepts de sociologie, des références établies en histoire et sur le terrain étudié. Nous nous situons donc à un « carrefour disciplinaire où se mêlent la science politique, le droit, la science administrative, le management public, la sociologie des organisations ou encore l'histoire »¹⁰².

Quant à l'éducation, il s'agit d'un terrain qui commence à être investi par la science politique¹⁰³. Peu investi dans les années 1980 et 1990, hormis une contribution dans le *Traité de science politique* en 1985¹⁰⁴, des mémoires de master et des thèses, récemment

⁹⁷ Bruno Dumons, *L'État et les retraites : genèse d'une politique*, Paris, Belin, 1994, 477 p. ; Gilles Pollet, *Retraites et retraités. Les retraites en France de 1880 à 1914 : naissance d'une politique sociale*, Thèse d'histoire sous la direction d'Yves Lequin, Université de Lyon-II, 1990, 1592 p. ; Bruno Palier, *Réformer la sécurité sociale : les interventions gouvernementales en matière de protection sociale depuis 1945*, Thèse de science politique sous la direction de Jean Leca, IEP Paris, 1999, 642 p.

⁹⁸ Citons notamment : François Buton, « Sida et politique : saisir les formes de la lutte », *Revue française de science politique*, vol. 55, n°5-6, octobre-décembre 2005, p. 787-810 ; Didier Renard, *Initiative des politiques et contrôle des dispositifs décentralisés : la protection sociale et l'État sous la Troisième République, 1885-1935*, Paris, MIRE, 1999, 409 p. François Buton s'est également intéressé à l'institutionnalisation de l'éducation des enfants handicapés et à la construction de la catégorie « éducatibilité » de ceux-ci : François Buton, *L'administration des faveurs : l'État, les sourds, les aveugles, 1789-1885*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, 333 p.

⁹⁹ Vincent Dubois, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999, 381 p. ; Yves Surel, *L'État et le livre. Les politiques publiques du livre en France (1957-1993)*, Paris, L'Harmattan, 1997, 362 p.

¹⁰⁰ Vincent Dubois, *Socio-histoire et usages sociaux de l'histoire dans l'analyse de l'action publique. Réflexions à partir de la politique culturelle en France*, in Yves Déloye, Bernard Voutat (dir.), *Faire de la science politique*, Paris, Belin, 2002, p. 155-166.

¹⁰¹ Vincent Dubois, *Action publique et processus d'institutionnalisation. Sociologie des politiques culturelle et linguistique et du traitement bureaucratique de la misère*, Mémoire pour l'habilitation à diriger les recherches en sociologie, coordonnée par Rémi Lenoir, Université Paris-I, 2001, 266 p.

¹⁰² *Ibid.*, p. 7.

¹⁰³ C'est une des raisons principales qui expliquent la tenue d'une session thématique « Pour une analyse des politiques éducatives » organisée par Xavier Pons et Patricia Legris lors du X^e Congrès de l'Association française de Science politique (Grenoble, 7 septembre 2009) à laquelle ont participé à côté de chercheurs confirmés des doctorants (Sylvie Aebischer, Ismail Ferhat, Éloïse Girault, Patricia Legris, Aude Soubiron) ou de jeunes docteurs (Ludivine Balland, Xavier Pons, Bénédicte Robert).

¹⁰⁴ Encore faut-il souligner qu'elle adopte une dimension comparative et englobe les différents degrés d'enseignement : Janina Lagneau-Markiewicz, « Les politiques de formation », in Jean Leca, Madeleine Grawitz (dir.), *Traité de science politique*, Paris, PUF, 1985, tome 4, p. 343-384.

soutenues¹⁰⁵, montrent le dynamisme de ce champ d'étude. Nous sortons de la situation décrite par Anne van Haecht en 1998¹⁰⁶ et Hélène Buisson-Fenet¹⁰⁷ qui regrettaient que les politistes abandonnent ce champ d'étude aux sociologues et aux historiens de l'éducation. Ce « continent noir » pourrait apporter des éclairages intéressants à la sociologie des fonctionnaires et autres acteurs engagés dans les politiques éducatives, l'approche cognitiviste des politiques publiques pourrait être enrichie par la question des représentations mobilisées lors de la production et de la mise en œuvre des politiques éducatives. Enfin, l'analyse des politiques d'éducation permettrait également d'interroger l'inertie et les changements des politiques publiques, du rapport entre État et éducation. En raison de cette lacune, Agnès van Zanten¹⁰⁸ remarque qu'il faut se livrer à « un bricolage intellectuel » pour reprendre l'expression de Claude Lévi-Strauss dans *la pensée sauvage* :

« Ce qui manque le plus pour se repérer dans cet univers pourtant si familier comparativement à celui des politiques monétaires ou même les politiques de l'emploi ou de la santé - et néanmoins si complexe, ce ne sont pas des commentaires de lois et des dispositifs, ni des chronologies des intentions et des réalisations, mais des cadres et des outils pour penser leur articulation. »¹⁰⁹

Le politiste doit donc prospecter du côté des analyses historiques, comme celles de Claude Lelièvre et Christian Nique¹¹⁰ et d'Antoine Prost¹¹¹ sur les décisions des gouvernants, des

¹⁰⁵ Citons notamment : Raphaël Matta, *L'élaboration de la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'École du 23 avril 2005*, DEA de Science administrative sous la direction de Jacques Chevallier, Université Paris-II, 2005, 235 f. ; Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'École. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, Thèse de Science politique sous la direction de Bernard Pudal, Université Paris-X, 2009, 699 f. ; Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation en France depuis la Libération*, Thèse de Science politique sous la direction de Pascale Laborier, Université de Picardie-Jules-Verne, 2009, 481 f. ; Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels. Discours et méthodes (1958-2008)*, Thèse sous les directions de Pierre Lascoumes et d'Agnès van Zanten, IEP Paris, 2008, 961 f. ; Seiko Yamashita, *Politiques éducatives différentielles entre pluralisme culturel et intégration : une étude comparative des politiques éducatives destinées aux enfants d'immigrés en France et en Angleterre*, Thèse de Science politique sous la direction d'Yves Déloye, Université de Strasbourg, 2009, 482 f.

¹⁰⁶ Anne van Haecht, « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques ? », *Éducation et sociétés*, n°1, 1998, p. 21-46.

¹⁰⁷ Hélène Buisson-Fenet, « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie comparée de l'action publique éducative », *Revue internationale de politique comparée*, n°14, mars 2007, p. 385-397 ; *L'administration de l'éducation nationale*, Paris, PUF, 2008, 127 p.

¹⁰⁸ Agnès van Zanten, *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, 2004, 126 p.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 4.

¹¹⁰ Claude Lelièvre, Christian Nique, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993, 266 p.

¹¹¹ Antoine Prost, *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997, 254 p. ; *Regards historiques sur l'éducation en France : XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2007, 271 p. ; André Robert, *Actions et décisions dans l'Éducation nationale : un itinéraire de recherche*, Paris, L'Harmattan, 1999, 173 p. ; Jean-Paul Costa, Claude Durand-Prinborgne, Gérard Marcou (dir.), *La décision dans l'éducation nationale*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992, 252 p.

rare articles de la *Revue française de science politique* consacrée à ce secteur¹¹² qui insistent sur la résistance au changement du système éducatif liée à la force du corporatisme.

Une approche socio-historique a été privilégiée afin de mettre en évidence les évolutions du circuit d'écriture des programmes d'histoire. Cette perspective, qui invite à faire dialoguer le social et le politique¹¹³, privilégie l'observation de certaines conjonctures : il est question de saisir l'émergence des crises et des redéfinitions de cette politique des contenus. La démarche adoptée s'attache à rendre compte de ce qui se joue parfois en coulisse. Étudier de cette manière le circuit d'écriture revient à faire émerger des possibles écartés par l'histoire, comme des projets de programmes non validés par le ministre¹¹⁴. Cette approche permet d'apprécier la persistance des choix passés, leur influence sur les actions présentes¹¹⁵ tout en rendant compte de l'action propre des acteurs sans négliger les contextes qui s'imposent à eux. Il s'agit d'appréhender le circuit d'écriture des programmes comme des processus à historiciser, des configurations animées par des acteurs à ne pas réifier, à replacer dans un contexte parfois plus vaste que celui de la discipline. C'est en cela contribuer également à une sociologie de la connaissance et du pouvoir.

L'approche socio-historique de la production d'un instrument, associant une démarche à la fois historique et ethnologique, a pour objectif de saisir les permanences tout comme les changements de cette politique des contenus. En d'autres termes, la question posée est : « en quoi le circuit d'écriture des programmes change ? ». Sous la Troisième République, les programmes sont élaborés par des commissions de travail constituées de professeurs et d'inspecteurs généraux puis sont validés par le Conseil supérieur de l'Instruction publique¹¹⁶.

¹¹² Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, vol. 26, n°6, 1976, p. 1125-1146 ; Gil Delannoi, « Qui a gagné la bataille de Marignan ? Peut-on changer l'enseignement ? L'exemple de l'enseignement de l'histoire », *Revue française de science politique*, vol. 35, n°4, 1985, p. 705-726.

¹¹³ Yves Déloye, *Sociologie historique du politique*, op. cit.

¹¹⁴ Ce que montre François Buton au sujet de l'institutionnalisation de l'éducation des enfants handicapés sensoriels : François Buton, « L'État et ses catégories comme objets d'analyse socio-historique. Principes, modalités et limites de la production étatique des "handicapés sensoriels" au XIX^e s. », in Pascale Laborier, Danny Trom (dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, p. 59 – 78 ; François Buton, Nicolas Mariot (dir.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris, PUF, 2009, 217 p.

¹¹⁵ Vincent Dubois, « La sociologie de l'action publique. De la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa) », in Pascale Laborier, Danny Trom (dir.), *Historicités de l'action publique*, op. cit.

¹¹⁶ Le Conseil supérieur de l'Instruction publique est réorganisé par une loi de Jules Ferry du 27 février 1880 qui écarte les « représentants de la vie morale » : le CSIP est présidé par le ministre de l'Instruction publique. Il comprend 59 membres chargés de débattre des réformes de l'enseignement public. Le CSIP comprend deux instances : le conseil supérieur en assemblée plénière réuni deux fois par an sous la présidence du ministre. Lors des autres sessions, le CSIP se divise en commissions dont les rapports sont discutés en plénières ; la section permanente comprend 9 membres choisis par le président de la république et 6 conseillers désignés par

Entre 1880 et 1939, 6 commissions se réunissent pour élaborer des programmes d'histoire. Celles de 1880¹¹⁷, 1885¹¹⁸, 1890¹¹⁹ et 1902¹²⁰ rassemblent dans le circuit d'écriture des professeurs de lycées parisiens et des représentants de l'enseignement supérieur (ENS, Sorbonne). En 1925 et 1938, sont inscrits dans le circuit d'écriture des inspecteurs généraux ainsi que des professeurs de lycées parisiens membres du bureau de la SPHG¹²¹, Henri Busson et Georges Morizet. S'institutionnalise une production en cogestion entre les IGIP, qui sont souvent membres également de la SPHG, et cette association de spécialistes qui fait passer sa stratégie corporatiste au nom de l'intérêt général¹²². Leur emprise sur le circuit d'écriture des programmes d'histoire leur permet de se représenter comme l'association légitime constituée d'experts pour imposer un corporatisme de secteur public, une représentation de l'enseignement de l'histoire. L'insertion dans le circuit d'écriture de groupe d'intérêt¹²³ permet d'influencer éventuellement l'orientation de décisions en défendant des intérêts professionnels catégoriels.

Les programmes comme des productions hybrides

L'objet de notre étude est doté d'un statut particulier car les programmes enseignés dans le second degré ne sont pas les simples adaptations des recherches universitaires. Les savoirs scolaires en histoire ne sont donc pas des « transpositions didactiques ». La notion de « transposition didactique » est employée par des chercheurs en didactique des mathématiques puis de la physique, de la chimie et de la biologie. Michel Verret¹²⁴ s'intéresse au travers de cette notion à la façon « dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs met en forme pour les rendre enseignables des savoirs ». Yves Chevallard et Marie-Alberte Joshua¹²⁵

le ministre. Elle étudie les programmes et règlements. Ses avis sont soumis au conseil pour discussion.

¹¹⁷ Les programmes d'histoire de 1880 sont rédigés notamment par Fustel de Coulanges (directeur de l'ENS), Edgar Zevort (IA de Paris, fils du directeur de l'enseignement secondaire) et Ildefonse Melouzey (professeur au lycée Condorcet).

¹¹⁸ Nous retrouvons dans la commission de 1885 cinq professeurs de lycée parisiens (dont Ildefonse Melouzey professeur au lycée Condorcet et Régis Jallifier, Maître de conférences à l'ENS).

¹¹⁹ En 1890, Régis Jallifier et Ernest Lavissee sont inscrits dans le circuit d'écriture.

¹²⁰ Celui de 1902 est animé par des universitaires (Ernest Lavissee, Charles Seignobos, Camille Jullian, Georges Perrot), Louis Gallouédec (professeur au lycée Charlemagne, futur IGIP de 1911 à 1934) et Albert Malet (professeur à Louis-le-Grand).

¹²¹ Cf. Annexe n°8, tome II.

¹²² Ceci est également observable pour les médecins ou les paysans : Bruno Jobert, Pierre Muller, *L'État en action, politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF, 1987, 242 p.

¹²³ Michel Offerlé, *Sociologie des groupes d'intérêt (2^e éd.)*, Paris, Montchrestien, 1998, 155 p.

¹²⁴ Michel Verret, *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion, 1975, 837 p.

¹²⁵ Yves Chevallard, Marie-Alberte Joshua, « Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de

appliquent cette notion à la didactique des mathématiques. Il s'agit des transformations que subit un objet de savoir pour devenir un objet d'enseignement. Cette notion, qui convient à l'analyse des disciplines scientifiques, l'est moins pour comprendre la fabrication des savoirs des disciplines comme l'histoire. La notion de « pratique sociale de référence »¹²⁶ peut être davantage éclairante : les contenus scolaires proviennent de pratiques scientifiques mais aussi sociales, économiques, culturelles, etc. Les savoirs historiques se réfèrent donc à la fois à ceux de la recherche mais aussi à des pratiques sociales car l'histoire scolaire a pour finalité pratique de l'apprentissage la connaissance de faits passés pour mieux comprendre le présent, il ne s'agit pas de préparer les élèves au métier d'historien.

Cependant, ces deux notions livrent une vision verticale des modifications curriculaires : les changements viendraient d'en haut. Pour Chevallard, ils proviennent de la *noosphère*, catégorie qui réifie les acteurs engagés dans la production des politiques des contenus. Comme le fait remarquer justement Élisabeth Chatel, pour qui les changements des *curricula* proviennent également du corps enseignant¹²⁷, il convient davantage de parler de « transformation des savoirs ». On rejoint ici André Chervel pour qui les contenus d'enseignement ne sont pas une transposition des savoirs savants mais procèdent d'une dynamique endogène : « Les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure, de toute réalité culturelle extérieure à l'école ; et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent rien devoir d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire »¹²⁸.

Les programmes ne sont pas seulement cantonnés au secteur éducatif *stricto sensu*. Ce sont aussi des productions au cœur d'enjeux politiques comme le montrent des travaux de la nouvelle sociologie du *curriculum*. Les programmes officiels, en tant que politiques publiques des contenus, ont interpellé des sociologues de l'éducation anglo-saxons dans les années 1960. Leur approche critique des contenus d'enseignement permet de questionner les savoirs scolaires, de montrer qu'ils procèdent d'une sélection avant leur inscription dans les programmes. Cette sociologie dérécie ainsi les contenus en les replaçant dans un contexte

distance », *art. cit.*

¹²⁶ Nicole Allieu, « De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire », in Jean-Louis Martinand, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986, p. 123-162.

¹²⁷ Élisabeth Chatel, « Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales », *Revue française de pédagogie*, n°112, juillet-septembre 1995, p. 9-20.

¹²⁸ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988, p. 64.

social. Le *curriculum* prescrit (le programme officiel), qui masque la réalité conflictuelle des situations scolaires, est arbitraire. Le programme est ainsi étudié comme un construit social. Dans sa contribution à l'ouvrage dirigé en 1971 par Michael F. D. Young, *Knowledge and Control*, Basil Bernstein¹²⁹ déconstruit certaines données de la culture scolaire. Il s'intéresse à « la façon dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels ». Les contenus d'enseignement apparaissent comme le produit d'un ensemble de processus de décision à l'occasion desquels peuvent se manifester des conflits d'intérêts et des enjeux de pouvoir. La question est de savoir qui dispose du pouvoir de contrôle sur l'élaboration des programmes, comment ces phénomènes de contrôle se traduisent au cours des différentes étapes de la chaîne de production curriculaire. Michael F.D. Young¹³⁰ conçoit la stratification des savoirs scolaires (hiérarchisation entre filières et entre matières) comme revêtue d'une signification directement politique car elle met en jeu des rapports de pouvoir et de domination à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Le reproche principal que l'on peut faire à ces travaux est leur abstraction et leur manque de prise en compte des déterminismes macrosociologiques et des contraintes structurelles dans l'analyse des processus scolaires. Cependant, ils nous éclairent sur la dimension conflictuelle et politique de la construction de ces savoirs. L'histoire scolaire n'est pas constituée que de savoirs particuliers mais est le résultat de rapports de forces politiques, de jeux symboliques.

La production des programmes est donc inscrite au sein de rapports politiques, le constitue un objet de concurrence entre disciplines scolaires. Durant les années 1980, d'autres sociologues britanniques du *curriculum* font l'histoire des disciplines scolaires. Ivor Goodson¹³¹ s'attache ainsi à comprendre la constitution et l'évolution des disciplines en

¹²⁹ Basil Bernstein, « On the Classification and Framing of Educational Knowledge », in Michael F.D. Young (ed.) *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, p. 47-69; « On the curriculum », in Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975, p. 79-84.

¹³⁰ Michael F.D. Young, « An approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge », in *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, p. 19-46; « Curricula and the Social Organisation of Knowledge », in Richard Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, Londres, Tavistock publications, 1973, p. 339-362.

¹³¹ Ivor F. Goodson, « Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution », *British Journal of Sociology of Education*, n°2, 1981, p. 163-180; « Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15, n°4, 1983, p. 391-408; « Defining and Defending the Subject: Geography versus Environmental Studies », in Martyn Hammerley, Andy Hargreaves (eds.), *Curriculum practice: some sociological case studies*, Lewes, Falmer Press, 1983, p. 25-44; *Learning*,

Grande-Bretagne dans le secondaire. Son étude du développement de la géographie comme discipline scolaire en Angleterre met en évidence le contexte de luttes corporatives en vue d'une reconnaissance statutaire et de l'accès aux ressources : implantée d'abord en 1875 dans les écoles élémentaires comme savoir utile, elle est enseignée dans le secondaire sous la pression de la *Geographical Association* en 1904 puis dans l'enseignement supérieur. Catherine Rhein¹³² étudie une trajectoire autre pour la géographie en France qui passe de l'enseignement supérieur vers le secondaire, ce qui provoque des tensions entre les promoteurs de la nouvelle discipline et ceux de la biologie, déjà institutionnalisée dans le second degré, mais également entre différents segments de géographes. Cette institutionnalisation de la géographie rend cette discipline moins dépendante qu'elle ne l'était de l'histoire, grâce aux évolutions économiques et politiques. Ces travaux invitent à ne pas considérer les disciplines scolaires comme des entités monolithiques mais comme des agrégats instables de sous-groupes porteurs de traditions hétérogènes, inégalement capables de faire prévaloir leur conception et leurs intérêts selon le contexte politique et pédagogique. La sociologie du *curriculum* des années 1980 interroge ainsi la genèse, la consolidation et les transformations (éventuellement la disparition) des disciplines scolaires. D'autres enjeux sont analysés alors que les sociologues du *curriculum* anglo-saxons des années 1960-1970, pour beaucoup marxistes, s'attachaient essentiellement à la dimension idéologique des programmes.

L'intérêt de cette approche est la mise en avant de la complexité des changements disciplinaires : les évolutions ne dépendent pas uniquement des acteurs du secteur éducatif. Ils font intervenir bien d'autres catégories d'acteurs parfois externes à l'institution scolaire. En France, des sociologues de l'éducation se sont intéressés à la complexité de l'élaboration des politiques scolaires. Viviane Isambert-Jamati s'est attachée à comprendre la carrière de la réforme de l'enseignement du français au travers des rapports de force entre les acteurs engagés dans les commissions Rouchette et Emmanuel et les membres de l'exécutif¹³³. Elle montre le pouvoir de blocage que peut représenter l'exécutif et établit un lien entre les projets de programmes de ces commissions et les formations des enseignants. Cela rejoint des

Curriculum and Life politics, Londres & New York, Routledge, 2005, 260 p.

¹³² Catherine Rhein, « La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale (1860-1920) ? », *Revue française de sociologie*, vol. 23, 1982, p. 223-251.

¹³³ Viviane Isambert-Jamati, *La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, Éd. du CNRS, 1977, 98 p.

travaux de Françoise Ropé qui explique comment la discipline « français » est le témoignage de rapports de force entre spécialistes universitaires. Selon les segments dominants, les apports de la linguistique occuperont un poids plus ou moins important par rapport à un enseignement du français davantage centré sur l'histoire de la littérature¹³⁴.

Pour comprendre comment s'élaborent les programmes, les sociologues britanniques du *curriculum* et les sociologues français de l'École invitent à tenir compte de l'histoire et des interactions de plusieurs milieux : les universitaires, les politiques, les enseignants et le public scolaire.

Des négociations entre plusieurs catégories d'acteurs

Les programmes ne sont pas seulement imposés par les décideurs politiques (*top down*) mais sont le fruit de négociations, de rapports de force entre différentes écologies¹³⁵, voire entre différents segments au sein de la même profession. Les travaux de Barry Cooper¹³⁶ sur l'enseignement des mathématiques et des sciences dans le secondaire en Grande-Bretagne attirent l'attention sur la segmentation des disciplines en sous-groupes selon le niveau de qualification et l'âge des enseignants, le poids des demandes externes et les contraintes structurelles. Les disciplines scolaires se constituent et se transforment sous l'effet de demandes sociales, de changements pédagogiques et de reconfigurations institutionnelles. Il ne faut donc pas négliger les acteurs engagés dans les circuits d'écriture. Les monographies qui leur sont consacrées fournissent des éléments de compréhension de leur histoire.

L'étude de la production des programmes officiels est encore un champ d'étude peu investi par les sciences sociales. On peut aboutir à un constat à peu près identique au sujet de la littérature sur les acteurs engagés dans l'écriture de ces textes. Les producteurs de programmes ne formant pas une « profession établie »¹³⁷, les configurations d'acteurs engagés dans l'écriture sont variables. Toutefois, certaines catégories sont régulièrement présentes : les

¹³⁴ Françoise Ropé, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires : la formation initiale des professeurs de français*, Paris, L'Harmattan, 1995, 255 p. ; « Analyse des écarts entre les instructions officielles et les cursus universitaires », *Pratiques*, n°101-102, mai 1999, p. 159-174.

¹³⁵ Nous reviendrons en conclusion sur la notion d'écologies liées que nous empruntons à Andrew Abbott, « Écologies liées : à propos du système des professions », in Pierre-Michel Menger, *Les professions et leurs sociologies : modèles théoriques, catégories, évolutions*, Paris, Éditions de la MSH, 2003, p. 29-50.

¹³⁶ Barry Cooper, « On explaining Change in School Subjects », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, n°3, 1983, p. 207-222 [in Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles et Paris, De Boeck et INRP, 1997, p. 201-224.]

¹³⁷ Jean-Michel Chapoulie, « Sur l'analyse des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. 14, 1973, p. 86-114.

inspecteurs généraux, l'association de spécialistes, la SPHG. Quelques articles ont porté sur les fonctions assignées à l'Inspection générale depuis sa création en 1802 jusqu'à la Grande guerre au sein de l'administration éducative¹³⁸. Les deux études prosopographiques faites sur l'Inspection générale jusqu'en 1945¹³⁹ insistent sur l'homogénéité de ce corps (à la fois dans le recrutement et dans les trajectoires professionnelles) aux fonctions multiples : tournée annuelle en métropole, en Algérie et dans les protectorats, contributions au recrutement des personnels enseignants (notamment la présidence du jury d'agrégation), participation à des commissions, des conseils, dont ceux relatifs aux mouvements de personnel, élaboration des horaires et des programmes d'enseignement, préparation des projets de réforme, parfois occupations personnelles (collections de manuels, publications...). Les résultats d'une recherche conduite par des historiens du SHE ont fait également l'objet d'une publication en 2002 dirigée par Jean-Pierre Rioux, lui-même inspecteur général¹⁴⁰. Deux thèses récentes de sociologie politique¹⁴¹ traitent de la mission d'inspection, qui évolue vers celle d'évaluation des politiques éducatives. Les travaux de Xavier Pons sont consacrés à ce thème au travers d'une approche de sociologie des professions : l'Inspection générale apparaît comme un corps capable de s'adapter, de « bricoler » et de faire évoluer ses missions traditionnelles en fonction des nouvelles attentes du secteur éducatif¹⁴². Malgré la richesse que constitue cet objet d'étude, peu de chercheurs s'intéressent à ce corps pourtant central non seulement dans la production des programmes, mais dans la mise en œuvre d'autres politiques éducatives¹⁴³.

¹³⁸ Paul Gerbod a écrit deux articles consacrés à ce corps : « Les inspecteurs généraux et l'IGIP de 1802 à 1882 », *Revue historique*, juillet-septembre 1966, p. 79-106 et « L'IGIP depuis 1802 », *Revue administrative*, juin 1979, p. 257-263. Citons également : Gérard Marcou, *Les Inspections générales et le contrôle de l'administration*, Paris, Éd. du CNRS, 1983 ; Pierre Milloz, *Les Inspections générales ministérielles dans l'administration française*, Paris, Economica, 1983, 720 p. ; Jacques Ménier, *Les inspections générales*, Paris, Berger-Levrault, 1988, 272 p.

¹³⁹ Isabelle Havelange, Françoise Huguet, Bernadette Lebedeff, *Dictionnaire biographique 1802-1914*, Paris, INRP/CNRS, 1986, 702 p. ; Guy Caplat, *L'IGIP au XX^e siècle*, Paris, Economica, 1997, 684 p.

¹⁴⁰ Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002, 411 p.

¹⁴¹ Anton de Grauwe, *L'État et l'inspection scolaire : analyses des relations et modèles d'action*, Thèse de sociologie politique sous la direction d'Agnès van Zanten, IEP Paris, 2006, 508 p. ; Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels : discours et méthodes (1958-2008)*, Thèse de sociologie politique sous les directions de Pierre Lascoumes et d'Agnès van Zanten, IEP Paris, 2008, 961 p.

¹⁴² Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel. Le cas de l'évaluation de l'enseignement dans les académies par l'inspection générale*, Mémoire de DEA sous les directions de Pierre Lascoumes et d'Agnès van Zanten, IEP Paris, 2004, 309 p.

¹⁴³ Guy Caplat revient dans deux articles sur la richesse de cet objet et l'apport qu'il constitue à une meilleure compréhension de l'administration éducative : « Pour une histoire de l'administration de l'enseignement », *Histoire de l'éducation*, n°22, mai 1984, p. 27-58 et n°25, janvier 1985, p. 11-51 ; « Les inspections générales : thème de réflexion pour la science administrative », *Administration et éducation*, n°19, juillet 1983, p. 9-49. Cela n'est pas sans rappeler les remarques au sujet de la science politique de l'administration : Françoise

La littérature consacrée aux groupes d'intérêt rend compte soit du caractère corporatiste des associations de spécialistes, soit de l'évolution structurelle des syndicats d'enseignants. Dans deux articles de Suzanne Citron¹⁴⁴, il est question des profils socio-professionnels et des routines des enseignants engagés dans la SPHG. Ceux-ci se mobilisent afin de défendre la discipline, à savoir des horaires et des postes, mais également pour se poser comme interlocuteur privilégié dans la production des politiques des contenus. Cette association contribue en quelque sorte à l'inertie des programmes selon Françoise Lorcerie : l'APHG défend un référentiel positiviste qui résiste à l'insertion de nouveaux objets d'études dans les programmes¹⁴⁵. Cette sociologue accuse cette association d'être le principal responsable du manque de changements des programmes, ce qui nous paraît quelque peu réducteur. En effet, on ne peut la considérer comme une entité monolithique statique : il existe de réelles différences entre les sections régionales, entre les enseignants engagés dans le bureau national¹⁴⁶. Ces travaux évoquent la multi-positionnalité des responsables de cette association : proches jusque dans les années 1960 de la Société des Agrégés¹⁴⁷, parfois nommés inspecteurs généraux, ceux-ci disposent de relais proche des centres de décisions ministériels pour faire entendre leurs demandes.

L'implication directe des syndicats d'enseignants dans l'élaboration des politiques éducatives, véritable cogestion entre le ministère de l'Éducation nationale et ces groupes, a été mise en évidence notamment par les travaux de Véronique Aubert et de René Mouriaux¹⁴⁸.

Dreyfus et Jean-Michel Eymery (dir.), *Science politique de l'administration*, Paris, Économica, 2006, 307 p.

¹⁴⁴ Suzanne Citron, « Enseignement secondaire et idéologie élitiste entre 1880 et 1941 », *Le mouvement social*, n°96, juillet-septembre 1976, p. 81-102 ; « Positivism, corporatism and power in the Society of History Teachers », *Revue française de science politique*, vol. 27, n°4, 1977, p. 691-716. Signalons également sa thèse : *Aux origines de la Société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire, 1902-1914*, Thèse de 3^e cycle d'histoire sous la direction de René Rémond, Université de Paris-X Nanterre, 1974, 350 p.

¹⁴⁵ Françoise Lorcerie, « L'Islam dans les programmes d'histoire », in Roger Foehrlé, *L'Islam pour les profs. Recherches pédagogiques*, Paris, Khartala, 1992, p. 171-217.

¹⁴⁶ La section régionale de Grenoble est animée par des membres actifs à l'échelle locale. Contrairement à bien d'autres sections régionales, les géographes (universitaires ou professeurs du secondaire ayant reçu une formation géographique durant leurs études) y sont majoritaires : Sabine Merlet, *L'APHG de Grenoble de 1945 à nos jours : histoire d'une association ou histoire de la conception d'un métier ?*, Mémoire de Master 1 d'Histoire sous la direction Anne-Marie Granet-Abisset, Université de Grenoble-II, 2009, 300 p.

¹⁴⁷ Yves Verneuil, *Les agrégés : histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, 367 p. ; « Valeurs et combats de la Société des Agrégés depuis 1914 », *Vingtième siècle*, n°77, janvier-mars 2003, p. 69-84 ; *La société des agrégés de sa fondation à nos jours*, Thèse d'histoire sous la direction de Françoise Mayeur, Université Paris-IV, 2001, 1404 p.

¹⁴⁸ Parmi les monographies consacrées à ce sujet : Véronique Aubert, Alain Bergounioux, René Mouriaux, *La forteresse enseignante : la Fédération nationale de l'Éducation nationale*, Paris, Fayard, 1985, 364 p., Guy Bruy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003, 635 p. ; Alain Dalançon, *Histoire du SNES* (2 tomes), Paris,

Bertrand Geay¹⁴⁹ et André Robert soulignent toutefois les transformations du syndicalisme enseignant depuis les années 1990¹⁵⁰, désormais moins représentatif de la profession qu'auparavant et davantage divisé. Les formes d'engagement, les mobilisations au sein des syndicats évoluent depuis les années 1990, tout comme la production des politiques éducatives. Ces transformations du militantisme des professeurs d'histoire-géographie (évolutions structurelles de l'APHG, du SNES avec le groupe contenus, création d'autres associations) reflètent les évolutions de l'identité professionnelle des professeurs d'histoire-géographie du secondaire et ses liens avec la recherche universitaire, les attentes sociales et les injonctions politiques.

Mise en évidence de la complexité de la notion de changement

Nous proposons de combler une lacune dans les recherches consacrées à l'histoire des disciplines. La production des textes officiels est encore un point aveugle déploré par les chercheurs en éducation. Jacqueline Chobaux faisait déjà remarquer dans les années 1960 qu'on ne savait pas vraiment qui étaient les rédacteurs des programmes et des *Instructions officielles*, ni quels étaient les rapports de forces à l'œuvre au moment de leur production¹⁵¹. Cette sociologie historique du circuit d'écriture nous amènera à nous intéresser davantage aux compositeurs (les acteurs engagés dans le circuit d'écriture) qu'aux interprètes (l'ensemble des enseignants) dont seule une partie peut se mobiliser autour du circuit. De plus, notre attention portera essentiellement sur l'écriture du programme officiel, c'est-à-dire de l'arrêté ministériel qui paraît au *Bulletin officiel*, et moins sur la production des textes qui accompagnent le programme prescrit (*Instructions officielles*, *documents d'accompagnement*, documents pour la classe) car ceux-ci relèvent parfois de logiques différentes : écrits principalement par l'Inspection générale, ces textes ne sont pas toujours autant publicisés que les programmes. Les programmes ne peuvent être véritablement portés par les enseignants que s'ils sont approuvés par ces derniers, si un encadrement est proposé par les producteurs

IRHSES, 2003, 271 p. et 2007, 515 p. ; Madeleine Singer, *Le SGEN de 1937 à mai 1986*, Paris, Cerf, 1993, 352 p. ; Laurent Frajerman, *L'interaction entre la Fédération nationale de l'Éducation nationale et sa principale minorité, le courant « unitaire », 1944-1959*, Thèse d'Histoire sous la direction de Jacques Girault, Université Paris-I, 2003, 969 p.

¹⁴⁹ Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005, 122 p.

¹⁵⁰ Jacques Mornettas, André Robert, *Profession et syndicats vus par des enseignants du second degré : étude sociologique de l'image qu'ont les enseignants de leur profession et du syndicalisme dans le second degré*, Paris, ADAPT-SNES, 1995, 58 p. ; *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Paris, Syllepse, 2006, 187 p.

¹⁵¹ Jacqueline Chobaux, « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, n° 66-67, hors-série, 1967, p. 34-56.

du programme. Ceci nécessite principalement des formations, des moyens matériels d'accompagnement (manuels, documentations pédagogiques) mais aussi du temps laissé à la négociation au sein du circuit.

Restituer les logiques à l'œuvre dans le circuit d'écriture des programmes n'est pas chose aisée. Là encore, le chercheur doit se heurter parfois à des « boîtes noires » : archives lacunaires ou incommunicables, impossibilité d'observer (ou de participer) aux réunions d'élaboration des programmes. Il s'agit alors de ruser en croisant les sources afin de retrouver autant que possible les logiques, les contraintes, les alliances et concurrences entre acteurs du circuit. L'étude des différents circuits d'écriture sur une période de plus de 65 ans contribue à l'étude des temporalités à l'œuvre dans les politiques publiques. Le rythme du circuit d'écriture n'est pas celui des alternances politiques. Les ruptures politiques brutales (1944 et 1968, par exemple) ne sont pas nécessairement synonymes de changements dans les programmes. Cependant, cette politique des contenus n'est pas isolée des enjeux politiques, elle n'évolue pas en vase clos.

La période retenue s'étend de la Libération à 2010. Cette recherche ne traite pas de la genèse de l'institutionnalisation de l'enseignement de l'histoire, ni des premiers circuits d'écriture. Nous nous attacherons ici à étudier une période de remise en cause de l'enseignement institutionnalisé sous la Troisième République. Certes, des critiques sont déjà prononcées à l'égard des programmes d'histoire durant l'Entre-deux-guerres : des enseignants, principalement des instituteurs syndiqués, dénoncent cet enseignement pas assez pacifiste à leurs yeux. Marc Bloch et Lucien Febvre¹⁵² en appellent à une véritable réforme des programmes mais leurs propositions sont alors peu entendues. Les programmes des années 1902-1939 sont en effet marqués par une certaine stabilité. Malgré de fréquents changements de programmes (en 1902, 1925 et 1938) dus principalement aux choix d'un découpage en un ou deux cycles pour le second degré, les contenus sont peu modifiés. Quant aux programmes de primaire, ils restent pour une large partie ceux de 1880¹⁵³. L'inertie touche également la plupart des pratiques pédagogiques. Les programmes et les instructions pour l'enseignement de l'histoire sont peu révisés durant la période du régime de Vichy. Les programmes du 23 décembre 1941 renouent avec ceux de 1925 : le parcours reste

¹⁵² Marc Bloch, Lucien Febvre, « Sur les programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire », *BSPHG*, janvier 1921, p. 15-17, « Pour le renouveau de l'enseignement historique », *Annales d'histoire économique et sociale*, 1937, p. 113-129.

¹⁵³ Patrick Garcia, Jean Leduc, *op. cit.*

chronologique avec un peu plus d'histoire ancienne, sauf en classe de Seconde où le déroulement chronologique est suspendu pour étudier les civilisations de l'antiquité et de l'époque moderne. Quant aux programmes du 6 mai 1943, leur nouveauté est celle de terminale avec l'étude du « monde qui se fait ». Cependant, ces programmes n'ayant pas été appliqués, on peut affirmer que cet enseignement a peu évolué durant la Seconde guerre mondiale¹⁵⁴.

Les programmes d'histoire institutionnalisés sous la Troisième République sont alors contestés. Pour cela, les circuits d'écriture des programmes de géographie et d'instruction civique sont écartés. Bien qu'assurés par le même enseignant (obligatoirement pour la géographie, très fréquemment pour l'instruction civique), leur production relève de logique différente et les acteurs du circuit d'écriture des programmes d'histoire ne sont pas toujours identiques aux deux autres. La géographie, bien qu'institutionnalisée déjà sous la Troisième République¹⁵⁵, reste jusqu'au régime de Vichy une discipline dépendante de l'histoire. C'est sous ce régime que la discipline s'affirme grâce aux attentions portées par les membres du gouvernement d'alors à l'aménagement du territoire et au rôle joué par Emmanuel de Martonne¹⁵⁶. C'est ainsi qu'une agrégation de géographie est créée ainsi que deux licences et deux diplômes d'études supérieures. Quant à l'instruction morale et civique qui était jusqu'à la Libération réservée uniquement à l'enseignement primaire, elle est mise en place à partir de 1945 dans le premier cycle sous l'impulsion de Louis François.

Le choix du second degré général

Nous avons choisi de n'étudier que la production des programmes du second degré car ce niveau apparaît comme central dans les débats relatifs à l'éducation à partir de la Libération. Les politiques éducatives de la fin du XIX^e siècle donnent la priorité à la généralisation de l'enseignement primaire et à la réorganisation de l'enseignement supérieur, puis à partir du XX^e siècle, à la modernisation de l'enseignement secondaire. La réforme de

¹⁵⁴ Michèle Cointet-Labrousse, *Vichy et le fascisme : les hommes, les structures et les pouvoirs*, Bruxelles, Complexe, 1987, 267 p. ; Stéphanie Corcy-Debray, *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy*, Paris, L'Harmattan, 2001, 530 p. ; Rémy Handourtzet, *Vichy et l'école, 1940-1944*, Paris, Noësis, 1997, 329 p. De plus, les enseignants continuaient majoritairement à utiliser les mêmes manuels, notamment le Malet-Isaac. Bien que censuré, celui-ci ne put être remplacé en raison de la pénurie de papier.

¹⁵⁵ Pascal Clerc, *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002, 185 p.

¹⁵⁶ Jean-Pierre Chevalier, « Éducation géographique et révolution nationale. La géographie scolaire au temps de Vichy », *Histoire de l'éducation*, n°113, janvier 2007, p. 69-101.

1902 réorganise les études secondaires en deux cycles (6^e-3^e, puis seconde - classe de philosophie), elle met en place la parité entre les enseignements classique et moderne (sans langue ancienne). Cette réforme est portée par des universitaires désireux d'élargir le public scolaire¹⁵⁷.

L'École de la Troisième République est divisée en ordres étanches : le primaire, l'enseignement primaire supérieur, l'enseignement secondaire. Chacun a ses propres objectifs de formation, ses méthodes, ses enseignants et son public scolaire. Durant l'Entre-deux-guerres se développent des critiques contre cette école de classe : certains proposent d'ouvrir l'accès aux parcours d'excellence (le lycée) aux meilleurs élèves du primaire, d'autres souhaitent la démocratisation du second degré. Au cours du premier XX^e siècle, les effectifs scolaires du second degré s'accroissent significativement, notamment une fois l'enseignement secondaire rendu gratuit par la loi de finances du 16 avril 1930¹⁵⁸ : on passe ainsi de 85 000 élèves en 1910, à 120 000 en 1930 puis 200 000 en 1938¹⁵⁹. En presque trente ans les effectifs du second degré sont multipliés par 2,35. À la Libération, les effectifs du primaire augmentent lentement alors que ceux du secondaire (tous cycles confondus) explosent¹⁶⁰. La remise en question et l'adaptation de cette politique des contenus sont visibles à partir de la Libération. L'organisation scolaire mise en place sous la Troisième République est ébranlée, notamment le second degré réservé jusque là à une élite bourgeoise¹⁶¹.

Celui-ci devient ainsi un enjeu pour les politiques éducatives. Le choix de cette période se justifie d'autant plus que l'organisation scolaire mise en place sous la Troisième République est « mise en système » à partir de ce moment¹⁶² et est réformée en profondeur sous la V^e République. Dorénavant, les élèves issus des milieux populaires ne doivent plus tout apprendre en primaire car ils passeront, plus ou moins longtemps, dans le second degré. L'école de Jules Ferry se meurt alors car son ambition, qui était d'armer les « enfants du

¹⁵⁷ Viviane Isambert-Jamati, « Une réforme dans les lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique sur la réforme de 1902 », *L'année sociologique*, n°3, vol. 20, 1969, p. 9-60.

¹⁵⁸ Pierre Albertini, *L'École en France du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, Hachette, 2006, p. 218.

¹⁵⁹ Patrick Garcia, Jean Leduc, *op. cit.*, p. 163-164.

¹⁶⁰ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV : depuis 1930*, Paris, Perrin, 2004, p. 11-15.

¹⁶¹ « Le baccalauréat, voilà la barrière sérieuse, la barrière officielle et garantie par l'État, qui défend contre l'invasion. On devient bourgeois, c'est vrai ; mais pour cela, il faut d'abord devenir bachelier ». Edmond Goblot, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, PUF, 2010 [1925], p. 72.

¹⁶² Philippe Bongrand, *op. cit.*

peuple » pour la vie entière, est rendue obsolète¹⁶³. Cette recherche est donc centrée sur la production des programmes d'histoire du secondaire général car le second degré devient un enjeu sectoriel à partir de la Libération.

Notre étude portera uniquement sur les programmes du second degré général. Sont ainsi exclus l'élaboration des programmes des filières courtes puis de l'enseignement technique et professionnel. Les économies politiques des savoirs, les logiques de production entre le second degré général (ancien enseignement long) et les autres filières (techniques et professionnelles) ne sont pas identiques. Lucie Tanguy remarque cela¹⁶⁴ : elle constate des différences de nature entre ces types d'enseignement, des différences de conceptions de l'organisation et de la transmission des savoirs chez les producteurs de ces politiques. Néanmoins, cela n'exclut pas d'établir des parallèles avec certaines évolutions du premier degré, ni de faire abstraction des séries technologiques et professionnelles. Cependant, il nous est apparu que l'attention de beaucoup d'acteurs engagés dans ces circuits était tournée davantage vers le secondaire général que les autres enseignements.

Croiser les sources pour mettre en évidence la complexité du circuit d'écriture

Le corpus des sources utilisées, détaillé en annexe¹⁶⁵, combine les outils du socio-historien et ceux de l'ethnologue¹⁶⁶. Les premiers sont constitués tout d'abord d'archives. Afin de mettre en lumière les différentes logiques qui agissent au sein des circuits d'écriture, nous avons dépouillé des sources de première main : les archives des fonds présidentiels Pompidou, Giscard d'Estaing et Mitterrand, des archives du ministère de l'Éducation nationale (celles des différents cabinets mais aussi des inspections qui leur sont rattachées) sur l'ensemble de la période retenue, des fonds privés versés par de hauts fonctionnaires ou des historiens aux Archives nationales et le fonds Fernand Braudel conservé à la Bibliothèque de l'Institut. Les relations de confiance établies avec certains de nos enquêtés nous ont permis d'avoir accès aux archives personnelles de Suzanne Citron, d'Armand Frémont et de Laurent

¹⁶³ Antoine Prost, « Quand l'École de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, n°14, avril 1982, p. 25-40.

¹⁶⁴ Lucie Tanguy, « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, vol. 24, 1983, p. 227-254.

¹⁶⁵ Cf. Annexe n°12, Présentation détaillée des sources, Tome II.

¹⁶⁶ François Buton, Nicolas Mariot, « Socio-histoire », in *Dictionnaire des idées, 2^e volumes de la collection des Notionnaires, Encyclopedia Universalis*, Paris, 2006, p. 731-733. Le politiste ne néglige bien évidemment plus le travail sur archives. Nous ne sommes plus dans la situation décrite par Alain Garrigou : « Le politologue aux archives », *Politix*, n°6, 1989, p. 41-45.

Wirth, ce qui complète parfois les silences des archives officielles. C'est notamment le cas pour l'étude de l'élaboration des programmes de collège de 2008 : les archives des cabinets ministérielles et de la DGESCO n'ont été que très récemment ouvertes au public¹⁶⁷. Nous avons également consulté des sources de seconde main. Les revues des divers groupes d'intérêt engagés dans les circuits d'écriture permettent de comprendre le point de vue de chacun de ses groupes, ses intérêts, son degré de participation au circuit d'écriture. Nous avons essentiellement étudié la revue de l'association de spécialistes A/SPHG intitulée *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire-géographie* jusqu'en 1970, année où il devient *Historiens et géographes*. Les revues des principaux syndicats du second degré ont été consultées : *l'Université syndicaliste* (SNES), *Syndicalisme universitaire* devenu *Profession éducation* à partir de 1989 (SGEN), *la Quinzaine universitaire* (SNALC). Les revues de presse consacrées à l'histoire et conservées à Sciences-Po Paris ont été complétées par celle que nous avons constituée tout au long de nos recherches de thèse. Ces sources permettent de revenir sur les controverses parvenues dans l'arène médiatique. La consultation des plans académiques de formation (PAF) de Créteil de 1983 à 2009 nous a fourni des indications relatives aux formations offertes aux enseignants pour mettre en œuvre les programmes. Nous sommes consciente évidemment de la particularité de cette académie et la base de données établie à ce sujet n'est pas exhaustive des formations offertes sur l'ensemble du territoire. Les manuels scolaires ne constituent pas une source centrale pour notre étude car ils sont une traduction des programmes¹⁶⁸. Cependant, nous en avons examiné une centaine dont la liste a été établie grâce à la banque de données Emmanuelle, en ne retenant que ceux du second degré général largement diffusé (« certitude scolaire »). Cette source nous a principalement permis de voir quels étaient les auteurs de cet outil fondamental.

L'utilisation des outils de l'ethnologue concerne les circuits d'écriture plus récents : nous avons réalisé des observations (non-)participantes, essentiellement pour l'élaboration des programmes de collège de 2008 et pour ceux des lycées actuellement en cours d'écriture à la fois du côté de l'Inspection générale ainsi que du côté des groupes représentant les

¹⁶⁷ Les archives utilisées pour le chapitre 6 proviennent principalement des archives personnelles de Laurent Wirth, ce qui conduit parfois à une vision biaisée de la réalité. Le dépouillement des articles 2009 0020 et 30 (DGESCO) et 2009 0280/284 et 286 (cabinet Darcos) permettrait de mieux saisir les rapports de force entre le cabinet, la DGESCO et l'IGEN.

¹⁶⁸ Les manuels d'histoire constituent un objet d'étude en soi : Alain Choppin « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n°9, décembre 1980, p. 1-25 ; Marie-Christine Baquès, « L'évolution des manuels d'histoire du lycée des années 1960 aux manuels actuels », *Histoire de l'éducation*, n°114, mai 2007, p. 121-149.

enseignants (essentiellement CVUH et SNES). Nous avons croisé les archives écrites et les observations avec des entretiens, dont la majorité est de nature informative¹⁶⁹. 61 entretiens, majoritairement non-directifs ou semi-directifs, ont été menés auprès d'acteurs éducatifs variés, nous avons également consulté 14 entretiens réalisés par le SHE/INRP, 4 par l'Association Georges Pompidou auprès d'acteurs éducatifs décédés au moment de nos recherches ou qui ont refusé généralement de nous rencontrer. S'ajoutent 3 entretiens réalisés au cours du Séminaire « Politiques éducatives et société » dirigé par Antoine Prost (Paris-I) et un entretien retranscrit dans un mémoire de maîtrise. Le principal biais des dernières sources, de qualité très variable, est, d'une part, que ces entretiens n'abordent pas nécessairement les sujets que nous aurions souhaité évoquer avec l'enquêté, et que, d'autre part, certains sont particulièrement directifs, les enquêteurs coupant parfois la parole à l'enquêté, orientant ses réponses, voire exposant certains faits à sa place.

Croiser des données archivistiques avec des entretiens revêt un intérêt significatif. Cette démarche permet tout d'abord de mieux comprendre le « régime d'écriture » des archives, les entretiens livrent parfois des clefs permettant de mieux saisir certains éléments dans les archives, de faire « parler » ces dernières. Tout comme l'a fait Isabelle Merle au sujet de son enquête en Nouvelle-Calédonie¹⁷⁰, il s'agit d'effectuer des va-et-vient entre ces deux catégories de sources jusqu'à ce qu'elles se répondent, s'accordent, ou parfois se contredisent. Ce croisement permet ensuite d'accéder à des informations parfois peu avouables non retranscrites dans les archives mais livrées lors d'entretiens. Sans avoir eu recours aux méthodes proposées par Sylvain Laurens qui nous apparaissaient parfois violentes dans leur procédé¹⁷¹, le recours aux archives lors d'entretiens a permis à certains enquêtés de compléter leurs propos. Leur soumettre des archives traitant du sujet que nous évoquions pouvait parfois faire rejaillir chez eux des souvenirs.

La difficulté principale que nous avons éprouvée lors des recherches est d'être *indigène* au milieu étudié. Certes, cela nous a permis dans un premier temps d'entrer facilement en contact avec des acteurs inscrits dans les circuits d'écriture en faisant jouer les

¹⁶⁹ Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution des sources orales à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2001, 864 p. ; également sous sa direction : *Les sources orales et l'histoire : récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Paris, Bréal, 2006, 287 p.

¹⁷⁰ Isabelle Merle, « Des archives à l'entretien et retour : une enquête en Nouvelle-Calédonie », *Genèses*, n°36, 1999, p. 116-131.

¹⁷¹ Sylvain Laurens, « Pourquoi et "comment" poser les questions qui fâchent ? Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des "imposants" », *Genèses*, n°69, 2007, p. 112-127.

réseaux d'interconnaissance. Mais, ayant intériorisé en tant qu'étudiante puis comme enseignante du secondaire les structures hiérarchiques agissant au sein de l'Éducation nationale, nous appréhendions les rencontres avec les membres de l'Inspection¹⁷². Autre difficulté liée à ce statut, la difficulté d'objectivation. Au cours de nos observations participantes menées dans des milieux qui nous étaient de plus en plus familiers au cours de nos recherches, il nous fut parfois impossible de ne pas être partie prenante¹⁷³. Cela dit, cette implication permit de nouer des relations de confiance avec les acteurs, ce que n'eut certainement pas permis une revendication de neutralité. En cela, nous pouvons établir un parallèle quelque peu étonnant : étudier les circuits d'écriture des programmes d'histoire en étant soi-même *indigène* n'était pas sans nous rappeler la situation de l'ethnologue Jeanne Favret-Saada au cours de son étude sur la sorcellerie dans le bocage¹⁷⁴. Tout comme elle, nous avons été amenée, essentiellement à la fin de nos recherches, à nous mêler à l'indigène (l'acteur engagé dans le circuit d'écriture), voire le devenir. Perçue comme délicate au début, cette position nous a conduit progressivement à expliciter nos préjugés, à adopter une position réflexive afin d'objectiver notre position.

L'ouverture du circuit d'écriture des programmes

Durant la période retenue (1944 - 2010), on observe le passage d'un circuit d'écriture en cogestion (réservé à l'Inspection générale et à la SPHG) à un circuit de plus en plus ouvert à d'autres catégories d'acteurs et davantage poreux aux demandes sociales dont certaines deviennent des problèmes publics. Les évolutions qui touchent la production de cet instrument suivent les changements qui touchent les politiques éducatives : longtemps politiques sectorielles, celles-ci deviennent plus perméables à d'autres secteurs publics, comme les politiques de la ville, les politiques d'intégration, etc.¹⁷⁵ Ces instruments deviennent moins des instruments éducatifs produits par un certain corporatisme que des instruments multisectoriels dépendants des gouvernants. Ces instruments sont ainsi de plus en

¹⁷² Nous remercions à cet égard Daniel Gaxie pour les recommandations qu'il nous a données au moment où nous nous apprêtions à débiter une campagne d'entretiens auprès d'inspecteurs généraux.

¹⁷³ Stéphane Beaud, Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2000, 327 p.

¹⁷⁴ Jeanne Favret-Saada, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977, 427 p. (notamment la première partie : « Qu'il faut, au moins, un sujet », p. 15-59).

¹⁷⁵ Pierre Lascombes, « Rendre gouvernable : de la "traduction" au "transcodage" ». L'analyse des processus de changements dans les réseaux d'action publiques, in *La gouvernabilité*, Paris, PUF, 1996, p. 325-338.

plus « problématisés » par le politique (gouvernement et parlement)¹⁷⁶ : les choix de contenus sont pour certains sélectionnés par le politique qui les impose à des acteurs éducatifs inscrits dans le circuit d'écriture qu'il a désignés.

Pour cela, notre thèse s'organise autour de deux principaux moments, chacun découpé en trois temps. Le premier moment (1944 - années 1980) est caractérisé par les ajustements d'une coproduction des programmes d'histoire. Les programmes sont alors négociés et maîtrisés par la profession. La période est marquée par l'unification des structures scolaires et leur mise en système au nom de la démocratisation de l'institution, par une intervention massive de l'État. Les négociations professionnelles se trouvent alors monopolisées par un mouvement syndical (la FEN) structuré sur un mode corporatiste¹⁷⁷. Le mode de production des programmes institutionnalisés au début du XX^e siècle, dans lequel l'Inspection générale joue le rôle principal se maintient. Le *chapitre 1* porte sur la genèse du programme de terminale de 1957 : le circuit d'écriture des programmes d'histoire durant les années 1940 et 1950 résiste à s'ouvrir aux historiens universitaires, comme Lucien Febvre, ce qui conduit à une forme d'inertie de cette politique des contenus. Le *chapitre 2* étudie les résistances des acteurs du circuit d'écriture, relayées par Georges Pompidou et une grande partie de la classe politique, aux projets de réformes des programmes d'histoire portés avant 1968. Là encore, les historiens universitaires et les enseignants ne peuvent influencer véritablement la production de cet instrument. Le *chapitre 3*, consacré aux programmes de collège élaborés sous le ministère Haby est un moment de basculement important. Le circuit d'écriture est redessiné par René Haby : la coproduction revient à l'Inspection générale et aux chercheurs de l'INRDP, excluant alors l'APHG du circuit. Les programmes d'histoire-géographie évoluent fortement. La défense corporatiste contre ces programmes de 6^e et 5^e se manifeste lors de la controverse médiatisée de la fin des années 1970. Durant cette première partie, l'Inspection générale joue un rôle essentiel dans la production de cet instrument, tout comme dans bien d'autres politiques éducatives. Les membres de l'exécutif interviennent pour

¹⁷⁶ Nous reprenons les expressions employées par Yannick Barthe au sujet du retraitement des déchets nucléaires : cette opération est tantôt « problématisée » par les experts, c'est-à-dire les scientifiques spécialistes de ce domaine, tantôt « problématisée » par les politiques (gouvernement et parlementaires) qui sélectionnent une solution proposée par les scientifiques : « Le recours au politique ou la problématisation politique “par défaut” », in Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003, p. 475-492 ; *Le pouvoir d'indécision : la mise en politique des déchets nucléaires*, Paris, Économica, 2006, 239 p.

¹⁷⁷ La FEN, perçue autant comme le fruit que comme un instrument de l'œuvre scolaire de la Troisième République, existe selon une logique établie sous le patronage de Jules Ferry : Véronique Aubert, Alain Bergounioux, René Mouriaux, *La forteresse enseignante*, op. cit.

conserver un circuit d'écriture fermé aux historiens universitaires.

La seconde période retenue (1981-2010) est marquée par un contexte de décentralisation. Le contrôle central de l'État est soumis à la pression de formes de régulation issues de l'échelon supranational mais aussi infranational¹⁷⁸. L'hétérogénéité des publics scolaires dans le secondaire met en évidence les différentes attentes à l'égard de l'institution scolaire, témoins des évolutions sociales¹⁷⁹. Le modèle de cogestion évolue au moment où la FEN éclate en plusieurs syndicats (1992). L'identité professionnelle et les engagements militants des enseignants se modifient¹⁸⁰. Ces transformations sectorielles ont également des répercussions sur les disciplines scolaires. Le circuit d'écriture des programmes s'ouvre, devient plus conflictuel, plus instable. L'histoire est pénétrée par les demandes mémorielles et les savoirs scientifiques sont encore plus divisés¹⁸¹. Le **chapitre 4** est consacré à la tension au sein du circuit d'écriture entre le ministre et son cabinet et une alliance regroupant des acteurs de la cogestion (APHG, IGEN principalement) et des historiens universitaires dans les années 1980. Cette reprise en main par les acteurs éducatifs (historiens, hauts fonctionnaires et enseignants) est manifeste durant les années 1990 étudiées dans le **chapitre 5**. Enfin, le **sixième et dernier chapitre** illustre ces tensions entre échelles et acteurs qui traversent le circuit d'écriture davantage soumis aux commandes des gouvernants depuis le début des années 2000. Un autre basculement s'est opéré. Cette problématisation politique des programmes d'histoire est visible dans l'**épilogue** qui traite des programmes de lycée en cours d'élaboration (2008-2010).

¹⁷⁸ Ces modifications transforment le rôle joué par l'État dans les politiques éducatives : Yves Dutercq, « Vers une redéfinition de l'État éducateur ? », in *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 173-185.

¹⁷⁹ « Notre société est schizophrénique. D'un côté, elle valorise l'absence de contraintes, le style informel, le plaisir de vivre et d'aimer, le « je fais ce qui me plaît et je vais où je veux » [...]. Les normes du travail, comme celles des engagements durables : ponctualité, sérieux, effort, responsabilité, se trouvent discréditées et récusées [...]. Mais, d'un autre côté, au même moment, le discours sur l'école exalte la sévérité, l'effort, le travail, dans les termes les plus austères, bannissant même l'idée qu'on puisse prendre du plaisir à apprendre. Ici, le labeur et l'ascèse ; là, le plaisir et la détente. Entre ces deux discours, la contradiction est impossible à assumer : on ne peut inculquer dans et par l'école d'autres valeurs que celles de la société elle-même, et il est vain d'espérer faire contrepoids, par l'école, aux tendances d'une société. », Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1990 [1985], p. 56.

¹⁸⁰ André Robert, « Culture professionnelle et syndicalisation : le cas des enseignants du second degré », *Le mouvement social*, n°187, avril-juin 1999, p. 83-97.

¹⁸¹ François Audigier, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale*, n°15, 1995, p. 61-89.

Chapitre 1

Introduire les civilisations dans le programme

L'effritement d'un projet de réforme

(1944-1957)

Introduction

Le Ministre de l'Éducation nationale du Gouvernement provisoire de la République française, René Capitant, adresse un hommage lyrique à la République associée étroitement ici à la résistance contre l'occupant dans les premières pages du *Bulletin officiel* d'octobre 1944 :

« Enfants et jeunes gens de France,
En reprenant aujourd'hui le chemin de vos écoles, vous pourrez marcher la tête haute et le regard droit. Car vous êtes les enfants d'un pays libre et fier de s'être battu pour reconquérir sa liberté [...]. Élevez vos pensées vers ceux qui ont donné leur vie pour la Patrie. Gardez l'exemple de vos aînés et de vos maîtres morts au Champ d'Honneur. Recueillez la flamme de la résistance qui les animait et prononcez avec ardeur les deux invocations sacrées qui les ont inspirés dans leur lutte : Vive la République! Vive la France! »¹⁸²

La légalité républicaine vient alors d'être rétablie par l'ordonnance du 8 août 1944. Les membres du nouveau gouvernement ainsi que les directeurs ministériels doivent se positionner par rapport aux régimes politiques précédents. La délégitimation du régime de Vichy s'opère au sein du ministère de l'Éducation nationale par l'application de plusieurs mesures, dont les réhabilitations de fonctionnaires démis de leurs fonctions durant la Seconde

¹⁸² René Capitant, « Lettre du ministre de l'Éducation nationale à la jeunesse française », *BOEN*, n°1, 5 octobre 1944.

Guerre mondiale¹⁸³. Le rapport à la Troisième République est plus complexe : faut-il considérer la période de Vichy comme une parenthèse dans l'histoire républicaine ? Quel jugement émettre à l'égard de la Troisième République ? Quelle est la part de responsabilité des parlementaires et des dirigeants politiques d'alors dans les événements qui suivent la demande d'armistice par Philippe Pétain le 17 juin 1940 ?

La Libération ouvre la perspective de la construction d'une France nouvelle par des hommes engagés dans la Résistance au nom de valeurs républicaines. Les nouveaux décideurs du ministère de l'Éducation nationale s'accordent tous sur la nécessité de changement dans le secteur éducatif. En cela, ils partagent une « matrice réformatrice commune »¹⁸⁴. Le contexte est alors favorable, en France et dans d'autres pays européens, à des réformes sectorielles importantes. L'analyse des politiques publiques explique les conditions et le déroulement de certaines des réformes qui accompagnent la modernisation de l'économie. Par exemple, Martin Smith, dans son analyse de la politique agricole britannique aux débuts des années 1950¹⁸⁵, montre la forte proximité entre les représentants du ministère de l'Agriculture et le syndicat des agriculteurs (*National farmers union*) qui s'entendent sur l'augmentation de la production et le soutien des prix. Pierre Muller met en évidence, pour le cas français, comment ce secteur se transforme grâce aux relations existantes entre les modernisateurs du ministère de l'Agriculture et les nouvelles élites agricoles, essentiellement issues du Centre national des jeunes agriculteurs¹⁸⁶. Haroun Jamous revient sur la réforme du système hospitalier mise en place à la fin des années 1950¹⁸⁷.

¹⁸³ Malgré le changement de régime politique en 1944, de nombreux fonctionnaires en poste sous Vichy conservent leurs attributions au ministère de l'Éducation nationale : Marc-Olivier Baruch, *L'administration française sous Vichy : l'exemple du Ministère de l'Éducation nationale*, DEA d'histoire sous la direction de Jean-Pierre Azéma, IEP Paris, 1992, 200 f. ; Marc-Olivier Baruch, Vincent Duclert (dir.), *Serviteurs de l'État : une histoire politique de l'administration française 1875-1945*, Paris, La Découverte, 2000, 587 p. Dans l'ensemble, la continuité l'emporte sur les ruptures. Sur la période de Vichy : Jérôme Carcopino, *Souvenirs de sept ans 1937-1944*, Paris, Flammarion, 1953, 702 p. ; Michèle Cointet-Labrousse, « Le gouvernement de Vichy et les réformes de l'enseignement de l'histoire (1940-1944) », Cent ans d'enseignement de l'histoire, *RHMC*, hors-série, 1984, p. 41-48 ; Stéphanie Corcy-Debray, *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy*, Paris, L'Harmattan, 2001 ; Rémy Handoutzel, *Vichy et l'école, 1940-1944*, Paris, Noësis, 1997 ; Jean-François Muracciole, *Les enfants de la défaite. La Résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de la FNSP, 1998.

¹⁸⁴ André Robert, « La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme », *Revue française de pédagogie*, n° 159, avril-juin 2007, p. 83.

¹⁸⁵ Martin Smith, « The agricultural Policy community : maintaining a closed Relationship », in David Marsh, R.A.W. Rhodes (Eds.), *Policy networks in British government*, Oxford, Clarendon Press, 1992, 295 p.

¹⁸⁶ Pierre Muller, *Le technocrate et le paysan*, Paris, Éditions ouvrières, 1984, 174 p.

¹⁸⁷ Haroun Jamous, *Sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*, Paris, Éditions du CNRS, 1969, 257 p.

Les années 1950 sont présentées dans ces recherches comme un moment de changement important pour des secteurs publics variés (agriculture, industrie, santé, etc.). Or, la situation est différente pour le secteur éducatif. Alors que les conditions de possibilité d'une réforme importante semblaient réunies à la Libération, les projets se défont dès la fin des années 1940 : le plan Langevin-Wallon est abandonné¹⁸⁸, les classes nouvelles ne sont pas étendues comme l'avait projeté Gustave Monod¹⁸⁹. Ce secteur est davantage caractérisé sous la Quatrième République par l'inertie des structures éducatives et des politiques de contenus¹⁹⁰. Le non-aboutissement des divers projets de réformes éducatives est notamment lié à l'instabilité politique du régime. Ces observations rejoignent en cela les remarques d'Elen Immergut sur les politiques de la santé¹⁹¹ : l'instabilité des majorités parlementaires, le manque de discipline partisane réduisent la capacité d'action des gouvernements pour faire passer alors des réformes en France. Dans la politique qu'elle étudie, il fallait faire des concessions aux médecins. Dans le cas de la politique des contenus que nous étudions, les concessions sont faites aux enseignants, notamment aux associations de spécialistes.

Nous allons démontrer dans ce premier chapitre comment le projet de réforme des programmes d'histoire se réduit jusqu'à la fin de la Quatrième République. Pour cela, nous allons suivre les groupes de réformateurs qui, de la Libération à 1957, tentent de réformer l'École. Les enjeux et les concurrences qui se jouent dans le renouvellement des programmes d'histoire apparaissent comme un bon observatoire de cette entreprise de réforme. La première section sera consacrée à l'étude du délitement des projets de réformes concernant cette politique des contenus au moment de la commission Langevin-Wallon. La seconde section mettra en avant l'insertion de la production des programmes d'histoire dans les jeux politiques de la Quatrième République.

¹⁸⁸ Antoine Prost, « La commission Langevin-Wallon : l'espoir tué dans l'œuf », in *Regards historiques sur l'éducation en France XIX^e – XX^e siècles*, Paris, Belin, 2007, p. 191-194.

¹⁸⁹ Antoine Savoye, « L'éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », in Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoye (dir.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004, p. 235-269.

¹⁹⁰ André Robert, « La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme », *art. cit.*

¹⁹¹ Elen Immergut, « The Rules of the game: the logic of health Policy-making in France, Switzerland and Sweden », in Sven Steinmo, Kathleen Thelen, Franck Longstrech (eds.), *Structuring politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, p. 57-89.

Section 1 :

Le délitement des projets réformateurs (1944-1947)

Les contenus d'enseignement en histoire dans le second degré ont été peu modifiés sous Vichy¹⁹². Le programme du 23 décembre 1941, élaboré sous le secrétariat d'État de Jérôme Carcopino, est appliqué à l'ensemble du second degré. Il revient au parcours chronologique unique de 1925. L'histoire ancienne est davantage étudiée que dans le programme de 1938, tout comme l'histoire immédiate. Le programme du 6 mai 1943 publié sous Abel Bonnard réorganise l'enseignement de l'histoire dans les classes de Seconde (étude de la période 1715-1815), Première (1815-1918) et Philosophie. Il prévoit l'étude du « monde qui se fait » en classe de Philosophie. Cependant, le programme détaillé de la classe de Philosophie n'est pas publié¹⁹³. Beaucoup de mesures prises par René Capitant à l'été 1944 consistent à annuler celles de Vichy : le 21 septembre 1944, les programmes de 1938 sont rétablis pour le premier cycle du second degré et ceux de 1931 sont de nouveau appliqués dans le second cycle du second degré¹⁹⁴. Cependant, les membres du ministère de l'Éducation nationale de 1944, dont un certain nombre ont été résistants engagés dans des projets clandestins de réforme, ne désirent pas seulement revenir à l'organisation scolaire de la Troisième République mais souhaitent mettre en place une réforme sectorielle d'envergure¹⁹⁵, transformant par là l'organisation, les finalités et les instruments des politiques éducatives¹⁹⁶.

¹⁹² Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, op. cit., p. 172-175.

¹⁹³ *Programmes et instructions pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les lycées et collèges*, Paris, Imprimerie nationale, 1943, p. 8-9.

¹⁹⁴ Cf. Annexe n°1, Programmes d'histoire dans le second degré, tome II.

¹⁹⁵ Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs*, Thèse de science politique sous la direction de Pascale Laborier, Université de Picardie Jules-Verne, 2009.

¹⁹⁶ Nous nous référons ici à Peter Hall pour qui les politiques publiques sont caractérisées par des buts (objectifs), des instruments de politiques publiques (les *curricula*) et le mode d'utilisation de ces instruments. L'auteur distingue trois formes de changement : le changement de premier ordre correspond à la modification du niveau d'utilisation des instruments. Par exemple, au lieu d'étudier en classe de cinquième la période qui couvre l'ensemble du Moyen-Âge, il sera question d'étudier à ce niveau la période 476-1253. Le changement de deuxième ordre est caractérisé par l'introduction de nouveaux instruments. Quant au changement de troisième ordre, il est caractérisé par un changement des trois composantes des politiques publiques. Cela correspond à un changement de paradigme de la politique publique. Cf. Peter A. Hall, *Governing the Economy*, New York, Oxford University Press, 1986 ; Peter A. Hall, « Policy Paradigm, Social Learning and the State, the Case of Economic Policy in Britain », *Comparative Politics*, avril 1993, p. 275-296.

A) Les ressources importantes de la commission Langevin-Wallon

La réforme de l'histoire scolaire s'insère dans un projet plus large mis en place par un arrêté du 8 novembre 1944 touchant l'ensemble du secteur éducatif¹⁹⁷. Le ministre de l'Éducation nationale René Capitant crée une commission conduite par Paul Langevin chargée d'évaluer les difficultés de ce secteur et de proposer une réforme globale. Cette « nébuleuse réformatrice »¹⁹⁸ de l'éducation rassemble plusieurs acteurs animés par des engagements individuels divers et inscrits dans des réseaux et des logiques d'action variés. Ses contours sont indéfinis. À l'instar des « nébuleuses réformatrices » philanthropiques qui mettent en place des œuvres de charité au début du XX^e siècle, cette nébuleuse éducative rassemble des acteurs multi-positionnels qui occupent des positions dominantes dans des institutions universitaires ou ministérielles à la Libération, ce qui accroît la valeur du capital initial de la commission Langevin.

1) L'effervescence réformatrice au moment de l'installation de la commission Langevin-Wallon

Plusieurs noms marquent l'effervescence réformatrice qui anime une partie des acteurs du ministère de l'Éducation nationale à la Libération. Nous avons dressé une liste de ceux fréquemment signalés dans les revues telles que *L'éducation nationale*, *Les cahiers pédagogiques* ainsi que dans les archives consultées du Ministère de l'Éducation nationale. Huit acteurs ont été ainsi retenus : le ministre René Capitant, Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, et certains de ses proches comme Alfred Weiler, Roger Gal, Louis Cros et l'inspecteur général d'histoire-géographie Louis François. Le tableau n°1 met en évidence certaines similitudes de trajectoires entre eux, notamment le fait que tous sont agrégés et ont été résistants.

¹⁹⁷ Cf. Annexe n°5, Projets de réformes et réformes éducatives depuis la Libération, tome II.

¹⁹⁸ Christian Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999, 574 p.

Tableau n° 1 : Capitaux scolaires, professionnels et politiques de huit réformateurs à la Libération

Nom	Agrégé	Universitaire	Inspecteur d'académie ou recteur	Participation à des mouvements d'éducation nouvelle	Participation à des mouvements antifascistes et/ou pacifistes	Participation au ministère de Jean Zay	Résistant	Poste occupé à la Libération
Marcel ABRAHAM	O	N	O	O	O	O	O	Universitaire
René CAPITANT	O	O	N	NR	O	N	O	Ministre de l'Éducation nationale
Albert CHÂTELET	O	O	O	O	NR	O	O	Universitaire
Louis CROS	O	N	N	O	NR	O	O	Chargé des affaires financières auprès de Gustave Monod
Louis FRANÇOIS	O	N	N	O	O	O	O	IGIP
Roger GAL	O	N	N	O	NR	O	O	Conseiller de Gustave Monod
Gustave MONOD	O	N	O	O	O	O	O	Directeur du second degré
Alfred WEILER	O	N	N	O	NR	O	O	Conseiller technique de Gustave Monod

Source : Archives nationales (71 AJ⁶³⁻⁶⁵), L'Éducation nationale et les Cahiers pédagogiques (1945-1947)

On retrouve dans les trajectoires des huit acteurs retenus trois éléments : l'engagement dans des mouvements d'éducation nouvelle, l'engagement politique durant les années 1930 ainsi que la participation à des mouvements de résistance.

a) Des anciens « Compagnons de l'Université » proches des mouvements d'éducation nouvelle

Gustave Monod apparaît au travers des archives comme l'un des principaux initiateurs des réformes en faveur de la démocratisation scolaire. Son parcours nous sert de fil directeur dans l'analyse des trajectoires de ces hauts fonctionnaires de la nébuleuse réformatrice. Cet agrégé de philosophie est fortement marqué par la Grande Guerre : mobilisé dès août 1914, il passe 44 mois au front. D'abord infirmier d'ambulance au front, il est affecté à sa demande au 4^e régiment de marche de zouaves. En avril 1918, il est grièvement blessé à la jambe droite puis amputé¹⁹⁹. Durant cette participation aux combats, il fait la connaissance d'autres

¹⁹⁹ Gustave Monod reçoit la Croix de Guerre 1914-1918, la médaille militaire et cinq citations. Il est fait chevalier de Légion d'honneur à titre militaire le 16 mars 1921, in Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *Gustave*

universitaires qui forment à la fin de la guerre les « Compagnons de l'Université nouvelle ». Le noyau dur de cette organisation abrite en son sein une grande partie des amis de Gustave Monod dont Paul Langevin²⁰⁰ et Henri Wallon. Ce groupe d'universitaires mobilisés durant la Grande Guerre, très sensible à la fraternisation des classes sociales sous l'uniforme, publie le 10 octobre 1918 son manifeste sous le titre *L'Université nouvelle*. L'idée centrale est de donner à tous les élèves la même formation de base et d'élever le niveau d'instruction des Français en portant à 14 ans l'âge de la scolarité obligatoire.

L'engagement de Monod au sein de ce groupe durant l'entre-deux-guerres²⁰¹ le conduit à défendre l'École unique. Les « Compagnons » revendiquent l'idée d'une sélection par le mérite scolaire et non plus par l'argent. Ils soutiennent la gratuité du secondaire, payant jusqu'en 1930²⁰². La promotion d'une École unique va à l'encontre de l'organisation scolaire mise en place sous la Troisième République et qui perdure jusqu'à la Libération. L'enseignement s'organise alors en quatre principaux ensembles d'établissements avec diplômes, personnels, méthodes, programmes, publics et débouchés professionnels propres : le premier degré, le second degré, l'enseignement technique et l'enseignement supérieur. Ces quatre ensembles sont communément intitulés « ordres d'enseignement », et ils sont pour une bonne part perçus comme parallèles et étanches²⁰³. Théoriquement, tous les enfants suivent le même enseignement à l'école primaire mais certaines classes du premier degré sont annexées aux lycées, les autres dépendent de l'école communale avec des maîtres différents.

En 1911, il commence à enseigner la philosophie à l'école des Roches²⁰⁴. Fondé en 1899 par Edmond Demolins, cet établissement privé et laïque est situé en Normandie. Georges Bertier²⁰⁵ succède à Demolins en 1903. Ce catholique pratiquant, engagé au Sillon et professeur de philosophie, adapte l'enseignement dispensé dans cette école. Sont combinées

Monod, une certaine idée de l'école, Sèvres, CIEP, 2008, 81 p.

²⁰⁰ Paul Langevin est président de cette association en 1925.

²⁰¹ Il y adhère en 1919.

²⁰² Jean-Michel Chapoulie, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse. Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et de 1944-1951 », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Pierre Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, Deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005, p. 145-157.

²⁰³ Pierre Chevallier, Bernard Groperrin et Jean Maillot décrivent ce système comme constitué de « couloirs aux cloisons étanches », *op. cit.*, p. 177 ; Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 2004, p. 133-138 ; Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, tome 4, Paris, Perrin, 2004, p. 232-236.

²⁰⁴ Nathalie Duval, *L'école des Roches : une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, thèse d'histoire sous la direction de Jean-Pierre Chaline, Université Paris-IV Sorbonne, 2006 ; « L'école des Roches, creuset d'une éducation nouvelle », *Études sociales*, n°127-128, 1998.

²⁰⁵ Bruno Poucet, « Georges Bertier, syndicaliste », *Études sociales*, n°145, 2007, p. 19-29.

les idées propres à l'éducation nouvelle (responsabilisation de l'enfant, pédagogie adaptée à ses besoins, importance des activités physiques et manuelles) et le système éducatif en vigueur dans les autres établissements. Ce passage par l'École des Roches marque Gustave Monod qui s'implique dès lors dans diverses organisations d'éducation nouvelle : il adhère en 1921 à la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle. En 1928, il fait partie du Bureau français d'Éducation nouvelle. Il rencontre ainsi Henri Piéron, Henri Wallon, Paul Langevin, Albert Châtelet... Il intègre en 1934 le conseil d'administration puis, en 1936, devient un des six membres du comité de direction.

Sept des huit acteurs retenus de la nébuleuse réformatrice sont déjà impliqués dans les réflexions pédagogiques durant les années 1920-1930²⁰⁶. Jean-Michel Chapoulie distingue au sein des mouvements d'éducation nouvelle trois principaux groupes. Le premier est celui du GFEN (groupe français de l'éducation nouvelle). Créé en 1921, il est dirigé par Paul Langevin. Ce groupe est la section française d'un organe de liaison entre des réformateurs scolaires de l'époque (le Suisse Adolphe Ferrière, l'Italienne Maria Montessori, le Belge Ovide Decroly), la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Ses membres font alors campagne pour des écoles avec internat à la campagne et défendent les méthodes actives. Selon Antoine Prost²⁰⁷, le GFEN est davantage une société influente dans les cénacles parisiens qu'un réel mouvement étendu à l'ensemble de la France. Son bureau comprend en 1937 trois professeurs au Collège de France : Paul Langevin, les psychologues Henri Wallon et Henri Piéron. Le poids du mouvement repose sur Émilie Flayol, ancienne directrice d'école normale. Le deuxième groupe réunit quelques universitaires scientifiques critiques à l'égard du second degré. Enfin, le troisième rassemble des psychologues expérimentaux dont Wallon et Piéron.

Même si ses membres sont dynamiques, le réseau d'éducation nouvelle est d'une part minoritaire au sein du secteur éducatif²⁰⁸, et d'autre part, divisé. En effet, il ne forme pas un tout cohérent²⁰⁹. Dans l'enseignement primaire, une orientation est représentée par Roger

²⁰⁶ Jean-Michel Chapoulie, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse. Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et de 1944-1951 », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *op. cit.*, p. 149.

²⁰⁷ Antoine Prost, « Le mouvement pédagogique du Front populaire », in A. Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, p. 187-190.

²⁰⁸ Laurent Gutierrez, « Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932) », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 39, n°4, 2006, p. 31-45.

²⁰⁹ Antoine Savoye, « L'éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », *op. cit.*

Cousinet animateur du courant la « nouvelle éducation », une autre par Célestin Freinet et sa « coopérative de l'enseignement laïc »²¹⁰, et on trouve également la nébuleuse montessorienne. Dans l'enseignement du second degré, l'éducation nouvelle est représentée par des établissements vitrines : l'« éducation particulariste » de Edmond Demolins et Georges Bertier pratiquée à l'École des Roches, le collège Sévigné et son cours pédagogique, etc. Les hauts fonctionnaires retenus ici ne sont donc pas représentatifs, par leur engagement et leur sensibilité pédagogiques, de la majorité des personnels enseignants. À cette implication, plus ou moins active, dans les réseaux d'éducation nouvelle et de réflexions pédagogiques, s'ajoute pour ces acteurs une expérience politique commune : la participation au cabinet de Jean Zay sous le Front populaire puis les actes de Résistance.

b) Des engagements politiques durant l'entre-deux-guerres

Né en 1885 dans une famille de pasteurs protestants, Gustave Monod est un enseignant impliqué dans les mouvements chrétiens sociaux²¹¹. Agrégé de philosophie en 1912, il reprend son service comme professeur après la guerre. Il est affecté dans plusieurs établissements durant les années 1920 : il enseigne à Toulon, à Avignon puis à Reims d'octobre 1919 à octobre 1921 ; il est ensuite nommé à Tours d'octobre 1921 à octobre 1923, puis à Marseille de 1923 à 1932 où il assume la charge de préparer les élèves au concours de l'École normale supérieure. Il présente le 1^{er} novembre 1924 au Congrès du christianisme social tenu dans la cité phocéenne un rapport dans lequel il défend la promotion de l'éducation tout autant que de l'instruction²¹² dans le second degré.

Il fait la connaissance à cette époque d'un autre protestant : Louis François. Agrégé d'histoire en 1927²¹³, François est professeur au lycée Thiers de Marseille du 1^{er} octobre 1927 au 30 septembre 1933. Il est Éclaireur de France dès l'âge de treize ans²¹⁴ et est attaché à ses origines familiales huguenotes²¹⁵. L'amitié entre cet enseignant et Monod conduit à la

²¹⁰ Célestin Freinet a fondé en 1927 l'Imprimerie à l'école et la Coopérative de l'enseignement laïc en 1928. Il publie tous les quinze jours un bulletin *L'éducateur prolétarien* qui ne touche que quelques centaines d'instituteurs. Sanctionné par l'administration, Freinet ouvre dans les années 1930 une école privée menacée de fermeture.

²¹¹ Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *Gustave Monod, op. cit.*

²¹² Gustave Monod, *La probité intellectuelle dans l'enseignement secondaire*, Alençon, 1924, p. 6.

²¹³ Louis François, Fiche personnelle de l'IGIP.

²¹⁴ Louis François présidera les Éclaireurs de France de 1960 à 1970. Entre 1946 et 1957, Gustave Monod a assuré cette fonction, in Louis François, « Gustave Monod et l'au-delà... de l'enseignement », in *Gustave Monod. Un pionnier en éducation*, Paris, CUIP, 1981, p. 35-39.

²¹⁵ Dominique Borne, André Zweyacker, « Louis François 1904-2002 », in Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents*

création, avec Francis Leenhardt²¹⁶, d'une « école de la paix » en 1929. En soutien à la Société des nations, cette association a pour but de mener des réflexions en faveur de la paix. Des personnalités politiques et universitaires sont invitées à Marseille pour traiter des grands problèmes internationaux. La promotion des finalités civiques y est importante²¹⁷.

La moitié des huit acteurs retenus sont inscrits durant les années 1930 dans des réseaux antifascistes. Gustave Monod et Paul Langevin adhèrent au Comité de Vigilance des intellectuels antifascistes (CVIA)²¹⁸. Créé le 5 mars 1934 en réaction aux violences anti-parlementaires du 6 février 1934, le CVIA regroupe des intellectuels majoritairement de gauche opposés à la montée du fascisme en France et en Europe. Il est placé sous le patronage de trois personnalités : le philosophe Alain (proche du parti radical), Paul Langevin (proche du parti communiste) et l'ethnologue Paul Rivet (proche de la SFIO). Ce comité regroupe plus de 6000 adhésions à la fin de l'année 1934, notamment auprès des instituteurs proches du SNI, d'enseignants, de journalistes et écrivains²¹⁹. L'un des points essentiels est le maintien de la paix et la promotion d'une diplomatie qui passe par la négociation et la révision de certains traités. Le CVIA lutte également contre les ligues en France²²⁰.

La majorité des huit acteurs a participé au Congrès du Havre, tenu du 31 mai au 4 juin 1936. Ce congrès porte sur les questions relatives à l'enseignement du second degré. Patronné

ans d'inspection générale, Paris, Fayard, 2002, p. 267-268.

²¹⁶ Francis Leenhardt est né en 1908 à Marseille dans une famille protestante aisée. Licencié en Droit, il est admis à l'École militaire de Saint-Maixent, dont il sort avec le grade de lieutenant. Il entre en 1927 dans la société d'import-export de son père. Mais la mort de ce dernier l'oblige à fonder une société anonyme avec sa mère et ses frères et sœurs qu'il gère jusqu'en 1946. Après sa démobilisation en 1940, il collabore à un réseau de renseignements et entre dans la clandestinité en 1942. Il appartient d'abord au Mouvement de libération sud, puis au Mouvement de libération nationale dont il devient délégué national. En 1943 il est appelé auprès d'Alexandre Parodi pour créer des comités de libération clandestins. Il est également correspondant régional du Comité des experts de la France combattante. Il est décoré à la Libération de la Légion d'honneur, de la rosette de la Résistance et de la croix de guerre pour services exceptionnels. Avec Yvon Morandat, Jacques Baumel, René Capitant, René Plevin et Claudius-Petit, il est l'un des fondateurs, en juin 1945, de l'Union démocratique et socialiste de la Résistance (UDSR). Leenhardt se rallie ensuite à la SFIO. Il est membre des deux assemblées constituantes de 1946 avant d'être élu député SFIO des Bouches-du-Rhône aux côtés de Gaston Defferre de 1946 à 1958. Il est réélu dans la sixième circonscription des Bouches-du-Rhône en 1958 mais est battu par la candidat communiste en 1962 et 1967. Il est élu député de la deuxième circonscription du Vaucluse (Carpentras, Apt) en 1973. Il termine sa carrière politique en 1978.

²¹⁷ Cet attachement aux valeurs civiques s'illustre après 1945 lorsque Louis François s'engage pour la promotion de l'enseignement de l'éducation civique.

²¹⁸ Nicole Racine, « Une cause. L'antifascisme des intellectuels dans les années 1930 », *Politix*, vol. 5, n°17, 1992, p. 79-85.

²¹⁹ Jules Isaac fait partie des signataires du manifeste « Aux travailleurs ». Isaac est alors fortement engagé dans les réseaux pacifistes et participe à des rencontres organisées durant l'Entre-Deux-guerres entre professeurs allemands et français. L'objectif de ces rendez-vous est de promouvoir une histoire scolaire et des manuels d'histoire débarrassés des stéréotypes nationalistes.

²²⁰ Nicole Racine-Furlaud, « Le comité de vigilance des intellectuels antifascistes (1934-1939) », in Jean Bouvier (dir.), *La France en mouvement (1934-1938)*, Paris, Champ vallon, 1986, p. 298-322.

par de hautes autorités politiques comme le recteur Sébastien Charléty, il est organisé par Alfred Weiler et Maurice Ginat, tous deux professeurs au lycée du Havre. S'y rencontrent près de cinq cents personnes dont des enseignants, des inspecteurs, des chefs d'établissement, des parents d'élèves, etc. Le débat est consacré à l'organisation nouvelle à donner à l'enseignement du second degré²²¹. Gustave Monod met en forme les orientations du Havre : limiter les effectifs à 25 élèves, introduire des exercices pratiques et des travaux d'atelier, créer des écoles expérimentales pour coordonner les enseignements, intégrer l'éducation physique à la vie scolaire, promouvoir l'interpénétration des disciplines scientifiques et littéraires ainsi que la rénovation pédagogique. Lors du congrès du Havre, des relations entre acteurs « progressistes » se créent : par exemple Alfred Weiler, enseignant, Claire Roby, chef d'établissement, se rapprochent de Gustave Monod, encore professeur au lycée de Versailles²²². Afin de prolonger les réflexions menées lors de cet événement, Maurice Ginat crée avec Alfred Weiler, et sous la direction d'Albert Châtelet, ancien recteur de l'académie de Lille, *L'Information pédagogique*, en 1937. C'est la première revue spécifiquement consacrée à la réforme du secondaire. Celle-ci a un comité de rédaction dans lequel on trouve notamment de hauts fonctionnaires comme Gustave Monod, des militants pédagogiques (Roger Cousinet par exemple), des enseignants, des spécialistes des sciences de l'éducation. Les syndicats et les partis politiques ne sont pas représentés officiellement.

Le ministère Jean Zay (4 juin 1936-2 septembre 1939) est une époque privilégiée durant laquelle œuvrent ensemble le gouvernement et les mouvements pédagogiques²²³. La composition du cabinet de Jean Zay en témoigne : Marcel Abraham est son directeur de cabinet, Louis Cros en est membre. Le directeur de l'enseignement du second degré est Albert Châtelet, professeur de mathématiques et recteur de l'Académie de Lille de 1924 à 1937. Acquis aux mouvements de l'éducation nouvelle, proche du scoutisme protestant, il devient en 1937 également président des Éclaireurs de France. Un arrêté du 8 janvier 1937 nomme Gustave Monod²²⁴ adjoint à titre temporaire du directeur de l'enseignement du second degré. Ce dernier prend en charge l'étude de la coordination des enseignements de ce degré,

²²¹ Selon Antoine Savoye, on remarque dans les années 1930 une convergence des acteurs engagés dans le secteur éducatif pour réformer l'organisation scolaire : Antoine Savoye, « La science de l'éducation face à la réforme des lycées (France, 1920-1939), Congrès international de l'AREF 2007, 12 f.

²²² Gustave Monod est nommé par Jean Zay Inspecteur d'académie en résidence à Paris par le décret du 16 juin 1936. Il occupe cette fonction d'octobre 1936 au 12 mars 1941.

²²³ Antoine Prost, « Le mouvement pédagogique du Front populaire », *op .cit.*

²²⁴ Monod a déjà une expérience politique car il a été directeur du cabinet du ministre de l'Éducation nationale Anatole de Monzie en 1933.

l'aménagement des horaires et l'élaboration de nouveaux programmes²²⁵. Monod s'entoure de collaborateurs fidèles pour la mise en place des classes d'orientation²²⁶ : en particulier Georges Condevaux, Roger Gal et Alfred Weiler. Le passage par les cabinets ministériels d'Anatole de Monzie ou de Jean Zay a politisé les projets de réformes pédagogiques portés par certains de ces réformateurs qui s'engagent tous dans les mouvements de résistance durant la Seconde Guerre mondiale.

c) La participation dans les réseaux de Résistants

L'opposition au nouveau régime se manifeste tout d'abord par le refus de certains hauts fonctionnaires d'appliquer les lois anti-juives, notamment celle du 3 octobre 1940 portant sur le statut des Juifs. Par ce texte, les citoyens français de confession juive sont exclus de la fonction publique, de l'armée, de l'enseignement, de la presse, de la radio et du cinéma. Gustave Monod, alors inspecteur de l'Académie de Paris, doit en tant que haut fonctionnaire appliquer cette nouvelle législation. Il émet des réserves et est démis de ses fonctions²²⁷. Il s'implique dès 1940 avec Marcel Abraham dans le réseau « Musée de l'homme », créé par des intellectuels et des universitaires. Le premier participe aux réunions qui se tiennent entre médecins et durant lesquelles Paul Rivet, un des co-fondateurs du CVIA, distribue des tracts. Quant au second, il participe au journal de ce mouvement, *Résistance*. Après le démantèlement du réseau en 1942, Abraham se réfugie à Toulon et forme le noyau du réseau local de « Franc-tireur ».

D'autres, comme Louis François, intègrent les Forces françaises libres. Affecté en mai 1940 à la 4^e division cuirassée, il devient officier d'état major de De Gaulle. François retourne comme enseignant au lycée Henri-IV à la suite de la défaite française. Il fait alors apprendre par cœur à ses élèves l'article 2 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen²²⁸, ce qui lui vaut de recevoir clandestinement, par l'intermédiaire d'un de ses élèves, une lettre de De Gaulle l'invitant à rejoindre son réseau de résistance²²⁹. Repéré par François Faure à

²²⁵ Au sujet de l'élaboration des programmes d'histoire de 1938, à laquelle participent notamment Jules Isaac et des représentants de la SPHG : Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire*, op. cit, p. 114-122.

²²⁶ Ces classes d'orientation, dont le projet, qui ne dure que de 1937 à 1939, sera « recyclé » dans les classes nouvelles mises en place en 1945, ont pour objectif de modifier l'enseignement pour rendre possible une meilleure orientation. Les enseignants sont en nombre réduit, le recours aux méthodes actives est privilégié, l'élève est au centre des pratiques pédagogiques

²²⁷ L'arrêté du 30 janvier 1945 annule cela et réintègre Gustave Monod.

²²⁸ « Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression ».

²²⁹ André Zwegacker, « Louis François. Une vie d'engagements au service de l'homme », *La lettre de la fondation de la Résistance*, n°29, juin 2002, p. 4.

l'automne 1941, il est recruté en décembre 1941 avec son collègue Pierre Brossolette dans le réseau Confrérie Notre-Dame du colonel Rémy et prend le pseudo de Vidal (en hommage à Vidal de la Blache). Louis François est chargé d'une mission de renseignement politique qui le met en relation avec Londres²³⁰. Il est également recruteur pour le réseau quand il est dénoncé puis arrêté le 25 septembre 1942. Emprisonné à Fresnes puis au fort de Romainville, Louis François est ensuite déporté dans plusieurs camps de concentration (Sarrebriick, Wattenstadt, Sachsenhausen, Oranienburg et Neuengamme)²³¹. René Capitant est également un résistant gaulliste actif, pour sa part, dans le réseau Combat en Afrique du Nord²³².

L'engagement dans la Résistance se traduit pour certains de ces acteurs par l'élaboration de projets de réformes éducatives. Le réseau « Normale supérieure » active des contacts, tout comme ceux tissés dans le CVIA, ce qui permet la création à l'hiver 1941 d'un mouvement appelé « Défense de la France ». S'y investissent entre autres Marcel Bataille, Louis Cros, Louis François, Jean Guéhenno, Maurice Kergomard, Gustave et Robert Monod, Henri Wallon, Alfred Weiler²³³. Ce groupe est organisé en cellules rigoureusement fermées et dont les objectifs sont de communiquer les renseignements obtenus par chacun et de les filtrer très soigneusement ; de propager chacun de son côté les renseignements ainsi sélectionnés ; de distribuer des tracts et préparer la constitution future de la France. Chaque cellule comprend cinq membres. Celle de Gustave Monod est appelée « la Belote » qu'il réunit à son domicile. Certaines réunions ont également lieu dans un café du Boulevard Saint-Michel. Mais le mouvement finit par se dissoudre de lui-même après l'arrestation de quelques uns de ses membres.

Ce mouvement composé d'enseignants met sur pieds un projet de réforme de l'enseignement du second degré²³⁴. Un travail régulier et clandestin est fait avec Paul Langevin, engagé dans la résistance du côté communiste et assigné à résidence à Troyes à partir de la fin 1940. Gustave Monod décrit cette élaboration :

« Car il y eut une période que j'ai souvent évoquée où, pendant la guerre, nous nous réunissions chez moi, Weiler, Gal, Émile Weil et moi-même. Vous connaissez Weiler et Gal ; Émile Weil était un professeur de spéciales à Saint-Louis, un esprit charmant ; il est mort en déportation. Nous tâchions de

²³⁰ Il doit chaque mois effectuer une revue de la presse autorisée à Paris et donner une appréciation sur l'accueil fait en France aux émissions françaises de la BBC afin d'aider les services de la France libre à organiser une contre-propagande.

²³¹ Yves Chanier, Bruno Leroux, « Louis François dans la résistance », *La lettre de la fondation de la Résistance*, n°29, juin 2002, p. 6-7.

²³² Roland Drago, « René Capitant », *Revue internationale de droit comparé*, vol. 22, n°3, 1970, p. 551-553.

²³³ Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *Gustave Monod, op. cit.*

²³⁴ Témoignage de Jean-Pierre Monod, in Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *op. cit.*, p. 47.

nous mettre en rapport avec Langevin. Gal faisait souvent le voyage - il en avait la possibilité, je ne sais plus comment -, et il nous rapportait des textes de Langevin, de même que Langevin recevait des textes rédigés par nous. Nous avons ainsi élaboré un projet de réforme dont la structure, comme on dirait aujourd'hui, se dessinait déjà dans les grandes lignes. »²³⁵

À la Libération, René Capitant et Gustave Monod sont nommés à des postes de décision. Ils sont alors en position de force pour mettre en place une réforme de l'éducation :

« J'ai connu deux périodes de grand élan réformateur : c'est l'année 1936, celle du Front populaire et du Congrès du Havre, et c'est l'année 1945, celle de la Libération et de la commission Langevin. Alors, on eut vraiment l'impression qu'on irait de l'avant, qu'on allait créer quelque chose. »²³⁶

Nommé Ministre de l'Éducation nationale, René Capitant confie à Paul Langevin la conduite d'une commission chargée de mettre en œuvre une réforme sectorielle. Pour cela, les hauts fonctionnaires vont s'allier à des universitaires reconnus et légitimes qui partagent leurs idées. Ils trouvent en cela des soutiens extérieurs. Le contexte politique de la Libération, et les espoirs qu'il suscite, semble ouvrir une fenêtre d'opportunité pour élaborer une réforme sectorielle.

2) Le ralliement d'universitaires

Le recours à des enseignants du supérieur est réalisé dans le cadre de la commission Langevin mise en place le 8 novembre 1944. Tirant à leur profit le désir de renouvellement porté par le GPRF, les hauts fonctionnaires réformateurs, alliés à des universitaires, élaborent un projet de réforme structurelle mais également des projets de réformes disciplinaires. Alors que cette discipline n'était plus en position dominante avant la guerre²³⁷, l'histoire défendue à la fois par les représentants de l'École des *Annales* occupe désormais une position hégémonique au sein de l'EPHE, et d'autres historiens universitaires pour qui elle remplit une fonction de socialisation civique essentielle pour la défense de la démocratie. Ainsi, derrière ces projets de réformes sectorielle et pédagogique se joue une compétition au sein du champ universitaire²³⁸.

²³⁵ « Un entretien avec Gustave Monod », *Les cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°78, novembre 1968, p. 1-12.

²³⁶ *Ibid.*

²³⁷ Brigitte Mazon, « La fondation Rockefeller et les sciences sociales en France, 1925-1940 », *Revue française de sociologie*, vol. 26, n°2, 1985, p. 311-342.

²³⁸ Alain Drouard, « Réflexions sur une chronologie : le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années 1960 », *Revue française de sociologie*, vol. 23, n°1, 1982, p. 55-85.

a) La participation d'universitaires de haut rang à la commission Langevin-Wallon

Les universitaires nommés par le ministre dans cette commission sont d'une part « légitimes » institutionnellement car ils enseignent dans des établissements prestigieux (Collège de France, Sorbonne) et d'autre part, ils sont légitimes politiquement car inscrits dans les réseaux réformateurs. Nommés par le ministre à titre personnel, les membres de la commission occupent une position dominante au sein de l'institution universitaire. Cinq d'entre eux sont en effet professeurs au Collège de France²³⁹ : le président de la commission Paul Langevin²⁴⁰ (professeur de physique au Collège de France depuis 1909), les psychologues Henri Wallon²⁴¹ (depuis 1937) et Henri Piéron (depuis 1923), les historiens Émile Coornaert (depuis 1936) et Lucien Febvre (depuis 1933). Le tableau n°2 présente les profils politiques et professionnels de ces cinq membres. La similitude des trajectoires avec celles de huit hauts fonctionnaires étudiés précédemment est visible : tous sont agrégés, engagés dans des mouvements d'éducation nouvelle. 75 % d'entre eux ont combattu durant la Grande Guerre, les trois quarts se sont engagés dans des mouvements anti-fascistes. Trois de ces cinq professeurs ont été résistants.

²³⁹ Pour des biographies détaillées de ces enseignants : Christophe Charle, Eva Telkès, *Les professeurs du Collège de France, dictionnaire biographique 1901-1939*, Paris, INRP Editions du CNRS, 1988, 246 p.

²⁴⁰ Paul Langevin (1872-1946) : Ce physicien, professeur au Collège de France à partir de 1909, est impliqué depuis le début du XX^e siècle dans les réflexions sur les problèmes scolaires. Pacifiste, il est le fondateur en 1934 du Comité de vigilance des intellectuels antifascistes. Langevin s'implique dans le mouvement de l'éducation nouvelle : il est membre du cercle dirigeant du groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) et préside à partir de 1922 la Société française de pédagogie. Il est nommé membre de la commission de l'école unique en 1925 par le ministre de l'instruction publique Anatole de Monzie. Après 1941, il travaille avec d'autres, dont Monod, à la préparation des réformes de l'éducation pour l'après-guerre. Lors de sa nomination en 1944 comme président de la commission de réforme qui porte son nom, il jouit d'une notoriété qui dépasse les physiciens et les cercles universitaires. Source : J.-M. Chapoulie, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse. Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et de 1944-1951 », in P. Caspard, J.-N. Luc, P. Savoie (dir.), *op.cit.*

²⁴¹ Henri Wallon (1879-1962) : Entré à L'École normale supérieure en 1899, il s'oriente vers la psychologie. Mobilisé comme médecin entre 1914 et 1918, il s'intéresse à la neurologie. Chargé de cours à la Sorbonne, en 1920, il est ensuite nommé directeur d'études à l'École pratique des hautes études en 1927. Il crée le laboratoire de psychobiologie de l'enfant. Il est nommé au Collège de France. Résistant, il est interdit d'enseignement par le gouvernement de Vichy. Nommé en 1944 secrétaire général de l'Éducation nationale, il préside une Commission de réforme de l'enseignement. Directeur de l'Institut de psychologie de l'Université de Paris, il crée en 1948 la revue *Enfance*. Il est président du Groupe français d'éducation nouvelle de 1946 à son décès en 1962. Source : Christophe Charle, Éva Telkès, *op. cit.* ; Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, III. 1789-1930*, Paris, Perrin, 2004, p. 664-680.

Tableau n°2 : Profils des cinq professeurs du Collège de France de la commission Langevin

Universitaire	Agrégation	Combattant de la Première Guerre mondiale (* : décoration)	Engagement dans des réflexions pédagogiques	Lutte antifasciste (CVIA)	Résistance
Émile Coornaert	Histoire	Oui *	Oui	Non	Oui (réseaux chrétiens)
Lucien Febvre	Histoire	Oui *	Oui	Oui	N
Henri Piéron	Philosophie	Oui (médecin)	Oui (docimologie)	Oui	NR ²⁴²
Paul Langevin	Physique	Non	Oui	Oui	Oui (réseaux communistes)
Henri Wallon	Philosophie	Oui (médecin)	Oui	Oui	Oui (réseaux communistes)

Source : C. Charle, E. Telkès, *Les professeurs du Collège de France, dictionnaire biographique 1901-1939*, Paris, INRP Éditions du CNRS, 1988, 246 p.

Outre ces professeurs au Collège de France, sont nommés deux enseignants à la Sorbonne : Marcel Durry et Georges Teissier. Le second²⁴³, résistant communiste qui deviendra directeur du CNRS, est un des fondateurs du FNU (Front national universitaire) et FTP à partir de 1943. En 1944, il est chef du 2^e Bureau des FFI. Quant à Marcel Durry, latiniste maître de conférences à la Faculté de Lettres de l'Université de Paris, il est l'auteur du rapport qui constitue le plan d'Alger commandé par René Capitant. Les réseaux issus de la Résistance jouent donc un rôle important dans la constitution de cette commission.

Cette commission tient 68 séances entre le 29 novembre 1944 et le 12 juin 1947²⁴⁴. Elle rassemble des représentants de tous les ordres de l'enseignement public. « *Dans le climat de la Libération, alors que les organes consultatifs ne sont pas encore reconstitués, c'est là que se discute la politique éducative* »²⁴⁵. On peut voir la commission comme une structure plus souple qui bénéficie de l'effervescence de la période favorable à la réforme, à de nouveaux courants. Le tableau suivant indique comment se répartissent les membres de la commission. Tous les degrés d'enseignement y sont représentés mais les représentants de l'enseignement supérieur sont majoritaires (41,2 %) par rapport à ceux du secondaire (29,4 %), du primaire (17,6 %) et de l'enseignement technique (11,8 %). Les représentants syndicaux forment la moitié des représentants de premiers et second degrés (enseignement

²⁴² NR : Non renseigné.

²⁴³ Nicolas Givernaud, « Georges Teissier et la génétique des populations », sans date, <http://picardp1.ivry.cnrs.fr/Teissier.html>.

²⁴⁴ Etya Sorel, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon*, Paris, Éditions sociales, 1997, 238 p.

²⁴⁵ Le CSEN et le CEGT ne sont pas encore créés. Antoine Prost, « La commission Langevin-Wallon : l'espoir tué dans l'œuf », in Antoine Prost, *Regards historiques...*, op. cit., p. 192.

technique compris). Les associations de spécialistes (comme la SPHG) ne sont pas présentes.

Tableau n°3 : Membres nommés comme pédagogues ou responsables syndicaux dans la commission Langevin

Entité représentée	Nom de représentant (Qualité du représentant)
Pré-élémentaire et élémentaire	Mademoiselle Cabane (Inspectrice des maternelles à Paris, directrice de l'École normale de Troyes en 1943) Sénèze (Secrétaire du SNI) Voguet (Instituteur à Paris, proposé par le FNU)
Collège moderne	Fernande Secler-Riou (Professeur au collège moderne de Reims puis inspectrice primaire) Lavergne (Professeur, pour la FGE-CGT)
Enseignement technique	Renaudeau (Directeur de l'école nationale supérieure de l'enseignement technique) Canonge (SNET)
Enseignement secondaire	Alfred Weiler (Conseiller pédagogique à la direction de l'enseignement du second degré) Pierre George (SNES) Janets (SNES)
Enseignement supérieur	Lucien Febvre (Collège de France) Emile Coornaert (Collège de France) Marcel Durry (Maître de Conférences à la Sorbonne) Georges Tessier (Professeur à la Sorbonne pour le FNU) Paul Langevin (Collège de France) : Président de 1944 à décembre 1946 Henri Wallon (Collège de France) : président à partir de décembre 1946 Henri Piéron (Collège de France) : vice-président

Source : E. Sorel, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon, op. cit.*, p. 57-58.

À ces commissaires désignés pour leur statut professionnel ou leur engagement syndical s'ajoutent des représentants ministériels. Ces derniers sont soit impliqués dans les réseaux réformateurs, soit d'anciens résistants. Le secrétariat est assuré par Grandjouan, directeur du service de documentation et d'études pédagogiques proche des mouvements d'éducation nouvelle, Roger Gal, agrégé de grammaire et attaché à la direction du second degré, et Mademoiselle Soustre, agrégée de philosophie, inspectrice du primaire dans la Nièvre puis directrice du Collège Sévigné à Paris. Après son décès en mai 1945, Alexandre Parodi la remplace. Cet IGIP honoraire a été délégué général en France du général De Gaulle après février 1944. Les directeurs ministériels prennent part aux travaux de la commission. Pour eux également, on retrouve les inscriptions dans les mêmes réseaux (ENS, éducation nouvelle, résistance) : Jean Bayet (directeur général de l'enseignement) fut secrétaire général à l'Éducation à Alger, Pierre Auger (directeur de l'enseignement supérieur), Gustave Monod (directeur du second degré).

Les communistes sont nombreux parmi les membres de cette commission. Paul Langevin vient d'adhérer au PCF, tout comme Henri Wallon. Le 15 mars 1945, Langevin

publie dans le *Bulletin officiel* une synthèse présentant les projets de réformes structurelles²⁴⁶. Le principe d'égalité et de justice à l'école est affirmé ; l'école doit former l'homme et le travailleur ; la scolarité doit être prolongée jusqu'à 18 ans ; les structures éducatives sont modifiées (maternelle de 3 à 7 ans, primaire de 7 à 11 ans, premier cycle du second degré de 11 à 15 ans comme cycle d'orientation, second cycle divisé en trois branches : pratique, professionnelle, théorique de 15 à 18 ans). Les débuts de la commission sont marqués par le consensus et l'enthousiasme chez les participants. Les propositions de réforme structurelle amènent à réfléchir également sur les finalités des enseignements, et par là, à élaborer des réformes des savoirs scolaires. C'est le cas pour la sous-commission II présidée par Henri Piéron et consacrée principalement aux programmes et aux méthodes²⁴⁷.

b) L'engagement de Lucien Febvre pour la rénovation pédagogique de l'histoire

Lucien Febvre et Marc Bloch²⁴⁸, membres de la SPHG durant l'Entre-Deux-Guerres, s'étaient intéressés à la pédagogie et aux concours de recrutement avant 1939. Ces deux historiens de l'université de Strasbourg s'étaient prononcés contre une histoire scolaire trop centrée sur l'histoire nationale. Selon eux, il faut élargir les espaces étudiés pour permettre à l'élève de mieux comprendre un monde dans lequel les sociétés s'interpénètrent. Dès 1921, Marc Bloch publie dans le *Bulletin de la SPHG*, pourtant peu orienté vers les mouvements d'éducation nouvelle²⁴⁹, un article invitant à étudier les civilisations en classe de philosophie²⁵⁰ :

²⁴⁶ Luc Decaunes, Maire-Louise Cavalier, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960)*, Paris, Publications de l'IPN, brochure n°16, 1962, 417 p.

²⁴⁷ Lors de nos recherches consacrées à la commission Langevin-Wallon aux Archives nationales (été 2009), certaines archives n'étaient pas consultables (série F¹⁷502 articles 45 à 48). Une recherche plus approfondie sur ce moment est envisagée, elle nécessitera de consulter ces articles, tout comme une partie du fonds Lucien Febvre conservé au CHAN, les papiers d'Henri Wallon (360 AP 4 et 5).

²⁴⁸ Parmi les ouvrages portant sur Marc Bloch : Olivier Dumoulin, *Marc Bloch*, Paris, Presses de Sciences Po, 2000, 329 p.

²⁴⁹ Suzanne Citron, « Positivism, corporatism and power in the Society of History Teachers », *RFSP*, vol. 27, n°4, 1977, p. 691-716.

²⁵⁰ Ce qui n'est pas sans rappeler les propos tenus par Lucien Febvre : «... *Rendre possible cette dissociation dont nous sommes partis et qui achève de s'opérer dans les cinquante dernières années du XIX^e siècle : la dissociation des deux notions, scientifique et pragmatique, de la civilisation ; l'une finissant par aboutir à cette notion que tout groupe d'êtres humains, quels que soient ses moyens d'action matériels et intellectuels sur l'univers, possède sa civilisation ; -l'autre, maintenant quand même la vieille opposition d'une civilisation supérieure, portée, véhiculée par les peuples blancs de l'Europe occidentale et de l'Amérique septentrionale et s'incorporant aux faits comme une sorte d'idéal* », in Lucien Febvre, « I. Civilisation. Évolution d'un mot

« À côté de nous, en Asie, en Afrique, en Europe même, vivent d'autres grands groupes humains, de type bien différent. Ces sociétés-là, rien n'a préparé notre élève à les comprendre, ni même (ce qui est plus grave encore) à les sentir dissemblables de nous. Car l'enseignement historique qu'il a reçu, portant surtout sur des époques rapprochées de lui, n'a rien fait pour lui donner le sens du différent et, si j'ose dire, de l'exotisme historique [...]. Il conviendrait, à mon avis, d'y attribuer quelques leçons aux civilisations d'extrême-orient et à la civilisation musulmane, considérées désormais non plus du biais de l'histoire coloniale ou diplomatique, mais en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Le monde est devenu grand. Avoir des idées sommaires, mais claires et justes, sur la société chinoise, sur l'Inde et sur l'Islam importe aujourd'hui davantage à un futur citoyen français que de connaître avec beaucoup de précisions l'histoire diplomatique du XVIII^e siècle ou l'histoire parlementaire de la Restauration. »²⁵¹

Au moment des négociations engagées en 1937 pour l'écriture des programmes du second cycle du second degré²⁵², Marc Bloch écrit un nouvel article dans la *BSPHG* dans lequel il propose des programmes nouveaux [Tableau n°4] et invite à sortir de l'histoire eurocentrée telle qu'elle est enseignée dans le second degré sous la Troisième République :

« Par l'étude de ces sociétés exotiques compléteront-ils leur notion du « différent », et sauront-ils aussi qu'il est, dans la vie courante, pour le citoyen, des faits plus graves peut-être, malgré la distance, que les vicissitudes ministérielles de l'Occident. »²⁵³

Lucien Febvre reprend les critiques adressées par Marc Bloch : il s'agit d'ouvrir l'histoire à d'autres approches (sociale, culturelle, économique, etc.) sans négliger pour autant le politique. L'homme doit être l'élément central du récit²⁵⁴.

L'histoire scolaire doit être repensée pour éviter l'apprentissage « par cœur ». Il s'agit de donner du sens et d'éviter l'encyclopédisme des programmes²⁵⁵. Les programmes et les examens, tels que le baccalauréat ou l'agrégation, sont à réformer²⁵⁶. Lucien Febvre forge sa

et d'un groupe d'idées », *Vivre l'Histoire*, Paris, A. Colin/ R. Lafont, 2009, p. 750.

²⁵¹ Marc Bloch, « Sur les programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire », *BSPHG*, janvier 1921, p. 15-17.

²⁵² En 1937 et 1938, Gustave Monod rencontre au sujet des programmes d'histoire du second cycles Albert Troux (représentant des agrégés d'histoire au CSIP et membre de la SPHG), Jules Isaac (IGIP et membre de la SPHG) et Henri Boucau (président de la SPHG), « Assemblée générale du 23 décembre 1947 », *BSPHG*, n°94, janvier 1938.

²⁵³ Marc Bloch, « Note sur la réforme de l'enseignement historique », *BSPHG*, n°95, mars 1938.

²⁵⁴ Lucien Febvre, « Et l'Homme dans tout cela? Sur un manuel », *Annales d'histoire sociale*, n°3-4, 1941, p. 171-175.

²⁵⁵ Évelyne Héry, *op. cit.*, p. 274-279.

²⁵⁶ Ils en appellent à une « révolution de l'enseignement historique » : « Nous demandons que, par enseignement historique et géographique largement conçu –j'ajouterais volontiers, pour l'histoire au moins, totalement refondu, -on s'attache à donner à nos jeunes une image véridique et compréhensive du monde. Gardons-nous de réduire l'histoire, comme on a eu tendance à le faire ces dernières années, aux événements purement politiques d'une Europe, dans le temps, toute proche de nous. Le passé lointain inspire le sens et le respect des différences entre les hommes, en même temps qu'il affine la sensibilité à la poésie des destinées humaines. Dans le présent même, il importe bien davantage à un futur citoyen français de se faire une juste image des civilisations de l'Inde ou de la Chine que de connaître, sur le bout du doigt, la suite des mesures par où "l'Empire autoritaire" se mua, dit-on, en "Empire libéral". Là encore, comme dans les sciences physiques, un choix neuf s'impose. » : Marc Bloch, « Sur la réforme de l'enseignement », in *L'étrange défaite. Témoignages écrits en 1940. Suivie de Écrits clandestins*, Tournai, A. Michel, 1973, p. 227.

critique à partir de son expérience : entre 1925 et 1928, il fut examinateur d'admission à l'ENS. La revue des *Annales* sert alors de caisse de résonance à ces remarques. Par exemple, les deux historiens écrivent en 1937 un article intitulé « Pour le renouveau de l'enseignement historique »²⁵⁷ qui condamne fermement le déroulement du concours de recrutement. L'agrégation est décrite comme une épreuve de « bachotage » qui n'est que la répétition des compositions et examens de passage pratiqués dans le second degré. De plus, tout comme dans le second degré, les questions au programme sont jugées trop politiques et centrées sur l'Occident :

« Pour le programme - car il en faut un - un certain nombre de questions seront fixées, une fois pour toutes, période par période. Elles correspondront, en gros, au programme des lycées et collèges [...]. Mais ce programme, d'abord, sera dûment assoupli et l'histoire religieuse, l'histoire économique, celle des civilisations exotiques y recevront leur place légitime. Nous disons bien : "histoire religieuse" et non plus seulement "histoire des rapports de l'Église et de l'État". Nous disons : "histoire des civilisations exotiques" et non plus seulement "de la colonisation". »²⁵⁸

Tableau n°4 : Projets de programmes soumis par Marc Bloch à la SPHG en 1938

Classe	Contenus à étudier
Seconde	<ul style="list-style-type: none"> - Les civilisations médiévales, la Renaissance et la Réforme. - Les civilisations méditerranéennes classiques.
Première	1610-1815 : Les civilisations de l'Europe moderne. La Révolution française.
Terminale	<p>Les civilisations contemporaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les problèmes politiques (1814-1848) - Les débuts de la révolution industrielle et de la révolution des techniques. Apparition des problèmes ouvriers, les premières doctrines de réformes sociales. <ul style="list-style-type: none"> - Les crises de 1848-1850. Les révolutions. L'échec des révolutions. - Les transformations de la carte politique de 1850 à la Grande Guerre. <ul style="list-style-type: none"> - La Grande Guerre et ses suites : le règlement de Versailles. - L'Europe face aux civilisations extra-européennes : la société islamique, la colonisation de l'Afrique du Nord ; le monde noir, le partage de l'Afrique ; l'Iran ; l'Inde ; la civilisation chinoise, l'Europe et la Chine ; les civilisations de contacts entre l'influence chrétienne et l'influence indienne, Indochine et Insulinde ; esquisse de l'histoire du Japon. <ul style="list-style-type: none"> - Les grandes transformations du monde contemporain <ul style="list-style-type: none"> - Le problème ouvrier. Les doctrines socialistes. Les syndicats. - Évolution religieuse et intellectuelle de l'Europe depuis 1815. - Évolution politique, économique et sociale de la France depuis le Second Empire, les problèmes religieux et sociaux, les grandes institutions politiques, caractéristiques propres de l'économie et de la société française, les campagnes, carte des partis, l'empire colonial français. - Évolution politique, économique, sociale de l'Angleterre depuis le début du XIX^e siècle. La communauté des nations britanniques. <ul style="list-style-type: none"> - L'Allemagne depuis 1871. Les traits généraux de l'économie allemande. <ul style="list-style-type: none"> - La Russie depuis 1815. - Les États-Unis : économie et civilisation américaine. Les sociétés de l'Amérique latine.

Source : *BSPHG*, n°95, mars 1938.

²⁵⁷ Marc Bloch, Lucien Febvre, « Pour le renouveau de l'enseignement historique », *Annales d'histoire économique et sociale*, n°44, 1937, p. 113-129.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 127.

Selon ces deux historiens, la réforme du second degré est liée à celle du supérieur car les futurs enseignants sont formés à l'université. S'ils n'ont pas reçu une formation initiale ouverte sur d'autres espaces que l'Europe, adoptant une approche qui ne soit pas que politique, beaucoup de professeurs n'auront que les compétences pour enseigner une histoire factuelle européen-centrée à leurs élèves.

Élargir les approches et les espaces étudiés permettrait également, selon Marc Bloch et Lucien Febvre, d'apprendre l'altérité et la tolérance aux élèves²⁵⁹. Quant à Lucien Febvre, sa direction de l'œuvre collective *L'Encyclopédie française* conduite durant les années 1930 est le témoignage de son intérêt porté à l'éducation nouvelle²⁶⁰. Cette expérience est pour lui l'occasion de rencontrer Gustave Monod, alors directeur de cabinet d'Anatole de Monzie. Âgé de 66 ans au moment de la Libération, Lucien Febvre est alors professeur d'histoire de la civilisation moderne au Collège de France depuis 1933, professeur honoraire à la faculté de Lettres de Strasbourg en 1938 et directeur d'études d'histoire de la Réforme et du protestantisme à la V^e section de l'EPHE depuis 1943. Après la disparition tragique de Marc Bloch le 16 juin 1944, il devient le *leader* du courant de l'École des *Annales*. Lucien Febvre, « entrepreneur » de ce courant historique, se positionne alors au cœur de la reconstruction intellectuelle et du développement des nouvelles institutions d'enseignement et de recherche.

À la mi-février 1945, sont formées au sein de la commission Langevin quatre sous-commissions dont une est présidée par Henri Piéron. Cette sous-commission II fixe les principes généraux pour le second degré qui rappellent certaines propositions de Marc Bloch et de Lucien Febvre : suppression des examens jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (18 ans), accent porté sur la valeur culturelle des disciplines. Lors des séances de travail de ce groupe, le professeur agrégé d'histoire au lycée Henri-IV, Alfred Weiler présente pour un

²⁵⁹ L'histoire politique factuelle est présentée après par Lucien Febvre comme le récit nationaliste d'une société révolue (in Marleen Wessel, « "Honneur ou patrie ? " Lucien Febvre et la question du sentiment national », *Genèses*, n°25, décembre 1996, p. 128-142.) alors que Jules Isaac défend le contraire.

²⁶⁰ Paul Leuilliot est l'auteur d'un article « la classe d'histoire » dans lequel il invite l'enseignant à utiliser l'histoire locale, le traitement des programmes qui privilégie les tableaux de siècles, de civilisations sans renoncer pour autant à l'apprentissage chronologique : P. Leuilliot, « La classe d'histoire », in L. Febvre (dir.), *Encyclopédie française*, tome XV, Éducation et instruction, Paris, Larousse, 1939, p.15/32/8 à 15/32/12. Roger Cousinet reconnaît l'influence des mouvements d'éducation nouvelle introduite par cet ouvrage : « L'enseignement sait de plus en plus tenir compte du travail, je n'en pourrais donner une meilleure preuve que la précieuse contribution qu'ont bien voulu donner à mes leçons de pédagogie M. L. Febvre, à qui l'enseignement de l'histoire doit et devra tant, et M. Leuilliot », in R. Cousinet, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, Paris, Les presses d'Île-de-France, 1950, p. 11.

rapport sur l'histoire dans lequel il rappelle l'importance à donner aux civilisations. Parallèlement, certaines rencontres informelles réunissent Febvre, Langevin et Monod. Gustave Monod relate ainsi la proposition de l'historien d'adopter une approche régressive²⁶¹ dans les programmes et de transformer par là les méthodes pédagogiques :

« On l'aborda un jour chez Paul Langevin. Était-ce en séance ou en conversation particulière ? Je ne saurais le dire ; en tout cas, Lucien Febvre était présent et j'ai noté des propos échangés. Il y eut d'abord unanimité pour condamner ce qu'on appelait déjà l'histoire "événementielle", celle qui remplit les manuels beaucoup plus que les mémoires de nos enfants – et avec les manuels, on condamnerait à plus forte raison les cours dictés - (dont d'ailleurs la pratique était déjà presque partout déconseillée). Par contre, la fresque historique, divisée en périodes contrastées et datées, - elles-mêmes jalonnées de grands événements, et grands noms - fut recommandée comme objet de l'enseignement, au moins pendant le premier cycle [...]. Mais cette connaissance élémentaire et quasi mécanique n'était que toile de fond et n'apportait pas les éléments de culture qui permettent à l'homme de se situer "en son temps". C'est alors que fut mentionné ce procédé d'enseignement historique qui remonte du présent au passé, - qui cherche de quelles forces du passé l'événement actuel est la résultante. L'idée est séduisante, elle devait plaire d'autant plus que nous avions tous un grand souci d'introduire dans l'enseignement l'élément d'actualité qui lui manque trop souvent (et peut-être étions-nous désireux de faire sentir à nos enfants à quel point notre génération était marquée par les deux guerres que nous avons traversées [...]). »²⁶²

La proposition de Lucien Febvre est partagée par Gustave Monod, du moins pour le projet de programme de Terminale : « je retiens l'intention générale marquée alors : ne faire appel au passé que pour éclairer le présent, sans aucun souci encyclopédique, en procédant plutôt par exemples et par coups de sonde »²⁶³.

Alors que certains proposent à Paul Langevin de complexifier, nuancer la trame narrative historique²⁶⁴, Gustave Monod opte pour une révision totale des programmes qui s'inscrit dans la continuité des propositions de Lucien Febvre.

« Description de plus en plus précise aux différentes étapes de la scolarité, des différents types historiques de civilisation, c'est-à-dire des formes de vie sociale que les hommes ont adopté au cours des âges ; l'événement historique ne devant intervenir que dans la mesure de l'action qu'il a exercée sur une civilisation donnée. [...] En Histoire, il y a un danger à isoler l'événement et à lui donner une valeur de culture par le seul fait qu'il appartient au passé. Le "mémorable" au sens pédagogique et culturel du terme doit être soigneusement sélectionné et réduit à ce qui a été profondément déterminant dans la marche cahoteuse des civilisations. La sélection du "mémorable" ainsi défini, doit être la préoccupation essentielle des rédacteurs de programmes d'histoire pour l'enseignement du second degré. »²⁶⁵

²⁶¹ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire*, Paris, A. Colin, 1993, p. 64-65.

²⁶² Gustave Monod, « Souvenirs d'un temps révolu », été 1965, in *Gustave Monod. Un pionnier en éducation*, Paris, CUIP, 1981, p. 82-83.

²⁶³ *Ibid.*

²⁶⁴ « L'histoire consiste principalement en une apologie des "héros" nationaux jointe à une dissimulation des événements peu glorieux. Or, le chemin du perfectionnement passe obligatoirement par la reconnaissance de ses fautes, ainsi qu'en leur condamnation indiscutable. », M. Engelson, *Lettre à Paul Langevin*, 13 novembre 1944, AN, AJ/71/65.

²⁶⁵ Gustave Monod, « La réforme de l'enseignement du second degré », *L'Éducation nationale*, n°49, 28 novembre 1946.

Cette prise en compte des propositions de l'historien des *Annales* par le directeur de l'enseignement du second degré est importante pour ce courant. Si les programmes, notamment celui de Terminale, proposés par Lucien Febvre et Gustave Monod, deviennent effectifs, l'École des *Annales* investirait alors le champ du secondaire en contestant la place dominante occupée par d'autres courants historiques, notamment l'histoire des relations internationales renouvelée et incarnée par Pierre Renouvin, professeur à la Sorbonne. La compétition se joue également à l'Université avec la création de la VI^e section de l'EPHE comme nouvelle institution universitaire centrée sur les sciences sociales et conduite par les représentants historiens des *Annales*²⁶⁶. On peut dire que le champ historique universitaire devient un véritable espace de concurrence académique. Lucien Febvre et ses proches, dont Charles Morazé²⁶⁷, s'affichent comme les promoteurs de l'histoire économique et sociale à la fois dans l'enseignement et dans la recherche. Insistant sur les changements de référentiels produits à la Libération, Lucien Febvre montre que les valeurs évoluent et que les objectifs assignés à l'éducation invitent désormais à mettre en place un enseignement de « sciences sociales » dominé par l'histoire, chargé de transmettre un nouvel humanisme. Il est donc question pour le représentant de ce courant de domination à la fois structurelle et culturelle au sein du champ historique²⁶⁸.

Cependant, les hauts fonctionnaires réformateurs ne se contentent pas d'élaborer des projets de réformes en commission ou en réunion. Ils souhaitent également diffuser les idées de la réforme auprès des personnels éducatifs. Pour cela, des médias et des institutions sont créés afin de faire pénétrer les arguments réformateurs dans une vision *top down* mais aussi pour impliquer directement les enseignants dans la réforme et faire ainsi remonter les expériences et observations du terrain.

²⁶⁶ Brigitte Mazon, *Aux origines de l'école des hautes études en sciences sociales, le rôle du mécénat américain (1920-1960)*, Paris, Cerf, 1988, 187 p.

²⁶⁷ Celui-ci prône le développement de l'enseignement et de la recherche en histoire économique et critique l'approche historique trop centrée sur les faits politiques : Charles Morazé, « La crise de l'éducation française », *Annales d'histoire sociale*, vol. 8, n°2, 1945, p. 120-126.

²⁶⁸ Nous nous référons ici à Andrew Abbott : « Dominance may be structural-control of organizations and institutions. It may be cultural-control of dominant ideas. It may indeed be both », in Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, The University of Chicago Press, 1988, p. 109.

3) Le travail de diffusion de la réforme

La presse d'éducation représente un média privilégié par les réformateurs. Diffusées difficilement dans les années 1945 en raison de la pénurie de papier, de nouvelles revues paraissent régulièrement par la suite et sont distribuées dans de nombreux établissements scolaires. La revue intitulée *L'Éducation nationale* est un hebdomadaire qui paraît le jeudi à partir de 1946²⁶⁹. Le public visé est l'ensemble du secteur éducatif : primaire, secondaire et supérieur. Voulu comme un outil d'information, *L'Éducation nationale* relate des débats relatifs à l'enseignement (articles présentant des points de vue, expliquant certaines mesures administratives prises, etc.), publie des comptes-rendus de colloques et journées d'études consacrés à l'éducation. Outre les informations administratives et pédagogiques, cette revue communique les mouvements et nominations de personnels, publie les textes officiels (arrêtés, circulaires) et donne des conseils de lecture.

La diffusion de la revue est extrêmement vaste : elle touche l'ensemble des personnels éducatifs. Pour pouvoir toucher de tels effectifs, les responsables de la revue profitent de leurs positions au sein du ministère. Responsables ministériels et animateurs de la revue sont les mêmes, Gustave Monod et Louis Cros. *L'Éducation nationale* apparaît comme une revue « progressiste », diffusant les projets de réformes portés par les hauts fonctionnaires, comme l'indique la composition du comité de rédaction. Nommé par arrêté ministériel, ce comité est présidé par le directeur du cabinet du ministre et composé pour une bonne part des membres de la commission Langevin²⁷⁰. Jean Ferrez, membre du Bureau de Louis Cros, s'occupe de la parution de la revue²⁷¹. Durant ces premières années, la revue promeut donc la réforme et informe en particulier de la mise en œuvre du projet des classes nouvelles²⁷². La logique de diffusion des informations suit une trajectoire *top down* : celles-ci émanent du ministère vers les établissements scolaires.

Une toute autre logique éditoriale caractérise *Les cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*. Cette revue mensuelle paraît à raison de dix numéros annuels à partir de 1945/8. Lancés par Gustave Monod, ils sont animés par François Goblot,

²⁶⁹ Elle paraît jusqu'en 1968.

²⁷⁰ « Le comité de rédaction de *L'Éducation nationale* », *L'Éducation nationale*, n°47, 14 novembre 1946, p. 3-4.

²⁷¹ CUIP, Louis Cros. *L'imagination à l'œuvre*, Paris, INRP, 2002, 295 p. ; Jean Ferrez, *Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale. 1943-1983*, Paris, INRP, 2004, p. 33-34.

²⁷² Par exemple, les comptes-rendus des conférences d'information et des stages animés au CIEP sont publiés : « Les sixièmes nouvelles », *L'Éducation nationale*, n°63, 3 décembre 1945.

professeur de philosophie à Lyon. C'est une publication de l'ANECNES (association nationale des éducateurs des classes nouvelles de l'enseignement secondaire dont le siège est à Lyon), diffusée à plusieurs milliers d'exemplaires²⁷³. Il s'agit tout d'abord de *Dossiers pédagogiques* destinés aux classes nouvelles [Encadré n°1] dans lesquels les projets pédagogiques expérimentés. Chaque article n'est pas un texte émanant du ministère mais revêt le caractère d'une tribune libre. Ce sont les enseignants engagés dans les classes nouvelles qui véhiculent les idées de la réforme par leur expérience et leurs projets pédagogiques. Leur rôle est essentiel pour la diffusion de la revue. Les personnels sont mis à contribution : le « correspondant d'établissement » a pour tâche de distribuer dans les casiers de ses collègues les notices, de signaler les collègues susceptibles de collaborer à la revue, d'afficher dans la salle des professeurs le sommaire de la revue. Si l'établissement ne compte pas de correspondant parmi les enseignants, le chef d'établissement peut jouer ce rôle.

Encadré n°1 : Les classes nouvelles

Entrepris en 1945 sous l'égide de Gustave Monod, ce projet a pour objectif de mettre en place un dispositif nouveau de nature à permettre au premier cycle secondaire d'élargir son recrutement et de jouer son rôle d'orientation. Préconisées par le plan Langevin, les classes nouvelles sont instaurées en octobre 1945 avec celles de 6^e et 5^e (classes d'observation). Pour favoriser une orientation positive, le travail manuel y est introduit. Les classes de 4^e et 3^e poursuivent le tronc commun, à la réserve que chaque élève doit prendre une ou deux options. Une pédagogie originale accompagne cette structure nouvelle dans laquelle nombre de professeurs sont bivalents. Le travail en équipe des enseignants est encouragé.

En octobre 1945, 200 classes nouvelles de 6^e s'ouvrent dans différents types d'établissements. En 1950, lorsque Gustave Monod quitte la direction de l'enseignement du secondaire, 18 000 élèves sont dans les 750 classes nouvelles dispersées dans 200 établissements. Mais la poussée des effectifs et l'afflux des élèves dans le secondaire fait apparaître comme un luxe ces classes de 25 élèves. Cette tentative de démocratisation par renouvellement pédagogique et structurel s'enlise et est détournée en 1953 : les classes nouvelles fonctionnant dans les lycées sont transformées en classes pilotes qui donneront naissance à des lycées expérimentaux comme Sèvres, Montgeron, Marseille-Teyre, Toulouse-Bellevue, Enghien.

Source : Claude Lelièvre, Christian Nique, *Bâtisseurs d'école*, Paris, Nathan, 1994, p. 357-358.

Afin de sensibiliser et de convertir les enseignants à la réforme pédagogique, les hauts fonctionnaires du ministère favorisent la formation continue. Pour cela, un centre est inauguré à la Libération. Le 30 juin 1945, Gustave Monod lance le Centre international d'études pédagogiques à Sèvres²⁷⁴. Une des priorités fixées à cet espace est la formation d'enseignants pour les classes nouvelles. Le CIEP a également pour fonction d'organiser les échanges pédagogiques internationaux. Le CIEP est donc un lieu consacré à la formation continue des enseignants mais également un espace de « transferts » d'expériences pédagogiques. Participent aux stages les professeurs des classes nouvelles mais aussi des éducateurs, des

²⁷³ Le n°6 de l'année 1952 indique que le tirage pour le n°1 des *Cahiers* s'est fait à 3 000 exemplaires.

²⁷⁴ « Création du centre international d'études pédagogiques », *L'Éducation nationale*, n°50, 14 octobre 1945.

psychologues, des représentants du ministère et des IGIP²⁷⁵. Le CIEP est créé en tant que service extérieur du ministère de l'éducation en 1945²⁷⁶ et est dirigé par Edmée Hatinguais (1896-1972)²⁷⁷. Cette dernière s'implique énormément dans le projet des classes nouvelles tout comme dans la promotion des méthodes actives comme l'indique son parcours professionnel. Agrégée de lettres en 1919, elle devient professeur puis directrice du lycée de jeunes filles d'Alger entre 1919 et 1938. Elle est ensuite directrice du lycée Racine à Paris de 1938 à 1941, directrice de l'ENS et termine sa carrière comme inspecteur général des lycées-pilotes. Elle est membre fondateur de la revue *L'Éducation nationale* et vice-présidente de l'association péri-scolaire « L'École des parents »²⁷⁸. Lancé par les classes nouvelles, le CIEP centre ses activités autour de la formation pédagogique des enseignants.

À la Libération, le réseau des réformateurs est en position de force pour faire passer une réforme structurelle mais aussi pédagogique. Ils créent des espaces de diffusion pour les idées de la réforme auprès de l'ensemble des acteurs éducatifs. De hauts fonctionnaires, notamment Gustave Monod, occupent ainsi des positions de pouvoir, et s'allient à des universitaires reconnus. Parmi eux, Lucien Febvre soucieux de réformer l'enseignement de l'histoire. La commission Langevin dispose au moment de sa mise en place d'atouts certains. Malgré le consensus perceptible dans les années 1944-1945 et la volonté réformatrice qui anime ces acteurs, les conditions de faisabilité de la réforme sont progressivement de moins en moins favorables.

²⁷⁵ Jérôme Champlois, Annick Lederlé, *Le CIEP et son histoire*, CIEP, Sèvres, 2005, 45 p.

²⁷⁶ Le CIEP sera rattaché au lycée de Sèvres en 1948 avant d'être inclus en 1950 dans le Centre national de documentation pédagogique (CNDP).

²⁷⁷ Celle-ci dirige le CIEP jusqu'en 1967. Jean Auba lui succède jusqu'en 1983. Antoine Savoye, « L'éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », *op. cit.*

²⁷⁸ Lors de sa nomination à ce poste, les reproches que lui adresse Henri Wallon d'avoir dirigé à partir de 1941 l'ENS témoignent de la politisation progressive de ce réseau et des divisions à venir qui affaibliront le mouvement, *in* Antoine Savoye, *Ibid.*

B) Le retournement de la conjoncture et l'enlisement de la réforme (1947)

Les hauts fonctionnaires associés aux universitaires de la commission Langevin-Wallon entreprennent en 1944 une réforme de fond du secteur éducatif, à laquelle s'opposent à la fois des représentants d'enseignants et des parlementaires. Mais contrairement à la réforme du service public qui réussit à imposer sous la Quatrième République des serviteurs de l'État anciens Résistants²⁷⁹, la réforme éducative proposée en 1947 n'aboutit pas, notamment en raison de la réactivation des configurations d'acteurs déjà présents avant la Seconde Guerre mondiale. Les réseaux réformateurs se délitent, les valeurs de la résistance baissent, les conditions de possibilité de la réforme sectorielle s'amenuisent. Le contexte politique de 1947 est également moins favorable à la mise en place d'une réforme proposée par une commission dans laquelle se trouvent des communistes anciens résistants. L'emballage des années 1944-1945 cède ainsi la place à des préoccupations plus matérielles aux débuts de la Quatrième République : manque de moyens, budget accordé à l'éducation jugé insuffisant aux regards des besoins, ainsi qu'à la restructuration d'un secteur avec l'institutionnalisation des organes consultatifs statutaires, la reprise des activités des syndicats et des associations de spécialistes. La priorité de l'agenda éducatif est donnée à d'autres enjeux comme la construction de bâtiments.

1) La défense de la discipline par l'Inspection générale

Depuis 1945, l'Inspection générale de l'instruction publique est répartie en groupes disciplinaires. Celui chargé de l'enseignement de l'histoire et de la géographie comprend sept membres : René Clozier, Maurice Crouzet, Louis François, François Gadrat (doyen du groupe jusqu'en 1952), Arthur Huby, Julien Ricommard et Albert Troux. Même s'ils présentent un profil d'études et un profil professionnel proche, tous ces inspecteurs n'ont pas été recrutés au même moment. Le tableau n°5 présente les profils professionnels des membres de ce groupe. Pour le réaliser, nous nous sommes servis des sources suivantes : les fiches personnelles de l'IGIP de Louis François et Maurice Crouzet, le dictionnaire de Guy Caplat²⁸⁰ ainsi que les nécrologies disponibles dans certaines revues historiques. Au moment des travaux de la

²⁷⁹ Brigitte Gaïti, « Histoire d'une renaissance, l'histoire du service public », *Politix*, n°6, vol. 2, 1989, p. 61-67.

²⁸⁰ Guy Caplat, *L'IGIP au XX^e siècle*, Paris, Économica, 1997, 684 p.

commission Langevin-Wallon, le groupe est composé uniquement d'hommes âgés d'environ 50 ans résidant à Paris, le plus souvent dans les arrondissements de la rive gauche. Tous sont agrégés, le plus souvent normaliens. Beaucoup ont commencé une thèse, majoritairement en histoire, qui est restée inachevée vraisemblablement en raison de l'implication dans leurs activités pédagogiques. En effet, quasiment tous ces inspecteurs ont enseigné aux classes de première supérieure dans les lycées parisiens prestigieux avant d'être nommés IGIP. Tous publient dans des revues scientifiques, certains sont membres de comités de rédaction, auteurs d'ouvrages ou d'articles. Ils contribuent à la rédaction de manuels scolaires. Ces membres ont tous rempli leur devoir militaire mais seul Louis François fut résistant et déporté. Les IGIP d'histoire-géographie sont donc dotés de capitaux scolaire, universitaire et professionnel importants. L'analyse des propriétés sociales et professionnelles des membres de ce groupe indique que les inspecteurs ne sont pas nommés en 1945 en raison de leur insertion dans le réseau des réformateurs mais selon des critères de jugements académiques : titres scolaires, trajectoires professionnelles, insertion dans le monde de la recherche. En cela, il y a continuité dans le mode d'accès au corps avec les années 1930.

Tous les IGIP du groupe histoire-géographie ne sont pas impliqués avec la même intensité dans les projets de réforme pédagogique. Une enquête confiée aux inspecteurs par Gustave Monod le 12 février 1947 nous livre les priorités de l'enseignement du second degré pour ces acteurs²⁸¹. Cette commande ministérielle est passée afin de fournir au ministre Marcel-Edmond Naegelen des informations que lui demandent les parlementaires de la commission de l'Enseignement²⁸². Chaque IGIP est invité à évaluer la qualité de l'enseignement en adressant au directeur de l'enseignement du second degré une « note succincte ». Pour cela, la question posée est la suivante : « Estimez-vous d'après vos expériences récentes et celles des dernières années, qu'il y ait changement de niveau, en hausse ou en baisse ? S'il y a changement, à quelles causes l'attribuez-vous ? En particulier pour ceux d'entre vous qui inspectiez avant la guerre, quelle différence de niveau observez-vous entre les années 1937-1938, par exemple, et l'année 1946-47 ? ». Les critères d'évaluation du niveau ne sont pas indiqués, libre à chaque IGIP de sélectionner ceux qui lui paraissent pertinents. Concernant le groupe histoire, cinq des sept membres répondent²⁸³.

²⁸¹ Gustave Monod, *Valeur de l'enseignement du second degré*, note n°6295, 12 février 1947, AN, F¹⁷13950.

²⁸² Ce type de demande témoigne de l'importance jouée par le Parlement sous la Quatrième République.

²⁸³ Nous n'avons pas retrouvé dans les archives les rapports de Louis François et Julien Ricommand.

Tableau n°5 : Profil des membres du groupe histoire-géographie de l'IGIP en 1945

Prénom NOM	René CLOZIER	Maurice CROUZET	Louis FRANCOIS	François GADRAT	Arthur HUBY	Julien RICOMMARD	Albert TROUX
Naissance	1889	1897	1904	1891	1883	NR	1895
Résidence	Paris 6 ^e	Paris 14 ^e	Paris 5 ^e	NR	Paris 15 ^e	NR	Paris 20 ^e
Agrégation	Agrégé	Agrégé	Agrégé	Agrégé	Agrégé	Agrégé	Agrégé
Thèse	Soutenue	Inachevée	Inachevée	Non	Inachevée	Soutenue	Soutenue
Discipline	Géographie	Histoire	Histoire	Géographie	Histoire	Histoire	Histoire
Publications scientifiques	Oui dont <i>les Annales de géographie</i>	Oui dont <i>les Annales d'histoire</i>	NR	Oui	NR	Oui dont la <i>Revue historique</i>	Oui dont <i>L'Information historique</i>
Manuels scolaires	Collection Cholley	Oui	Magnard et Hachette	NR	Delagrave	Lesot	Belin, Hachette
Lycée avant nomination à l'IGIP	Saint-Louis (Paris)	Louis-le-Grand + Condorcet	Henri-IV	Louis-le-Grand	Louis-le-Grand	NR	Lycée Voltaire (Paris)
Autres activités scientifiques	Conférence à l'ENS Fontenay	Comité de rédaction de la <i>Revue historique</i>	UNESCO	Collaboration avec Pierre Renouvin	Enseignements complémentaires à la Sorbonne	NR	Un des directeurs de <i>L'Information historique</i> (avec Jules Isaac)
Service militaire	Grande Guerre *	Grande Guerre *	Résistant déporté	Grande Guerre *	Grande Guerre	NR	NR
Date de nomination IGIP	1945	1945	1945	1945	1936	1946	1945
IGIP précédent	Capra	Isaac	Brunold	NR	Petit-Dutaillis	NR	NR

Sources : Fiches personnelles de l'IGIP ; Guy Caplat, *L'IGIP au XX^e siècle*, Paris, Économica-INRP, 1997, 684 p. ; Albert Troux « Arthur Huby », *L'Information historique*, n°1, 1953 ; Fernand Braudel « Présence de Maurice Crouzet », *La Revue historique*, n°507, 1973, p. 3-6. ; Henri Gaussen, Pierre Renouvin, Jean Sermet, « François Gadrat, professeur et historien (1891-1971) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 20, janvier-mars 1973, p. 178.183.

Tous les rapports écrits par ces inspecteurs évoquent comme problème central les erreurs en orthographe et le manque de maîtrise de la langue française des élèves. Maurice Crouzet déplore « l'extraordinaire incorrection de leur langage, la pauvreté et l'impression de leur vocabulaire [...] ». ²⁸⁴ Selon François Gadrat, l'enseignement de l'histoire est en crise car « il faut compter avec la gaucherie, l'imprécision, trop souvent même l'imprécision de

²⁸⁴ Maurice Crouzet, *Rapport*, 12 mars 1947, AN, F¹⁷13950.

langage »²⁸⁵. René Clozier expose les problèmes matériels et financiers des enseignants²⁸⁶. En raison des conditions particulièrement difficiles dans lesquelles se sont déroulées les classes, beaucoup d'élèves ont manqué de nombreux cours, des semaines de cours ont été annulées²⁸⁷. Maurice Crouzet remarque les lacunes des élèves scolarisés durant la guerre : « le domaine dans lequel les conséquences de la guerre se manifestent de la manière la plus inquiétante et où elles risquent d'être durables, est l'insuffisance des connaissances que l'on constate chez les élèves qui abordent, venant des écoles primaires ou des classes élémentaires, l'enseignement du second degré. »²⁸⁸

Les rapports du groupe témoignent de la pratique des méthodes actives par les enseignants²⁸⁹. Celles-ci sont encouragées par les inspecteurs. Pour Albert Troux, ces pratiques pédagogiques, qui laissent la parole à l'élève et le rendent actif, permettent de renforcer l'enseignement du français²⁹⁰. Quant à Arthur Huby, déjà en exercice avant la guerre, il se réjouit que les classes soient plus vivantes qu'avant :

« Le cours dicté a cessé de sévir. La « leçon magistrale » continue qui tournait trop volontiers à la conférence et réduisait les auditeurs au simple rôle passif de preneur de notes, s'est elle-même assouplie. Grâce aux progrès des méthodes actives [souligné en rouge par Monod], les élèves sont dressés, par des questions qui interrompent l'exposé magistral, à chercher souvent, à trouver parfois d'eux-mêmes les explications nécessaires. »²⁹¹

Les IGIP défendent leur discipline : l'histoire, selon René Clozier, a « à former des intelligences »²⁹². L'usage de la langue française apparaissant pour les inspecteurs généraux en 1947 comme un apprentissage fondamental, l'histoire et géographie sont alors présentées comme des disciplines contribuant au renforcement de l'enseignement du français :

« Les dures années que nous venons de vivre ne mettaient pas toujours aux premiers plans le souci de bien dire. Pour remonter le courant, le concours de toutes les disciplines sera indispensable : nos professeurs d'histoire et géographie ne marchanderont pas le leur. »²⁹³

²⁸⁵ François Gadrat, *Rapport*, 10 avril 1947, AN, F¹⁷13950.

²⁸⁶ René Clozier, *Rapport*, 15 février 1947, AN, F¹⁷13950.

²⁸⁷ Ainsi, la rentrée 1942 a été reportée d'un mois.

²⁸⁸ Maurice Crouzet, *Rapport*, *op. cit.*

²⁸⁹ Le témoignage de Louis François à ce sujet est contradictoire sur ce point : « L'enseignement qui, en 1945, est resté napoléonien ! C'est-à-dire que le professeur parle, les élèves écoutent, le professeur parle sur des notes jaunies, il dicte le résumé, les élèves écrivent, les professeurs sont emmerdants, je vous assure ! Ce que j'ai pu m'emmer... comme Inspecteur général, c'est invraisemblable ! », Louis François, Entretien avec Laurent Wajnberg, 22 mars 1994, in Laurent Wajnberg, *L'enseignement de l'histoire dans les lycées de 1945 à 1980 : 35 ans de débats*, Mémoire de Maîtrise d'Histoire sous la direction d'Antoine Prost, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 1994, p. 101.

²⁹⁰ Albert Troux, *Rapport*, 12 février 1947, AN, F¹⁷13950.

²⁹¹ Arthur Huby, *Rapport*, 6 mars 1947, AN, F¹⁷13950.

²⁹² René Clozier, *op. cit.*

²⁹³ Arthur Huby, *op. cit.*

Les constats établis concernant l'enseignement de l'histoire ne divergent pas entre les IGIP. Selon François Gadrat, l'enseignement de l'histoire est « en état de crise »²⁹⁴. Pour Maurice Crouzet, une remise à niveau est nécessaire²⁹⁵. Ceux-ci se montrent attentifs à un enseignement rigoureux dispensant des connaissances et un vocabulaire précis.

Louis François se distingue du reste de ce groupe par sa trajectoire personnelle (engagement dans des mouvements réformateurs durant l'Entre-Deux-Guerres, engagement dans la Résistance, « expérience » de la déportation) mais aussi par sa conception différente du rôle de l'Inspecteur général. Selon lui, l'inspecteur général doit participer à la mise en œuvre de programmes internationaux plutôt que d'effectuer principalement des inspections :

« Vous avez des professeurs qui ont enseigné toute l'année dans leur classe, puis ils sont devenus inspecteurs généraux et ils inspectent dans les classes des autres. Et quand je demande à mes collègues: " je vais à Rome pour discuter de l'amélioration des programmes scolaires, est-ce que vous venez avec moi? - Non, il faut que j'aille à Romorantin!" »²⁹⁶

Il est également le seul IGIP d'histoire-géographie à ne pas avoir été membre de la SPHG. Certains, comme Albert Troux, y sont encore actifs et servent alors de passeurs aux revendications de cette société de spécialistes.

2) La Société des professeurs d'histoire et de géographie sur la défensive

La SPHG est l'unique association de spécialistes pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le second degré²⁹⁷. Créée en 1910, elle est devenue durant l'entre-deux-guerres l'interlocuteur privilégié des IGIP au moment de l'écriture des programmes. Par exemple, en 1921, la commission chargée d'examiner les programmes de l'enseignement secondaire réunit des IGIP (Gallouedec, Pagès, Petit-Dutaillis), Gidel (Inspecteur de l'académie de Paris), un universitaire (Demangeon), un proviseur et six enseignants dont Henri Busson et Charles Morizet²⁹⁸. La SPHG est alors considérée comme une association d'experts de l'histoire scolaire. Elle participe aux activités des instances consultatives :

²⁹⁴ François Gadrat, *op. cit.*

²⁹⁵ Maurice Crouzet, *op. cit.*

²⁹⁶ Louis François, Entretien avec Laurent Wajnberg, 22 mars 1994, in Laurent Wajnberg, *L'enseignement de l'histoire dans les lycées, op. cit.*, p. 103. Cette différence dans les conceptions du rôle d'inspecteur général est visible quand on compare le nombre d'inspections de ces IGIP. Pour l'année 1953-1954, Louis François a effectué 169 inspections alors que François Gadrat en a fait 240, Julien Ricommard 289 et Albert Troux 258, in IGIP histoire-géographie, *État des rapports remis par Mrs les Inspecteurs généraux pour l'année scolaire 1953-1954*, 28 septembre 1954, AN, F¹⁷17788.

²⁹⁷ Cf. Annexe n°8, La Société des professeurs d'histoire et géographie de l'enseignement public, tome II.

²⁹⁸ Direction de l'enseignement du secondaire, « Composition de la commission », décembre 1921, AN, F¹⁷13949.

certaines de ses membres, également membres de la Société des Agrégés, siègent au Conseil Supérieur de l'Instruction publique. C'est le cas d'Albert Trous qui siège au CSIP de 1934 à 1939, et de Marguerite Schwab, enseignante au lycée Jules-Ferry à Paris. La présence dans cette arène est le témoignage d'une représentativité de l'association aux yeux des autorités politiques et des autres représentants d'enseignants. Cela permet donc d'être plus visible²⁹⁹.

Les activités de la SPHG sont interrompues officiellement à partir de 1940 :

« Le moment n'est pas aux longues phrases. Le Bureau de votre Société pense avec émotions à ceux qui connaissent à nouveau les périls et les longues heures monotones que ceux de mon âge connurent voilà un quart de siècle [...]. Nous voudrions servir d'organe de rassemblement et de liaison, afin de ne point perdre le sentiment de notre solidarité professionnelle ; solidarité qui aura sans nul doute à se manifester de nouveau aux jours de la paix retrouvée... Le Bureau prolonge d'autorité son existence, il s'en excuse... »³⁰⁰

Le président de l'association, Henri Boucau, est nommé IGIP d'histoire-géographie à la rentrée 1940. Le 2 novembre 1944, Édouard Bruley, membre de la SPHG déjà durant l'Entre-Deux-Guerres et professeur de khâgne au lycée Condorcet³⁰¹, prend l'initiative d'une réunion de rentrée et de « résurrection » lors de laquelle se forme un Bureau provisoire. Dans les semaines qui suivent, une circulaire n°1 est envoyée à des représentants actifs des anciennes sections régionales pour établir la liste des membres de la SPHG alors encore incomplète. Le 21 décembre 1944, se tient une deuxième réunion parisienne. Le 27 mars 1945, la première assemblée générale « officieuse » a lieu à Paris. Édouard Bruley est alors élu président de l'association : c'est un agrégé d'histoire et professeur expérimenté qui devient le porte-parole de la SPHG. Celui-ci incite ses membres à reconstituer les réseaux d'avant-guerre et à participer à l'élaboration de projets de programmes portés par l'association :

« Nous vivons une époque de transformations profondes. Le vieil édifice universitaire sera bientôt sans doute restauré jusque dans ses fondements. Nous souhaitons de tout cœur que ces

²⁹⁹ On retrouve ici une caractéristique importante de l'activité des groupes d'intérêt : « l'accès à l'État (sous toutes ses formes) est une des priorités affichées de l'action des groupes. Parce qu'il constitue bien entendu un gage d'efficacité pour des organisations prétendant être consultées sur les mesures à prendre ou à ne pas prendre dans tel ou tel domaine. Parce que cet accès peut conférer dans certains cas un label officiel qui permet aux organisations de ne pas avoir à démontrer constamment leur force et de bénéficier d'avantages multiples. », in Michel Offerlé, *Sociologie des groupes d'intérêt*, op. cit., p. 71.

³⁰⁰ Henri Boucau, Allocution de la rentrée 1939, « Note rétrospective », *BSPHG*, n°103-104, novembre 1945.

³⁰¹ Édouard Bruley (1891-1978) : Ancien élève de l'école normale supérieure de Saint-Cloud, il est agrégé d'histoire et de géographie en 1914. Il est professeur au lycée de Cherbourg et d'Orléans puis au lycée Condorcet de Paris à partir de 1933 jusqu'à sa retraite en 1957. Il réorganise à partir de 1944 la SPHG et contribue à restaurer un dialogue entre professeurs français et allemands d'histoire (rencontres organisées par l'UNESCO). Il collabore à des publications nombreuses sur ce sujet : *Une histoire de l'Europe* (1960), *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire* (1967). Il collabore à la rédaction du *Nouveau cours d'histoire (Les Temps modernes : 1492-1789)* chez Hatier en 1957. Source : *Historiens et géographes*, n°268, mai 1968 ; Christian Amalvi, *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de langue française, de 1660 à 1960*, Paris, La boutique de l'histoire, 2001, p. 52.

bouleversements ne lèsent pas les disciplines qui nous sont chères, car plus que jamais la connaissance de l'Histoire et de la Géographie nous apparaît indispensable à l'homme, au citoyen d'un pays libre. Pour que nous puissions défendre notre point de vue, offrir aux réformateurs des suggestions susceptibles d'être retenues, il faut que vous vous mettiez tous à la besogne et qu'en étudiant, en confrontant les diverses propositions nous puissions élaborer une doctrine de la Société. »³⁰²

Édouard Bruley propose que l'élaboration de projets relatifs à ces disciplines se fasse en cogestion entre l'association et la commission Langevin-Wallon. Dans le discours du nouveau président, la SPHG est présentée comme un groupe d'intérêt représentant une catégorie professionnelle (les enseignants d'histoire et géographie du second degré) :

« Nous comptons sur tous pour que notre Société reste ce qu'elle a toujours été : un des groupements de spécialistes les plus vivants de l'Université française, une grande amitié unissant historiens et géographes au service désintéressé des matières qu'ils enseignent. »³⁰³

L'association inscrit donc ses activités dans la continuité d'avant-guerre. Le *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et géographie*, dont la parution avait été interrompue au premier semestre 1940, paraît à nouveau en novembre 1945. Repris en main à la Libération par Bruley, Weulersee et d'Hoop, il est tout d'abord un organe de liaison entre les membres. Y sont reportées les activités de l'association ainsi que celles des sections régionales.

Durant l'année 1944, les nouveaux membres du Bureau se sont consacrés à la reprise des activités de l'association et à la réactivation du réseau des membres. En 1945, des critiques sont émises par la SPHG à l'égard des projets élaborés par la commission Langevin, à laquelle elle n'a pas été associée :

« La Régionale souhaite que les programmes définitivement arrêtés, après consultations des sociétés de spécialistes, soient connus le plus tôt possible. »³⁰⁴

La SPHG est sur la défensive car l'élaboration des réformes disciplinaires ne se fait pas en cogestion avec elle³⁰⁵. Elle est concurrencée par de hauts fonctionnaires et des universitaires. L'argument de la fonction de socialisation civique remplie par ces disciplines est repris par le syndicat majoritaire auprès des enseignants du second degré des enseignants (futur SNES), auquel adhèrent beaucoup de membres de la SPHG. Par exemple, Roger Portal, professeur du lycée Pasteur de Paris, membre de la SPHG, écrit un article dans *L'Université syndicaliste* en février 1945. La valeur civique de l'histoire scolaire y est rappelée :

³⁰² Édouard Bruley, « Appel du président », *BSPHG*, n° 103-104, novembre 1945.

³⁰³ Édouard Bruley, « Appel du président », *BSPHG*, n° 103-104, novembre 1945.

³⁰⁴ Commission régionale d'Aix-Marseille, Réunion du 19 avril 1945, *BSPHG*, n°103-104, novembre 1945.

³⁰⁵ Cette situation de cogestion n'est pas sans rappeler le rôle joué par la FEN dans la production des politiques éducatives, in Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 633 p. ; Véronique Aubert, Alain Bergounioux, René Mouriaux, *La forteresse enseignante*, Paris, Fondation Saint-Simon / Fayard, 1985, 364 p.

« Dans les projets de réforme de l'enseignement, que la nécessité d'un renouveau national a fait éclore depuis quelques mois, l'enseignement de l'histoire paraît singulièrement dédaigné. On oublie de le mentionner, ou bien on lui fait la part du pauvre à titre de discipline secondaire, et pour justifier un évident mépris, on l'accuse de surcharger inutilement la mémoire des élèves, d'accabler ceux-ci sous le poids « de cadres encyclopédiques vides et inertes » ; on va jusqu'à nier sa valeur éducative [...]. L'Histoire seule apprend à raisonner sur les problèmes humains, sur les problèmes politiques, sociaux, économiques, à l'âge où ces problèmes ne peuvent dans l'abstrait capter l'attention de l'enfant [...]. On peut savoir l'histoire - car tout arrive - mais il faut l'avoir étudiée pour apprendre à vivre ».³⁰⁶

Le premier projet de réformes structurelle et pédagogique de la commission Langevin, rendu public le 15 mars 1945³⁰⁷, est tout de suite débattu. Le 19 avril 1945, la commission régionale d'Aix-Marseille se prononce contre les projets de la commission Langevin : ils dénoncent le fait que l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le premier cycle puisse être confié à des instituteurs ou des professeurs non spécialisés, ils s'opposent également à ce que l'histoire et la géographie ne soient obligatoires que dans seulement 5 des 10 sections du second cycle. Pour justifier l'enseignement obligatoire de l'histoire et de la géographie à tous les niveaux, ils évoquent la fonction de socialisation civique remplie selon eux par ces disciplines :

« Elle croit devoir rappeler que l'histoire et la géographie de la France, de son Empire et des grandes puissances doivent être tenus pour des enseignements de culture imposés à tous. Leur rôle éducatif dans la formation du citoyen et de l'honnête homme du XX^e siècle ne semble pas pouvoir être mis en doute. »³⁰⁸

Le projet de la commission Langevin de mars 1945 préconise la réorganisation des enseignements, dont certains ne sont plus systématiquement obligatoires. La dotation horaire diminue pour certaines disciplines. Dans ce projet, la place qui revient à l'histoire-géographie diminue par rapport à l'organisation des enseignements en 1945. Pour défendre ces disciplines, la SPHG recourt à des arguments moraux :

« La SPHG, considérant que, dans une démocratie comme la France, la connaissance du passé national et celle du monde contemporain sont indispensables à la formation de citoyens éclairés et constituent l'un des éléments de base d'un véritable humanisme, s'étonne que [...], l'histoire et la géographie soient considérées comme matières à option pour 5 sections sur 10 dans le second cycle du second degré, s'émeut à la pensée qu'une partie importante de la jeunesse française pourrait ignorer totalement ces disciplines et commettre des erreurs fatales pour le pays, et demande instamment que l'histoire nationale et la géographie du monde moderne figurent dans toutes les sections, au moins comme matière secondaire, au même titre que la langue française. »³⁰⁹

³⁰⁶ Roger Portal, « Chez les historiens, Valeurs de l'histoire », *L'université syndicaliste*, n°4-5, 10-25 février 1945.

³⁰⁷ Il est publié au *Bulletin officiel*.

³⁰⁸ Commission régionale d'Aix-Marseille, Réunion du 19 avril 1945, *BSPHG*, n°103-104, novembre 1945.

³⁰⁹ SPHG, *Note adressée à la commission Langevin*, non datée (1945?), AN, AJ 7165.

L'histoire et la géographie sont présentées comme des « affaires d'État »³¹⁰ au moment où son importance dans la hiérarchie des disciplines scolaires est remise en question par la commission Langevin. Durant l'année 1945, le président de la SPHG rencontre Alfred Weiler et Gustave Monod afin d'obtenir des informations concernant les projets de la commission Langevin pour l'histoire et la géographie. Il en ressort que « rien n'est prévu » pour les 6-11 ans, que ces enseignements seraient obligatoires pour les 12-15 ans puis optionnels pour les 15-17 ans.

Lors de l'assemblée générale tenue au lycée Condorcet le 24 décembre 1945, la politisation des projets de réformes est lancée. La SPHG mène des actions dans les arènes médiatique et parlementaire qui dénoncent ces projets :

« Cette commission au recrutement peu démocratique et à l'activité mystérieuse, fait entreprendre des réformes qui engagent l'avenir (ainsi les 6^e nouvelles) sans que personne ne connaisse exactement ses intentions. L'Assemblée demande au Bureau d'étudier les moyens d'alerter à ce sujet l'opinion publique, la presse, l'Assemblée constituante et sa commission de l'Enseignement, le gouvernement lui-même, sans négliger les associations de parents d'élèves. »³¹¹

Cette commission n'apparaît pas légitime pour les membres de la SPHG. Les projets de la commission vont à l'encontre de la défense de la démocratie :

« Tous les régimes autoritaires ont sapé l'enseignement de ces deux disciplines, si la réforme le diminue, elle fait disparaître du coup les habitudes mentales d'un peuple habitué à voir, à comprendre et à discuter librement depuis plus d'un demi-siècle. La régionale s'étonne de voir la commission s'orienter dans une voie qui semble n'avoir rien de démocratique. »³¹²

La SPHG ne mène plus seulement dès lors des actions corporatistes silencieuses mais politise et médiatise son opposition. Le Bureau de la section régionale de Toulouse informe ainsi 27 députés des circonscriptions couvrant l'académie ainsi que la presse locale. Les IGIP membres de la SPHG, notamment René Clozier, Maurice Crouzet et Albert Trous, servent de relais à ces revendications auprès des directeurs ministériels, ce qui amène la commission à faire les premiers compromis pour cette discipline :

« Vous savez quelles inquiétudes les desseins prêtés à la commission Langevin-Wallon avaient pu nous faire concevoir. De ce côté, une éclaircie s'est produite, et nous ne risquons plus [...] d'être évincés de certaines classes du second degré [...]. Nous pouvons heureusement compter sur l'appui sans réserve de nos inspecteurs généraux. Je les remercie en votre nom de la confiance qu'ils ont toujours témoignée à notre Société, et je puis vous affirmer qu'ils emploient toute leur énergie à défendre la cause de nos disciplines. »³¹³

³¹⁰ Vincent Dubois, « Comment la langue devient une affaire d'État. La défense de la langue française au milieu des années 1960 », in Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003, p. 461-474.

³¹¹ « Compte rendu de l'assemblée générale du 24 décembre 1945 », *BSPHG*, n°105, janvier 1946.

³¹² Régionale de Toulouse, « Compte rendu de l'assemblée générale du 31 janvier 1946 », *BSPHG*, n°105, janvier 1946.

³¹³ Édouard Bruley, « Discours à l'assemblée générale du 15 avril 1946 », *BSPHG*, n°106, mars 1946.

Même si un premier compromis a été fait par la commission et le ministère (l'histoire reste un enseignement obligatoire dans le second degré), la SPHG poursuit sa mobilisation auprès des parlementaires³¹⁴ et réfléchit à des réformes des contenus :

« La réforme projetée entrainera certainement une refonte des programmes. Le président fait remarquer qu'il est bon, pour la Société, d'étudier à l'avance cette question pour que notre doctrine puisse être précisée lorsque le moment sera venu. »³¹⁵

Selon les participants de l'assemblée générale de 1946, les programmes de premier cycle doivent être allégés tout en accordant une plus large place à l'histoire nationale, la majorité des participants est favorable à l'enseignement des civilisations en Seconde. Concernant les programmes de Première et de Philosophie, ils « ne peuvent guère subir de changements » :

« L'étude du monde actuel et celle des événements qui l'ont préparé depuis la Révolution, fait capital de notre histoire, sont indispensables à des Français éclairés. »³¹⁶

Les projets portés par la SPHG ne sont que des changements à la marge des programmes de 1938. Une attention particulière est accordée à la mobilisation auprès des parlementaires, acteurs clefs pour le vote des projets de la commission Wallon, à partir de décembre 1946 :

« Il est plus que jamais nécessaire que nous fassions entendre notre voix. La réforme de l'enseignement va bientôt entrer dans sa phase parlementaire. Il faut que nous puissions parler avec autorité au nom de tous nos collègues [...]. Soyez les apôtres infatigables de notre groupement. »³¹⁷

Durant le premier semestre 1947, des régionales publicisent des projets de programmes dans le *BSPHG*. Trois projets sont présentés : un par le doyen Faucher (régionale de Toulouse), un par la régionale de Lille portant uniquement sur le second cycle³¹⁸ et un dernier par Robert Schnerb pour l'ensemble du second degré³¹⁹. Tous les trois sont organisés en un cycle : l'histoire est étudiée de façon continue de la Sixième à la classe de Philosophie.

Le 19 juin 1947, la commission Wallon remet son rapport à Marcel-Edmond Naegelen³²⁰. Résistant durant la Seconde Guerre mondiale³²¹, le ministre de l'Éducation

³¹⁴ La section régionale de Rennes intervient auprès des députés de l'Ouest par une lettre-circulaire durant le premier semestre 1946, 8 des 27 députés contactés par la régionale de Toulouse, ont répondu : « Assemblée générale du 24 décembre 1946, *BSPHG*, n°108, novembre 1946.

³¹⁵ « La réforme de l'enseignement », *BSPHG*, n°106, mars 1946.

³¹⁶ *Ibid.*

³¹⁷ « Allocution du président à l'assemblée générale du 24 décembre 1946 », *BSPHG*, n°109, janvier 1947.

³¹⁸ « Projet de la régionale de Lille », *BSPHG*, n°110, mars 1937.

³¹⁹ Robert Schnerb, « Esquisse d'un plan de réforme pour les classes du second degré », *BSPHG*, n°111, juin 1947.

³²⁰ *La réforme de l'enseignement, projet soumis à M. le Ministre de l'Éducation nationale par la commission ministérielle d'étude*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1947, 47 p.

³²¹ Durant la Seconde Guerre mondiale, Marcel-Edmond Naegelen (1892-1978) est résistant. Comme conseiller général de Strasbourg (élu en 1937), il prend une part active à l'évasion des Alsaciens en Dordogne au

nationale est un ancien élève de l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Il reçoit une formation « moderne » car le latin n'y est pas enseigné. Il a été professeur de Lettres à l'École normale d'instituteurs de Strasbourg en 1919 avant de commencer une carrière politique à la SFIO en 1925. Le texte remis au ministre propose la démocratisation de l'enseignement :

« Aujourd'hui une réforme complète est nécessaire et urgente : l'organisation actuelle de notre enseignement suscite en effet des critiques justifiées et ne lui permet pas d'assumer pleinement le rôle qui devrait être le sien dans une démocratie moderne [...]. La structure de l'enseignement doit être adaptée à la structure sociale. Depuis un demi-siècle la structure de l'enseignement n'a pas été profondément modifiée. La structure sociale au contraire a subi une évolution rapide et des transformations fondamentales. »³²²

La commission propose une réforme reposant sur plusieurs principes : justice, réhabilitation du travail manuel, développement complet des jeunes, révision de l'orientation scolaire, promotion d'une culture générale ouverte. La scolarité obligatoire s'étend de 6 à 18 ans. Les structures de l'enseignement sont modifiées : le 1^{er} degré concerne les élèves de 6 à 11 ans, pour les 11 à 15 ans, ils suivent tous le cycle d'orientation et les 15 à 18 ans poursuivent des cycles de détermination. Tenant compte des rythmes de l'élève, les horaires sont réduits. De 9 à 11 ans, la semaine scolaire dure 15 heures ; de 11 à 13 ans : 20 heures et de 13 à 15 ans : 25 heures³²³.

Les dotations horaires étant moins importantes, la révision des programmes s'impose.

Le projet Wallon propose une réforme curriculaire très importante :

« Les programmes doivent indiquer ce qui sera enseigné par cycle et par année, mais de façon large et souple, c'est-à-dire que la distribution dans le temps de leurs matières ne doit pas être trop stricte, afin de ne pas contrarier, par un compartimentage excessif, l'élan de curiosité qu'il faut chercher à susciter chez les enfants, car c'est là un des buts essentiels de l'éducation si elle veut être pleinement profitable. Ils ne fixeront pas non plus de façon irrévocable le détail des matières à enseigner, car il peut être avantageux de ne pas disperser à l'excès l'intérêt des élèves et il est parfois préférable, pour la meilleure compréhension ou la meilleure utilisation d'une discipline, d'insister davantage sur une question que de se borner à les résumer toutes. Pour la bonne formation de l'esprit, il n'est pas besoin de connaissances encyclopédiques, mais de connaissances en profondeur. »³²⁴

D'après ce projet, les programmes ne sont plus des textes indiquant précisément la liste des contenus à enseigner mais présentent les notions, les thèmes à aborder avec les élèves. Les programmes comportent un tronc commun dans le premier cycle du premier degré (cycle élémentaire) et partiellement commun auquel s'ajoute un programme éventuellement

moment de la déclaration de guerre. Il s'engage dans le réseau Combat. Il est ministre de l'Éducation nationale du 26 janvier 1946 au 12 février 1948. Source : « Marcel Naegelen », *L'Éducation nationale*, n°9, 31 janvier 1946.

³²² *La réforme de l'enseignement, op. cit.*, p. 7.

³²³ *Ibid.*, p. 28.

³²⁴ *Ibid.*, p. 27.

spécialisé dans le second cycle (cycle d'orientation). Dans le troisième cycle (cycle de détermination), les seules matières communes sont l'étude du français, d'une langue vivante pratique, de l'histoire, du dessin, de la musique ou du chant. Il s'agit donc de transformer les programmes, non en retirant quelques éléments mais en les élaborant selon de nouveaux objectifs répondant à la démocratisation³²⁵. Les actions de la SPHG ont permis le maintien de l'histoire-géographie dans tout le second degré.

Un clivage interne à la gauche empêche ce projet de démocratisation d'être voté. L'enseignement du latin est un des éléments au cœur du débat : certains refusent d'envisager de renoncer complètement à cet enseignement. C'est le cas de Maurice Lacroix qui s'oppose avec force au plan Langevin-Wallon³²⁶. Membre actif de la SFIO, ce professeur de khâgne au lycée Henri-IV est un acteur multi-positionnel dans le secteur éducatif : il est membre de la Société des Agrégés, du SNES, président de la Franco-ancienne (association de spécialistes) et élu au CSEN. Les députés socialistes et le ministre Naegelen ne défendent pas ce projet à l'été 1947. Alors que la moitié des membres de la commission sont communistes et que le plan a été en grande partie inspiré par eux, les députés communistes, dans l'opposition désormais, n'apportent pas leur soutien à ce plan. Georges Cogniot, l'autorité du parti en matière d'éducation, critique un plan qui « sacrifie » deux années d'études de latin. Antoine Prost souligne que le projet, qui remet en question la place des humanités classiques, heurte la sensibilité des députés impliqués dans le débat éducatif. Ces derniers, anciens professeurs pour la plupart, refusent de porter un projet qui réforme le système auquel ils doivent leur promotion³²⁷. À ces logiques professionnelles (des députés anciens enseignants attachés aux humanités classiques), s'ajoutent le jeu des logiques partisans : jusqu'en janvier 1947, les communistes, tout comme les socialistes engagés dans ce débat, rejettent un plan dans lequel le latin ne serait plus obligatoire. Après le départ des communistes du gouvernement Ramadier, ceux-ci s'opposent au plan Langevin-Wallon proposé par un ministre SFIO. Le plan Langevin-Wallon reste ainsi lettre morte³²⁸.

³²⁵ C'est ce que souhaite Jean Bayet dans un discours prononcé au Musée pédagogique le 25 septembre 1945 : « L'enseignement du second degré a été massacré. Au lieu d'une certaine dose de connaissances servant de support au développement de l'esprit, on a surchargé le secondaire d'une façon singulière, on est entré dans une espèce de cycle infernal du plus et du moins, du plus en extension et du moins en profondeur », in Jean Bayet, « Les sixièmes nouvelles », *L'Éducation nationale*, n°63, 3 décembre 1945.

³²⁶ Pour davantage de précisions sur Maurice Lacroix : Antoine Prost, « La gauche et la pédagogie républicaine (1880-1950) », *La Pensée*, n°357, 2008, 13 p.

³²⁷ Georges Cogniot est ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de Lettres.

³²⁸ Antoine Prost utilise l'expression de « testament » pour désigner ce texte qui n'est pas porté lors de sa

3) Les fermetures des opportunités de réforme

La réforme de certains secteurs publics peut dépendre du rôle joué par un acteur clef. Pour Haroun Jamous³²⁹, le succès de la réforme du système hospitalo-universitaire français revient à l'initiative d'un groupe de jeunes médecins, marginaux dans leur domaine, qui choisissent pour agir la voie politico-administrative. Ils sollicitent pour cela une figure reconnue, Robert Debré. Celui-ci jouit d'une audience auprès du pouvoir gouvernemental, possède des compétences techniques et du charisme. Il est à l'abri des futurs changements entraînés par cette réforme dont il est partisan. Les idées de cette personnalité englobent celle des premiers initiateurs et convergent également avec celles existantes au sein de certaines administrations. La réforme de l'enseignement de l'histoire est portée par Lucien Febvre. Nous allons voir que celui-ci ne dispose pas de tous les atouts de Robert Debré.

Pour mettre en évidence la vaste réforme souhaitée par Febvre, nous nous appuyerons sur un discours prononcé par l'historien le 13 juillet 1947 lors de journées d'études consacrées à l'enseignement de l'histoire³³⁰. La critique adressée par le représentant de l'École des *Annales* à l'histoire « méthodique » y est virulente. Il dénonce le récit factuel promu par cette école historique³³¹ :

« Une histoire qui continue à enseigner aux enfants, comme s'il n'y avait rien de mieux, de plus important, de plus nourrissant à leur enseigner, ce que le journal (qui ne prétend pas faire de l'histoire) jette chaque matin en pâture à la curiosité désabusée. La nouvelle qu'un Tel est mort qui fut trois fois ministre. La nouvelle que la princesse X, fille du roi Y, a épousé le prince Z [...] Qu'apprenons-nous aux enfants sur la France au temps de François I^{er}, de Louis XIV ou de Charles X sinon cela et rien que cela, fondamentalement. »³³²

Cette histoire scolaire dénoncée par Febvre est centrée sur une approche politique privilégiant les gouvernants :

« "Le président Louis-Napoléon confisque les biens des princes d'Orléans. Il donne aux préfets le droit de fermer à volonté les débits de boissons. Il s'installe aux Tuileries. Il entreprend une tournée à travers la France ; on le reçoit aux cris de vive l'Empereur ! À son retour à Paris, il passe sous un arc de Triomphe portant l'inscription : À Napoléon III, sauveur de la civilisation moderne, etc." - Ne croyez pas que je sache tout cela par cœur comme disent les écoliers. Je prends ma science dans un manuel que je choisis, naturellement, parmi ceux qui ne sont plus en service couramment dans nos lycées. Mais il est signé d'un nom important. Et même de deux noms. D'hommes morts tous les deux,

publication par les représentants politiques de gauche, ni par les syndicats qui ne s'accordent pas sur le statut à donner aux enseignants. Or, il est intéressant de se rappeler le discours mythique structuré par la suite autour de ce texte, notamment par les syndicats et les partis de gauche.

³²⁹ Haroun Jamous, *op. cit.*

³³⁰ Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique : pourquoi ? », *L'Éducation nationale*, n°26, 25 septembre 1947.

³³¹ La lecture attentive des textes de Seignobos amène le lecteur à nuancer ces propos : Antoine Prost, « Charles Seignobos revisité », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 43, n°43, 1994, p. 100-118.

³³² Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique : pourquoi ? », *op. cit.*

mais qui considéraient que l'histoire, c'était cela. Cette collection de petits cailloux, par eux appelés "faits". »³³³

Même si Lucien Febvre ne les cite pas, on devine que les deux auteurs auxquels il fait référence sont Jules-Édouard Driault et Gabriel Monod³³⁴, qui se partagent le marché des manuels avec Albert Malet et Jules Isaac durant l'entre-deux-guerres. Collant aux programmes, les textes de ces manuels restent essentiellement politiques et événementiels. À la non-adhésion de Febvre à cette histoire scolaire, s'ajoute une compétition livrée entre les deux écoles historiques durant cette période, l'École méthodique³³⁵ contestée par le duo de Strasbourg.

Lucien Febvre désire promouvoir au travers de l'enseignement historique un « nouvel humanisme »³³⁶. La défense des valeurs de tolérance et la lutte contre les extrémismes rappellent son engagement au CVIA ainsi que le traumatisme de l'expérience de la Grande Guerre³³⁷. Il n'est donc pas question de réactualiser les programmes d'histoire mais de transformer le paradigme, l'idéologie sous-jacente à cet enseignement :

« Hier, les hommes. Et demain, pour la première fois, l'Homme. L'Homme qui ne sera certainement pas celui de nos classiques. L'Homme abstrait de nos humanistes, "l'honnête homme". Non. L'homme participant, quelques soient son origine, sa couleur, son histoire passée, à une même civilisation qui sera la civilisation. Le bien commun de tous. Enrichi par l'apport de tous. Porté pour l'effort collectif de tous... Pour la première fois. Et par une ironie singulière c'est une suite de guerres affreuses, c'est la barbarie la plus impensable qui aura servi d'accoucheuse à la civilisation. En tout cas, dès maintenant et quoi qu'il arrive, ceux qui ne présentent pas quel énorme changement de perspective impose aux historiens ces constatations –je les plains. Montrer dès maintenant comment les histoires particulières ont préparé l'histoire générale d'une humanité étendue jusqu'aux limites de la planète : quelle tâche magnifique ! Qu'elle soit la nôtre ! Et que nul, demain, ne puisse nous

³³³ Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique : pourquoi ? », *op. cit.*

³³⁴ Lucien Febvre cite ici E. Driault, G. Monod, *Histoire contemporaine 1815-1917*, Paris, Alcan, 1917, p. 202-203.

³³⁵ Ses méthodes sont exposées dans l'ouvrage de C. Langlois et C. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1898, 308 p. Les historiens comme Charles Seignobos, Albert Malet, Jules Isaac incarnent ce courant pour l'histoire scolaire. Notons toutefois que Seignobos ne présentait pas l'enseignement de l'histoire comme l'apprentissage d'une suite de faits mais comme l'étude des sociétés permettant à l'élève de comprendre le monde : Antoine Prost, « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », *art. cit.*

³³⁶ Il déclare dans ce discours : « Histoire de l'Humanité au deux sens du mot : l'humanité, totale des sociétés humaines éparées sur la planète ; l'humanité telle qu'elle se manifeste dans chacune de ses sociétés, par opposition à la bestialité, à la brutalité, à la sauvagerie. », in Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique : pourquoi ? », *op. cit.* Lire également l'article dans lequel il expose son projet de réformer l'ensemble des structures éducatives, notamment l'enseignement supérieur : Lucien Febvre, « Plaidoirie pour une révolution », *L'Éducation nationale*, n°6, 6 février 1947.

³³⁷ Mobilisé le 3 août 1914, Lucien Febvre est sergent télégraphiste puis sergent mitrailleur au 54^e RIT. Blessé le 7 octobre 1915, il reste à l'hôpital du 7 octobre 1915 au 12 avril 1916, puis retourne aux armées (Verdun) du 13 août 1916 au 3 octobre 1916. De nouveau blessé, il est hospitalisé d'octobre 1916 à avril 1917 avant de retourner aux armées jusqu'au 9 février 1919. Il finit la guerre comme capitaine, in Christophe Charle, Éva Telkès, « Lucien Febvre », *Les professeurs du Collège de France, op. cit.*, p. 70-73.

reprocher, à nous aussi, d'avoir préparé avec un soin pieux la guerre d'il y a vingt ans... ».³³⁸

Lucien Febvre accuse les programmes d'histoire de la Troisième République de ne pas avoir diffusé un enseignement pacifiste. Il ne s'agit donc plus de transmettre des valeurs portées par la période précédente mais de préparer les élèves à une société mondialisée dans laquelle les sociétés s'interpénètrent de plus en plus³³⁹. Il s'agit de repenser le rapport entre l'individu et la société et souligner que celui-ci n'est pas fixe :

« Enseignons l'histoire des nations dans le cadre, dans la perspective de cette histoire de l'humanité qui s'élabore révolutionnairement sous nos yeux. »

« Les humanités chinoise, africaine, américaine, européenne se touchent. Qu'est-ce que cela va produire ? Quels heurts ? Quels chocs ? Mais aussi quelles étonnantes pénétrations de civilisations ! Et ces pénétrations, ces contaminations, nous ne les éviterons pas. Ce qu'il importe de savoir, c'est à quel niveau vont s'installer les civilisations de mélange qui vont recouvrir demain toute la planète. Le rôle de la véritable histoire est de permettre de résoudre cette question. Le rôle de l'enseignement est de faire des enfants des hommes de leur temps, adaptés au milieu d'aujourd'hui et non à celui d'hier. »³⁴⁰

Cette proposition de Lucien Febvre n'est pas sans rappeler les rapports entre l'individu et la société envisagés par Norbert Elias. Tout comme Febvre, le sociologue remarque qu'avant la Seconde Guerre mondiale, la notion de société s'appliquait le plus souvent à une forme d'organisation étatique. Les unités sociales correspondant à l'organisation des États ou des tribus étaient prises pour modèles de société³⁴¹. Or, pour le sociologue, se produit alors discrètement un « processus d'intégration de l'humanité » qui réduit les distances et intègre les sociétés dans un système plus global :

« Nous nous dirigeons vers une époque où ce ne sont plus les différents États, mais la réunion des différents États dont se compose l'humanité qui devra être prise comme unité sociale de base, comme modèle de ce que l'on entend par société et donc comme cadre de référence de nombreuses études sociales. »³⁴²

Les États sont donc dépendants les uns des autres. Cependant, Norbert Elias, tout comme Lucien Febvre, constatent que l'image du *nous* (communauté de rattachement de l'individu) de la majorité des individus est en retard sur le degré d'intégration, sur le réseau d'interdépendances planétaire³⁴³. Le récit national véhiculé dans les discours scolaires est à remplacer par un récit mondialisé.

³³⁸ Lucien Febvre, « Une réforme... », *op. cit.*

³³⁹ Il insiste sur ce point dans son discours : « VOULEZ-VOUS PENSER QUE VOUS DEVEZ COMMENCER À FORMER EN 1947 DES HOMMES QUI PUISSENT ÊTRE EFFICACES EN 1969 ? Mais, 1947-1960 : au rythme des mouvements qui nous emportent, où serons-nous ? », *Ibid.*

³⁴⁰ M. Grandazzi, « Les journées d'études pour l'enseignement de l'histoire (13,14 et 15 juillet 1947) », *Revue universitaire*, n°4, juillet-octobre 1947.

³⁴¹ Norbert Elias, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991 (1987), p. 216.

³⁴² *Ibid.*, p. 217.

³⁴³ *Ibid.*, p. 294.

Trois journées d'études consacrées à l'enseignement de l'histoire sont organisées à l'initiative de Lucien Febvre et de Gustave Monod dans l'Académie de Paris du 13 au 15 juillet 1947, après le rejet du plan Langevin-Wallon. Les séances se tiennent à Vanves au lycée Michelet. Il s'agit d'un moment d'échanges, transformé parfois en « arène éducative » durant lequel se cristallisent deux positions. Gustave Monod préside les séances inaugurale et de clôture. Il assiste aux trois journées et prend part aux débats³⁴⁴. La préparation matérielle est organisée par un enseignant, Abel Chatelain, professeur au lycée Jacques-Decour de Paris et auteur d'articles dans des revues géographiques universitaires (*Revue de géographie de Lyon, Les cahiers rhodaniens...*). Lucien Febvre s'est chargé de réunir des intervenants universitaires : celui-ci explique « pourquoi réformer notre enseignement de l'histoire ? », Pierre de Saint Jacob³⁴⁵ traite des « nouveaux horizons de l'histoire agraire », Ernest Labrousse des « domaines et limites de l'interprétation matérialiste de l'histoire », André Piganiol³⁴⁶ de l'« application des lois économiques dans l'Antiquité : crises, inflation, économie dirigée », Gabriel Le Bras³⁴⁷ du « Moyen-âge d'hier, Moyen-âge d'aujourd'hui » et Georges Lefebvre³⁴⁸ de « la place de l'histoire de la Révolution française dans l'histoire du monde ». Un même paradigme est présenté lors de ces journées d'études : celui défendu par l'École des *Annales* :

« Parce que c'est la force et la dignité de l'enseignement secondaire d'être à la fois la pépinière de l'enseignement supérieur et un foyer de recherches actives. Parce qu'on doit enseigner, non la science d'hier, mais celle d'aujourd'hui. Parce que la collaboration des corps enseignant et cherchant peut seule permettre de renouveler notre enseignement et de le sauver. »³⁴⁹

Le public visé par les organisateurs est l'ensemble des enseignants du second degré, ce que reflète la composition de l'assistance. Parmi la centaine de participants venus librement, sans convocation du ministère, se trouvent des professeurs d'histoire de lycées, des collègues classiques, des collègues modernes, des collègues techniques, d'écoles normales d'instituteurs et d'institutrices des neuf départements de l'académie de Paris et, dans la limite des places

³⁴⁴ M. Grandazzi, *art. cit.*

³⁴⁵ Pierre de Saint-Jacob (1906-1960) est professeur au lycée Carnot de Dijon détaché au CNRS entre 1946 et 1948. Il a choisi son sujet de thèse avec Marc Bloch. Celle-ci, dirigée par Ernest Labrousse, porte sur les paysans de Bourgogne du Nord au dernier siècle de l'Ancien Régime.

³⁴⁶ André Piganiol (1883-1968) a été professeur d'histoire romaine à l'université de Strasbourg entre 1919 et 1928, avant d'enseigner à la Sorbonne. Il devient professeur au Collège de France en 1942. C'est donc un collègue de Febvre à ce moment.

³⁴⁷ Gabriel Le Bras (1891-1970) a enseigné le droit à l'Université de Strasbourg puis à celle de Paris. Il est également directeur d'études à l'EPHE.

³⁴⁸ Georges Lefebvre (1874-1959) est un spécialiste de la révolution française proche de Marc Bloch.

³⁴⁹ M. Grandazzi, *art. cit.*

disponibles, des autres académies. Outre ces personnels enseignants, y assistent des hauts fonctionnaires dont l'ensemble du groupe histoire-géographie de l'IGIP, assis au premier rang. Edmond Perrin, professeur d'histoire médiévale à la faculté de Lettres de Paris, est présent comme président du jury de l'agrégation d'histoire³⁵⁰, Édouard Bruley comme président de la SPHG, Marguerite Schwab (également membre de la SPHG) comme représentante du CSEN et Madame Marcihacy en tant que vice-présidente de la Fédération nationale des associations de parents d'élèves des lycées et collèges.

Les conférences des universitaires ont lieu dans la salle des fêtes du lycée, à raison de deux par matinée : l'une sur un sujet général, l'autre sur une mise au point concernant une période historique. Ces interventions semblent rencontrer un accueil favorable de la part du public, notamment chez les enseignants du second degré. Lucien Febvre jouit d'une légitimité apparemment très grande auprès d'eux³⁵¹. La réception est moins consensuelle durant les après-midi. Les études pédagogiques sont des réunions consacrées aux questions pédagogiques soulevées par l'histoire et la géographie. Chaque jour à 15 heures, une réunion générale a lieu dans la salle des fêtes. Le président de séance (toujours un IGIP) rappelle le thème de l'étude. Suivant les questions à traiter, il organise deux ou trois commissions dont il fait élire les présidents par l'assemblée. Ensuite s'acheminent, dans des salles différentes, les présidents de séances et les participants qui le souhaitent. Le président de séance fait élire un rapporteur et les débats commencent. À 16 h 30, tout le monde retrouve la salle des fêtes pour l'assemblée plénière présidée par les IGIP. Les rapports sont présentés et discutés par l'assemblée. Trois thèmes sont traités : le 13 est consacré à l'élève de premier cycle en face de l'enseignement historique (séance présidée par Gadrat), le 14 à l'élève du second cycle en face de l'enseignement historique (Trous) et le 15 à l'initiation à la vie contemporaine (Crouzet).

³⁵⁰ Cf. Annexe n° 10, Questions d'histoire à l'agrégation externe d'histoire, tome II.

³⁵¹ Des problèmes d'organisation ont obligé Monod à avancer d'une journée ces rencontres. Tous les participants n'en ont pas été tenus informés. Des dizaines d'enseignants venus le 14 croyant assister à la journée inaugurale ont été déçus de ne pas entendre Lucien Febvre, *in* M. Gradazzi, *art. cit.*

Tableau n°6 : Organisation des séances thématiques des journées d'études de juillet 1947

Thématique générale	Président de séance	Commissions	Président des commissions	Rapporteur
L'élève du premier cycle face à l'enseignement de l'histoire	Gadrat (13 juillet)	Que représente l'histoire pour l'élève qui entre en 6 ^e ? (abandonné sur décision de Gadrat)		
		Comment convient-il de présenter la fresque historique dans ce cycle ?	M. Schwab (Lycée J. Ferry Paris)	Grandazzi (lycée Henri-IV)
		Par quels procédés rendre l'enseignement de l'histoire attrayant ?	A. Alba (Lycée Henri-IV)	Yvonne Gal (lycée Jules Ferry, Paris)
L'élève du second cycle face à l'enseignement de l'histoire	Trous (14 juillet)	Commission des programmes	É. Bruley, (Lycée Condorcet, SPHG)	M. Grandazzi
		Commission des méthodes	C. Chevalier, (Collège moderne Chaptal)	P. Thomas (collège classique de Sézanne)
		Histoire de l'art	Suzanne Galle (Lycée Fénelon)	Albert Silbert (lycée Michelet)
Initiation à la vie contemporaine	Crouzet (15 juillet)	Problèmes politiques et économiques et méthode	Édouard Bruley	Jean-Marie d'Hoop (lycée Voltaire)
		Initier à la connaissance des sociétés humaines contemporaines	Suzanne Galle (Lycée Fénelon)	André Gaillard (lycée Pasteur)

Source : M. Grandazzi, « Les journées d'études pour l'enseignement de l'histoire (13, 14 et 15 juillet 1947) », *Revue universitaire*, n°4, juillet-octobre 1947.

Le tableau ci-dessus indique les noms des présidents et rapporteurs des trois séances pédagogiques. Les enseignants impliqués dans l'animation de ces séances pédagogiques sont à 86 % professeurs dans des lycées parisiens, ce qui n'est pas une représentation fidèle des établissements scolaires. De plus, hormis les professeurs de collège, tous sont membres de la SPHG et cherchent à faire valoir les arguments défendus par cette association de spécialistes.

Les débats pédagogiques se structurent ainsi entre les réformateurs (majoritairement de hauts fonctionnaires du ministère et des universitaires) et les représentants de la SPHG. Le 13 juillet, les présidents et rapporteurs des commissions, tous membres de la SPHG, lancent une polémique autour du cycle unique³⁵². Les hauts fonctionnaires s'y opposent en intervenant

³⁵² La SPHG s'oppose alors à une césure en Troisième et se prononce pour que les programmes d'histoire étudient toutes les périodes de façon continue de la Sixième aux classes de Terminales, sans retour en arrière dans le second cycle.

lors du débat en séance plénière³⁵³. Il en ressort le rappel officiel du maintien des deux cycles. Le lendemain, les projets de programmes du second cycle du second degré (lycées) sont débattus. Le consensus s'effectue autour du rejet des programmes en vigueur mais « la discussion est extrêmement serrée » entre les IGIP, Albert Troux et Arthur Huby, et certains enseignants membres de la SPHG. Le projet pour la Seconde est tout de même approuvé à l'unanimité moins 7 voix : l'étude de l'histoire de la civilisation des origines à la fin du XVIII^e siècle (2 heures) ainsi qu'un rappel d'histoire ancienne pendant une heure. En Première, la période 1789-1871 serait traitée pendant 2 heures hebdomadaires. Après un vif débat portant sur la date butoir du programme, le projet de Terminale aborderait l'histoire contemporaine de 1871 à 1939. Les contenus des programmes ne sont guère déterminés. Ces projets ne réforment pas vraiment les programmes, sauf pour la Seconde, ils actualisent les textes antérieurs en les redécoupant différemment³⁵⁴. Les programmes discutés par cette assemblée, dans laquelle la SPHG est bien représentée, ne correspondent donc pas aux projets souhaités par Febvre et Monod. Certes, les participants s'accordent sur le fait qu'il faille réformer mais la réforme qu'ils souhaitent n'est pas identique.

Cette histoire scolaire, selon Febvre, incarne un paradigme obsolète en 1947. Elle véhicule une idéologie portée par la Troisième République, son empire colonial, l'Europe d'avant la Seconde Guerre mondiale :

« Ce qu'il y a eu ? Les guerres. Les deux Premières Guerres mondiales. La sauvage, la cruelle ironie de ces deux tueries surgissant juste au moment où l'Européen cultivé admirait chaque matin devant sa glace, cette élégance morale qui le distinguait si heureusement du "primitif" [...]. Je dis bien, démocratiquement : "s'agissant de chaque groupe humain", - y compris les plus humbles qui, peut être ne sont pas les moins utiles à connaître ? Car enfin, une grosse question se pose qui, hier, nous laissait froids, hier, quand, fiers de notre peau blanche et de nos fusils à répétition, nous toisons de haut les gens de couleurs. Une grosse question : celle de savoir pourquoi tel groupe humain est plus humble que tel autre ? »³⁵⁵

Il est question pour Lucien Febvre de promouvoir un enseignement de l'histoire ayant des finalités nouvelles. L'échelle européenne n'est plus centrale. Cependant, ce souhait de réforme n'est pas partagé par la SPHG, davantage favorable à une réforme incrémentale. De

³⁵³ Interviennent notamment Gustave Monod, Roger Gal, François Gadrat et Louis François en faveur des deux cycles, contrairement à André Alba et M. Soulas (professeur au lycée d'Orléans), favorables au cycle unique.

³⁵⁴ Cela rejoint des craintes exprimées par Roger Gal sur le thème de l'allègement des programmes : « La première consisterait à prendre les programmes, les horaires, les diverses disciplines les unes après les autres et à voir ce qui pourrait être retranché ici ou là. Je crains que cette méthode, souvent employées déjà, n'aboutisse qu'à des réductions peu importantes, sinon à des adjonctions de points nouveaux, comme cela s'est vu plus d'une fois. », in Roger Gal, *Rapport*, 12 février 1947, AN, F¹⁷17509.

³⁵⁵ Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique : pourquoi ? », *art. cit.*

plus, les journées de Vanves se tiennent quelques jours après le rejet du plan Langevin-Wallon. La fenêtre d'opportunité pour faire passer une réforme importante est fermée.

À la Libération, le contexte politique qui accompagne la volonté de réforme des membres du gouvernement, dont René Capitant, aurait pu constituer une fenêtre d'opportunité pour mener une réforme pédagogique dans l'enseignement de l'histoire. Pour cela, les acteurs réformateurs étaient en position de force : ils occupaient les postes de direction au ministère de l'Éducation nationale, ils avaient pour alliés des universitaires qui partageaient leur volonté de réformer l'enseignement. Mais très rapidement les groupes d'intérêt à nouveau en place, inquiets des bouleversements proposés, se mobilisent contre le projet de réforme de la commission Langevin-Wallon. La remise du rapport à l'été 1947 s'effectue dans un contexte tout autre de celui de 1944. D'autres enjeux préoccupent le gouvernement de la nouvelle République et le renvoi des communistes dans l'opposition nuit à ce projet de réforme. De nouveaux acteurs pénètrent dans l'arène des décideurs éducatifs et y introduisent des préoccupations économiques. Il ne faut pas seulement former des humanistes, il faut surtout former de futurs travailleurs capables de s'insérer dans l'économie. Ce nouvel objectif crée une tension entre des décideurs politiques et certains acteurs du secteur éducatif (associations de spécialistes, syndicats).

Section 2

La réforme des contenus prise dans les jeux politiques de la Quatrième République

Il s'agit de comprendre dans la section 2 de ce premier chapitre comment un projet au départ de grande réforme (projet de réforme pour l'histoire dans le plan Langevin-Wallon) devient une petite réforme (programme de Terminale de 1957). Comme l'ont montré les travaux sur les phénomènes de *path dependence*, il est difficile, voire impossible de changer radicalement des politiques publiques. Par exemple, Paul Pierson explique pourquoi il ne

semble pas possible de transformer radicalement les systèmes de retraites au Royaume-Uni et aux États-Unis³⁵⁶. Il met en avant deux raisons majeures à cela : une technique (substituer totalement un régime de retraite par un autre obligerait le contribuable à cotiser deux fois) et une politique (les coalitions d'intérêt attachées au système par répartition ont un poids politique suffisant pour empêcher toute réforme radicale). Une fois qu'un chemin est pris, il est difficile de changer des processus politiques qui se renforcent avec le temps, génèrent des résistances au changement. Bruno Palier constate cela pour les politiques sociales : il est difficile de remettre en cause l'attachement des Français à la sécurité sociale³⁵⁷. La section 1 a mis en évidence ces mêmes phénomènes pour la réforme de l'histoire scolaire : les acteurs (SPHG) ont des habitudes cognitives, des routines : l'histoire est pour eux une discipline obligatoire dispensée dans toutes les classes par des enseignants spécialisés, ses programmes, élaborés en cogestion, sont organisés autour de découpages chronologiques euro-péo-centrés. Le projet proposé par la commission Langevin en mars 1945 heurtait ces routines, ce qui suscita une mobilisation de la SPHG auprès des parlementaires. Cette mobilisation servit les intérêts de la SPHG : les compromis revoyant à la baisse le projet initial aboutirent au maintien de la discipline dans le second degré et au maintien d'une production des programmes en cogestion. Nous allons voir ici qu'il est plus aisé de faire passer une réforme incrémentale (portant sur un programme) qui ne bouleverse pas totalement la politique des contenus.

A) De nouveaux contenus d'enseignement sensibles

Les acteurs du secteur éducatif engagés dans les débats sur les réformes de l'histoire scolaire s'accordent sur l'introduction de certaines méthodes pédagogiques. Les hauts fonctionnaires réformateurs, les IGIP et la SPHG sont favorables à l'utilisation de documents historiques en classe. Déjà plébiscitée dans les *Instructions officielles* du 9 octobre 1938, la pédagogie active, invitant les professeurs à faire des cours dialogués ou à faire travailler les élèves en groupes, nécessite l'utilisation de documents. Ce consensus s'effrite concernant l'introduction de nouveaux contenus impliquant une refonte des programmes. C'est

³⁵⁶ Paul Pierson, *Dismantling the Welfare State? Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, 213 p.

³⁵⁷ Bruno Palier, *Gouverner la sécurité sociale*, Paris, PUF, 2002, 502 p.

particulièrement le cas pour l'introduction des civilisations extra-européennes et pour l'ouverture des programmes d'histoire aux sciences économiques et sociales. Ces deux changements curriculaires sont portés par des acteurs animés d'intentions différentes durant les premières années de la Quatrième République.

1) L'enseignement des civilisations extra-européennes

Le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 affirme l'importance de l'égalité naturelle entre individus au regard des événements de la Seconde Guerre mondiale :

« Au lendemain de la victoire remportée par les peuples libres sur les régimes qui ont tenté d'asservir et de dégrader la personne humaine, le peuple français proclame à nouveau que tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés. »

La fin de ce préambule présente l'Union française non comme un empire, mais comme une association de peuples :

« La France forme avec les peuples d'outre-mer une Union fondée sur l'égalité des droits et des devoirs, sans distinction de race ni de religion.

L'Union française est composée de nations et de peuples qui mettent en commun ou coordonnent leurs ressources et leurs efforts pour développer leurs civilisations respectives, accroître leur bien-être et assurer leur sécurité. »

Le titre VIII du texte constitutionnel détaille le statut et l'organisation de l'Union française. Les rapports entre la France et ses anciennes colonies sont d'autant plus transformés que la loi Lamine-Gueye du 25 avril 1946 est entrée en application. Celle-ci dispose que tous les ressortissants des territoires d'Outre-mer ont la qualité de citoyens : les anciens sujets de l'Empire deviennent citoyens français, obtenant ainsi le droit de vote. La citoyenneté française concerne désormais à la fois les habitants de la métropole mais également une partie des populations des anciennes colonies.

L'année 1946 marque également le début de la guerre d'Indochine. Les institutions chargées de former les fonctionnaires pour ces régions sont amenées à repenser leur formation. La Société asiatique, par l'intermédiaire de son secrétaire Jean Filliozat, adresse alors au ministre Naegelen la demande d'introduire l'étude des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire. Fondée en 1822, cette société savante a pour objectif la diffusion de la recherche orientaliste. Le contexte international est une opportunité pour publiciser cette branche de la recherche :

« Les rapports culturels de la France avec les peuples civilisés d'Orient et d'Extrême-Orient, particulièrement avec ceux de ces peuples qui, appartiennent en même temps à la Communauté française, exigent que les grandes civilisations de l'Islam, de l'Inde et de la Chine, soient prises en

considération par l'ensemble des Français. Un humanisme à la mesure du présent, dont elles font partie, suppose nécessairement leur connaissance. Ainsi, la Société asiatique forme-t-elle le vœu que soient introduites dans l'enseignement général des notions sur les civilisations traditionnelles de l'Islam, de l'Inde et de la Chine. »³⁵⁸

Jean Filliozat ne présente pas ces civilisations uniquement comme des traces d'un passé révolu mais comme des sociétés en pleine évolution. Selon le président de la Société asiatique l'introduction des civilisations extra-européennes est rendue nécessaire par l'extension de la citoyenneté aux populations de l'Empire :

« Les programmes de l'enseignement du second degré font une juste place à des notions historiques sur les civilisations importantes quoique mortes, de l'Égypte, de l'Assyrie et de l'Ancien Iran, mais ne tiennent pas compte des civilisations vivantes de l'Islam, de l'Inde et de la Chine. Sur l'Islam, qu'ils abordent presque exclusivement sous l'angle des Croisades et des rapports entre l'Europe et l'Empire ottoman, les indications prévues sont hors de proportion avec la place que tiennent dans la vie française les Musulmans de notre Afrique du Nord, désormais pourvus de droits politiques. Les programmes ne s'intéressent à l'Inde et à la Chine qu'à propos des entreprises coloniales européennes ou de la géographie de l'Asie. Ils n'offrent donc pas un tableau complet de l'humanité actuelle et des grandes civilisations qui entrent dans la composition de la Communauté française. Ils relèvent d'une époque où l'Europe n'accédait pas encore à la connaissance du monde entier et n'avait que des rapports occasionnels et lointains avec l'Orient. Une modernisation de l'enseignement général supposerait donc l'introduction dans les programmes de notions sur les cultures traditionnelles restées vivantes de l'Islam, de l'Inde et de la Chine, parties intégrantes du monde moderne. »³⁵⁹

La demande émise par la Société asiatique ne reste pas lettre morte : le ministre la transmet aux membres de la commission Langevin-Wallon³⁶⁰. Cette ouverture aux civilisations extra-européennes est également portée par Lucien Febvre mais pour d'autres raisons. Il s'agit pour l'historien d'imposer son école historique dans l'histoire scolaire. En 1948, Jean Célérier, directeur d'études à l'Institut des Hautes études marocaines, propose d'intégrer dans l'histoire nationale la civilisation musulmane. Selon lui, « la France musulmane » est à enseigner :

« L'histoire de l'Islam et la géographie des pays franco-musulmans doivent y trouver une place, non pas comme les civilisations chinoises et pré-colombienne, mais comme des phénomènes nationaux [...]. J'entends bien le cri du cœur... ou d'autre chose : "encore une rallonge aux programmes, comme si l'on n'avait pas assez de travail !" Nous cherchons ensemble, ô mon cher Collègue, la place et le moment où nous pourrions le moins lourdement introduire l'Islam et les relations franco-musulmanes. Mais nous cherchons si nous n'avons pas déjà trouvé, c'est-à-dire si nous n'avons pas la certitude, intuitive et réfléchie, qu'une France musulmane peut, veut, doit naître. »³⁶¹

L'extension de la citoyenneté française à une partie de la population musulmane d'Algérie accordée entre 1944 et 1947, intègre l'histoire du Maghreb (et par conséquent celle de l'Islam) à l'histoire nationale. Selon Jean Célérier, l'histoire de France n'est pas que celle de la

³⁵⁸ Société asiatique, *Vœux émis par l'Assemblée générale du 11 janvier 1946*, 11 janvier 1946, AN, AJ⁷¹65.

³⁵⁹ Jean Filliozat, *Lettre au ministre de l'Éducation nationale*, 16 février 1946, AN, AJ⁷¹65.

³⁶⁰ Marcel-Edmond Naegelen, *Lettre à Paul Langevin, Objet : vœu émis par la société asiatique dans son assemblée générale du 11 janvier 1946*, 6 mars 1946, AN, AJ⁷¹65.

³⁶¹ Jean Célérier, « La France musulmane et nos programmes », *BSPHG*, n°115, juin 1948.

métropole car elle doit intégrer au même titre celle du Maghreb.

En 1950, Henri Brunschwig, historien de l'Afrique proche de l'École des *Annales* et enseignant à l'École nationale de la France d'Outre-Mer, publie un article dans *l'Éducation nationale* en faveur de la transformation des contenus historiques. Créée en 1889 sous le nom d'École coloniale, cette institution forme des fonctionnaires répartis en deux sections : français et étrangers. Les études durent 2 ou 3 ans. On y enseigne les langues, l'ethnologie, le droit coutumier, le droit colonial public et privé. Contrairement au secrétaire de la Société asiatique, il propose, non d'ouvrir cette discipline aux civilisations extra-européennes mais de promouvoir un enseignement chargé de former des Européens :

« Aussi, nous essayons de créer l'Europe. À un système politique entièrement nouveau, il faut un enseignement de l'histoire également neuf. Ce n'est pas en enseignant des histoires nationales qu'on formera des citoyens de l'Europe [...]. Il ne s'agit donc pas de réformer notre enseignement actuel, mais de l'abandonner et de le remplacer par un enseignement entièrement nouveau, qui contribue à la culture des esprits et qui puisse être adopté aussi bien par les autres pays de la communauté humaine que par la France. »³⁶²

Les savoirs enseignés dans le second degré ainsi que dans les écoles de formation destinées aux cadres des colonies doivent évoluer selon Henri Brunschwig. Selon les institutions auxquelles ils sont rattachés, ces historiens proposent l'ouverture de l'histoire scolaire à celles des autres parties de l'ancien Empire ou l'élaboration d'un récit historique européen³⁶³.

Le 19 décembre 1950 est créée au sein du CSEN une commission de l'enseignement Outre-mer³⁶⁴. Elle est composée de hauts fonctionnaires : Marcel Abraham (directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale, Yvon Delbos), des directeurs ministériels (dont Charles Brunold pour le second degré), d'inspecteurs, d'universitaires et de représentants des différents segments éducatifs. La volonté d'élargir l'enseignement de l'histoire et de la géographie aux autres civilisations est partagée lors des réunions de travail. Cependant, la commission, dont les conclusions sont reprises par le CSEN, n'émet que des recommandations. Par exemple, lors de la séance du 2 juillet 1951 plusieurs motions sont

³⁶² Henri Brunschwig, « Pour un nouvel enseignement de l'histoire », *L'Éducation nationale*, n°13, 20 avril 1950.

³⁶³ Dès 1953, le Conseil de l'Europe invite les enseignants d'histoire de ses États membres à réfléchir sur l'idée européenne dans l'enseignement de l'histoire. Il s'agit également de relever les stéréotypes relevés dans les manuels. Ces travaux s'effectuent en collaboration avec l'UNESCO, l'Institut Georg Eckert de Braunschweig : Conseil de la coopération culturelle, *Leçons d'histoires. Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1999, 43 p. Louis François s'implique beaucoup dans ce type d'actions, tout comme dans la promotion d'un enseignement des droits de l'Homme.

³⁶⁴ *Commission de l'enseignement Outre-Mer*, 19 décembre 1950, AN, F¹⁷17584.

adoptées³⁶⁵. La quatrième concerne l'enseignement des premier et second degrés. Il est préconisé que :

« L'Union française ne soit pas considérée comme l'équivalent de l'ancien empire français [...]. Que l'étude des pays de l'Union française, autres que la France Métropolitaine, fasse une large place à l'étude des populations indigènes, de leurs caractères ethniques, de leurs civilisations, de leur évolution. »³⁶⁶

Les réunions de la commission continuent plusieurs années. Le 11 juin 1953, la séance réunit de hauts fonctionnaires et des membres du cabinet du ministre³⁶⁷ qui aboutit à une recommandation en direction des IGIP, auteurs de projet de réforme pédagogique en cours d'élaboration. Elle reprend les conclusions d'un groupe d'experts conduit par Louis François pour introduire l'étude de l'Outre-mer dans les programmes.

La demande de prise en compte de l'ouverture de la citoyenneté aux populations indigènes est également formulée dans l'arène parlementaire. Le groupe socialiste dépose une proposition tendant à réviser les programmes de l'enseignement³⁶⁸, jugés trop coloniaux :

« Les programmes de l'enseignement ont été arrêtés avant la dernière guerre, à une époque où triomphaient les notions de "colonisation" ou d' "empire". La subordination politique entraîna la subordination pédagogique, car les pays d'Outre-mer intéressaient moins en eux-mêmes que comme dépendance de la métropole [...]. Il serait imprudent de croire que la situation ait profondément changé depuis que la constitution de 1946 a institué l'Union française. »³⁶⁹

Le groupe SFIO reprend ici une demande de la SPHG qui consiste en l'introduction de l'étude des civilisations en Seconde. Cet ajout au programme (enseignement de l'Union française) pourrait entraîner une augmentation d'une heure hebdomadaire aux dotations horaires d'histoire, géographie et instruction civique³⁷⁰. Il est donc moins question de réforme des programmes d'histoire du second degré que d'ajout d'un enseignement. L'ouverture de l'histoire scolaire à d'autres espaces, d'autres civilisations est d'abord demandée par des historiens, elle est ensuite formulée par des acteurs éducatifs au CSEN puis par des parlementaires. Ceci est lié aux évolutions des politiques de citoyenneté de 1946. Cette ouverture de la citoyenneté à d'autres populations, les transformations des relations entre la métropole et ce qui a été l'Empire sont des débats politiques et sociaux que certains acteurs souhaitent voir introduits dans les programmes d'histoire comme « questions socialement

³⁶⁵ CSEN, *Motions adoptées par la commission de l'enseignement d'Outre-mer*, 2 juillet 1951, AN, F¹⁷17584.

³⁶⁶ *Ibid.*, f. 3.

³⁶⁷ CSEN, Commission Outre-Mer, *Séance du 11 juin 1953*, AN, F¹⁷17584.

³⁶⁸ Groupe SFIO, *Proposition tendant à réviser les programmes de l'enseignement et les mesures à prendre tendant à favoriser la connaissance de l'Union française*, s.d. (entre 1951 et 1953), AN, F¹⁷17584, 15 f.

³⁶⁹ *Ibid.*, f. 1-2.

³⁷⁰ *Ibid.*, f. 13-14.

vives ». Or, cela reste encore ineffectif au milieu des années 1950 car aucun nouveau programme n'est encore validé.

2) L'ouverture aux sciences sociales

Les années 1950 sont celles de la reconstruction et de l'entrée de la France dans une économie marquée par la croissance et le plein emploi. Aux changements politiques interne et externe se greffent des bouleversements économiques. Le secteur éducatif est alors confronté à une « explosion scolaire »³⁷¹. Les effectifs du secondaire commencent à augmenter à partir de la rentrée 1951³⁷². Selon Antoine Prost, « la France des années 1950 aborde sa modernisation économique avec la volonté de combler son retard et d'affronter la concurrence internationale, notamment en construisant un marché commun européen »³⁷³. Le développement de l'enseignement est perçu comme nécessaire : il s'agit de former une main d'œuvre plus qualifiée. Cette nouvelle situation amène les hauts fonctionnaires à solliciter les avis d'experts pour revoir les politiques éducatives en lien avec les transformations sociales et économiques³⁷⁴.

Dans les années 1950, les représentants des sciences sociales figurent à côté des spécialistes de l'école (recteurs, hauts fonctionnaires et universitaires) dans les commissions de réforme sectorielle³⁷⁵. Une attention particulière est accordée aux avis des membres du Commissariat au Plan. Parmi eux, Jean Fourastié joue un rôle essentiel dans l'introduction du référentiel économique dans le secteur éducatif³⁷⁶. L'économie permet de mieux comprendre la société mais aussi de mieux former les élèves :

« En fait, il faut donner à nos enfants une culture non pas générale en ce qu'elle implique la connaissance d'un grand nombre de faits, mais générale en ce qu'elle facilite la connaissance des faits

³⁷¹ Louis Cros, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961, 178 p.

³⁷² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, *op.cit.*, p. 272.

³⁷³ *Ibid.*, p. 276.

³⁷⁴ Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs*, *op. cit.*

³⁷⁵ Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, n°64, 2006, p. 124-145.

³⁷⁶ Jean Fourastié (1907-1990) : Cet ingénieur de l'École Centrale est diplômé de l'École libre des sciences politiques et docteur en droit. Il entre dans l'administration comme commissaire contrôleur puis commissaire contrôleur général des assurances. Il s'engage comme conseiller économique et planificateur à partir de 1944 au sein du commissariat au Plan dirigé par Jean Monnet. Il y préside la commission de la modernisation de la main d'œuvre. Il est également expert européen : vice-président du comité des questions scientifiques et techniques à l'OECE. Il préside le groupe de recherches de la CECA sur les progrès techniques dans la sidérurgie de 1949 à 1955. Il devient en 1958 expert auprès des Nations unies. Il est aussi enseignant à l'IEP de Paris à partir de 1947, directeur d'études à l'EPHE à partir de 1953. Il est nommé professeur au CNAM en 1964.

qu'en réalité ils rencontrent et rencontreront sur leur route au cours de leur vie. Il ne s'agit pas d'apprendre un peu de tout ; il s'agit de se préparer à vivre en prenant conscience des faits fondamentaux du monde contemporain. Or dans le monde contemporain, les faits économiques prennent une importance croissante. »³⁷⁷

Selon Fourastié, l'éducation doit mieux former la main d'œuvre. L'école doit désormais produire des professionnels, des hommes de leur temps, aux mentalités productives. L'adaptation de l'éducation aux impératifs économiques s'avère selon lui nécessaire pour être compétitif :

« Notre pays ne maintiendra son rang de grande puissance qu'en adaptant son économie et son équipement aux exigences de la vie moderne. Cette nécessité, les membres de l'enseignement doivent en prendre une claire conscience, puisque c'est à eux, éducateurs des citoyens de demain, qu'il appartient d'abord d'initier leurs élèves à ce vaste problème. »³⁷⁸

Ces nouveaux experts se proposent de former « la main d'œuvre par le système scolaire »³⁷⁹.

La participation d'économistes comme Fourastié dans les commissions coïncide avec le changement de directeur de l'enseignement du second degré. En juillet 1951, Gustave Monod est remplacé par son adjoint, Charles Brunold³⁸⁰. Celui-ci est favorable à la démocratisation de l'éducation³⁸¹ qu'il souhaite perméable aux évolutions économiques.

Dans le projet de réforme qu'il soumet au ministre André Marie en 1953³⁸², la croissance des effectifs dans une organisation scolaire peu adaptée à cette « explosion scolaire » est présentée comme un problème à résoudre : manque de bâtiments, problème du niveau des élèves dans un secondaire conçu jusque là pour une « élite scolaire ». Les difficultés rencontrées dans le second degré ont des répercussions dans l'enseignement supérieur : trop d'étudiants n'obtiennent pas de diplômes sanctionnant leur passage à

³⁷⁷ Jean Fourastié, « La crise de croissance de l'enseignement du second degré », *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, janvier 1950.

³⁷⁸ Jean Fourastié, « Du premier au second plan de modernisation de la France », *L'Éducation nationale*, n°3, 22 Janvier 1953.

³⁷⁹ Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes... », *art. cit.*, p. 127.

³⁸⁰ Charles Brunold est né en 1893 à Tunis. Il suit des études dans les facultés de lettres et de sciences de Bordeaux. Docteur ès sciences mathématiques, docteur ès lettres, il est également agrégé de physique. Directeur général de l'enseignement du second degré à partir de 1951, il est membre de la commission française à l'UNESCO, membre du conseil d'administration de l'ENS de la rue d'Ulm et membre du conseil supérieur de l'éducation nationale. Il est doyen de l'IGIP en juin 1960.

³⁸¹ « La culture ne saurait constituer un instrument de jouissance entre les mains d'une classe sociale. L'héritage qu'elle constitue doit être sans cesse renouvelé et fécondé par l'appel à des élites nouvelles, d'origine populaire. Par delà tout ce qui divise les hommes, elle doit assurer la fraternité de l'effort humain pour faire reculer un peu plus, chaque jour, les frontières de l'incompréhension, de la souffrance et de l'injustice. », in Charles Brunold, « Les buts de l'enseignement du second degré », *L'Éducation nationale*, n°23, 2 octobre 1952.

³⁸² André Marie est ministre du 12 août 1952 au 18 juin 1954. Pour le contenu du projet de réforme : Charles Brunold, *Le projet de réforme de l'enseignement du second degré*, Paris, Publications du CNDP, 1953, 8 p.

l'université. Le projet propose un nouveau système conçu autour de deux enseignements : l'un court et l'autre long. Le baccalauréat est repensé : il existerait un baccalauréat spécial pour l'enseignement court et l'autre s'adresserait aux élèves qui se destinent à entrer dans le supérieur. Les programmes de la classe Terminale dispenseraient une sorte de propédeutique aux élèves. Dans cette perspective, le programme d'histoire de Terminale pourrait transmettre des contenus plus complexes, inspirés des recherches historiques.

L'accent porté sur l'adaptation des savoirs au monde actuel justifie les projets d'institutionnalisation d'un enseignement de sciences sociales³⁸³ dans lequel les historiens des *Annales* comptent se placer en position dominante. Les *social studies* sont enseignées aux États-Unis depuis la fin des années 1910³⁸⁴. La Seconde Guerre mondiale constitue un tournant dans le développement de cette discipline à l'échelle mondiale. Dans beaucoup d'États, les gouvernements changent leur politique pédagogique : l'enseignement de l'histoire et de la géographie, jugé trop national par les gouvernants, est délaissé au profit de celui des sciences sociales. Les sciences sociales sont enseignées dans les années 1950 en Amérique du Nord et du Sud. L'Europe orientale est réticente à insérer cette discipline dans les *curricula*. Les débats français pour introduire les sciences sociales dans les *curricula* d'histoire-géographie s'insèrent donc dans des évolutions mondiales.

Depuis la Libération, les États-Unis constituent un modèle pour les chercheurs français en sciences sociales³⁸⁵. Les membres de la VI^e section de l'EPHE sont favorables à cette rénovation pédagogique. Les historiens des *Annales* y sont en position de force grâce à la création en 1947³⁸⁶ de cette section dans laquelle l'histoire est la discipline mère³⁸⁷. Lucien Febvre est également l'expert représentant les sciences sociales au sein de la commission consultative pour l'étude des questions d'éducation, de science et de culture auprès de

³⁸³ En 1916, la commission américaine consacrée à l'éducation nationale adopte l'expression « social studies » pour désigner la part du *curriculum* consacrée à l'éducation sociale. Cet enseignement se développe dans les années 1920. L'histoire et la géographie sont enseignées dans le cadre des « social studies » aux côtés d'autres disciplines. Les sciences sociales et une histoire dont l'échelle d'étude est globale sont aussi enseignées dans les universités américaines. Dès 1942, T. Walter Wallbank et Alastair M. Taylor publient un manuel intitulé *Civilization Past & Present*. Même s'il est européen-centré, cet ouvrage scolaire s'intéresse aux aspects économique, politique, social, technique, intellectuel de l'histoire.

³⁸⁴ Suk-Ying Wong, « The Evolution of Social Sciences Instruction, 1900-1986. A cross-national Study », *Sociology of Education*, vol. 64, n°1, 1991, p. 33-47.

³⁸⁵ Alain Drouard, « Réflexions sur une chronologie : le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années 1960 », *Revue française de sociologie*, vol. 23, n°1, 1982, p. 62.

³⁸⁶ Elle est institutionnalisée par le décret du 3 novembre 1947 et l'arrêté du 21 novembre 1947.

³⁸⁷ Brigitte Mazon, *Aux origines de l'école des hautes études en sciences sociales, le rôle du mécénat américain (1920-1960)*, Paris, Cerf, 1988, 187 p.

l'UNESCO³⁸⁸. Cette institution promeut le développement de l'enseignement des sciences sociales au sein des commissions nationales³⁸⁹. En 1952, un comité international d'experts, dont Louis François fait partie, a rédigé des propositions de développement d'un enseignement des sciences sociales. L'UNESCO fait paraître en 1953 une étude dressant l'inventaire de la situation de l'enseignement de toutes les sciences sociales en France³⁹⁰. L'élargissement de l'histoire à l'ensemble de l'Union française est promu également par la Commission nationale pour l'éducation, la science et la culture³⁹¹:

« Nous accusera-t-on de surcharger les études? Je n'aurais aucune difficulté ni aucun scrupule à proposer des réductions sur d'autres chapitres où l'eurocentrisme et le traditionalisme de notre histoire s'accusent douloureusement dans un monde devenu planétaire. »³⁹²

Louis François est un acteur actif dans l'ouverture de l'histoire-géographie aux sciences sociales :

« Il est évident qu'aujourd'hui notre enseignement doit donner à l'élève tout ce qui lui permettra de comprendre les conditions de l'existence de l'homme, ce qui nécessitait évidemment des notions de sciences humaines [...]. Il ne s'agit pas d'introduire une nouvelle matière de type social studies, mais bien d'intégrer à l'enseignement littéraire, historique, géographique, des notions de sciences sociales qui donneront aux élèves des ouvertures sur le monde contemporain qui les aideront à la comprendre, et qui leur permettront de mieux se situer. »³⁹³

Les débats sur l'insertion des sciences sociales dans l'enseignement de l'histoire rassemblent divers protagonistes : des experts économistes, de hauts fonctionnaires, des historiens des *Annales*³⁹⁴. L'ouverture des programmes d'histoire aux sciences sociales s'oppose à l'attachement disciplinaire de la SPHG pour qui l'histoire scolaire est une discipline civique chargée de transmettre une culture générale³⁹⁵. Or, cette association est à nouveau l'interlocuteur privilégié de l'IGIP dans l'écriture des programmes.

³⁸⁸ Alain Drouard, *op. cit.*, p. 58. Louis François en est membre.

³⁸⁹ UNESCO, *Propositions en vue de la participation des commissions nationales à l'exécution du programme pour 1953 et 1954*, 27 février 1953, AN, F¹⁷17809.

³⁹⁰ UNESCO, *L'enseignement des sciences sociales en France*, Paris, UNESCO, 1953, 167 p.

³⁹¹ Commission nationale pour l'éducation, la science et la culture, *Compte-rendu sommaire de la réunion du 12 mai 1953*, 13 mai 1953, AN, F¹⁷17809.

³⁹² H. Deschamps, *De la nécessité d'incorporer l'Union française aux programmes d'histoire*, 12 mai 1953, AN, F¹⁷17809, f. 5-6.

³⁹³ Comité « Éducation », *Compte-rendu sommaire de la réunion du 12 janvier 1954*, 19 janvier 1954, AN, F¹⁷17809, f. 4.

³⁹⁴ Pascal Le Merrer, « Les SES : un aboutissement et une rupture dans l'essor de l'enseignement de l'économie et des sciences sociales en France », *Revue française de pédagogie*, n°112, juillet-septembre 1995, p. 21-31.

³⁹⁵ Cette conception de l'histoire scolaire est présentée par le président de la SPHG quelques années plus tard lors du banquet organisé à l'occasion du cinquantième de l'association : « Nous avons conscience que notre enseignement est absolument nécessaire, non pas seulement pour apprendre un métier à de jeunes enfants, ou pour leur donner de la culture générale, mais pour former de bons Français, de bons citoyens français. Les enfants qui nous sont confiés un jour voteront. Il faut qu'ils puissent le faire en connaissance de cause. », Robert Hubac, « Banquet », *BSPHG*, n°169, février 1961.

B) L'écriture des programmes renégociés (1954-1957)

Concurrencée dans l'élaboration des réformes disciplinaires par des universitaires de la commission Langevin, la SPHG reconquiert sa capacité d'intervention dans l'espace politico-administratif dès la fin des années 1940. L'État reconnaît à nouveau symboliquement l'expertise de la SPHG³⁹⁶. Celle-ci participe à plusieurs reprises à l'élaboration en cogestion avec l'IGIP de projets programmes inaboutis en raison du blocage des réformes touchant à l'organisation éducative. Contrairement à la FEN qui pèse par le nombre dans la production des politiques éducatives³⁹⁷, la SPHG opère durant ces années sur des arènes plus discrètes en recourant à l'expertise. Elle fait également prévaloir sa représentativité : sur les 2330 professeurs d'histoire-géographie exerçant en 1950-1951 dans les établissements de l'enseignement long³⁹⁸, 2000 sont membres de la SPHG³⁹⁹ (86 % de la profession). Ses leaders mobilisent les ressources dont dispose l'association pour maintenir cette position : mise en avant d'un savoir-faire pédagogique (ce sont des enseignants), sollicitation auprès d'acteurs multi-positionnels proches des centres de décisions (ministère, IGIP, CSEN) pour faire valoir leurs revendications.

1) Le contre-projet de la Société des professeurs d'histoire et de géographie

Nous allons étudier la mobilisation de la SPHG dans les années 1950 pour faire valoir son statut d'expert légitime, expert qui maîtrise des compétences et est doté d'attributs (principalement connaissance des questions pédagogique et expérience du terrain). Elle se pose comme le groupe le plus compétent pour évaluer des programmes en se prononçant non

³⁹⁶ « M. Bruley rappelle le vœu émis lors des journées de Michelet et demandant que la coupure entre le programme de première et de math-philo se fasse en 1871 et non plus en 1848 ; l'expérience a prouvé qu'il était à peu près impossible de terminer le cours de math-philo, étant donné l'importance et la complexité des événements contemporains. Un allègement du programme de première devrait accompagner ce changement. M. Monod demande à Mlle Schwab de déposer un projet en ce sens devant la commission permanente du Conseil supérieur qui se réunira le jeudi 4 mars. Mlle Schwab et M. Bruley se mettront en rapports avec MM. Les Inspecteurs Généraux pour l'élaboration de ce programme. », « Audience de M. le Directeur de l'enseignement du second degré », *BSPHG*, n°114, mars 1948.

³⁹⁷ La FEN déclare rassembler en 1955 plus de 200 000 membres : Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, *op. cit.*, p.58.

³⁹⁸ Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire*, *op. cit.*, p. 350.

³⁹⁹ Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire*, *op. cit.*, p.198. Le taux augmente durant les années 1950 pour atteindre les 92 % en 1960.

sur ce qui *devrait* être enseigné idéalement mais sur ce qui *peut* être enseigné dans le secondaire. À cette fin, elle défend des réformes à la marge qui adaptent, retravaillent les programmes déjà existants.

Lors des journées d'études au lycée Michelet de Vanves en 1947, l'assemblée présente avait voté des projets pour le second cycle du second degré. L'introduction des civilisations antique, médiévale et moderne se faisait en Seconde. Aucune décision ministérielle n'avait donc été prise alors. En 1950, Pierre-Olivier Lapie, ministre de l'Éducation nationale, met à l'étude la réintégration dans le programme d'histoire de Seconde les civilisations⁴⁰⁰. Au moment des journées d'études et d'information historique au CIEP les 27 et 28 décembre 1950, les représentants de la SPHG s'accordent avec Gustave Monod pour actualiser les programmes⁴⁰¹. La SPHG se prononce pour une « réforme partielle », c'est-à-dire sur un redécoupage chronologique et l'introduction de l'histoire économique et sociale⁴⁰². Cela implique des remaniements internes des contenus de certains chapitres mais non un changement global dans la conception même du programme. Ouvrir le récit scolaire à d'autres approches implique la suppression de certains contenus enseignés dans les programmes en vigueur :

« Il s'agit donc de choisir dans la masse des faits, d'insister sur les civilisations et de savoir faire des sacrifices. C'est dans cet esprit que nous devons réviser nos programmes. »⁴⁰³

L'enjeu pour les membres de la SPHG est d'aménager les programmes existants. Il ne s'agit pas de réformer totalement cet enseignement. Le 20 février 1951, Jules Isaac [Encadré biographique n°1] adresse une lettre à la SPHG dans laquelle il exprime son opinion quant aux projets de réformes des programmes d'histoire. Se défendant d'être conservateur en matière d'histoire scolaire, il défend l'enseignement d'une trame factuelle dense :

« Je ne crois pas avoir jamais fait figure de conservateur dans l'enseignement historique. Je suis convaincu comme vous tous que notre enseignement doit faire un incessant effort pour mieux "s'adapter" au monde moderne, qu'il doit faire une plus large plus aux questions d'histoire économique et sociale [...]. Il me semble que vous et moi n'avons pas attendu 1951 pour faire cet effort [...]. Histoire des civilisations, histoire événementielle sont dans la réalité étroitement, indissolublement liées, inséparables : l'événement ne se comprend et ne s'explique qu'en tenant compte de toutes les données, économiques, politiques, spirituelles, matérielles, du milieu où il se produit, mais la réciproque est vraie [...] Éliminer l'histoire événementielle de l'enseignement historique, en vérité, c'est lui enlever sa colonne vertébrale, sa moëlle épinière, tout ce qui lui donne le mouvement et la

⁴⁰⁰ Régionale de Lyon, « Réunion du 6 mai 1951 », *BSPHG*, n°128, novembre 1951, p. 14.

⁴⁰¹ « Les journées d'études et d'information historique du CIEP (Sèvres 27-28 décembre 1950) », *BSPHG*, n°125, janvier 1951.

⁴⁰² « Audience de la direction du second degré », *BSPHG*, n°134, mars 1953.

⁴⁰³ « Les journées d'études et d'information historique du CIEP (Sèvres 27-28 décembre 1950) », *art. cit.*

vie. »⁴⁰⁴

Jules Isaac est pour la SPHG un formidable porte-parole auprès du ministère : cet IGIP honoraire jouit d'une large légitimité éditoriale et sa renommée permet d'atteindre le ministre de l'Éducation nationale ou les directeurs ministériels. Durant ces mêmes années, la SPHG défend l'autonomie de la profession. Elle proteste contre la multiplication des commémorations confiées à l'enseignant d'histoire :

« La SPHG s'élève contre l'abus des circulaires ministérielles nous invitant à interrompre trop souvent notre enseignement pour célébrer des commémorations inspirées par l'actualité politique, mais sans rapport avec nos programmes. Elle proteste à la fois contre le principe de ces évocations qui n'ont pas leur place dans une classe d'histoire, et contre la forme de la dernière en date de ces circulaires, véritable cours d'histoire officielle et d'ailleurs inexacte à l'usage des professeurs. »⁴⁰⁵

La SPHG s'oppose donc à toute tentative de politisation de l'histoire scolaire. Ce groupe d'intérêt défend que l'histoire scolaire (contenus, pratiques pédagogiques, etc.) soit confiée à des acteurs éducatifs (hauts fonctionnaires du ministère et représentants d'enseignants).

La filiation entre l'histoire scolaire promue par la SPHG des années 1950 et celle écrite par Jules Isaac durant l'entre-deux-guerres est revendiquée par des membres du comité comme André Alba, professeur agrégé au lycée Henri-IV. Ce dernier collabore avec Jules Isaac à l'écriture de manuels scolaires publiés par Hachette⁴⁰⁶. La préface de celui-ci éclaire sur la conception de la réforme portée par la SPHG : il s'agit de renouveler, d'actualiser et de compléter la trame narrative mise en place dans les programmes antérieurs.

« Le volume du Cours Malet-Isaac correspondant aux classes du Baccalauréat 2^e partie date de 1930 ; il a plus de vingt ans d'existence. En vingt ans, par le travail incessant des historiens, la connaissance historique se précise, s'éclaire, se renouvelle plus ou moins. L'importance relative des différents secteurs de l'Histoire tend à se modifier : c'est ainsi que l'histoire économique et sociale, jadis trop négligée, occupe aujourd'hui, à bon droit, une place de premier rang. Une mise au point s'imposait donc. L'enseignement historique doit tenir compte non seulement des résultats acquis par l'enquête scientifique, mais encore des exigences nouvelles du milieu social. »

André Alba propose d'élargir les approches en tenant compte des « apports » de l'École des *Annales*. L'histoire scolaire, jusque là majoritairement politique et militaire, peut s'ouvrir à l'histoire économique et sociale.

Les membres de la SPHG s'approprient les critiques émises par Jules Isaac à l'encontre de l'enseignement des civilisations. Début 1951, une commission se réunit au sujet de

⁴⁰⁴ Jules Isaac, « Correspondance à la SPHG, 20 février 1951 », *BSPHG*, n°126, mars 1951, p. 216-219.

⁴⁰⁵ « Questions diverses », *BSPHG*, n°129, janvier 1952.

⁴⁰⁶ André Alba, Jules Isaac, André Bonifacio, *Histoire contemporaine 1852-1939, Classes de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales*, Paris, Hachette, 1953.

l'enseignement des civilisations. Elle regroupe tous les IGIP ainsi que des membres de la SPHG dont Édouard Bruley, Gaborit, Marguerite Schwab et Alfred Weiler du ministère. Le projet est critiqué par le bureau de la SPHG en raison de sa lourdeur⁴⁰⁷. L'instabilité ministérielle et le blocage des débats parlementaires portant sur une réforme sectorielle laisse ce projet en sommeil jusqu'en 1955. Cependant, les membres du Bureau poursuivent les rencontres régulières avec les hauts fonctionnaires du ministère : par exemple, Édouard Bruley, Marguerite Schwab et Jean-Marie d'Hoop rencontrent Gustave Monod le 5 mars 1951 pour s'accorder sur des allègements de programmes⁴⁰⁸. Les membres de la section régionale de Lyon lors de la réunion du 6 mai 1951, sans évoquer une nostalgie à l'égard des programmes antérieurs, désapprouvent unanimement l'étude des civilisations :

« À l'inconvénient que présentait jadis un enseignement purement événementiel et chronologique, le projet substitue celui, beaucoup plus grave pour des esprits de quinze ans, d'une histoire sans cadre temporel et sans armature de faits, d'une histoire sans squelette et désossée. »⁴⁰⁹

Les membres de la SPHG perçoivent donc l'enseignement des civilisations comme un enseignement sans faits, sans dates.

Encadré biographique n°1 : Jules Isaac (1877-1963)

Né en 1877 à Rennes d'un père officier, il perd ses parents en 1890. À la rentrée 1891, il est interne au lycée de Lakanal de Sceaux puis élève au lycée Henri-IV. Il s'inscrit à la Sorbonne en 1898 et obtient en 1900 la licence d'histoire après avoir suivi le cours de Seignobos. Il est reçu à l'agrégation en 1902. Il enseigne à Nice, Sens, Saint-Etienne, Lyon. Il est envoyé pendant trois ans au front durant la Grande Guerre jusqu'à ce qu'une blessure à Verdun l'écarte du champ de bataille.

Durant l'entre-deux-guerres, Jules Isaac veut mettre l'enquête historique et l'enseignement de l'histoire au service du combat pour la paix. Il publie en 1933 *Un débat historique : 1914, le problème des origines de la guerre* et il crée une conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire qui se réunit à la Haye en 1932.

Il est nommé IGIP en octobre 1936. En 1939, il est président du jury de l'agrégation d'histoire. En octobre 1940, le statut des Juifs conduit au retrait de son titre. En novembre 1943, la Gestapo arrête sa femme, son fils cadet, sa fille, son gendre comme résistant ou complice de la Résistance (réseau NAP). Seul son fils revient.

Il est le directeur de la collection Malet-Isaac dont les rééditions courent de 1902 aux années 1960. Malet, introduit par Lavissee chez Hachette, est tué dans la bataille d'Artois en 1915. Isaac, également protégé de Lavissee qui lui a donné la possibilité de rédiger des aide-mémoire pour les candidats au baccalauréat entre 1907 et 1920, est chargé par Hachette d'écrire une collection conforme aux nouveaux programmes de 1923. Il s'agit davantage d'une refonte que d'une réécriture. Autant la première édition du Malet est écrite dans un contexte revanche d'après 1871, autant le *Malet et Isaac* s'insère dans un contexte d'action civique.

Source : Claude Lelièvre, Christian Nique, *Bâtisseurs d'école, op.cit.*, p. 382-384 ; André Kaspi, « Jules Isaac 1877-1963 », in J.-P. Rioux, *Deux cents d'inspection générale, op.cit.*, p. 143-154. André Kaspi, *Jules Isaac ou la passion de la vérité*, Paris, Plon, 2002, 257 p.

⁴⁰⁷ « Réunion du comité du 1er mars 1951 », *BSPHG*, n°126, mars 1951, p. 219-222.

⁴⁰⁸ Audience du directeur général de l'enseignement du second degré », *BSPHG*, n°126, mars 1951.

⁴⁰⁹ Régionale de Lyon, « Réunion du 6 mai 1951 », *BSPHG*, n°128, novembre 1951, p. 14.

Les membres actifs de la SPHG mettent au point un projet de programmes assez éloigné des réformes pédagogiques souhaitées par Lucien Febvre. Il s'agit d'un « recyclage » des programmes antérieurs présenté par André Alba à l'Assemblée générale du 2 novembre 1955 et porté par des acteurs multi-positionnels, comme l'IGIP Albert Trous, susceptibles d'agir dans l'arène décisionnelle du ministère. Il est décidé de mettre en place une commission pédagogique sur les programmes pour l'enseignement long chargée d'étudier les programmes proposés par le ministère en octobre 1955, de recevoir les avis des membres et de déposer des conclusions⁴¹⁰. Elle est composée de 16 membres dont André Alba [Encadré biographique n°2]. Les réactions par rapport aux projets de programmes ministériels varient d'un membre à l'autre mais tous s'opposent à l'introduction des civilisations en classe de Terminale. Dans ce système d'élaboration des programmes en cogestion, trois membres de la commission proposent des programmes. Un référendum sera organisé auprès des membres de la SPHG pour trancher entre ces quatre projets : celui du ministère, de Marguerite Schwab, d'André Alba et de Marc Bonnet. Le tableau n°7 présente les projets proposés.

Encadré biographique n°2: André Alba (1894-1979)

Ancien élève de l'École Normale supérieure où il est entré en 1913, il est agrégé d'histoire en 1919. Il est professeur au lycée de Grenoble, puis au collège Sainte-Barbe de Paris et au lycée de Rouen. Nommé au lycée Henri-IV en Première supérieure, il y enseigne entre 1929 et 1959. Il est également professeur au collège Sévigné et prépare les Séviniennes à l'agrégation. Plus qu'un historien, Alba est un enseignant : « on ne peut pas dire qu'il ait influencé sur le plan théorique ou méthodologique les historiens qui ont été ses élèves. Mais il a suscité des vocations d'historiens » (A. Burguière) Il est l'auteur de manuels, notamment par sa contribution au *Malet et Isaac* (à la fin des années 1930, il rédige les volumes consacrés au Moyen-Âge, aux temps modernes et à l'époque contemporaine pour les classes de cinquième, quatrième et troisième). Il participe en 1953, avec Jules Isaac et Antoine Bonifacio à la publication d'une nouvelle histoire contemporaine (1852-1939). Il collabore à l'adaptation du Malet et Isaac aux programmes de 1957. En tant que membre de la SPHG, il a participé à des rencontres entre historiens allemands et français pour améliorer les manuels dans les deux pays.

Source : Christian Amalvi, « Alba », *op.cit.*, p.14 ; André Burguière, « Le maître "Alba" », *Le Monde*, 9 février 1979.

Tableau n°7 : Trois projets de programmes de la commission de la SPHG soumis en 1955

Projet Schwab	Projet Alba	Projet Marc Bonnet
rétablir la continuité historique absolue de la 6 ^e à la Terminale + étudier les civilisations anciennes en Seconde, en Première pour les sections littéraires et en Philosophie en plus de l'histoire modernes	6 ^e : Orient et la Grèce 5 ^e : Rome débuts du Moyen-Âge jusqu'en 750 4 ^e : 750-1453 3 ^e : 1453-1715 2 nd e : 1715-19 brumaire 1 ^{er} e : 19 brumaire – 1871 Terminale : 1871-à nos jours	3 ^e : XVI ^e -XVII ^e s. et civilisation grecque 2 nd e : civilisation romaine, méditerranéenne, XVIII ^e s., révolution jusqu'en 1799 1 ^{er} e : 1799-1871

Source : M. Bonnet, « Réforme des programmes d'histoire », *BSPHG*, n°152, octobre 1957, p. 166-176.

⁴¹⁰ « Assemblée générale du 2 novembre 1955 », *BSPHG*, n°145, janvier 1956, p. 153-162.

Le projet d'Alba est le plus abouti : il couvre l'ensemble du second degré en un cycle durant lequel aucun programme n'est spécifiquement consacré à l'étude des civilisations. Un référendum est proposé en 1956 aux membres de la SPHG. Le taux de participation est très faible : seules 259 réponses parviennent au siège, soit 10 % des membres⁴¹¹. Le projet d'Alba l'emporte avec 160 voix (61,8 % des votes exprimés) sur celui de Bonnet (84 voix : 32,4 %), celui du ministre ne recueille que 14 voix (5,4 %) et celui de Schwab 1 voix (0,3 %). La promotion du projet Alba conforte l'attachement à la continuité historique de la part de la SPHG. L'opposition à l'étude des civilisations en Terminale n'en est que plus nette.

2) La production en cogestion des programmes dans le cadre de la réforme Billères (1956)

La SPHG est associée en 1950-1951 et 1955-1956 à des commissions des programmes. Elle travaille en partenariat avec les IGIP du groupe histoire-géographie qui lui soumettent les projets qu'ils ont rédigés. Dans les années 1950, les changements à la marge par petites touches, davantage que la réforme globale, sont défendus. Jules Isaac exprime ce point de vue au ministre René Billères :

« Je ne vois pas du tout pourquoi, dans la situation actuelle, il y a une telle urgence à changer de fond en comble les programmes de l'Enseignement historique comme si, dans leur forme actuelle, ils constituaient le plus dangereux péril pour la jeunesse française [...]. Ce n'est pas le programme ou la méthode qui importe le plus, c'est le professeur. Avec n'importe quel programme, n'importe quelle méthode, un bon professeur fera toujours du bon travail [...]. L'enseignement historique a été renouvelé depuis plus d'un demi-siècle par les efforts de maîtres tels qu'Ernest Lavisse, Seignobos, et quelques autres parmi lesquels je m'honore de figurer. »⁴¹²

Cet IGIP honoraire défend une vision de l'enseignant dont l'efficacité dépend de son charisme. Jules Isaac se montre dans cette lettre attaché à la liberté pédagogique, garante de l'autonomie de la profession.

Albert Trous est un acteur important pour la SPHG à ce moment du fait de sa multi-positionnalité. Depuis 1952, il est le doyen du groupe histoire-géographie de l'IGIP et c'est à lui que s'adressent les directeurs ministériels au sujet de l'enseignement de ces disciplines. Il constitue en cela l'interface entre ce groupe d'intérêt, son corps (IGIP), l'arène ministérielle et éducative (CSEN, CEGT). Cet agrégé d'histoire est membre de la SPHG et de la Société des

⁴¹¹ « La réforme des programmes », *BSPHG*, n°147, juin 1956, p. 421.

⁴¹² Jules Isaac, *Lettre à René Billères*, 20 juin 1957, AN, F¹⁷17508.

Agrégés. Il a enseigné dans des lycées de province (Besançon et Nancy) et à Paris (lycée Voltaire). Il a soutenu sa thèse d'histoire sous la direction d'Albert Mathiez à la faculté des Lettres de l'Université de Paris en 1936 sur « La vie politique dans le département de la Meurthe d'août 1792 à octobre 1795 ». Il fréquente des membres d'honneur de la SPHG dès la fin des années 1930 : Jules Isaac et Robert Schnerb. En effet, Albert Trous est, avec eux, l'un des fondateurs de la revue *l'Information historique* en 1937. Il s'investit à la fois dans les recherches universitaires⁴¹³ et pédagogiques⁴¹⁴. Même s'il ne se montre pas très favorable à l'enseignement des civilisations (et donc à une réforme importante des contenus), il n'en est pas moins un promoteur des méthodes actives⁴¹⁵ : utilisation du texte en classe, promotion de la géographie et de l'histoire locale. Albert Trous rédige pour cela plusieurs articles dans *l'Éducation nationale*⁴¹⁶.

Le 9 septembre 1955, Charles Brunold propose au ministre Jean Berthoin⁴¹⁷ de préparer le lancement du processus de fabrication des programmes⁴¹⁸. Cette élaboration est dépendante de la réforme structurelle. Cependant, le directeur du secondaire ne souhaite pas attendre le vote éventuel de la loi par le Parlement pour préparer ces textes. De plus, Brunold est favorable à une réforme importante des enseignements : les objectifs doivent être repensés autant que les programmes. C'est pour cette raison que Brunold propose à Berthoin d'organiser des réunions préparatoires à Sèvres. Le circuit d'écriture qu'il soumet au ministre n'est pas celui de la co-écriture entre IGIP et SPHG mais s'ouvre à nouveau aux universitaires.

⁴¹³ Spécialiste de la Révolution française dans les Vosges, il est l'auteur de plusieurs contributions dès 1924 dans les revues des *Annales historiques de la Révolution française*, *Le pays lorrain*, *Revue historique de la Lorraine*. Il collabore à la revue *l'Information historique* qu'il dirige de sa création en 1938 à 1940 avec Jules Isaac puis Émile Coornaert de 1946 à 1965.

⁴¹⁴ Albert Trous dirige un *Cours d'histoire à l'usage de l'enseignement primaire* chez Hachette de 1942 à 1962, il co-dirige avec Louis Gothier un *Recueil de textes d'histoire pour l'enseignement d'histoire dans le secondaire* entre 1959 et 1961. Il rédige également des manuels scolaires pour les classes du primaire dès 1942 chez Hachette ainsi que des manuels de géographie jusqu'en 1971 chez Belin.

⁴¹⁵ Cf. *Instructions officielles* de 1954, Annexe n°1, tome II.

⁴¹⁶ Citons entre autres : Albert Trous, « Le document dans l'enseignement de l'histoire », *L'Éducation nationale*, n°10, 12 mars 1953.

⁴¹⁷ Jean Berthoin (1895-1979) : Fils d'un magistrat, il est né à Enghien. Il est licencié en lettres et en droit. En 1919, il devient chef du cabinet du résident général en Tunisie. Il est sous-préfet de Nérac, puis de Marmande et de Narbonne. Il est promu IG des services administratifs. Il est directeur de la Sûreté nationale en 1934. Il est nommé préfet de la Marne en 1936, de la Seine-inférieure en 1938. Il démissionne en juillet 1940. Il devient alors trésorier payeur de l'Isère, de la Seine en 1947. Il participe à la Résistance. Il est sénateur radical de l'Isère de 1948 à 1954, représentant de la France au Parlement européen en 1958-1959 et 1961-1974. Il n'est donc pas un spécialiste des questions éducatives, ni un ancien enseignant. Il a été trois fois ministre de l'éducation nationale : dans les cabinets de Pierre Mendès-France et Edgar Faure en 1954-1956, dans le gouvernement de De Gaulle en 1958-1959. Sa première réforme en 1955 échoue, la seconde institue la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et crée un cycle d'observation en 6^e et 5^e par le décret du 6 janvier 1959.

⁴¹⁸ Charles Brunold, *Note à l'attention de M. le Ministre*, 9 septembre 1955, AN, F 1717505.

La réunion consacrée à l'histoire-géographie a lieu le 24 octobre 1955 sous la présidence de Brunold⁴¹⁹. Elle regroupe de hauts fonctionnaires : Allix, recteur de l'académie de Lyon, Sorre, directeur honoraire de l'enseignement du premier degré, le groupe histoire-géographie de l'IGIP⁴²⁰, Gaston Dez, IA de l'académie de Paris. Quant aux universitaires, ce sont des « Parisiens ». Certains enseignent à la Sorbonne : André Aymard, alors président du jury d'agrégation, Henri-Irénée Marrou, Charles-Edmond Perrin, Pierre Renouvin, ou à la faculté de droit de Paris, Charles Lebras, au Collège de France (Fernand Braudel), à l'Institut d'études politiques (François Goguel)⁴²¹. Édouard Bruley assiste en tant que président de la SPHG à cette réunion.

Les projets de programmes déjà établis sont alors présentés par Albert Troux. Sauf pour la classe de Seconde, ils s'apparentent dans l'ensemble au projet Alba. En Sixième sont étudiés l'Orient et la Grèce ; en Cinquième : Rome et le Haut Moyen-Âge ; en Quatrième : le Moyen-Âge de la fin du X^e s. à 1492 ; en Troisième : le monde moderne jusqu'en 1789 ; en Seconde : la civilisation antique, médiévale et moderne jusqu'en 1789 ; en Première : le monde moderne de 1789 à 1871 et en Terminale : le monde contemporain de 1871 à 1945. Les conclusions de cette réunion reviennent sur les objectifs assignés à l'histoire. Ceux-ci ne rompent pas avec les finalités des programmes alors en application : l'histoire scolaire contribue à la formation humaniste. Le 2 décembre 1955 le président du Conseil Edgar Faure, dont le deuxième gouvernement vient d'être renversé, dissout l'assemblée nationale. Des élections législatives sont organisées pour le 2 janvier 1956. Le projet Berthoin n'est donc pas voté⁴²² et l'élaboration de nouveaux programmes est à nouveau reportée.

Le 1^{er} février 1956, Guy Mollet compose son gouvernement dans lequel René Billères⁴²³ est nommé ministre de l'Éducation nationale. Cet agrégé de Lettres, ancien

⁴¹⁹ Gaston Dez, *Compte-rendu adressé à Charles Brunold*, 16 novembre 1955, AN, F¹⁷17786.

⁴²⁰ Ce groupe est composé en 1955 de 7 membres : Charton, Clozier, Crouzet, François, Gadrat, Ricommard, Troux.

⁴²¹ Sont excusés à cette réunion Braudel, Marrou, Perrin et Renouvin.

⁴²² Certains groupes parlementaires refusaient également de se prononcer sur le projet avant l'abrogation de la loi Barangé. Un autre clivage autour de la laïcité se superposait à ceux évoqués précédemment.

⁴²³ René Billères (1910-2004) : Il naît le 29 avril 1910 à Gerpès-Lourdes dans les Hautes-Pyrénées. Son père est greffier et sa mère institutrice. Il fait ses études secondaires aux lycées de Tarbes et de Toulouse, puis au lycée Lakanal à Sceaux. En 1931, il entre à l'ENS de la rue d'Ulm, en 1934, il est agrégé de Lettres. Il enseigne aux lycées de Mont-de-Marsan à Tarbes. Il commence une carrière politique à son retour de captivité en Allemagne et devient un leader radical. Il est élu puis réélu député radical-socialiste des Hautes-Pyrénées de 1946 à 1973 et il préside la commission de l'éducation nationale à la Chambre des députés jusqu'en 1956. Billères est secrétaire d'État chargé de la fonction publique dans le cabinet de Pierre Mendès-France (1954-1955), il est ensuite ministre de l'Éducation nationale de février 1956 à mai 1958. Il est

professeur, est à l'origine du projet de réforme le plus abouti de la gauche⁴²⁴. Rapidement rédigé, le projet Billères⁴²⁵ est élaboré par le ministre et son directeur de cabinet, Louis Cros. Le projet déposé sur le bureau de la Chambre des députés reprend à son compte les propositions faites à la suite du plan Langevin-Wallon par les organisations politiques et les syndicats de gauche. Constitué de 35 articles répartis en 8 titres, l'introduction de ce projet justifie la nécessité d'allonger la scolarité obligatoire à 16 ans. Cette démocratisation s'accompagne d'une lutte contre les inégalités entre les catégories sociales. La culture scolaire est redéfinie. L'enseignement est divisé en trois paliers (6-11 ans, 11-13 ans puis après 13 ans). L'enseignement dans les classes de Terminale ne concerne qu'une partie des élèves, ceux qui sont orientés vers l'enseignement de culture générale, destiné aux futurs étudiants. En juin 1956, le projet reçoit l'approbation des conseils d'enseignement, un mois plus tard celui du CSEN. Adopté par le gouvernement, le projet est déposé sur le bureau de la Chambre des députés le 1^{er} août 1956. Encore une fois, l'aboutissement, ou non, d'une réforme éducative dépend des décisions parlementaires. À la rentrée 1956, le ministre relance le processus d'écriture des programmes en le confiant aux acteurs habituels mais également en participant parallèlement à l'élaboration d'un second projet, porté par les membres de son cabinet.

Le directeur de cabinet de Billères est un haut fonctionnaire réformateur⁴²⁶, Louis Cros. Ce dernier a étudié à la Faculté des sciences de Montpellier. Sa trajectoire professionnelle l'amène à rencontrer dans les années 1930 Gustave Monod et Louis François. Ayant commencé sa carrière de professeur de sciences physiques au lycée de Niort, il exerce de 1930 à 1932 au lycée Thiers à Marseille. Il quitte la carrière enseignante pour entrer dans l'administration après avoir obtenu le diplôme de l'École libre des sciences politiques. Louis Cros est affecté en 1932 à la Direction de l'enseignement secondaire, puis occupe différents postes dans l'administration centrale. En 1938, il devient membre du cabinet de Jean Zay. Démobilisé en 1940, il reprend ses fonctions de sous-chef de bureau à la Direction de l'enseignement du second degré. Chef de bureau en 1944, il est alors le principal collaborateur de Gustave Monod, nommé directeur général de l'enseignement secondaire et

président du parti radical-socialiste de 1965 à 1969 et sénateur des Hautes-Pyrénées de 1974 à 1983.

⁴²⁴ Antoine Prost, « Le moment Billères (1956) : entre démocratisation et éducation permanente », in *Regards historiques, op. cit.*, p. 73-77.

⁴²⁵ Sur le projet de réforme et sa réception par les syndicats enseignants : François-Georges Dreyfus, « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement », *RFSP*, vol. 15, n°2, 1965, p. 213-250.

⁴²⁶ Cf. Tableau n°1, chapitre 1, *supra*.

créateur des « classes nouvelles » des lycées. Il dirige *L'Éducation nationale* ainsi que le CUIP et le musée pédagogique qui devient l'IPN⁴²⁷.

À la demande du directeur de l'enseignement secondaire Charles Brunold, Albert Trous remet le 30 septembre 1956 un « contre-projet » de programmes. Le découpage chronologique entre chaque classe ne change guère, la continuité chronologique est respectée mais des évolutions sont visibles comme la promotion des méthodes actives⁴²⁸. Mais surtout les contenus du programme sont hiérarchisés dans ce projet. Ils sont articulés autour de trois questions à traiter sur un trimestre, les autres questions n'étant qu'à évoquer rapidement avec les élèves⁴²⁹. Le programme de Terminale est consacré à l'époque contemporaine et couvre la période 1851-1939 : le Second Empire est abordé au 1^{er} trimestre (histoire intérieure et extérieure), au deuxième trimestre, l'évolution politique et économique des principaux États (France, Angleterre, Allemagne, Russie, Etats-Unis) de 1871 à 1914 et au dernier trimestre la guerre de 1914-1918 (ses origines, ses principales phases, ses conséquences). La Seconde Guerre mondiale ne figure pas dans ce projet dont l'échelle d'étude privilégiée est européo-centrée.

La conception qu'Albert Trous, au nom de l'Inspection générale, présente à Charles Brunold est celle d'une « réforme limitée ». La faisabilité prime dans ses propositions adressées au directeur :

« Si nous restons les adversaires déterminés de ce qu'on a appelé naguère "l'échantillonnage discontinu en profondeur", nous sommes partisans des allègements, des aménagements et des regroupements qui, sans rompre la continuité historique, ni diminuer la valeur éducative de nos disciplines, permettraient de soulager les élèves dans leur tâche [...]. Nous croyons fermement que la meilleure solution – à défaut de la refonte totale des programmes [...], serait une révision de ces programmes dans les cadres actuels, - révision entreprise par l'Inspection Générale et menée dans le sens d'une simplification générale, d'un regroupement de certaines questions, d'une extension de la place donnée aux problèmes de civilisation au détriment de notions trop exclusivement "événementielles". »⁴³⁰

Le directeur du second degré demande une concertation entre le doyen du groupe histoire-géographie et le président de la SPHG. Un texte lui est remis le 6 novembre 1956. La lettre que lui joint Albert Trous indique le refus d'aller plus loin dans la réforme pédagogique :

« En ce qui concerne l'architecture des programmes, nous avons conscience d'être allés à l'extrême limite des simplifications et des regroupements. Monsieur BRULEY, en tout cas, refuse de s'engager

⁴²⁷ Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *Gustave Monod, une certaine idée de l'école*, Sèvres, CIEP, 2008, 81 p. ; Antoine Prost, « 1960 : enfin une administration pour la réforme », *Regards historiques, op. cit.*, p. 77-80.

⁴²⁸ Ces projets tiennent compte des recommandations faites dans les *Instructions officielles* du 10 décembre 1954 qui sont beaucoup plus novatrices que les programmes, Cf. Annexe n°1, tome II.

⁴²⁹ Albert Trous, *Lettre et contre-projet adressés à Charles Brunold*, 30 septembre 1956, AN, F¹⁷17509.

⁴³⁰ Albert Trous, *Lettre à Charles Brunold*, 23 octobre 1956, AN, F¹⁷17509.

davantage. Quant à moi, permettez-moi de vous dire que je ne saurais désormais me charger de nouvelles responsabilités sans avoir consulté au préalable mes collègues de l'Inspection Générale. »⁴³¹

Ce processus d'élaboration des programmes révèle les liens entre acteurs traditionnels (IGIP et SPHG), une sorte de circuit d'écriture parallèle entre Albert Trous (doyen du groupe de l'IGIP) et Édouard Bruley (président de la SPHG) s'établit au détriment d'un travail entre le doyen et le reste des IGIP d'histoire-géographie. Cependant, Trous ne peut agir seul tout au long du processus d'écriture. Dès le lendemain, lors de la session du 7 novembre 1956, ce texte est discuté par le CSEN. Le programme de Terminale « élagué » par l'IGIP et Bruley reprend le principe des trois questions : Second Empire (1^{er} trimestre), la France de 1871 à 1914 (2^e trimestre) et la guerre de 1914-1918 et ses conséquences (3^e trimestre)⁴³². Son approche est centrée sur la France et l'Europe essentiellement. Mais ce texte n'est pas adopté par le CSEN qui, par 28 voix pour, 24 contre et 1 abstention, décide que les propositions ministérielles d'allègement des programmes sont renvoyées immédiatement à des commissions de travail dont les rapports devront être soumis aux différents conseils au cours du 2^e trimestre de l'année scolaire 1956-1957.

Albert Trous retravaille alors le projet sous la surveillance de Charles Brunold. Le 23 novembre 1956, paraît un arrêté relatif aux programmes⁴³³. Rédigé dans un contexte d'incertitude concernant la réforme éducative, ce texte conserve un caractère transitoire et son application n'est pas immédiate. Le programme d'histoire de Terminale n'est applicable qu'à la rentrée d'octobre 1957⁴³⁴. Les intitulés des trois questions à traiter ont changé par rapport au texte soumis au CSEN le 7 novembre 1956 :

« 1^{er} trimestre : L'évolution de l'Europe de 1851 à 1871 (on réduira au minimum l'histoire politique de tous les États envisagés, y compris la France).

2^e trimestre : L'évolution politique et économique des principaux États (France, Angleterre, Allemagne, Russie, États-Unis, Chine, Japon) de 1871 à 1914. (On réduira au minimum le récit des événements politiques pour insister sur les questions économiques et sociales et sur les faits de civilisation).

3^e trimestre : Les transformations du monde entre 1914 et 1939 (On réduira l'indispensable récit des événements militaires et des faits politiques). »⁴³⁵

⁴³¹ Albert Trous, *Lettre à Charles Brunold*, 6 novembre 1956, AN, F¹⁷17509.

⁴³² « Nouveaux programmes pour l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie et pour l'enseignement scientifique », *Texte soumis au CSEN*, 7 novembre 1956, 3 f., AN, F¹⁷17534.

⁴³³ Louis Cros, *Arrêté relatif aux programmes de l'enseignement du second degré, des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et des classes de l'enseignement préparant au baccalauréat*, 23 novembre 1956, 2f., AN, F¹⁷17584.

⁴³⁴ *Programmes de l'enseignement du second degré, des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et des classes de l'enseignement préparant au baccalauréat*, BOEN, n°42, 29 novembre 1956, p. 3008.

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 3012.

Ces programmes doivent être théoriquement appliqués un an plus tard dans le cadre de la réforme Billères, dont la discussion parlementaire tarde à être lancée.

3) Le compromis de 1957

Ce paragraphe a pour objectif de comprendre comment le programme des civilisations est finalement voté en juin 1957 alors que les promoteurs de ce type d'approche sont de plus en plus minoritaires. Les acteurs réformateurs qui occupent des postes de hauts fonctionnaires jouent ici un rôle essentiel : dans ce sursaut, ils contribuent à la mise en politique d'un programme élaboré au sein du cabinet ministériel. En cela, nous allons étudier comment les quelques acteurs promoteurs des civilisations imposent leur projet sur celui élaboré par le système traditionnel d'élaboration des programmes en cogestion.

L'actualité parlementaire chargée écarte des discussions le projet Billères. Le ministre de l'Éducation se montre agacé de cette attente. Lors d'un déjeuner officiel tenu le 16 janvier 1957, il réaffirme sa volonté de mener une réforme éducative répondant aux évolutions du marché économique :

« Mais le choix entre un *statu quo* qui signifie, pour notre pays, une décadence scientifique, technique et humaine dont les signes précurseurs sont déjà visibles, et un renouvellement qui doit convier à l'effort - à l'effort national, selon des voies ordonnées et exaltantes - l'ensemble des enfants de la nation. Il s'agit de savoir si la France va s'attarder dans la morne contemplation d'un passé glorieux, ou, au contraire, saisir la leçon de ce passé lui-même pour se donner enfin les armes qui lui permettront à la fois de soutenir la rude concurrence économique des autres nations et de servir vraiment l'expansion de son génie national, - de ce génie dont la leçon véritable est une leçon d'adaptation, de renouvellement, de jeunesse, et non pas une incitation aux scléroses du *statu quo*. »⁴³⁶

René Billères s'est personnellement impliqué dans la rédaction du projet de réforme en attente au Parlement. Il a également assisté à des réunions d'élaboration de la réforme pédagogique, comme la rencontre à Sèvres le 2 octobre 1956 durant laquelle sont présents les IGIP, Louis Cros et Étienne Hirsch, commissaire général au Plan. Il y est question de l'aménagement dans la réforme des écoles moyennes des matières dites « de mémoire » que sont l'histoire, la géographie et les sciences naturelles⁴³⁷. La politisation de la réforme est nette et le circuit d'écriture écarte la SPHG qui ne tarde pas à protester :

« Le président met l'assemblée au courant de l'existence d'un projet de réforme, en soulignant comment celui-ci a été préparé au ministère, sans qu'il y ait eu consultation, non seulement des spécialistes, mais même des IG intéressés. Il s'élève contre la campagne qui, à cette occasion, s'est

⁴³⁶ Cité dans : Luc Decaunes, Marie-Louise Cavalier, *op. cit.*, p. 199.

⁴³⁷ Albert Troux, *Compte-rendu de la réunion du 2 octobre 1956*, 4 octobre 1956, AN, F¹⁷17509.

développée contre nos disciplines. »⁴³⁸

La non-association de la SPHG et des IGIP apparemment proches d'elle représenterait un danger pour la défense de la discipline.

En réponse à une lettre de Charles Brunold du 20 mars 1957, Albert Trous présente un projet de programmes réexaminé par le groupe des IGIP⁴³⁹. Rien n'est changé pour celui de Terminale mais il semblerait, d'après le début de cette lettre, que le directeur ait demandé à l'IGIP son avis concernant l'étude des civilisations⁴⁴⁰. Le projet d'Albert Trous propose l'étude de la période 1871-1945, la Seconde Guerre mondiale étant donc introduite. Le 4 mai 1957, Brunold reprend à son compte les remarques émises par Albert Trous. Le ministre est apparemment hostile à la demande d'introduction des civilisations antique et médiévale en Seconde et Troisième souhaitée par Trous et une partie de la SPHG⁴⁴¹. Selon René Billères, il revient aux professeurs de lettres de faire étudier la civilisation antique. Le professeur d'histoire est chargé d'enseigner « la connaissance du présent », ce qui signifie l'ouverture des programmes aux civilisations extra-européennes contemporaines⁴⁴².

Charles Brunold sert alors d'intermédiaire entre les demandes du ministre et Albert Trous, qu'il appelle désormais dans ses lettres « *mon cher collègue* ». Le 15 mai 1957, Brunold relaie les remarques de Billères : pas de rappel des civilisations antiques, étude de la période jusqu'en 1914 en classe de Première. L'étude en Terminale des civilisations est clairement demandée :

« Consacrer tout le temps gagné dans la classe terminale pour une extension de l'étude de l'histoire mondiale aboutissant, comme le désire Monsieur le Ministre, à une meilleure compréhension du présent.

Après avoir réfléchi à cette question et comparé nos programmes et certains ouvrages que j'ai rapportés des États-Unis sur "l'histoire des Nations", je soumets à votre réflexion l'élargissement de cette histoire [...]. D'autres nations que les États-Unis, la Russie, l'Allemagne et l'Italie pourraient être choisies : l'Amérique latine, les États scandinaves, la Chine, le Proche-Orient... L'étude de chaque pays serait l'occasion d'indiquer son apport à la civilisation actuelle [...]. Enfin cette étude ne devrait pas se limiter à 1945, délaissant ainsi toute la période actuelle et les grands problèmes mondiaux qui sont débattus aujourd'hui. »⁴⁴³

⁴³⁸ « La réforme des programmes », *BSPHG*, n°149, janvier 1957.

⁴³⁹ Albert Trous, *Lettre à Charles Brunold*, 27 mars 1957, AN, F¹⁷17508, 3f.

⁴⁴⁰ « L'introduction dans les programmes d'histoire [...] d'une étude des civilisations grecque, romaine et médiévale avec un horaire inclus dans l'horaire normal [...] avait dans notre esprit le mérite [...] de permettre à tous les élèves de ces classes de renouer connaissance avec une des bases les plus solides de notre civilisation [...]. », *Ibid.* Albert Trous se fait ici le porte-parole d'une demande de la SPHG qui est l'introduction de l'étude de ces civilisations en classe de seconde.

⁴⁴¹ Charles Brunold, *Propositions pour de nouveaux programmes d'Histoire*, 4 mai 1957, AN, F¹⁷17508.

⁴⁴² Annotations manuscrites de René Billères sur le document de Charles Brunold, *Ibid.*

⁴⁴³ Charles Brunold, *Lettre à Albert Trous*, 15 mai 1957, AN, F¹⁷17508.

La commande passée par Charles Brunold à l'IGIP amène à étudier plusieurs espaces extra-européens dans une approche d'histoire connectée. L'histoire du temps présent est également à introduire. Ceci rappelle l'approche déjà proposée par Lucien Febvre et d'autres réformateurs⁴⁴⁴.

Conscient de la force des habitudes et de la limite de la réforme dans laquelle la plupart des IGIP veulent intervenir, Brunold n'omet pas de signaler que les questions postérieures à 1945 « fer[on]t l'objet de discussions plus libres et ne pourr[on]t donner lieu à des interrogations aux examens »⁴⁴⁵. La commande ministérielle passée aux IGIP revêt un caractère tout à fait urgent : Charles Brunold doit faire en sorte que ces projets de programmes soient achevés fin mai 1957, soit quinze jours après la commande. L'Assemblée nationale a inscrit le projet Billères à l'ordre du jour des séances des 24, 25, 26 et 27 juillet 1957. Avant ce débat, et pour pouvoir montrer que ce projet n'attend que le vote du Parlement pour être exécuté, le ministre doit valider ces programmes. Pour cela, les représentants du personnel discutent les programmes le 20 juin au Conseil du Second Degré et le 25 au Conseil Supérieur⁴⁴⁶.

Malgré une longue lettre de Jules Isaac adressée à Charles Brunold le 20 juin 1957⁴⁴⁷ dans laquelle l'auteur de manuels s'émeut du projet de programme de Terminale, le ministère reste ferme :

« Le Ministre, qui s'est intéressé personnellement aux programmes d'Histoire, n'a pas accepté, comme l'avait préparé l'Inspection générale, le retour en 3^e et en Seconde sur l'Antiquité sous forme d'étude de la civilisation, et il a demandé que le temps gagné soit consacré à l'étude des civilisations contemporaines, ce qui aboutit aux programmes que vous connaissez : le déroulement se fera sur 6 années ; la 7^e sera consacrée, en liaison étroite avec l'enseignement de la Géographie, à l'étude des grandes puissances ou des groupes de grandes puissances du point de vue de la civilisation et de l'essor économique, avec rappel, pour chaque pays, des grands traits de l'histoire générale. »⁴⁴⁸

Quelques réformateurs sont encore à des postes clefs au sein du ministère pour faire passer ce programme comme l'indique l'encadré n°2 présentant la composition du cabinet ministériel ainsi que celle de la direction du second degré en 1956-1957. Nous constatons la présence

⁴⁴⁴ Ce type d'approche correspond également à celle proposée par des didacticiens de l'IPN. Ainsi, Roger Gal, chef du service de la recherche pédagogique à l'IPN estime qu' « il est vraisemblable que renoncer à un certain découpage excessif, embrasser des ensembles plus larges quand il s'agit d'histoire ou de géographie, conduirait à traiter davantage dans leurs grandes lignes les faits utiles à connaître et pousserait à la simplification nécessaire. », in Roger Gal, *Allègement des programmes, Rapport à la commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture*, 12 février 1957, AN, F¹⁷17509, f. 9.

⁴⁴⁵ Charles Brunold, *Lettre à Albert Troux*, 15 mai 1957, AN, F¹⁷17508.

⁴⁴⁶ Charles Brunold, *Lettre à René Billères*, 15 mai 1957, AN, F¹⁷17508.

⁴⁴⁷ Jules Isaac, *Lettre à Charles Brunold*, 20 juin 1957, AN, F¹⁷17508.

⁴⁴⁸ Charles Brunold, *Lettre à Jules Isaac*, 24 juin 1957, AN, F¹⁷17508.

d'acteurs de la nébuleuse réformatrice mise en place autour de Gustave Monod : Louis Cros au cabinet, Roger Gal, Georges Petit, Claire Roby et Alfred Weiler à la direction ministérielle.

Encadré n°2 : Cabinet et Direction du second degré en 1956-1957

Composition du cabinet ministériel de René Billères en 1956-1957 :

Directeur de cabinet : Louis Cros

Directeur adjoint : Pierre Bennezon, agrégé de l'Université

Conseillers techniques : Robert Gardellini, directeur honoraire du Ministère des Finances et des Affaires économiques ; Raymond Poignant, auditeur au Conseil d'État

Chargés de mission : Henri Adenis, inspecteur principal de la Jeunesse et des Sports ; Serge Bouvier (n'y est plus en 1957) ; Roger Grandbois, professeur à l'École normale supérieure de l'enseignement technique ; Léon Silvereano, sous-préfet hors-classe

Chef de cabinet : Maurice Dirand, directeur d'école

Chefs adjoints de cabinet : François Abadie ; Jean Labat, inspecteur au Ministère de l'Éducation nationale

Composition de la direction de l'enseignement du second degré, service rattaché au cabinet du Ministre :

Directeur général : Charles Brunold

IGIP : Campan pour les centres pédagogiques régionaux et les questions pédagogiques, Plande pour les constructions scolaires

adjoint au directeur général : Jean Voisin, IGIP

Conseillers techniques d'études pédagogiques : Roger Gal, Georges Petit, Claire Roby, Alfred Weiler

Source : Bottin administratif, années 1956 et 1957.

Louis Cros réunit le 25 juin 1957 le CSEN en session ordinaire. Albert Troux présente les programmes devant les membres du Conseil. Il insiste lors de son exposé sur le circuit d'écriture en cogestion des programmes de la classe de Sixième à celle de Première et sur la politisation de l'écriture de celui de Terminale. Indirectement, le doyen en profite pour signaler sa désapprobation du programme des civilisations :

« Notre texte a été adopté il y a quelques jours par le CEGT [...] et également adopté par le Conseil de l'Enseignement du premier degré qui a émis quelques réserves sur le programme des classes terminales, réserves qui portaient d'ailleurs non seulement sur la manière mais sur la forme provisoire, sous laquelle ils sont présentés. »⁴⁴⁹

Encadré biographique n°3 : Pierre Renouvin (1893-1974)

Fondateur d'une histoire des relations internationales rénovée qui permet le passage d'une histoire diplomatique à l'histoire des relations internationales. Il a contribué au développement du concept de « forces profondes » qui permet d'éclairer l'analyse des relations entre États.

Pierre Renouvin a une double formation juridique et historique. Agrégé d'histoire à 19 ans en 1912, il est mobilisé lors de la Première Guerre mondiale. Blessé en 1916, il perd le pouce de sa main droite. Il est à nouveau blessé grièvement en 1917 où il perd le bras gauche. En 1920, il devient secrétaire général de la Société d'histoire de la guerre mondiale et rédacteur en chef de la *Revue d'histoire de la guerre mondiale*. Chargé de cours à la Sorbonne à partir de 1923, il est élu professeur à la Sorbonne en 1931 où il enseigne jusqu'en 1964. Membre de la SPHG dans les années 1930

Pierre Renouvin dirige la section histoire de la Sorbonne et préside celle du Comité consultatif des universités dont dépendent alors les nominations des universitaires. Il est aussi le président de la commission histoire du CNRS. En 1946, il est élu à l'Académie des sciences morales et politiques.

Membre du comité de rédaction de la RFSP de 1951 à 1974, Doyen de la Faculté de Lettres de Paris en 1955, il fut président de la Fondation nationale des Sciences politiques de 1959 à 1972.

Source :

François Bédarida (dir.), *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1975*, Paris, Éditions de la MSH, 1995, 437 p.

⁴⁴⁹ CSEN, *Session du 25 juin 1957*, AN, F¹⁷17584, p. 71.

Pierre Renouvin [Encadré biographique n°3], qui a déjà participé à des réunions lors de l'élaboration de projets précédents, a collaboré à l'écriture de ce programme de Terminale. Il a été consulté plusieurs fois en 1956 et 1957 par le ministère. Tout comme Lucien Febvre, il préconise la méthode régressive pour étudier les civilisations car l'objectif est de ne pas négliger l'actualité des civilisations à étudier. Pierre Renouvin souhaite ainsi traiter les civilisations sur l'ensemble des périodes historiques (depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours). Les civilisations extra-européennes sont donc étudiées pour elles-mêmes et non comme des espaces, des populations et des cultures avec lesquels les Européens ont été confrontés. Le doyen du groupe histoire-géographie n'omet pas de pointer les difficultés d'application d'un tel programme et insiste sur le caractère encore provisoire du projet⁴⁵⁰. L'exposé d'Albert Trous convainc ses auditeurs et tous les projets de programmes reçoivent un avis favorable unanime⁴⁵¹. La politisation du calendrier d'élaboration du programme et l'encadrement de sa rédaction par le ministre et son directeur de cabinet ont donc permis le passage en force du programme des civilisations en classe de Terminale.

⁴⁵⁰ « Je plaide pour l'indulgence pour ce programme et je demande que les principes énoncés soient admis par les membres du conseil supérieur », *Ibid.*, p. 74.

⁴⁵¹ CSEN, *Sessions des 25 et 26 juin 1957*, AN, F¹⁷17584, 3f.

Conclusion

Ce premier chapitre a étudié le processus d'élaboration d'une réforme pédagogique. Si celui-ci est discuté à la Libération, le programme de Terminale des civilisations⁴⁵² n'est validé par le ministre de l'Éducation nationale qu'à la fin de la Quatrième République. Durant ces treize années, les projets de réformes sont revus à la baisse, négociés entre plusieurs acteurs réticents à une réforme totale. L'effritement de la réforme initiale aboutit à une réforme limitée ne concernant que le programme de Terminale. Cette décision a été rendue possible par la politisation du circuit d'écriture : un ministre, René Billères, et son directeur de cabinet, Louis Cros, encadrant fermement l'élaboration du projet.

L'analyse de ce processus d'élaboration du programme de Terminale met tout d'abord en lumière la centralité des arènes de production et de décision des politiques éducatives. Tous les acteurs, dont la plupart résident à Paris, se rencontrent et débattent dans la capitale. Cette analyse souligne également les différentes temporalités en jeu dans la décision : la temporalité souvent très courte du gouvernement et du Parlement et celle, plus longue, plus complexe de l'administration et des renégociations avec les professionnels de l'École. La commission Langevin-Wallon en est un exemple : trois années sont nécessaires aux hauts fonctionnaires et aux universitaires pour produire un projet de réforme éducative, qui s'achèvent dans une configuration politique transformée. Autre exemple, le calendrier de production du programme de 1957 fixé par le ministre aux IGIP et autres experts. Ces derniers n'ont que trois semaines pour élaborer des programmes (certes pour la plupart déjà prêts), ce afin de pouvoir suivre la temporalité des décisions gouvernementales. D'autre part, les changements des politiques éducatives ne dépendent pas uniquement des clivages politiques : le plan Langevin-Wallon a été rejeté par une grande partie des parlementaires de gauche.

Cette « étude de cas » de la production du programme de Terminale de 1957 est un exemple intéressant pour illustrer le concept de « fenêtre d'opportunité »⁴⁵³. La comparaison employée par John Kingdon à ce sujet est éclairante : les changements des politiques publiques sont aussi rares que le lancement d'une mission spatiale qui ne peut partir qu'au

⁴⁵² Nous avons vu que la paternité de ce programme attribuée à Fernand Braudel est fautive. L'historien auquel les IGIP et le ministère font appel pour « évaluer » ce programme est Pierre Renouvin.

⁴⁵³ John W. Kingdon, *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Boston, Little, Brown & Co, 2003, 253 p.

moment, très limité dans le temps, où les planètes sont alignées. Si la mission n'a pas lancée la fusée durant la fenêtre de tir, il faut attendre la prochaine occasion. La fenêtre d'opportunité est un moment exceptionnel durant lequel plusieurs courants doivent se rejoindre : celui des problèmes (il faut changer la situation), celui des solutions (il existe des solutions au problème qui doivent être techniquement possibles, compatibles avec les valeurs dominantes) et le courant politique (opinion publique, enjeux électoraux, changements gouvernementaux et parlementaires). La fenêtre s'ouvre quand les trois courants se rejoignent mais se referme aussitôt si les acteurs n'ont pas de solution. Ainsi, la réforme éducative figure sur l'agenda ministériel à partir de 1944, mais les acteurs engagés ne proposent pas très rapidement de solution (le premier projet paraît quatre mois après la création de la commission) et le projet initial va à l'encontre de certaines valeurs (nous avons vu que pour beaucoup d'acteurs, l'histoire et la géographie renforcent le sentiment d'appartenance à une communauté et l'attachement à la démocratie) et des habitudes des enseignants. Lors de la remise du plan en juin 1947, des projets parallèles ont été élaborés par des opposants au projet Langevin, le contexte politique a changé. Après l'occasion manquée de la commission Langevin-Wallon et la faiblesse du soutien politique pour faire passer cette réforme, les projets de réforme éducative se succèdent.

On remarque également dans l'étude du circuit de fabrication des programmes le poids important du corporatisme ainsi que celui des habitudes au travers de l'exemple de la SPHG. Cette association de spécialistes est un groupe d'intérêt influent, par les positions qu'occupent les membres de son bureau dans les arènes décisionnelles (CSEN, ministère) et les liens que certains entretiennent avec d'autres associations. Albert Trous est emblématique de ces acteurs multipositionnels qui renforcent la SPHG et lui permettent de jouer un rôle d'« entrepreneur politique » : doyen du groupe histoire-géographie de l'IGIP, membre de la Société des Agrégés et de la SPHG, il défend la profession des enseignants d'histoire et géographie du second degré et prône pour cela une « réforme limitée ».

Enfin, ce chapitre a mis en évidence le poids décisionnel du ministre et de son cabinet. Ces acteurs de l'exécutif encadrent et orientent le processus d'écriture des programmes. En effet, le ministre est libre de refuser des projets qui lui sont soumis. Par la mise en politique du processus d'écriture du programme de Terminale, René Billères et son directeur de cabinet bousculent le circuit d'écriture habituel comme l'indique le tableau de synthèse n°1. L'écriture des programmes se fait généralement en cogestion entre les inspecteurs généraux qui

détiennent le monopole de compétence d'écriture et la SPHG qui se prononce sur les projets et participe à cette écriture. En 1957, le circuit de production du programme par ce « réseau de professionnels » de l'enseignement de l'histoire est ouvert à la demande du politique. Le programme est soumis à l'avis d'un historien universitaire et, surtout, est contrôlé par le ministre.

Tableau de synthèse n°1 : L'effritement de la réforme de l'histoire (1944-1957)

	Plan Langevin-Wallon (1944-1947)	Réformes inabouties (1947-1955)	Réforme Billères (1956)	Programmes publiés en 1957
Type de circuit d'écriture des programmes	Cogestion : universitaires + ministère (exclusion de la SPHG)	Cogestion (héritée de la Troisième République)	Cogestion suivie d'une consultation d'universitaires	Double circuit : cogestion (6 ^e à 1 ^{ère}), circuit fermé contrôlé par le ministre
Acteurs engagés dans le circuit d'écriture des programmes	Hauts fonctionnaires du ministère (Gustave Monod) + Syndicalistes + Universitaires (Lucien Febvre)	IGIP (principalement Albert Trous) + SPHG (Bruley, Schwab, Alba)	IGIP et SPHG Pierre Renouvin	IGIP (Albert Trous) + SPHG / Billères (Ministre) + Pierre Renouvin (universitaire) + IGIP
Principales caractéristiques des contenus de programmes	Histoire obligatoire dans le premier cycle, facultative dans le second cycle Démarche régressive proposée en terminale et ouverture sur d'autres civilisations	Maintien d'une approche chronologique européen-centrée (en un cycle de la 6 ^e à la Terminale) Parmi les projets : Ne pas introduire les civilisations extra-européennes Les civilisations antique, médiévale et moderne en Seconde	Approche chronologique, européen-centrée Hiérarchisation des contenus organisés en trimestres	6 ^e à 1 ^{ère} : chronologiques, européen-centrés (aménagement des programmes existants) Terminale : étude de plusieurs civilisations (sortie de l'eurocentrisme, ouverture à la totalité du monde) introduction de l'étude de la Seconde Guerre mondiale et de l'histoire du temps présent démarche régressive (partir de la situation actuelle)

Même si le programme des civilisations est validé par le Ministre par la signature de l'arrêté du 19 juillet 1957⁴⁵⁴, il n'en est pas pour autant appliqué. L'article 2 expose les dates d'entrée en vigueur des textes. Les programmes de 6^e et 5^e entrent en application à la rentrée 1958, ceux de 4^e et 3^e en 1959, celui de Seconde en 1960, celui de Première en 1961. Concernant le programme de Terminale, il ne devra être appliqué qu'à partir du 1^{er} octobre 1962. La mise en œuvre du programme n'étant prévue que cinq ans plus tard, les opposants à l'étude des civilisations en Terminale disposent de temps pour organiser leur résistance et intervenir dans l'aménagement du texte. En outre, nous allons voir dans le deuxième chapitre que le pouvoir exécutif pèse davantage sur les réformes pédagogiques.

⁴⁵⁴ BOEN, n°30, 25 juillet 1957, p. 2467-2471.

Chapitre 2

La résistance des humanités classiques

*Indécision et verrouillage de la politique des contenus
1958-1974*

Introduction

Avant qu'il ne soit mis en œuvre, le programme d'histoire de Terminale de 1957, dont nous avons suivi la genèse dans le chapitre 1, entraîne l'apparition de clivages au sein de la profession enseignante, mais aussi parmi les hauts fonctionnaires du ministère, voire au sein du gouvernement. Les politiques des contenus d'enseignement demeurent, durant la décennie 1960, des objets de controverses dans un secteur éducatif en pleine transformation. Après Mai 1968, la réforme des programmes du second degré, débattue depuis la Libération, est perçue comme nécessaire par de nombreux acteurs de l'époque, même parmi les plus conservateurs en matière éducative comme Georges Pompidou :

« Il faut revoir les programmes d'histoire et les réduire. L'histoire de France doit être apprise à fond dans les basses classes. L'histoire ancienne doit être ramenée à quelques faits essentiels sauf pour ceux qui font latin-grec. L'histoire du monde extérieur doit être ramenée elle aussi à l'essentiel, sauf pour les périodes récentes. On ne doit étudier la période 1940 à nos jours qu'en terminale et avec beaucoup de précautions etc. Ce sont des idées, il peut y en avoir d'autres. Mais je maintiens que l'allègement des programmes et leur spécificité à partir de la seconde sont essentiels. »⁴⁵⁵

Modifier les programmes d'histoire paraît ainsi essentiel, même pour des acteurs « conservateurs » qui perçoivent la saillance idéologique de cet enseignement. Alors que les projets de réformes sectorielles se sont succédés sans aboutir sous la Quatrième République, l'histoire des institutions scolaires⁴⁵⁶ montre que la première décennie de la Cinquième

⁴⁵⁵ Georges Pompidou, « Note sur l'après-68 dans les lycées », in Antoine Prost, « Après 1968 : le président Pompidou et les lycées. Un document », *Regards historiques sur l'éducation en France, op. cit.*, p. 88-89.

⁴⁵⁶ Claude Lelièvre, *Histoire et institutions scolaires (1789-1989), op. cit.*, Antoine Prost, *Histoire de*

République est marquée par des réformes structurelles importantes : la réforme Berthoin (6 janvier 1959) et la réforme Capelle-Fouchet (3 août 1963) organisent l'École en système et non plus en différents ordres. Les membres de l'exécutif, dont la formation et les trajectoires professionnelles évoluent également à ce moment⁴⁵⁷, jouent un rôle majeur dans cette réorganisation, au sein de laquelle les « humanités classiques » deviennent moins centrales.

La réalisation de ces réformes éducatives est possible car elles sont mises sur l'agenda gouvernemental puis débattues et approuvées par les parlementaires. La littérature portant sur la construction des problèmes publics et leur mise sur agenda politique fournit des outils d'analyse pour comprendre ces processus, pour saisir le rôle des acteurs engagés, pour comprendre l'importance des « fenêtres d'opportunité politique » et des contextes qui sont des facteurs exogènes au problème traité. L'exécutif s'empare de problèmes « techniques » et propose ses solutions. Ce processus rejoint celui décrit par Yannick Barthe, qui, dans ses travaux consacrés à la politique de retraitement des déchets radioactifs, a montré comment la « problématisation politique » de problèmes apparemment techniques s'impose quand le nombre de solutions techniques possibles a considérablement diminué⁴⁵⁸. Concernant les réformes éducatives, elles sont votées quand le nombre des propositions émises par les hauts fonctionnaires s'est réduit et où la majorité des acteurs éducatifs s'accordent sur la nécessité de « mettre en système » l'Éducation. En revanche, des phénomènes d'inertie sont observables pour les politiques des contenus. Au cours des années 1960 et aux débuts des années 1970, les acteurs éducatifs ne s'accordent pas sur les programmes d'histoire : les acteurs politico-administratifs conservateurs s'opposent idéologiquement aux projets réformateurs, dont les promoteurs sont proches des didacticiens. Les stratégies de « déni d'agenda », décrites par Roger W. Cobb et Morton H. Ross⁴⁵⁹, s'observent lors de l'écriture des programmes durant cette période.

l'enseignement et de l'éducation, tome IV, op. cit., André Robert, *Système éducatif et réforme*, Paris, Armand Colin, 1993, 254 p.

⁴⁵⁷ Sur le ralliement et la participation des hauts fonctionnaires à la Cinquième République : Brigitte Gaïti, *De Gaulle prophète de la Cinquième République (1946-1962)*, Paris, Presses de Sciences Po, 1998, chapitre 7, p. 263-310. Sur l'importance des hauts fonctionnaires dans les entreprises de modernisation de la France des années 1950 et 1960 : Delphine Dulong, *Moderniser la politique : aux origines de la Cinquième République*, Paris, L'Harmattan, 1997, 291 p.

⁴⁵⁸ Yannick Barthe, « Le recours au politique ou la problématisation politique « par défaut » », in Jacques Lagroye (dir.), *La politisation, op. cit.*, p. 475-492 ; *Le pouvoir d'indécision. La mise en politique des déchets nucléaires*, Paris, Économica, 2006, 239 p.

⁴⁵⁹ Roger W. Cobb, Morton H. Ross, *Cultural Strategies of Agenda Denial. Avoidance, Attack, and Redefinition*, Lawrence, University Press of Kansas, 1997, 230 p.

Nous étudions dans ce chapitre la manière dont résiste un ensemble de savoirs enseignés destinés à l'élite dans un monde marqué par l'explosion scolaire et la montée des sciences sociales à l'Université. L'innovation du programme de Terminale de 1957 est dissolue progressivement (Section 1). L'histoire controversée devient un sujet capté et arbitré par les dirigeants les plus conservateurs de l'exécutif dans des cercles restreints (Section 2).

Section 1

La dissolution progressive des innovations : les débats autour des programmes d'histoire (1958-1968)

La mise en œuvre des programmes de 1957 débute par l'application de ceux de 6^e et 5^e à la rentrée 1958, au moment où la vague démographique des enfants du *baby boom* atteint l'âge de la scolarisation dans ces classes⁴⁶⁰. Ce phénomène d'accroissement brutal des effectifs scolaires ne se limite pas aux classes du premier cycle mais touche également les grandes classes de lycée, dans une proportion moindre car tous les élèves ne poursuivent pas leur scolarité après la 3^e. Alors que le lycée s'ouvre à des adolescents de classe moyenne⁴⁶¹, les normes intellectuelles, héritées de la Troisième République, restent élevées. Dans ce contexte, les « humanités classiques », considérées comme des disciplines mnémoniques, dont l'histoire, sont questionnées. Avec les réformes Berthoin puis Capelle-Fouchet⁴⁶², l'enseignement du latin, emblématique des « humanités classiques », n'est plus obligatoire pour l'ensemble du premier cycle⁴⁶³. Le second cycle du second degré est placé au cœur des réformes. Comment doit-il être réformé ? Les structures éducatives du second degré changeant, la question des contenus d'enseignement se pose alors.

⁴⁶⁰ Pierre Albertini, *L'École en France du XIX^e s. à nos jours*, *op. cit.*, p. 151.

⁴⁶¹ Encore très peu d'adolescents de milieux ouvriers accèdent au lycée dans les années 1960 : Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, 189 p. ; Christian Baudelot, Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971, 340 p.

⁴⁶² Cf. Annexe n°5, tome II.

⁴⁶³ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n°74, mai 1997, p. 5-38 ; Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, *op. cit.*, p. 26-27.

A) La dispersion des engagements des enseignants

La morphologie de la profession enseignante évolue dans les années 1960⁴⁶⁴ : les certifiés deviennent majoritaires parmi les professeurs spécialisés car de plus en plus d'agrégés sont alors recrutés dans le supérieur. Même si les concours de recrutement s'ouvrent, ils ne suffisent pas à subvenir à l'ensemble des besoins, ce qui conduit à recruter des maîtres auxiliaires parmi des candidats malchanceux ou insuffisamment diplômés. Les femmes constituent plus de la moitié des professeurs d'histoire⁴⁶⁵. La composition de la SPHG ne reflète pas ces évolutions. Les membres actifs du comité sont majoritairement des enseignants de lycées de garçons. Cette domination des représentants du second cycle du second degré, voire de l'enseignement supérieur⁴⁶⁶, s'observe également dans la composition des sections régionales. Les enseignants agrégés de lycées parisiens sont majoritaires dans le Bureau de l'association : ils enseignent le plus souvent en Première supérieure aux lycées Henri-IV, Jules-Ferry, Condorcet ou Pasteur. On peut remarquer une stabilité dans la composition de cette instance. En 1967, on constate soit une translation dans les positions occupées par les membres du bureau de 1964, - d'Hoop est devenu président, Limbour présidente d'honneur-, soit une permanence : les trois vice-présidents, le secrétaire général et la trésorière sont les mêmes⁴⁶⁷. Cette association de spécialistes n'est pas favorable à la mise en œuvre du programme de Terminale de 1957 :

« Le programme de la classe terminale « panorama des civilisations » est, évidemment, très inquiétant par l'ampleur des connaissances demandées. Le Président fait confiance au bon sens des collègues qui sauront prendre le meilleur en abandonnant l'accessoire. D'autre part, ajoute-t-il, il peut y avoir des modifications d'ici 1962. »⁴⁶⁸

Le président de la SPHG, Robert Hubac, dénonce la présentation sommaire du programme de Terminale dans le *BO*⁴⁶⁹ et le balayage des quatre périodes historiques de la 6^e à la Première :

« Est-ce à dire qu'elle nous donne entière satisfaction ? Je serais loin de le prétendre puisqu'elle répartit sur six années seulement le déroulement de l'histoire, des origines à 1945, pour réserver les classes terminales à une étude des civilisations dont les linéaments seuls apparaissent dans le texte publié [...]. »⁴⁷⁰

⁴⁶⁴ Jean-Michel Chapoulie, Dominique Merllié, «Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire », *Revue française de sociologie*, vol. 16, n°4, 1975, p. 439-484.

⁴⁶⁵ Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la MSH, 1987, p. 89-98 ; Patrick Garcia, Jean Leduc, *op. cit.*, p. 193.

⁴⁶⁶ Les représentants de l'enseignement supérieur de la SPHG sont souvent des membres de la SPHG ayant auparavant enseigné en lycée.

⁴⁶⁷ « Bureau central de la société », *BSPHG*, n°207, décembre 1967. Le bureau est le même en 1968.

⁴⁶⁸ « La réforme des programmes », *BSPHG*, n°153, décembre 1957.

⁴⁶⁹ Cf. Annexe n°1, tome II.

⁴⁷⁰ Robert Hubac, « Discours du président », *BSPHG*, n°153, décembre 1957.

Dès la parution du programme, la SPHG débute une entreprise de délégitimation de ce texte.

1) Les actions discrètes et efficaces de la Société des professeurs d'histoire et géographie

Parmi les cinq processus de mise sur agenda repérés par Philippe Garraud⁴⁷¹, le modèle de l'action corporatiste silencieuse permet de mettre en lumière les actions menées par la SPHG pour faire changer le programme de Terminale de 1957. Les actions de ce groupe sont organisées auprès des gouvernements, sans controverse et sans conflit public. Les dirigeants de la SPHG se mobilisent directement auprès des segments de l'administration avec lesquels ils entretiennent des relations proches pour faire prendre en compte un problème précis. Les liens existants entre SPHG et IGIP ont été mis en évidence dans le chapitre 1. L'association de spécialistes fait parvenir ses revendications aux inspecteurs généraux qui les relaient ensuite à d'autres hauts fonctionnaires des directions ministérielles, voire au cabinet du ministre. De 1958 à la fin des années 1960, la SPHG mobilise un répertoire d'actions déjà éprouvé et qui a fait ses preuves.

Dès 1958, une commission restreinte élabore un projet de programmes adopté par le comité central de l'association. Ce groupe est composé d'anciens membres de la SPHG qui ont participé à l'écriture de contre-projets⁴⁷² depuis la Libération : André Alba, Édouard Bruley, Jean-Marie d'Hoop, Robert Hubac, Mademoiselle Limbour et Marguerite Schwab⁴⁷³. Le projet de ces « experts » des programmes définit les coupures chronologiques pour les classes du second degré et propose de nouveaux programmes pour le second cycle du second degré. Les élèves étudieraient en Seconde la période 1789-1848, en Première la période 1848-1914, en Terminale, la période 1914-1945 puis les civilisations contemporaines dans leurs aspects politiques, économiques, sociaux, intellectuels et spirituels. L'étude du monde occidental, du monde communiste européen, du monde musulman, du monde asiatique oriental et de l'Afrique noire est retenue⁴⁷⁴. Le président et le secrétaire général font connaître

⁴⁷¹ Les cinq processus sont les suivants : le modèle de la mobilisation (une mobilisation politique extérieure au gouvernement), celui de l'offre politique (lié à la compétition politique), celui de la médiation (les média comme caisse de résonance aux mobilisations), celui de l'anticipation, celui de l'action corporatiste silencieuse, Philippe Garraud, « Politiques nationales : élaboration de l'agenda », *L'année sociologique*, n°40, 1990, p. 32-38.

⁴⁷² Cf. chapitre 1, *supra*.

⁴⁷³ « Réunion du comité du 27 mars 1958 », *BSPHG*, n°156, juillet 1958.

⁴⁷⁴ Robert Hubac, « Rapport du président », *BSPHG*, n°158, décembre 1958, p. 130-135.

ce projet aux IGIP ainsi qu'à Jean Voisin, IGIP adjoint au directeur du second degré⁴⁷⁵. Ils reçoivent un accueil favorable mais envisagent de rencontrer des représentants du cabinet du ministre⁴⁷⁶ pour présenter les projets de programmes et pour défendre aussi l'autonomie de la profession :

« Le président, saisi de protestations contre une circulaire imposant aux professeurs d'histoire une leçon spéciale sur l'Algérie, a rappelé aux autorités supérieures la doctrine constante de la Société sur ce point : les professeurs d'histoire et de géographie n'acceptent pas de faire des leçons imposées, qui ne figurent pas dans les programmes, et de quelque nature qu'elles soient. Ils ont des programmes et prétendent s'y tenir. C'est essentiellement une question de principe, nous n'avons à obéir à aucune sollicitation, ni à accepter ce qu'on ne demande jamais aux spécialistes d'autres disciplines. »⁴⁷⁷

L'enseignement de l'histoire ne doit pas être, selon les représentants de la SPHG, une réponse à des demandes politiques formulées en fonction du contexte. Alors que la guerre s'intensifie en Algérie, les enseignants doivent « uniquement » mettre en œuvre le programme et ne pas introduire dans des leçons spécifiques des questions controversées.

Les responsables de la SPHG insistent sur les difficultés d'évaluation que posent les questions sur les civilisations, qui risquent d'être parfois fantaisistes⁴⁷⁸ lors des épreuves du baccalauréat⁴⁷⁹. Elle propose pour remédier à cette difficulté que des exemples de questions soient élaborés par l'IGIP. Selon Antoine Prost, il est difficile aux examinateurs de savoir comment évaluer les civilisations dans les compositions et les commentaires de documents au baccalauréat :

« Les programmes d'histoire conçus par Braudel pour le secondaire ont échoué par impossibilité de noter au baccalauréat sans contestation les questions relatives aux grandes civilisations. On peut refuser au baccalauréat un élève qui ignore Hiroshima, Hitler ou le krach de 1929, mais pas un élève qui énonce des lieux communs inconsistants sur la civilisation chinoise. »⁴⁸⁰

Ce type d'interrogation renvoie à la nature même de l'histoire scolaire comme discipline. Elle se définit par des éléments similaires à ceux repérés par André Chervel au sujet de la grammaire : une discipline scolaire est caractérisée par des contenus, un appareillage

⁴⁷⁵ « Les démarches du Bureau », *BSPHG*, n°155, avril 1958.

⁴⁷⁶ L'IGIP Louis François est rattaché au cabinet du ministre André Boulloche en 1959, « Composition du Ministère », *L'Université syndicaliste*, n°187, 20 septembre 1959.

⁴⁷⁷ « Réunion du comité du 27 mars 1958 », *art. cit.*

⁴⁷⁸ « Rapport du président », *BSPHG*, n°158, décembre 1958, p.130-135.

⁴⁷⁹ Le baccalauréat fait alors l'objet de réformes. L'épreuve d'histoire et de géographie est une épreuve écrite. Le décret n°59-1012 du 28 août 1959 relatif au baccalauréat de l'enseignement du second degré, signé par Michel Debré, justifie ce type d'examen de la sorte : « beaucoup de nos élèves tendent à négliger trop souvent les matières dites "d'oral", auxquelles nombre d'entre eux ne consentent qu'une préparation rapide, et bien peu formative, tout à la fin de l'année scolaire, ou même entre l'écrit et l'oral. On conviendra que pareil traitement est singulièrement fâcheux lorsqu'il s'agit de disciplines d'aussi grande valeur que l'histoire et la géographie par exemple. »

⁴⁸⁰ Antoine Prost, « Un couple scolaire », *Espaces-Temps*, n°66-67, 1998, p. 59.

d'exercices, un corps de professeurs ainsi qu'une évaluation⁴⁸¹. Pour réaliser sa fonction didactique, une discipline suppose des exercices qui revêtent une fonction d'entraînement, d'assimilation d'habitus et une fonction d'épreuve, d'évaluation du travail fourni et des compétences acquises⁴⁸². Cette difficulté à évaluer ce programme est repérée par des enseignants d'établissements qui l'expérimentent avant 1962, date de son application à l'échelle nationale :

« L'examen pose un point d'interrogation assez inquiétant. »⁴⁸³

L'application expérimentale met en évidence le décalage entre les intentions des producteurs (et leur croyance dans la faisabilité de celui-ci) et les difficultés rencontrées par des enseignants devant des classes de niveau pourtant satisfaisant. Selon la SPHG, l'étude des civilisations pose le problème du niveau des élèves et de l'hétérogénéité des classes terminales. Ce programme ambitieux semble difficile à mettre en œuvre auprès de classes de niveau moyen, encore plus auprès d'élèves en difficulté. Deux enseignants d'Écoles normales de l'Académie de Strasbourg témoignent de ces difficultés. D'un côté, ce programme répond à une attente des élèves désireux d'un enseignement historique renouvelé. Il permet aux enseignants d'entretenir leur bagage culturel. Mais de l'autre, les difficultés sont nombreuses :

« Il nous paraît exclu qu'une telle étude puisse être proposée à des lycéens d'un niveau scolaire inférieur ; elle requiert une maturité et une curiosité non réalisées au-dessous de 17-18 ans. Le programme de terminale est trop long : il faut survoler la chronologie. »⁴⁸⁴

Il existe donc un *curriculum caché* important dans le programme de 1957. Seuls les bons élèves ayant des dispositions spécifiques correspondant à l'habitus des classes moyennes ou supérieures à fort capital culturel pourront saisir les enjeux du programme. Le *curriculum* devient un dispositif de différenciation sociale⁴⁸⁵ alors qu'il avait été présenté par ses producteurs comme une adaptation aux attentes des élèves. On retrouve quelques critiques adressées plus tard aux mathématiques modernes : l'objectif initial de cet enseignement renouvelé, transposition didactique⁴⁸⁶ de savoirs universitaires, est de répondre aux attentes

⁴⁸¹ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988, p. 59-119.

⁴⁸² Jean-Claude Forquin, « Disciplines scolaires », in *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR, 2008, p. 155.

⁴⁸³ Pierre et Jeannine Geoffroy, *Premières réflexions sur les programmes d'histoire de terminales*, sans date (probablement avant 1962), Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁴⁸⁴ *Ibid.*

⁴⁸⁵ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, 279 p.

⁴⁸⁶ Yves Chevallard, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1991 (2^e éd.), 240 p.

des élèves qui souhaitent une École plus moderne. L'application fait ressortir les difficultés ainsi que le caractère ségrégatif de ce nouveau programme.

Le tableau n°8 présente les principales actions menées par la SPHG de 1957 à 1968. Elles sont nombreuses essentiellement en 1958. À partir du moment où la SPHG est assurée (par la publication au *BOEN* dès 1959) de la réintroduction de la chronologie dans le programme de Terminales, ces interventions sont moins fréquentes. L'action privilégiée par l'association est l'audience auprès d'un haut fonctionnaire : directeur du second degré ou IGIP (souvent lié à la SPHG, au SNES et/ou à la Société des Agrégés) capable de relayer les revendications corporatistes auprès du directeur ministériel ou du cabinet. L'association utilise aussi la correspondance pour toucher le ministre, elle demande à rencontrer les directeurs ministériels ou des proches du cabinet. Ceci n'est pas nouveau : déjà sous la Quatrième République, les membres de la SPHG cherchaient à porter leurs demandes auprès de Gustave Monod ou Charles Brunold par des actions corporatistes silencieuses.

Tableau n°8 : Actions menées par la SPHG entre 1957 et 1968

Année	Type d'action	Membres de la SPHG impliqués	Interlocuteurs
1957	Formation d'une commission pédagogique pour les programmes de seconde	Savajol, Schwab, Sinet Alba, Bruley, Dhombres, d'Hoop, Fédensieu, Jacquart, Grange, Marc, Bonnet, Suret, Canale, Willard	Interne à la SPHG
1958	Rencontres pour présenter les revendications de la SPHG	Hubac, d'Hoop	IGIP groupe histoire
Avril 1958	Présentation du projet de la SPHG	Hubac, d'Hoop	Troux, Voisin
29/9/1958	Présentation des revendications	SPHG	Voisin
14/10/1958	Rencontres au cabinet ministériel	Hubac	IGIP et Ministre
18/11/1958	Audience	Hubac, d'Hoop	Voisin
1961	Banquet	SPHG, Hubac	IGIP, MEN
1964	Rencontres	SPHG	IGIP
1964	Rencontre	Ruhlmann, d'Hoop	Braudel
30/4/1966	Lettre	d'Hoop	Ministre
21/6/1966	Audience	Arondel, Bonnamour	Théron ⁴⁸⁷
01/06/1967	Audience	D'Hoop, Arondel, Bonnefous	Gauthier ⁴⁸⁸
19/12/1967	Audience	Arondel, Bonnamour, d'Hoop	Gauthier
28/4/1968	Formation d'un groupe de travail	Deux membres de la SPHG	François, IGIP
Mai à juillet 1968	Groupe de travail pour élaborer des projets de programmes	SPHG	IGIP
24/10/1968	Convocation pour discuter les programmes	40 membres à la demande du Ministre	IGIP

Source : BSPHG, 1957 à 1968.

⁴⁸⁷ Pierre Théron est un IGIP directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et l'orientation en 1966, Cf. Liste des directeurs d'enseignement depuis la Libération, Annexe n°3, tome II.

⁴⁸⁸ Henri Gauthier est directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et l'orientation en 1967.

Lors de ces actions de pression discrète (audiences auprès de hauts fonctionnaires, correspondance), les IGIP sont considérés comme des alliés de l'association :

« Je dois dire toute notre gratitude à l'Inspecteur général Voisin à la direction du second degré, à l'inspecteur Chaulanges, à la direction du premier degré, à M. l'Inspecteur général François, au cabinet du Ministre et à tous nos Inspecteurs généraux. »⁴⁸⁹

Ces « alliés » sont pour certains d'anciens membres de la SPHG : Albert Trous, doyen du groupe histoire-géographie de l'IGIP, fut membre de la SPHG durant l'entre-deux-guerres. En contact dès 1934 avec les agrégés d'histoire qui siègent au Conseil supérieur de l'Instruction publique⁴⁹⁰, il est un expert des programmes favorable à une écriture en cogestion. Nous avons également vu dans le premier chapitre qu'Albert Trous relaie les demandes de la SPHG auprès des directions du ministère durant les années 1950 et se montre sceptique sur la faisabilité du programme de Terminale de 1957 lors du vote au CSEN. C'est aussi le cas d'Henri Varon, véritable « professeur dévoué »⁴⁹¹, de Martial Chaulanges, IGIP depuis 1959. Ce dernier dirige avec Jean-Marie d'Hoop, secrétaire général de la SPHG, une collection de manuels pour le second degré chez Delagrave⁴⁹². La SPHG intervient également auprès de Jean Voisin, agrégé d'histoire et géographie en 1928. IGIP depuis 1954, il est l'interlocuteur privilégié de l'association de la fin des années 1950 au milieu des années 1960. Adjoint du Directeur de l'enseignement du second degré Charles Brunold sous le Ministère Billères, il est entouré de Campan pour les questions pédagogiques et de Plandé, agrégé d'histoire et géographie. Il est ensuite Directeur chargé des affaires d'organisation scolaire du 17 septembre 1962 au 14 mars 1964⁴⁹³.

Pour la SPHG, la publication d'une circulaire modifiant le programme est indispensable⁴⁹⁴. La stratégie de pression auprès du ministère réussit : la chronologie est officiellement réintroduite par l'arrêté du 9 juin 1959. Désormais, il faudra étudier au premier trimestre la naissance du monde contemporain (de 1914 à nos jours) avant de se pencher lors des deux autres trimestres sur les civilisations, ce qui satisfait la SPHG :

⁴⁸⁹ Robert Hubac, « Éditorial », *BSPHG*, n°163, décembre 1959, p. 151. Louis François est alors attaché au cabinet du ministre André Boulloche.

⁴⁹⁰ Robert Hubac, « Banquet », *BSPHG*, n°169, février 1961, p. 319-322 ; Suzanne Citron, « La société des professeurs d'histoire... », *art. cit.*

⁴⁹¹ André Labaste, « Nécrologie d'Henri Varon, 1903-1965 », *BSPHG*, n°194, décembre 1965, p. 179-181.

⁴⁹² *Historiens et géographes*, n°294, avril-mai 1983, p. 759.

⁴⁹³ Jean Voisin, Fiche personnelle, Inspection générale.

⁴⁹⁴ « Nous avons rencontré partout un accueil favorable mais c'est du ministère que doit venir la décision. », *in* « Réunion du comité du 27 mars 1958 », *BSPHG*, n°156, juillet 1958.

« Je vous ai dit lors de la dernière assemblée générale qu'il n'avait pas été possible de ne pas séparer l'étude des civilisations. Du moins, nous avons obtenu le retour dans les classes terminales d'un solide substrat événementiel et la disparition de l'étude de certaines civilisations dont seuls auraient pu parler quelques spécialistes. »⁴⁹⁵

Les critiques émises par la SPHG ne concernent pas seulement les contenus du programme, qui font appel à une formation disciplinaire détenue par peu d'enseignants, mais également le processus d'élaboration de ce dernier, dans lequel les IGIP ont été écartés au profit d'acteurs proches des intentions du ministre René Billères⁴⁹⁶ :

« Le comité [...] rappelle que l'établissement des programmes a toujours été du ressort de l'Inspection générale seule qualifiée pour connaître les besoins et les possibilités de l'enseignement du second degré, et demande qu'il soit fait confiance à celle-ci pour l'élaboration des programmes du second cycle. »⁴⁹⁷

Le mode d'écriture en cogestion est défendu par la SPHG :

« Des modifications dans les programmes [...] sont périodiquement décidées et imposées d'une manière antidémocratique, sans que les "usagers" - les professeurs - aient été directement ou indirectement consultés, sans que d'éminents connaisseurs en la matière - je veux parler des inspecteurs généraux d'histoire et géographie - aient la possibilité de faire obstacle à ce qu'ils considèrent parfois comme sot et absurde. »⁴⁹⁸

Les inspecteurs généraux sont, selon la SPHG, les experts les plus compétents pour élaborer les programmes car ils connaissent les enjeux du terrain et se montrent attentifs aux revendications de cette association de spécialistes. Elle se présente comme l'association légitime pour défendre les intérêts des deux disciplines :

« Ce combat incessant, harassant, mais indispensable, car il nous paraît bien que, si nous ne le menions pas, l'histoire et la géographie seraient emportées depuis longtemps, sacrifiées parce que les uns verraient dans leur abandon la solution commode à des problèmes - à vrai dire complexes - d'organisation et parce que beaucoup luttent avec obstination pour prendre notre place. »⁴⁹⁹

Cette alliance entre la SPHG et les IGIP d'histoire-géographie permet de défendre la discipline dans les lycées au moment où des projets sont élaborés pour mettre en place un enseignement de sciences économiques et sociales, perçu comme une discipline concurrente à l'histoire-géographie. La SPHG réclame tout au long des années 1960 des formations continues pour les enseignants, désignées par le terme de « cyclage ». Elle revendique la mise en place de stages, de mise à niveau des enseignants :

« Beaucoup de collègues chargés de cet enseignement nous ont déjà témoigné, par leurs lettres, à la

⁴⁹⁵ « Assemblée générale », *BSPHG*, n°163, décembre 1959, p. 148.

⁴⁹⁶ Cf. chapitre 1, *supra*.

⁴⁹⁷ « Réunion du comité du 21 mai 1964 », *BSPHG*, n°188, octobre 1964, p. 27.

⁴⁹⁸ P. Valmary, « Plumons l'oiseau », *BSPHG*, n°201, décembre 1966, p. 245.

⁴⁹⁹ Jean-Marie D'Hoop, « Rapport moral du président », *BSPHG*, n°196, février 1966, p. 500.

fois de leur intérêt et de leur embarras. N'y a-t-il pas un « cyclage » nécessaire, et même urgent, à mettre sur pieds? »⁵⁰⁰

Ce manque est transformé en avantage pour différer la réforme. La critique du programme des civilisations est donc l'occasion de revendiquer des formations auprès du ministère.

2) De nouvelles mobilisations syndicales

Les années 1950 et 1960 constituent une période où le syndicalisme enseignant se développe largement⁵⁰¹. Le SNI et le courant majoritaire de la FEN occupent alors une place importante dans le jeu syndical. L'importance des effectifs de la FEN et de ses syndicats, qui représentent en 1963 300 000 adhérents, la place en position dominante, voire hégémonique, dans les commissions paritaires et dans l'arène des négociations avec le ministère. Bien que minoritaires, les membres du SGEN s'investissent fortement dans les réflexions pédagogiques et certains d'entre eux politisent leur engagement lors de la guerre d'Algérie en soutenant les collègues syndicalistes algériens⁵⁰². L'étude des civilisations extra-européennes soutenue par les militants de ce syndicat prend son sens à la fois dans la lutte anticoloniale et dans la concurrence avec les syndicats en place.

Le SGEN dispose dans les années 1960 de structures chargées de proposer des projets relatifs aux questions pédagogiques. Ce syndicat dénonce le mode d'élaboration des projets de programmes discutés au CEGT et au CSEN dès la fin des années 1950. Il prétend participer à l'élaboration des politiques éducatives :

« Nous pensons que la fonction d'un syndicat tel que le nôtre n'est pas seulement de définir des intérêts matériels mais aussi de prendre en charge l'ensemble des problèmes de la profession, de réfléchir sur eux et de leur proposer des solutions. Cette conception du syndicat nous interdit donc d'accepter des réformes de programmes élaborées en secret et sans la participation des enseignants, syndicats ou sociétés de spécialistes [...]. Dans une démocratie digne de ce nom, on conçoit mal que des programmes dont dépend la formation des futurs citoyens puissent résulter de quelques conciliabules d'antichambre. »⁵⁰³

L'école est conçue par le SGEN comme un instrument de lutte contre les inégalités sociales. La Commission pédagogique nationale est présidée jusqu'en 1963 par Jacques Natanson qui laisse alors place à Antoine Prost [Encadré biographique n°4]. L'action pédagogique conduite par ce dernier s'intensifie à partir de 1964. Un comité de liaison pédagogique chargé d'assurer

⁵⁰⁰ « Réunion de comité du 20 janvier 1966 », *BSPHG*, n°196, février 1966, p. 518.

⁵⁰¹ Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant (2^e éd.)*, Paris, La découverte, 2005, 122 p.

⁵⁰² Madeleine Singer, *Histoire du SGEN 1937-1970, le syndicat général de l'Éducation nationale*, Lille, PUL, 1987, 669 p. ; Madeleine Singer, *Le SGEN, des origines à nos jours*, Paris, Cerf, 1993, 352 p.

⁵⁰³ Jacques Natanson, Antoine Prost, « Rapport pédagogique du congrès de Marseille », *Syndicalisme universitaire*, n°261, 7 mars 1962.

les échanges d'informations entre militants actifs s'organise. Un bulletin ronéotypé paraît plusieurs fois par an. À Paris et en province, se mettent également en place des commissions pédagogiques qui rassemblent régulièrement des adhérents de toute catégorie. La Commission pédagogique d'Orléans, dans laquelle milite Antoine Prost, a élaboré en 1960-1961 un rapport sur la réforme des programmes⁵⁰⁴ qui synthétise le point de vue du SGEN sur les *curricula*⁵⁰⁵. Celui-ci est présenté lors du Congrès national de 1964. Les membres du comité pédagogique national proposent un projet de réforme des programmes innovant. Celui-ci n'est pas conçu autour d'un compartimentage disciplinaire mais s'organise autour de trois axes : le pilier mathématiques, le pilier social et le pilier personnel.

Encadré biographique n°4
Antoine Prost (né en 1933)

Né le 29 octobre 1933 à Lons-le-Saulnier (Jura). Il étudie au lycée du Parc à Lyon puis à l'ENS de la rue d'Ulm, à l'IEP et la faculté de Lettres de Paris. Agrégé d'histoire en 1957, il obtient un doctorat de troisième cycle de sciences politiques en 1962. Il devient docteur d'État ès Lettres en 1975. De 1960 à 1962, il est professeur au lycée d'Orléans. De 1962 à 1969, il est assistant puis maître-assistant à la Sorbonne et parallèlement maître de conférences (1963-1970) puis professeur à partir de 1972 à l'IEP Paris. Nommé maître de conférences à Orléans en 1969, il est professeur à Paris-I depuis 1979 et directeur du Centre de Recherches d'Histoire des Mouvements Sociaux et du Syndicalisme. En 1982-1984, il est président du conseil d'administration et du conseil scientifique de l'INRP, il est ensuite nommé directeur scientifique adjoint au CNRS de 1985 à 1986. Il rejoint le cabinet du Premier Ministre en 1988 où il a en charge les questions d'enseignement. Il redevient professeur à Paris-I en 1992 puis professeur émérite. Il est l'auteur de nombreux ouvrages notamment sur l'histoire de l'éducation et sur les anciens combattants.

En 1960 à son retour d'Algérie, il adhère au SGEN à l'invitation d'un ami de khâgne, Jacques Julliard. Il est chargé entre 1962 et 1970 des questions pédagogiques au bureau du SGEN. Il représente ce syndicat au colloque d'Amiens et la CFDT à la commission de l'éducation des IV^e et V^e Plans de 1962 à 1967. Il quitte le SGEN en 1976.

Sources : Claude Lelièvre, Christian Nique, « Antoine Prost », *Bâtisseurs d'école, op.cit.*, p. 473-475 ; Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », in Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p. 147-164.

L'enseignement de l'histoire est incorporé dans le « pilier social ». La place accordée au récit historique est jugée essentielle pour apprendre aux élèves les concepts de temporalités. Cela conduit à effectuer une sélection drastique des faits, à ne retenir que les plus pertinents d'entre eux, à renoncer à la continuité chronologique qui conduit fréquemment à l'exhaustivité et à l'encyclopédisme:

« Tout en répudiant verbalement l'histoire événementielle, [les programmes] restent en effet fidèles à l'une de ses exigences - ou de ses illusions - les plus fondamentales : celle de la continuité du récit historique. De la sorte, il y a un alourdissement des programmes : les insuffisances du récit des événements politiques étant dénoncées, on greffe des dimensions économiques, sociales et culturelles.

⁵⁰⁴ Antoine Prost, « Rapport sur la réforme des programmes », *Syndicalisme universitaire*, n°246, 11 octobre 1961.

⁵⁰⁵ Les principes de ce projet sont approuvés lors du congrès de Marseille en avril 1962 : Madeleine Singer, *Le SGEN, des origines à nos jours, op. cit.*, p. 144.

Les manuels se gonflent de statistiques et de reproductions d'art. Mais il faut rester fidèle au récit continu : de la sorte, la tâche devient infinie [...]. L'ambition est noble mais la pratique se révèle désastreuse. Le souci d'intégrer au récit des événements politiques les dimensions nouvelles - économique, sociale, technique, etc. - d'une histoire globale, conduit à faire foisonner les perspectives autour d'un fil directeur qui reste comme par le passé, car il faut bien convenir que c'est encore le plus clair, la succession des règnes ou des ministères. »⁵⁰⁶

Antoine Prost plaide ainsi pour une approche élargie de l'histoire comprenant les aspects économiques, sociaux, civilisationnels, politiques et militaires. L'événement est indispensable en histoire contemporaine pour la bonne compréhension des sociétés et du fonctionnement des institutions. Mais l'approche de l'histoire par le biais des civilisations est présentée comme idéale pour effectuer le tri et dispenser un enseignement humaniste :

« L'histoire des civilisations nous semble au contraire une discipline privilégiée pour mettre en évidence la relativité de l'homme à son environnement global mais elle risquerait elle aussi de dévier vers l'exercice de mémoire ou le verbalisme si nous prétendions tout enseigner de toutes les civilisations, en décrire une histoire complète. Choisir quelques civilisations, partir de l'homme. »⁵⁰⁷

La commission pédagogique du SGEN propose de changer les contenus et l'esprit des programmes d'histoire. L'enseignement des civilisations est perçu comme une innovation pédagogique permettant de changer le statut de l'enseignant : celui-ci doit être davantage un « maître » qu'un « savant »⁵⁰⁸.

La commission pédagogique nationale du SGEN est animée aux débuts des années 1960 par Claude Bourdet et Jacques Natanson. Elle a pour but de se prononcer sur les projets élaborés par la DGOPS dirigée par Jean Capelle, direction qui a fusionné en juin 1960 les trois directions d'enseignement⁵⁰⁹. Cette commission pédagogique met également au point un projet de réforme structurel étendant la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans et un tronc commun pour les élèves de 11 à 15 ans⁵¹⁰. La réflexion pédagogique de ce syndicat prime sur la défense des intérêts strictement corporatistes⁵¹¹. Ses projets pédagogiques s'insèrent dans une réflexion globale qui défend « un service public d'éducation »⁵¹². Les militants du SGEN

⁵⁰⁶ Antoine Prost, « Rapport sur la réforme des programmes », *Syndicalisme universitaire*, n°246, 11 octobre 1961.

⁵⁰⁷ *Ibid.*

⁵⁰⁸ *Ibid.*

⁵⁰⁹ Les directions de l'enseignement du premier degré, du second degré et de l'enseignement technique deviennent la Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires.

⁵¹⁰ Antoine Prost, Jacques Natanson, *La révolution scolaire*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1963, 163 p.

⁵¹¹ L'analyse des contenus éditoriaux des revues syndicalistes montre l'importance de la pédagogie au SGEN : André Robert, « Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999) », *Mots, les langages du politique*, vol. 61, n°1, 1999, p. 105-123.

⁵¹² « La réflexion pédagogique n'est donc pour nous ni une douce manie, ni un alibi, ni un luxe, elle est elle-même syndicale, car notre syndicalisme est revendication d'un service public d'éducation qui réponde effectivement aux impératifs économiques en même temps qu'aux valeurs humaines et démocratiques », *in E.*

défendent « la culture moderne »⁵¹³ : l'accumulation des connaissances, favorisée par les programmes et les pratiques en cours, doit faire place à la pédagogie active. L'élève doit avant tout « apprendre à apprendre ». L'enseignant est invité à dialoguer avec l'inspecteur et à ne pas accepter une situation de domination⁵¹⁴. Durant les années 1960, le SGEN est favorable à la mise en place d'un tronc commun de quatre ans et à la formation des enseignants du premier et du second degré au sein d'instituts universitaires⁵¹⁵. L'École doit devenir une institution ouverte sur le monde extérieur : les parents peuvent y participer, les apprentissages scolaires s'efforcent de préparer le futur adulte à s'insérer dans un monde moderne, les travaux pluridisciplinaires sont encouragés au sein des équipes enseignantes. On retrouve dans ces arguments défendus par le SGEN certaines évolutions du système éducatif britannique des années 1960-1970 étudiées par Basil Bernstein qui relève des modifications à la fois dans les curricula et dans les conceptions sur l'école qui illustrent le passage vers une « école ouverte »⁵¹⁶. Les contenus sont moins spécialisés, les enseignants davantage polyvalents. Les relations pédagogiques sont moins hiérarchiques entre maîtres et élèves et la culture scolaire est plus perméable à la culture des élèves.

Les effectifs du SGEN doublent dans les années 1960 comme l'indique le graphique suivant. L'engagement du syndicat contre la guerre en Algérie et pour le principe d'autodétermination⁵¹⁷ contribue à attirer de jeunes militants ou des enseignants expérimentés mais choqués par la dureté des combats⁵¹⁸. Le SGEN est ainsi reconnu dans l'espace de la gauche politique et syndicale⁵¹⁹. S'affirme alors une génération de catholiques et de jeunes attirés par le PSU : Jacques Natanson, Antoine Prost, Jacques Julliard, Pierre Sorlin, Michel Branciard⁵²⁰. Les militants du SGEN sont actifs et favorables à une réforme éducative et pédagogique. Selon Bertrand Geay, l'engagement du SGEN contre la guerre d'Algérie fait

Fousnaquer, « La recherche pédagogique, tâche fondamentale du SGEN », *Syndicalisme universitaire*, n°416, 12 janvier 1967.

⁵¹³ Jacques Natanson, « La culture moderne », *Syndicalisme universitaire*, n°237, 2 février 1961.

⁵¹⁴ Jean Mousel, « Messieurs les Inspecteurs généraux, c'est à vous de jouer », *Syndicalisme universitaire*, n°205, 16 janvier 1959.

⁵¹⁵ Madeleine Singer, *Histoire du SGEN op. cit.*

⁵¹⁶ Basil Bernstein, « On the Curriculum », in Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck-INRP, 1997, p. 79-81 ; Basil Bernstein, « École ouverte, société ouverte? », in Jean-Claude Forquin, *op. cit.*, p. 155-164.

⁵¹⁷ L'historien Henri-Irénée Marrou, membre du SGEN, symbolise l'engagement des intellectuels catholiques contre la guerre.

⁵¹⁸ C'est par exemple le cas de Suzanne Citron, entretien avec l'auteur, 27 septembre 2007.

⁵¹⁹ Bertrand Geay, *op. cit.*, p. 72.

⁵²⁰ Véronique Aubert, René Mouriaux, *Le syndicalisme enseignant en France*, document de travail n°65, Paris, FNISP-CEVIPOF, 1994.

entrer de plain-pied ce syndicat dans l'espace de la gauche politique⁵²¹. Celui-ci joue également un rôle important lors du Congrès extraordinaire de Paris de la CFTC de novembre 1964, durant lequel de nouveaux statuts et un nouveau sigle (CFDT) sont adoptés.

La faiblesse des effectifs du SGEN par rapport aux bataillons de la FEN n'empêche pas ce syndicat d'avoir un certain poids au sein d'instances consultatives⁵²². En 1965, aux élections aux commissions administratives paritaires nationales, le SGEN obtient 22,3 % des voix⁵²³, le SNES en rassemble 69,3 %. Même s'il attire de jeunes enseignants désireux de réformes, le SGEN reste minoritaire au sein du CSEN et du CEGT⁵²⁴. Or, c'est au sein de ces arènes que sont discutés les projets de programmes. La commission de l'enseignement du second degré est dominée par le SNES, syndicat rattaché à la FEN, dont certains membres relaient les demandes de la SPHG. Les réflexions menées par les enseignants syndicalistes à l'égard des contenus divergent : ceux du SGEN sont favorables à une réforme profonde des contenus alors que les militants du SNES sont fortement attachés aux contenus disciplinaires des humanités classiques comme le remarque Alain Dalançon :

« Il est incontestable que le misonéisme professoral d'alors, n'a pas encouragé une réflexion suffisante sur les adaptations des contenus et de la pédagogie à un enseignement qui était sur la voie de la massification. »⁵²⁵

Pour le SNES, les programmes doivent être nationaux et leur élaboration relève de la compétence des associations de spécialistes. La SPHG est donc l'acteur compétent en matière pédagogique :

« L'élaboration des programmes est l'affaire des sociétés de spécialistes plus que celle d'un syndicat, dont les interventions se limitent à des arbitrages entre cas litigieux. Mais nous avons toujours protesté contre les modifications abusives décidées par l'administration sans l'accord du personnel enseignant et demandé qu'en tout état de cause les modifications soient annoncées longtemps à l'avance. »⁵²⁶

Le SNES se présente davantage comme compétent pour la gestion des personnels, non pour proposer des réformes de contenus. Concernant l'enseignement de l'histoire-géographie, les liens sont entretenus entre le SNES et la SPHG grâce à des enseignants multipositionnels, comme la trésorière de la SPHG, Mademoiselle Limbour, qui est adhérente au SNES.

⁵²¹ Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant, op. cit.*, p. 72.

⁵²² *Ibid.*, Chapitre 3, p. 58-77.

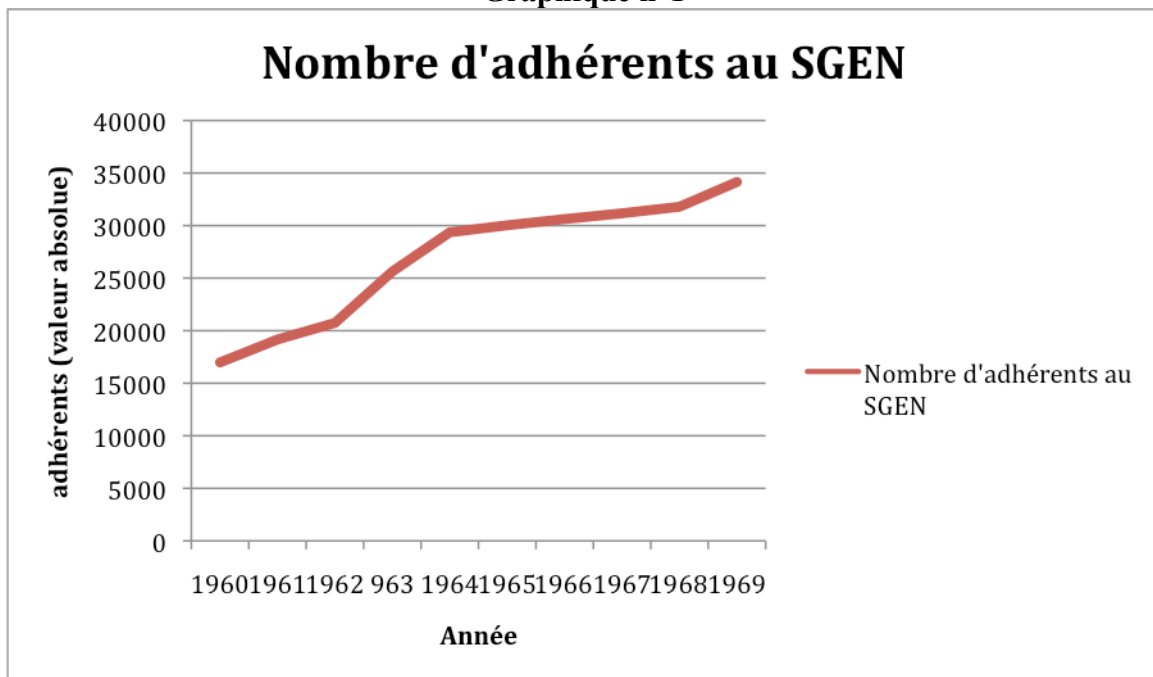
⁵²³ Antoine Prost, *Histoire générale de l'éducation, op. cit.*, p. 381.

⁵²⁴ Cf. Annexe n°4, tome II.

⁵²⁵ Alain Dalançon, *Histoire du SNES, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967*, tome I, Paris, IRHSES, 2003, p. 160.

⁵²⁶ J. Marchais, « La doctrine pédagogique du SNES », *Université syndicaliste*, n°228, 24 septembre 1962.

Graphique n°1



Source : Véronique Aubert, René Mouriaux, *Le syndicalisme enseignant en France*, document de travail n°65, Paris, FNSP-CEVIPOF, 1994, p. 182.

Le positionnement des enseignants d’histoire-géographie à l’égard des réformes diverge. Les dirigeants de la SPHG et du SNES « défendent » la discipline en privilégiant les contenus car ils conçoivent l’histoire comme formatrice pour le futur citoyen. Robert Hubac, Président de la SPHG en 1961, expose sa conception de l’enseignement historique :

« Professeurs d'histoire et géographie, nous avons conscience que notre enseignement est absolument nécessaire, non pas seulement pour apprendre un métier à de jeunes enfants, ou pour leur donner de la culture générale, mais pour former de bons Français, de bons citoyens français. Les enfants qui nous sont confiés, un jour, voteront. Il faut qu'ils puissent le faire en connaissance de cause. »⁵²⁷

Cette fonction civique stato-centrée paraît moins primordiale chez les militants du SGEN. Cette division à l’égard de la réforme de l’histoire scolaire s’observe également parmi les hauts fonctionnaires et les membres de l’exécutif des années 1960.

B) Les compromis des réformateurs (1962-1967)

Les configurations d’acteurs administratifs et politiques engagés dans les projets de réformes structurelles durant les années 1962-1967 reflètent des tensions. D’une part, certains hauts fonctionnaires du ministère sont favorables à des réformes institutionnalisant un tronc commun qui nécessiteraient des modifications disciplinaires. Ils sont également favorables à

⁵²⁷ Robert Hubac, « Banquet », *BSPHG*, n°169, février 1961, p. 320-321.

l'actualisation des contenus enseignés. D'autre part, des partisans des humanités classiques sont favorables à une réforme partielle et à des aménagements à la marge des programmes. Le premier ministre Georges Pompidou constitue un pouvoir de blocage pour les réformes, il freine celles-ci en usant de la position qu'il occupe dans la hiérarchie politico-administrative. Pour cela, il adopte une stratégie de « déni d'agenda »⁵²⁸ : le chef du gouvernement empêche que ces projets soient mis sur l'agenda en raison d'oppositions idéologiques au groupe porteur de cause. Cependant, il n'est pas la seule tête de l'exécutif : le Président de la République appuie les hauts fonctionnaires du ministère, ce qui conduit à la mise en place de réformes de compromis. Les problèmes d'organisation de l'éducation sont reconnus mais la manière de le traiter est devenue durant ces années un enjeu de conflit.

1) L'enrôlement du Premier Ministre

Premier Ministre sous la présidence du général De Gaulle du 14 avril 1962 au 10 juillet 1968, Georges Pompidou appartient à « la noblesse d'école »⁵²⁹. Agrégé de Lettres classiques, il représente l'archétype de la méritocratie républicaine : il est doté d'un faible capital social mais d'un fort capital scolaire et universitaire. Sa famille originaire du Cantal est paysanne. Néanmoins, grâce à l'appui de ses parents instituteurs et à ses capacités, son capital scolaire est remarquable : il est lauréat en 1927 au Concours général de grec, élève de classe préparatoire dans des lycées prestigieux à Toulouse puis à Louis-le-Grand à Paris. Normalien de la rue d'Ulm, il est « cacique » de l'agrégation de Lettres et commence sa carrière d'enseignant de lycée à l'âge de vingt-trois ans. Ce professeur de Lettres supérieures au lycée Henri-IV cesse d'enseigner jeune pour entamer une carrière politique à la Libération mêlée à des activités dans le monde de la Banque. Il est membre de l'entourage du général De Gaulle qui le choisit comme directeur de cabinet de juin 1958 à janvier 1959 pour ses qualités mais aussi pour ses relations et ses réseaux⁵³⁰. Cette entrée en politique ne l'éloigne pas de certains réseaux comme celui des normaliens et celui des membres de la Société des Agrégés⁵³¹.

⁵²⁸ Roger W. Cobb, Morton H. Ross, « Agenda setting and the denial of agenda access : key concepts », *art. cit.*

⁵²⁹ Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989, p. 257.

⁵³⁰ Sonia Canville, *Les cabinets ministériels de Georges Pompidou Premier ministre*, Mémoire de maîtrise d'histoire sous la direction de Gilles Le Béguec, Université Paris X-Nanterre, 1999 ; Bernard Lachaise, « Les réseaux et cercles d'amis de Georges Pompidou en 1958 », in Jean-Paul Cointet, Bernard Lachaise, Gilles Le Béguec, Jean-Marie Mayeur (dir.), *Un politique : Georges Pompidou*, Paris, PUF, 2001, p. 43-67.

⁵³¹ Yves Verneuil, « Agrégation, ségrégation, désagrégation : la situation des agrégés dans les années 1960 », in Ludivine Bantigny, Aline Benain, Muriel Le Roux (dir.), *Printemps d'histoire. La khâgne et le métier*

L'attachement de Georges Pompidou à l'ENS et au corps des agrégés est fort. Cet ancien étudiant brillant de cette « petite société close »⁵³² ne renonce pas, une fois nommé Premier ministre, au déjeuner mensuel des Normaliens, même lors des événements de Mai 1968. Ceux-ci sont réguliers : le Premier Ministre se rend, par exemple, le mardi 9 janvier 1968, à ce rendez-vous qui l'occupe trois heures⁵³³, son agenda signale qu'il ne peut se rendre à celui du 13 février, mais il assiste à celui du 12 mars 1968. Cette relation privilégiée avec d'anciens normaliens mais également avec la Société des Agrégés⁵³⁴ permet à ces deux groupes de relayer leurs points de vue et leurs revendications jusqu'à Matignon. On retrouve chez lui l'intensité des liens décrits par Pierre Bourdieu concernant les corps formant la « noblesse d'État » :

« De tous les groupes sociaux, les corps constitués à base scolaire qui sont institués par l'imposition d'un titre et d'une identité commune à des individus rassemblés par de très fortes ressemblances sociales, ainsi reconnues et légitimées, sont sans doute ceux qui s'apparentent le plus à la famille. »⁵³⁵

Pompidou accorde une importance au maintien de filières d'excellence dans les lycées, chargées de former l'élite de la nation, filières réservées à ce qu'il considère comme l'élite enseignante, c'est-à-dire le corps des agrégés :

« L'important, c'est que l'agrégation reste un concours qui ne soit pas distribué à tout le monde, qu'elle conserve un souci de culture générale, qu'elle garde toujours son ouverture vers l'enseignement et la formation des jeunes. »⁵³⁶

Selon lui, ce concours de recrutement doit conserver son caractère sélectif et prestigieux afin de limiter le détachement de jeunes agrégés dans le supérieur. Sa conception de la formation enseignante et des rapports avec le public scolaire le rapproche des arguments défendus par la Société des Agrégés et son président, Guy Bayet⁵³⁷. Celui-ci invite le lundi 15 janvier 1968 à midi Georges Pompidou. Le Premier Ministre se rend à ce déjeuner jusqu'à 16h30⁵³⁸. Au

d'historien, Pour Hélène Rioux, Paris, Perrin, 2004, p. 169-178.

⁵³² Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État, op. cit.*, p. 257.

⁵³³ Agendas de Madeleine Negrel et d'Anne-Marie Dupuy, Année 1967, Association Georges Pompidou.

⁵³⁴ Georges Pompidou reste membre de la Société des agrégés lorsqu'il est Premier ministre puis Président de la République, Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°77, 2003, p. 80.

⁵³⁵ Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État, op. cit.*, p. 257.

⁵³⁶ Discours de Georges Pompidou à la Société des agrégés, 15 janvier 1968, in Georges Pompidou, *Pour rétablir une vérité*, Paris, Flammarion, 1982, p. 216.

⁵³⁷ Alors que tous ses prédécesseurs n'étaient pas restés plus de cinq ans à la tête de la Société des agrégés, Guy Bayet, professeur agrégé au lycée Henri-IV, demeure président de 1960 à 1990. Cette durée s'explique en partie par l'obtention d'une décharge de service, partielle (1964) puis complète (1969), grâce à Georges Pompidou, dont Guy Bayet fut l'élève au lycée Henri-IV. Yves Verneuil, « Valeurs et combats... », *art. cit.*, p. 80.

⁵³⁸ Agendas de Madeleine Negrel et d'Anne-Marie Dupuy, Année 1968, Association Georges Pompidou.

cours de son parcours scolaire puis professionnel, Georges Pompidou s'est lié à des personnes inscrites dans ces réseaux. Il est ainsi attaché à ses anciens professeurs, comme François Gadrat⁵³⁹, IGIP d'histoire-géographie :

« Nous pouvons penser que le professeur agrégé présente par rapport au professeur non-agrégé une garantie supplémentaire [...]. Je le dis avec d'autant plus de conviction que j'ai rencontré dans ma vie un professeur merveilleux, sa modestie me permettra de le citer, c'était un agrégé et il est à cette table, c'est M. Gadrat. »⁵⁴⁰

Il est également proche du président de la Société des Agrégés, Guy Bayet⁵⁴¹. L'influence de ces deux réseaux s'exerce sur Pompidou qui a confiance en Guy Bayet⁵⁴², son ancien élève au lycée Henri-IV. Pompidou écoute également pour les questions d'éducation ses camarades normaliens comme Pierre Guiral, René Etiemble et Jean Bousquet.

La composition des cabinets de Georges Pompidou est dans l'ensemble conforme à celle des autres cabinets ministériels. La plupart des membres ont fait des études juridiques, sont passés par l'Institut d'Études politiques et/ou sont diplômés de l'ÉNA. Sabrina Tricaud et Émilie Willaert remarquent que Georges Pompidou choisit certains de ses conseillers en puisant dans le « vivier gaulliste ». Les liens familiaux et amicaux constituent également une autre filière de recrutement⁵⁴³. C'est le cas d'Henri Domerg : beau-frère de Georges Pompidou, agrégé, il est conseiller pour les questions éducatives à Matignon⁵⁴⁴. Le capital scolaire dont dispose Pompidou, ainsi que son expérience pédagogique, influencent sa conception de l'École, des finalités de celle-ci et des savoirs à transmettre. Il défend avec acharnement l'agrégation et l'enseignement du latin dans le second degré⁵⁴⁵.

Alors que De Gaulle intervient peu dans les questions d'éducation, son Premier

⁵³⁹ François Gadrat fut son professeur d'histoire au lycée de garçons de Toulouse. Cette gueule cassée de la Grande Guerre est un républicain patriote, défenseur d'une histoire événementielle.

⁵⁴⁰ Georges Pompidou, « Discours à la Société des agrégés », 15 janvier 1968, in Georges Pompidou, *Pour rétablir une vérité*, op.cit, p. 214.

⁵⁴¹ Guy Bayet est également membre de la SPHG.

⁵⁴² Jean-François Saglio, Entretien réalisé par Vincent Léonard et Joëlline Castagnez-Ruggiu, le 22 janvier 1998, Association Georges Pompidou.

⁵⁴³ Sabrina Tricaud, Émilie Willaert, « Les cabinets de Georges Pompidou à Matignon et à l'Élysée (1962-1974) », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n°8, mai-août 2009, www.histoire-politique.fr

⁵⁴⁴ Henri Domerg est nommé inspecteur général en 1968. Il est ensuite chargé de mission puis conseiller technique en charge des questions culturelles au secrétariat général de la présidence de la République de 1969 à 1974. « Henri Domerg », *Notices biographiques*, Association Georges Pompidou.

⁵⁴⁵ « Si je devais définir, confie Henri Domerg, l'univers intellectuel de Georges Pompidou, je dirais qu'il était, c'est à mon avis l'essentiel, celui d'un *secondaire* au sens scolaire du terme. Georges Pompidou était très attaché à l'esprit de l'enseignement secondaire : il croyait que c'était le plus noble », in Stéphane Rials, *Les idées politiques du Président Georges Pompidou*, Paris, PUF, 1977, p. 43.

Ministre conçoit ce secteur comme son domaine réservé⁵⁴⁶. Henri Domerg se souvient qu'à Matignon :

« Nous suivions les choses presque au jour le jour, et qu'il avait à Matignon de très nombreuses réunions concernant le Ministère de l'Éducation nationale – non seulement tenues par le Premier Ministre mais aussi par son directeur de cabinet, que ce soit Ortoli ou Jobert, voilà des gens qui tenaient assez fréquemment des réunions Éducation nationale - alors du fait que ces réunions avaient lieu très fréquemment, et qu'au niveau au-dessus, à l'Élysée, il s'est tenu au cours de ces cinq ou six années quatre ou cinq réunions (conseils restreints) qui étaient importantes, mais qui enfin ponctuaient les choses de façon beaucoup plus espacée, je crois pouvoir dire que le rôle du premier ministre a été primordial. »⁵⁴⁷

L'intérêt de Georges Pompidou pour l'éducation est prouvé par son implication directe dans le traitement des dossiers relatifs à ce secteur. De 1962 à 1968, il joue donc le rôle d'un Premier Ministre très présent, véritable chef du gouvernement⁵⁴⁸, ce qui gêne parfois les directeurs du Ministère de l'Éducation nationale. Selon Jacques Narbonne, agrégé de philosophie et conseiller en éducation auprès du Président de la République de 1963 à 1967, « les directeurs du ministère trouvaient qu'il se mêlait un peu trop de leurs affaires et s'étonnaient de la liberté d'intervention qui lui était accordée »⁵⁴⁹. Les ingérences de l'exécutif sont critiquées par les hauts fonctionnaires du ministère. Les « humanités classiques », auxquelles le premier ministre Pompidou est attaché, se retrouvent dans les années 1960 au cœur de tensions dans les réformes touchant à l'organisation scolaire, notamment la hiérarchie entre disciplines.

2) La commission Sudreau et ses suites (1962-1963)

Pierre Sudreau, ministre de l'Éducation nationale du 15 avril 1962 au 15 octobre 1962, et son directeur de cabinet, Claude Lasry, sont proches des thèses du directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, Jean Capelle⁵⁵⁰, et défendent une réforme sectorielle approuvée à l'Élysée par Jacques Narbonne⁵⁵¹. En mai 1962, le ministre installe une commission de réflexion chargée de lui remettre des propositions relatives à

⁵⁴⁶ Vincent Léonard, *Georges Pompidou et l'Éducation nationale (1962-1974)*, Mémoire de maîtrise d'histoire sous la direction de Bernard Lachaise, Université de Bordeaux-III, 1997, 217 f.

⁵⁴⁷ Henri Domerg, Entretien réalisé par Vincent Léonard, 13 février 1997, Association Georges Pompidou.

⁵⁴⁸ « Ma conception, qui répond je crois à l'esprit de nos institutions, est claire. C'est le Gouvernement qui mène la politique », in Georges Pompidou, *Le nœud gordien*, Paris, Plon, 1974, p. 47.

⁵⁴⁹ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation, une rencontre manquée*, op. cit., 1994, p. 92.

⁵⁵⁰ Antoine Prost, « Jean Capelle : profil d'un réformateur », in *Regards historiques*, op. cit., p. 81-84.

⁵⁵¹ Antoine Prost, « Décision et non-décision gouvernementale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 », in Jean-Paul Costa, Claude Durand-Prinborgne, et alii, *La décision dans l'éducation nationale*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992, p. 35-49.

l'organisation de l'enseignement du second degré. L'équipe de Matignon voit d'un mauvais œil les hauts fonctionnaires chargés des projets de réforme :

« Les collaborateurs techniques du ministre sont particulièrement bien placés pour orienter dans tel ou tel sens l'évolution pédagogique. Or, le nouveau ministre a choisi comme conseiller spécialement chargé de la Réforme, l'un de ceux qui ont été les artisans des projets critiqués ci-dessus. Sans doute, M. Sudreau m'a affirmé que ce choix était en quelque sorte un paravent, et qu'il se réservait de donner telles directives qu'il jugerait bonnes. Il semblerait néanmoins préférable que le Ministre eût près de lui des collaborateurs représentant des tendances différentes. D'autre part, la direction compétente est très fortement influencée par les partisans de ces mêmes réformes et d'une façon plus générale du « tronc commun » : en particulier le Directeur Capelle, et aussi M. Cros, ancien directeur du cabinet de M. Billères et ancien directeur de l'IPN, extrêmement influent et dont les amis ou obligés au ministère sont très nombreux. Il y a donc ainsi, au ministère même, c'est-à-dire sur place, tout un réseau de personnes, d'ailleurs liées peut-être par les mêmes convictions philosophiques. »⁵⁵²

Le ministre a choisi parmi les membres de la commission Louis Cros, proche de Gustave Monod et de la nébuleuse réformatrice de la Libération, et dont le rôle pour imposer le programme d'histoire de 1957 a été important, mais aussi Jean Capelle et son adjoint René Haby, rapporteur de la commission. Dans une lettre adressée au ministre, ce dernier affirme que les élèves doivent être mieux qualifiés :

« À court terme, il est nécessaire d'aménager les structures existantes de façon à répondre aux besoins considérables de formation qui se font jour et qui vont imposer en particulier de donner aux $\frac{2}{3}$ des enfants de la Nation un niveau de connaissances au moins égal à celui de la classe de troisième [...]. À moyen terme, c'est le contenu même de cette formation qui va devoir être repensé en fonction de l'évolution de notre civilisation et des types humains nouveaux dont elle va avoir besoin. »⁵⁵³

Les savoirs dispensés sont à actualiser également durant le premier cycle. Le projet qui se dégage de cette commission est celui d'établissements polyvalents de premier cycle. Les classes de 6^e et 5^e seraient celles du cycle d'observation, et celles de 4^e et 3^e, celles du cycle d'orientation durant lequel les élèves choisiraient leur voie :

« La prise en charge par le 1^{er} cycle de tous les jeunes sortis (à 11-12 ans) de l'école élémentaire ; l'adaptation des méthodes d'enseignement aux différents types d'aptitudes que l'on trouvera parmi ces jeunes, et que l'on peut grouper schématiquement en 3 catégories : type caractérisé par la goût à l'abstraction et des facilités au travail personnel, esprits davantage tourné vers le concret, et qu'il est nécessaire de guider plus étroitement dans leur accès à la connaissance, type porté vers des activités pratiques ; la possibilité de réaliser une orientation permanente [...], la spécialisation des formations du 2nd cycle. »⁵⁵⁴

La commission propose des programmes communs en français, langue vivante, mathématiques, histoire-géographie, sciences naturelles et éducation artistique et physique

⁵⁵² Henri Domerg, *Note particulière*, 7 mai 1962, AN, CARAN, 574 AP4.

⁵⁵³ René Haby, *Lettre au ministre Pierre Sudreau*, sans date (1962 ?), AN, CARAN, Fonds Henri Domerg, 574 AP 4.

⁵⁵⁴ Commission de réflexion, *Résumé des travaux, Étude présentée à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale sur une évolution possible des structures de l'enseignement français du second degré*, juillet-décembre 1962, AN, CARAN, Fonds Henri Domerg, 574 AP 4.

sans pour autant se prononcer pour une réforme totale :

« L'évolution nécessaire de l'Éducation impose d'opérer une reconversion partielle de l'ancien enseignement secondaire défini pendant longtemps comme une formation essentiellement littéraire et humaniste réservée à une « élite » restreinte. »⁵⁵⁵

Cette réforme a pour objectif de promouvoir la démocratisation de l'enseignement, la possibilité pour chaque élève de choisir une filière d'orientation à la fin du premier cycle, ce qui induit des modifications dans l'organisation des établissements et donc dans la carte scolaire⁵⁵⁶.

Le rapport Sudreau n'est pas entièrement rejeté par Georges Pompidou :

« Il y a du bon là-dedans mais aussi du verbiage, des ambitions excessives et des dangers. Il faut que les établissements polyvalents dépendent du degré le plus élevé. Qui peut le plus peut le moins. Il faut utiliser les maths comme parallèle du latin plutôt que les manipulations comme propos d'objets. »⁵⁵⁷

Mais le chef du gouvernement s'oppose à la mise en place d'un tronc commun dans les établissements du premier cycle et n'entend pas qu'on réforme par circulaire. Tout doit remonter à Matignon :

« Pour qu'une collaboration s'établisse entre Matignon et l'Éducation nationale, sur le plan pédagogique, il semble indispensable que les projets importants, même quand il ne s'agit dans la forme que d'une simple circulaire, soient portés à la connaissance du premier ministre au cours même de leur élaboration. De la sorte, si un infléchissement semble préférable à l'échelon gouvernemental, il sera plus aidé à réaliser. Par exemple, et sur le plan pratique, il semblerait commode que l'ordre du jour des séances des Conseils d'enseignement ou de leurs sections permanentes, soit communiqué à Matignon au moment même où le projet en est établi. »⁵⁵⁸

Il souhaite donc que les réformes éducatives soient encadrées par l'exécutif, ce qui restreint les marges de manœuvre des hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale.

Le 6 décembre 1962, Christian Fouchet est nommé ministre de l'Éducation nationale. Ce résistant n'est pas enseignant. Rallié à la France libre en juin 1940, il est correspondant de guerre au Tchad, mais aussi durant les campagnes du Fezzan et de Libye. Il est également en missions en Italie et en URSS. Il est nommé secrétaire d'ambassade à Moscou en 1944, puis délégué du gouvernement provisoire de la République à Lublin et à Varsovie en 1944-1945. Décoré de la Croix de la guerre de 1939-1945 et de la médaille de la résistance, il est délégué du Gouvernement de la République aux Indes et consul général de France à Calcutta de 1945

⁵⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁵⁶ Antoine Prost, « Jean Capelle, profil d'un réformateur », *art. cit.*

⁵⁵⁷ Henri Domerg, *Note pour le premier ministre*, annotée par Georges Pompidou, 28 janvier 1963, AN, Fonds Henri Domerg, 574 AP 4.

⁵⁵⁸ Henri Domerg, *Note préalable à une conférence pédagogique Matignon-Éducation nationale*, 12 novembre 1962, AN, CARAN, 574 AP4.

à 1947. Il devient ensuite membre du comité directeur du rassemblement du peuple français et délégué général du RPF pour la région parisienne entre 1947 et 1951, puis est élu député RPF du 3^e secteur de Paris (1951-1955).

Le premier Ministre entend bien imposer son point de vue sur les projets de réforme de son ministre. Il s'y engage pour cela personnellement. Par exemple, il participe à une réunion, le 21 décembre 1962, avec son directeur de cabinet, François-Xavier Ortoli, son chargé de mission Henri Domerg, le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet, le directeur de cabinet de ce dernier, Jean Dours, un conseiller technique du ministère, Jean Auba, et Jean Capelle, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires⁵⁵⁹. Le Premier ministre donne alors son avis sur les programmes d'histoire, indiquant qu'il souhaiterait « qu'ils fussent plus raisonnables ». La réforme du premier cycle à aboutir est le résultat d'un compromis entre le DGOPS (soutenu par De Gaulle) et le ministre Fouchet obtenu lors du conseil restreint le 4 avril 1963. Les décrets du 3 août 1963 institutionnalisent une École moyenne de quatre années qui réunit dans ce cycle les différentes filières⁵⁶⁰. Le premier cycle du second degré est constitué d'établissements autonomes (CEG et CES dans un premier temps, puis CES à terme). Cette réforme du ministre Christian Fouchet est appelée à s'étendre au second cycle du second degré.

Un arrêté du 7 mai 1963 signé de Christian Fouchet publie de nouveaux programmes pour le premier cycle⁵⁶¹ avant les décrets Capelle-Fouchet organisant les CEG et les CES⁵⁶². Les programmes sont probablement rédigés par les IGIP d'histoire-géographie⁵⁶³. Ceux-ci modifient seulement les découpages chronologiques entre les classes comme l'indique le tableau ci-dessous.

⁵⁵⁹ Henri Domerg, *Conférence du 21 décembre 1962*, 22 décembre 1962, AN, CARAN, 574 AP4.

⁵⁶⁰ Cf. Annexe n°5, tome II.

⁵⁶¹ Cf. Annexe n°1, Textes des programmes d'histoire, tome II.

⁵⁶² « Les programmes entrés en vigueur à partir de 1957 ont été généralement bien accueillis par les professeurs chargés de l'enseignement de l'histoire dans les établissements du second degré ; si nous sommes amenés à les reconsidérer aujourd'hui, ce n'est pas qu'on mette en doute leur intérêt et leur valeur intrinsèque. Mais la réforme générale de l'enseignement qui est en voie de réalisation est un fait, il est par conséquent indispensable que les programmes d'Histoire soient refondus pour tenir compte des nouvelles structures. Il n'est pas question de réduire l'importance de l'enseignement historique, de méconnaître sa valeur de culture ni son rôle dans le développement des qualités intellectuelles de nos élèves. Bien au contraire, il faut que le professeur d'histoire puisse contribuer efficacement à la formation et à l'orientation des élèves dans le cadre de la nouvelle organisation de l'enseignement. », *Instructions officielles*, 7 mai 1963.

⁵⁶³ Nous n'avons pas trouvé d'archives relatives à l'écriture des programmes de 1963.

Tableau n°9 :
Comparaison des découpages chronologiques entre les programmes de 1957 et ceux de 1963

Classe	Programmes de 1957	Programme de 1963
Sixième	Préhistoire Civilisations de l’Orient méditerranéen Grèce	idem
Cinquième	Rome Le Moyen-Âge jusqu’en 987	Rome Le Moyen-Âge jusqu’en 1328
Quatrième	987-1492	Fin du Moyen-Âge Époque moderne
Troisième	Du XVI ^e siècle à 1789	1715-1870
Seconde	La Révolution française et l’Empire 1815-1848 (programme de 1959)	La révolution française et l’Empire 1815-1848

Source : BO n°30 du 25 juillet 1957 ; n°22 du 30 mai 1963.

Les programmes de 1957 et de 1963 sont organisés sur un cycle (de la 6^e à la Terminale). Cette organisation pose véritablement problème en 1963 car la réforme Capelle-Fouchet instaure des établissements du premier cycle (Sixième-Troisième) au sein desquels les programmes doivent être rapprochés. Cette difficulté avait déjà été soulevée par Henri Domerg en 1962 :

« Au niveau du cycle d’observation, le décret du 6 janvier 1959 prescrit que les programmes enseignés dans les différents établissements [...] soient aussi rapprochés que possible. Ce travail d’harmonisation a été effectué d’ores et déjà pour la plupart des disciplines. Il reste à faire pour le français (pas de difficultés) et surtout pour l’histoire. L’unification des programmes d’histoire de 6^e et de 5^e des enseignements long et court est assez délicate. »⁵⁶⁴

La difficulté de modifier l’organisation des programmes sur deux cycles (collège puis lycée) vient de la résistance des représentants de la SPHG, qui disposent de soutiens dans l’administration ministérielle et dans les instances consultatives, favorables à l’organisation en un cycle unique. Il ressort du tableau ci-dessus deux apories. Tout d’abord, les élèves dont la scolarité s’arrête en Troisième n’auront jamais étudié la fin du XIX^e siècle et le XX^e siècle. Or, la SPHG insiste sur la dimension civique de cet enseignement chargé d’aider l’élève à mieux comprendre le monde contemporain. Ensuite, pour ceux qui poursuivent leurs études au lycée, le programme de Seconde est redondant avec celui de Troisième.

Des projets de programmes d’histoire vont être alors élaborés entre Fernand Braudel et de hauts fonctionnaires du ministère, comme Jean Capelle. Fernand Braudel propose à l’été 1963 sa collaboration à l’écriture de nouveaux programmes. Il s’adresse pour cela au directeur

⁵⁶⁴ Henri Domerg, Note préalable à une conférence pédagogique Matignon - Éducation nationale, 12 novembre 1962, AN, CARAN, Fonds Henri Domerg, 574 AP4.

général de l'enseignement supérieur, Laurent Capdecombe⁵⁶⁵, en reprenant des arguments avancés par Lucien Febvre :

« En défendant une certaine conception de l'histoire, j'ai le sentiment de répondre au besoin que chacun ressent, en France, d'une adaptation du contenu de l'enseignement à un humanisme nouveau. On ne peut éternellement gonfler le programme en y ajoutant tant bien que mal un peu de neuf. Il faut les transformer de fond en comble, y ajouter beaucoup tout en allégeant. Ce n'est certes pas ce qu'on vient de faire en ce qui concerne les programmes du premier cycle. [Ils] sont franchement mauvais, hâtivement fabriqués, assortis en outre d'horaires insuffisants. »⁵⁶⁶

Braudel critique le manque d'ouverture des programmes aux espaces extra-européens ainsi que les coupures chronologiques retenues qui relèvent des césures de l'histoire politique française⁵⁶⁷. L'historien propose comme programmes de premier cycle :

- Sixième : Les débuts de l'histoire, les premières civilisations de la Méditerranée.
- Cinquième : Les Moyens-Âges (grandes civilisations d'extrême-Orient, l'Islam, l'Occident jusqu'aux croisades, les croisades et l'essor de la civilisation occidentale au XIII^e siècle, les catastrophes des XIV^e et XV^e siècles, les États modernes).
- Quatrième : La rencontre de l'Europe et du monde (les grandes découvertes jusqu'au XVIII^e siècle)
- Troisième : Les révolutions industrielles, nationales et idéologiques jusqu'en 1914.

Concernant l'écriture des programmes du second cycle, Fernand Braudel exige la consultation d'historiens jeunes, certainement proches du courant de l'École des *Annales*. Néanmoins, il profite de l'occasion pour suggérer des programmes de lycée :

- Seconde : Le monde 1914-1963.
- Première : Les grandes civilisations d'aujourd'hui (« *considérées dans leur passé et leur présent, afin de monter qu'il s'agit d'un tout* »).
- Terminale : Les dimensions du monde actuel (programme unique d'histoire, géographie, économie, démographie, etc.)

En présentant ses projets de programmes, reflets de recherches universitaires, Braudel se présente comme le porte-parole des « jeunes professeurs » critiques à l'égard des programmes de 1963. Pendant ce temps, les IGIP d'histoire-géographie, conduits par le doyen Albert Troux, élaborent des projets pour le second degré :

« L'histoire des civilisations, sous peine de n'être qu'un vague et prétentieux bavardage, doit s'appuyer sur des faits et des événements.

⁵⁶⁵ Fernand Braudel, *Lettre à Laurent Capdecombe*, 10 juillet 1963, Fonds Braudel, Institut de France.

⁵⁶⁶ *Ibid.*

⁵⁶⁷ *Ibid.*

Seconde : Les fondements des civilisations contemporaines. Il ne s'agit pas de refaire en la survolant l'histoire de l'Antiquité, du Moyen-Âge et des Temps modernes, mais de caractériser par des exemples précis quelques grandes civilisations dont le monde contemporain est particulièrement l'héritier : la civilisation grecque à son apogée : Athènes aux V^e et VI^e s. [...], les civilisations de Rome [...], les civilisations byzantine et musulmane [...], la civilisation occidentale au Moyen-Âge [...], l'élargissement des horizons, les civilisations extra-européennes [...], la civilisation classique, esprit de progrès et les révolutions.

Première : Legs du passé et évolution du monde 1848-1914 (histoire politique et histoire des relations internationales)

Terminale : Le tableau du monde contemporain (programme de 1959) »⁵⁶⁸

Le projet de l'IGIP pour la Seconde s'ouvre à d'autres espaces mais 71 % des leçons sont faites à l'échelle européenne, 23,2 % sont consacrées aux civilisations extra-européennes et 5,8 % à Byzance et la civilisation musulmane. Cette répartition est proche de celles des espaces étudiés par les questions d'histoire à l'agrégation⁵⁶⁹.

Les hauts fonctionnaires du ministère attachés à la réforme pédagogique adhèrent au projet présenté par Braudel. Jean Capelle, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, relaie ces remarques auprès de l'IGIP d'histoire-géographie en mars 1964. :

« L'importance à attribuer aux données économiques et à la géographie humaine doit faciliter une liaison étroite entre l'histoire et la géographie. J'avoue que j'aurais aimé que le monde contemporain puisse être abordé avant la classe de terminale. »⁵⁷⁰

Jean Capelle propose un programme unique pour la Terminale, comme ce fut le cas en 1957. En mai 1964, le DGOPS, Fernand Braudel et deux membres de la SPHG, dont Jean-Marie d'Hoop, relaient leur critique des projets de programmes de second cycle à Louis François :

« Nous sommes tombés d'accord pour trouver très mauvais le programme que propose l'unanimité des inspecteurs généraux. C'est un vieux texte camouflé derrière le mot mal compris de civilisation. J'imagine difficilement qu'on puisse prêter la main à une tromperie aussi naïve. »⁵⁷¹

L'enjeu de l'écriture des programmes est le maintien de la discipline en lycée comme le fait remarquer Fernand Braudel :

« J'ai peur que notre enseignement mal compris et conçu de façon traditionnelle ne s'offre comme une cible trop facile à atteindre. Les sciences ne sont guère passionnées par vos propositions. L'histoire et la géographie ne peuvent se défendre que si elles introduisent dans notre enseignement les diverses sciences de l'homme. »⁵⁷²

L'historien fait référence à André Lichnérowicz, mathématicien très investi dans les projets de

⁵⁶⁸ *Projets de programmes pour le second cycle* (insérés avec la lettre de Jean Capelle à Albert Troux, 2 mars 1964, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁵⁶⁹ Cf. Annexe n°10, Questions d'histoire à l'agrégation externe d'histoire, tome II.

⁵⁷⁰ Jean Capelle, *Lettre à l'Inspection générale*, 2 mars 1964, Fonds Braudel, Institut de France.

⁵⁷¹ Fernand Braudel, *Lettre à Louis François*, 1^{er} mai 1964, Fonds Braudel, Institut de France.

⁵⁷² *Ibid.*

réformes, promoteur d'un « humanisme scientifique ». Selon ce dernier, les mathématiques permettent d'accéder à la pensée scientifique et technique, elles sont au fondement de la culture moderne. Elles seules peuvent synthétiser le savoir, ce qui évoque les critiques émises alors à l'encontre des disciplines mnémotiques⁵⁷³ dans le cadre des réflexions sur le surmenage scolaire.

3) Des commissions sans grand effet (1963-1967)

Le baccalauréat demeure encore un « rite de passage » symbolique fort. Institué en 1808 sous Napoléon I^{er}, c'est un examen de fin d'études secondaires ainsi que le premier grade universitaire permettant d'entrer dans l'enseignement supérieur⁵⁷⁴. Élément d'intégration à la bourgeoisie⁵⁷⁵, le baccalauréat est encore le plus souvent réservé à une catégorie privilégiée et minoritaire de la population. Les sociologues critiques de l'École en dénoncent le caractère élitiste. Dans *Les héritiers*, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron désignent le monde étudiant de milieu bourgeois. En effet, les chances d'accéder à l'Université dépendent de la profession du père : elles sont de moins de 1 % pour un fils d'ouvrier agricole, mais de 80 % pour ceux dont le père exerce une profession libérale⁵⁷⁶. Cependant, une augmentation des effectifs des élèves du second cycle du second degré est observable à partir des années 1950. Le nombre de bacheliers double entre 1945 (30 000) et 1960 (60 000)⁵⁷⁷ et atteint 92000 bacheliers en 1965, soit 11 % d'une classe d'âge. Malgré ces évolutions, l'enseignement en lycée continue à promouvoir certaines valeurs et un type d'enseignement humaniste désintéressé⁵⁷⁸. L'organisation des épreuves du baccalauréat, conçue pour des effectifs réduits, comprend alors deux parties (une à la fin de la première, l'autre à la fin de la terminale) avec deux sessions (une en juin et des rattrapages en septembre). Chaque session comprend un écrit et un oral. L'histoire et la géographie figurent parmi les disciplines « majeures » : elles sont évaluées à partir de 1959 par des épreuves écrites, jusqu'en 1966. L'épreuve, qui dure deux

⁵⁷³ Isabelle Harlé, *La fabrique des savoirs scolaires*, op. cit., p. 47-75.

⁵⁷⁴ Claude Lelièvre, *Les politiques scolaires mises en examen*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002, p. 119-120.

⁵⁷⁵ Edmond Goblot, *La barrière et le niveau, étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, PUF, 2010 (1925).

⁵⁷⁶ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, p. 11.

⁵⁷⁷ Antoine Prost, « La longue histoire du baccalauréat. II. Quand le baccalauréat remplace le certificat d'études primaires », in *Regards historiques*, op.cit., p. 243.

⁵⁷⁸ Viviance Isambert-Jamati, « La rigidité d'une institution, structure scolaire et systèmes des valeurs », in Viviane Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, L'Harmattan, 1995, p. 19-40.

heures⁵⁷⁹, se divise en deux parties. La première consiste en une composition d'histoire ou de géographie. Les candidats ont alors le choix entre trois sujets. La seconde partie de l'épreuve consiste en deux brèves questions dans la discipline qui n'a pas été tirée au sort pour la composition⁵⁸⁰. La réforme de l'organisation du baccalauréat est nécessaire car le déroulement des épreuves, chronophage, nécessite des effectifs d'enseignants trop importants⁵⁸¹.

Une réforme de l'enseignement du second degré est élaborée à la suite de celle de 1963. Le Premier Ministre est favorable au maintien des filières sélectives :

« Une section d'élite, classique, et une section d'élite, moderne, accueilleraient dans les lycées les enfants les plus doués pour les fortes études, ceux qui sont manifestement destinés à l'enseignement supérieur, et auxquels convient le mieux la forme actuelle de notre enseignement secondaire, conceptuel fondé sur la culture humaine » [note manuscrite de Pompidou : oui]⁵⁸²

Certaines disciplines ne doivent pas être intégrées au lycée. Georges Pompidou voit par exemple l'exercice du sport par les élèves comme un « absurde accessoire »⁵⁸³. Il est également opposé au tronc commun :

« Le gouvernement n'accepte pas le tronc commun, mais les divers enseignements doivent être conçus de telle manière qu'ils permettent un libre choix indépendamment de toutes circonstances sociales ou géographiques et des passages faciles d'un enseignement à l'autre. »⁵⁸⁴

La mise en place d'une commission consacrée aux programmes de lycée est décidée en septembre 1964 lors de réunions auxquelles participent le premier ministre, son directeur-adjoint de cabinet, Michel Jobert, et son conseiller éducation, Henri Domerg, mais aussi Christian Fouchet, Allard, Amestoy, Dours, Knapp⁵⁸⁵. Cette commission travaille sur une maquette préparée par un petit groupe de pédagogues. Dans ses notes, Georges Pompidou insiste sur le « caractère clandestin » du groupe de pédagogues chargé de faire la maquette pour les programmes du lycée. La commission est animée par l'IGIP Allard, conseiller technique au ministère, Knapp, également conseiller technique au ministère, René Haby, chef du service des études à la direction générale de la pédagogie, Pierre Théron, IGIP de

⁵⁷⁹ Cette épreuve est de deux heures en 1959. Elle est à partir de 1962 de trois heures pour la série philosophie et 1h30 pour les autres séries.

⁵⁸⁰ À partir de 1966, elle redevient une épreuve orale d'une durée de quinze minutes. Le candidat dispose d'un quart d'heure pour préparer sa réponse à une question d'histoire et une de géographie.

⁵⁸¹ Le décret du 12 septembre 1960 supprime la session de septembre. Celui du 29 septembre 1962 remplace la première partie par un examen probatoire.

⁵⁸² Jean-François Allard, *Réflexion sur une réforme des programmes et des méthodes d'enseignement*, 11 septembre 1963, AN, CARAN, Fonds Henri Domerg, 574 AP 4.

⁵⁸³ Georges Pompidou, *Note : éducation nationale*, 26 août 1964, AN, CARAN, Fonds Henri Domerg, 574 AP5

⁵⁸⁴ *Ibid.*

⁵⁸⁵ Henri Domerg, *Réunion du 22 septembre 1964*, 25 septembre 1964, AN, CARAN, Fonds Henri Domerg, 574 AP5.

mathématiques alors directeur général de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation. Le premier ministre et son conseiller sont réticents à la participation de l'historien Charles Morazé⁵⁸⁶, investi dans la promotion d'un enseignement de sciences économiques et sociales, et d'Edmée Hatinguais, directrice du CIEP de Sèvres⁵⁸⁷. La commission souhaitée par l'équipe de Matignon écarterait ainsi des universitaires et des membres de la nébuleuse réformatrice proche de Gustave Monod à la Libération. La création de cette commission Allard met fin *ipso facto* à celle conduite par Jean Capelle à laquelle participait Fernand Braudel⁵⁸⁸.

Les demandes de Matignon n'ont pas été prises en compte par le ministère au début de la réunion en décembre 1964 :

« Les noms peu engageants sont, à mon avis, Mme Hatinguais, Rouchette, Sire (celui-ci est un naturaliste agressif) » (Note de Georges Pompidou : Oui pour remplacer Rouchette et Sire).⁵⁸⁹

Cela témoigne d'une forme d'autonomie, et d'opposition, des hauts fonctionnaires à l'égard de Matignon. Aucun universitaire représentant l'histoire ou la géographie ne figure parmi les membres de cette commission⁵⁹⁰. Cela peut laisser à penser que ces disciplines risquent de voir leur importance diminuer dans la future réforme. René Haby intervient personnellement en 1965 auprès de Christian Fouchet pour faire part de la nécessité de réformer les enseignements techniques et ceux d'histoire : il s'agit de diminuer l'importance des connaissances au profit de l'exercice de jugement et de l'acquisition de notions générales⁵⁹¹.

⁵⁸⁶ Les échanges entre les deux hommes témoignent de cette réticence à l'égard de Morazé : « Il paraît que M. Fouchet a l'intention d'appeler au sein des groupes les plus restreints, M. Morazé » [note de Pompidou : je l'ai mis en garde. Pas pour le secondaire en tout cas], Henri Domerg, *Note pour le Premier Ministre, préparation de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement*, 29 septembre 1964, AN, CARAN, 574 AP4.

⁵⁸⁷ Domerg est opposé aux projets pédagogiques des « progressistes » : « Je suis beaucoup moins sûr que M. Fouchet de l'orthodoxie des idées de Mme Hatinguais en matière de pédagogie. Elle évolue depuis des années, en tant que directrice du CIEP de Sèvres, au milieu des pédagogues de l'IPN sur lesquels tant de réserves sont à faire. », Henri Domerg, *Note succession de M. Capelle*, 6 novembre 1964, AN, CARAN, 574 AP4.

⁵⁸⁸ Henri Domerg, *Note pour le premier ministre, Préparation de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement*, 29 septembre 1964, AN, Fonds Henri Domerg, 574 AP5.

⁵⁸⁹ Henri Domerg, *Composition des commissions chargées de préparer la Réforme de l'enseignement du Second cycle du second degré et de l'enseignement supérieur*, 8 décembre 1964, AN, Fonds Henri Domerg, 574 AP5.

⁵⁹⁰ Sont présents à la réunion du 25 mars 1965 : Pierre Laurent, Knapp (conseiller technique du ministère), Allard (IGIP), Baissas (IGIP et directeur de la physique au commissariat à l'énergie atomique), Brunold (directeur général honoraire), Chappert (IGIP technique), Demaret (président de la PEEP), Dreyfus (IA Paris), Haby (IGIP, adjoint au directeur général de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, chargé du service des études pédagogiques), Hatinguais (IGIP, directrice du CIEP), Rouchette (IGIP), Sire (proviseur du lycée Janson de Sailly), Solon (directrice du lycée Fénelon), Théron (IGIP, directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation) ainsi que Gauthier (recteur de l'académie de Besançon) et Savard (Professeur à la faculté des sciences de Lille), *Commission d'études des programmes de l'enseignement du second degré, PV de la réunion du 25 mars 1965*, AN, CARAN, 574 AP4.

⁵⁹¹ René Haby, *Note à l'attention de Monsieur le Ministre*, 21 janvier 1965, AN, CARAN, 574 AP4.

La commission, réunie de janvier à avril 1965, est conduite par Pierre Laurent, secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, sorte de relais entre le ministère et l'Élysée. Les programmes d'histoire-géographie ne font pas partie de ceux à réformer par cette commission : il est décidé que ceux-ci ne seront pas modifiés avant septembre 1967⁵⁹².

Les seconds cycles sont restructurés par le décret du 10 juin 1965⁵⁹³ : les filières conduisant au baccalauréat se spécialisent dès la classe de Seconde. Les horaires impartis à l'histoire-géographie subissent des amputations : les classes de Terminale des filières A et B conservent 4 heures hebdomadaires, tandis que les filières scientifiques (C, D) n'ont plus que 3 heures. Des allègements sont alors faits au programme d'histoire de Terminale. Le tableau n°10 retrace ces différentes étapes de l'élimination partielle des civilisations du programme de terminales.

Tableau n°10 : Le retrait progressif des civilisations au programme de terminale (1958-1966)

Nature du texte	Date de signature	Signataire	Contenu
Arrêté du 9/6/1959			Réintroduction de la chronologie aux côtés des civilisations.
Circulaire n°66-107	14/3/1966 BOEN n°12, 24 mars 1966	C. Fouchet	Allègements des programmes du baccalauréat pour la session de 1966 : retire « les grands problèmes mondiaux du moment » pour toutes les séries + le monde de l'Océan indien et de l'Océan pacifique pour les séries technique et économique.
Circulaire n°66-201	23/5/1966	C. Fouchet	Instructions concernant les épreuves orales du baccalauréat pour les sessions 1966-1967.
Circulaire n°66-208	31/5/1966 BOEN n°23, 9 juin 1966	P. Théron (directeur pédagogique de l'enseignement scolaire et de l'orientation)	Allègements pour les épreuves orales du baccalauréat : « dans toutes les séries, aucune question ne sera posée sur les fondements des civilisations ».
Circulaire n°66-353	19/10/1966 BOEN n°40, 27 octobre 1966	P. Théron	Allègements du programme d'histoire pour toutes les séries : retire « les grands problèmes mondiaux du moment, les fondements et l'évolution des civilisations, l'étude de l'Amérique latine, de l'Islam indonésien, de Madagascar, de l'Indochine et du monde africain noir ».
Circulaire n°IV 67-34	20/01/1967	C. Fouchet	Allègements des programmes des classes terminales : suppression des Républiques populaires, du Japon.
Circulaire n°IV 67-340	9/08/1967	H. Gauthier	Reconduit les allègements des programmes pour la session du baccalauréat 1968.

Source : *BOEN*.

⁵⁹² Henri Domerg, *Projets de réforme du second degré*, 15 mars 1965, AN, CARAN, 574 AP4.

⁵⁹³ Le décret n°65-959 du 9 novembre 1965 porte sur la réforme du baccalauréat. Il est signé de Georges Pompidou et Christian Fouchet, *Journal officiel de la République française*, 13 novembre 1965, p. 10 009.

Dorénavant, seuls les aspects actuels de certaines civilisations restent au programme et peuvent faire l'objet de questions au baccalauréat⁵⁹⁴. Les enseignants de Terminale font donc étudier à leurs élèves la période 1914–1945 ainsi que les aspects contemporains des civilisations européennes, d'Amérique du Nord, de l'URSS et de la Chine. Certains professeurs dans des établissements expérimentaux, comme Suzanne Citron, alternent durant leurs cours l'étude des aspects géographiques, démographiques, historiques d'un thème, ce qui n'est pas sans déstabiliser leurs élèves :

« J'ai repris un enseignement en 62, j'étais au lycée d'Enghien, je faisais des Premières et des Terminales. De toute façon, je trouvais que les programmes étaient beaucoup trop chargés et que c'était absurde qu'on leur fasse avaler des tas de trucs [...]. C'était encore l'époque des compositions, cinq chapitres à revoir... Enfin des choses absurdes! Vous voyez toute cette période où, d'une part, je ruais dans les brancards sur les programmes d'histoire et le cloisonnement dont on parlait tout à l'heure, je trouvais que c'était absurde. Je faisais des cours en Terminale, où l'on se concentrait sur l'URSS. Au programme, il y avait la Révolution de 1917, on parcourait l'histoire et ensuite on faisait de la géographie, il y avait les civilisations... Alors mes élèves me disaient : « Madame, on est en histoire ou en géographie? ». Après je leur montrais que ce que je leur faisais était tout bénéfice, parce qu'on faisait des révisions. Je leur disais : « Vous voyez, si vous êtes interrogés en histoire, en civilisations, en géographie, vous le collerez de toute façon ». Ce cloisonnement entre histoire-géo me paraissait absurde... »⁵⁹⁵

Le programme des civilisations révèle et active des clivages et des alliances au sein de la profession enseignante. Comme l'a démontré Barry Cooper au sujet des mathématiques modernes en Angleterre⁵⁹⁶, introduire une nouvelle définition de la discipline scolaire, de nouvelles méthodes entraîne la déqualification des maîtres anciens. En effet, ceux-ci doivent leur position à une réussite dans le cadre de définitions établies et résistent donc à des projets de réformes trop radicaux. Ceci est observable dans la réception du programme de 1957 : les représentants de la SPHG, professeurs expérimentés, attachés à la distinction disciplinaire entre histoire et géographie, se sont opposés à un programme plutôt bien reçu par de jeunes enseignants. Les clivages existants entre les hauts fonctionnaires du ministère et les membres de l'exécutif engagés dans les réformes éducatives se superposent aux clivages corporatistes. Sous le gouvernement Pompidou, les évolutions des contenus d'enseignement et l'organisation disciplinaire dépendent en grande partie de l'exécutif.

⁵⁹⁴ Jean Leduc, ainsi qu'un certain nombre de ses collègues, interrogeait les élèves sur les civilisations lors de l'épreuve orale du baccalauréat.

⁵⁹⁵ Suzanne Citron, entretien avec l'auteure, 27 septembre 2007. Ceci nous a été confirmé par des enseignants de lycée ayant des Terminales durant les années 1960, comme Jean Leduc et Esther Benbassa.

⁵⁹⁶ Barry Cooper, « Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires », in Jean-Claude Forquin, *op. cit.*, 1997, p. 207-222.

C) La marginalisation des universitaires

Les questions pédagogiques font l'objet de débats entre psychosociologues et chercheurs des sciences sociales durant les années 1960⁵⁹⁷. Un dynamisme réformateur caractérise ces années-là du point de vue des acteurs de terrain et de certains universitaires engagés dans les réformes scolaires. Par exemple, les historiens des *Annales* jouent un rôle certain dans l'institutionnalisation d'un enseignement de sciences économiques et sociales. Depuis la fin des années 1950, des experts ou des membres d'instances proches du patronat ou politiquement situés à droite déplorent le manque de formation des Français en SES. Christian Fouchet sollicite à son arrivée rue de Grenelle Charles Morazé afin de réfléchir à l'introduction dans les programmes d'enseignement d'une formation à la visée économique et sociale. Pour cela, l'universitaire s'entoure d'économistes (Alain Barrère, André Babeau, Jean-Claude Casanova), de sociologues (Alain Touraine, Pierre Bourdieu, Raymond Boudon), de politistes (Jacques Chapsal, Maurice Duverger), de géographes (Marcel Roncayolo), d'historiens de l'économie (Guy Palmade). La réforme Fouchet qui met en place en 1966 les sections B des lycées fait éclater l'opposition lettres/sciences en introduisant ces « humanités modernes » que sont les SES. Les programmes de 1966-1968, influencés par les *Annales*, mettent en place un projet interdisciplinaire avec des méthodes inductives⁵⁹⁸. Le rôle joué par les universitaires est tout autre pour l'enseignement de l'histoire-géographie.

1) La dépendance de la commission Renouvin aux décisions de l'exécutif (1967)

Lors de la création de la commission Renouvin, une commission des programmes et du baccalauréat de la SPHG vote 6 motions : elle demande qu'en Seconde soient étudiés les civilisations jusqu'au XVIII^e s., en Première la civilisation européenne de XVIII^e siècle au milieu du XIX^e siècle ainsi que l'histoire générale du milieu du XIX^e siècle à 1914, elle se

⁵⁹⁷ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », in Jacques Girault, *Instituteurs, professeurs. Une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, p.147-164.

⁵⁹⁸ Paul Caron, Élisabeth Chatel, Catherine Fenet-Chalaye, Pascal Le Merrer, Patrick Pasquier, Luc Simula, *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Paris, INRP, 2^e éd., 1993, 295 p. ; Isabelle Harlé, *La fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La dispute, 2010, p. 77-104.

prononce pour des horaires communs en Terminale, désire une épreuve écrite au baccalauréat, et de la géohistoire⁵⁹⁹. La commission mise en place en janvier 1967 à la demande de Christian Fouchet regroupe des universitaires impliqués dans les questions pédagogiques au sein du ministère ainsi que de hauts fonctionnaires. Fernand Braudel et Pierre Renouvin sont alors invités à se prononcer au sujet des programmes⁶⁰⁰. Ces deux acteurs sont des historiens légitimes au sein du champ universitaire. Renouvin, doyen de la Sorbonne, incarne l'histoire des relations internationales. Il a contribué à transformer et à enrichir l'histoire diplomatique⁶⁰¹ par l'attention portée aux contextes de la décision politique, ce qu'il appelle les « forces profondes », forces collectives et durables pesant sur les relations entre les États. Il dirige *la Revue historique*⁶⁰² depuis 1945 et partage ce poste avec Maurice Crouzet et Georges Duby en 1967. Braudel [Encadré biographique n°5] se place quant à lui en successeur de Bloch et de Febvre. Il représente l'École des *Annales* et la VI^e section de l'EPHE, alors en plein développement grâce à l'accroissement des budgets du CNRS qui permettent de recruter des chercheurs⁶⁰³. Aux débuts des années 1960, on y compte une trentaine de directeurs d'études, majoritairement des historiens, dont certains sont très proches des *Annales* comme Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy-Ladurie, François Furet, Marc Ferro mais aussi Ernest Labrousse et Pierre Vilar. En 1950, Febvre a introduit Braudel dans les réseaux réformateurs du ministère. Gustave Monod (alors directeur du second degré) le nomme ainsi président du jury d'agrégation cette année-là⁶⁰⁴. Sous sa présidence, de 1950 à 1955⁶⁰⁵, les questions posées au concours évoluent⁶⁰⁶. Cet historien, impliqué dans la

⁵⁹⁹ « Commission des programmes et du baccalauréat », BSPHG, n°203, février 1967.

⁶⁰⁰ Pierre Renouvin avait été consulté pour le programme de 1957, Cf. chapitre 1, *supra*.

⁶⁰¹ Annette et Jean-Jacques Becker, « Pierre Renouvin », in Véronique Salès (dir.), *Les historiens*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 104-118.

⁶⁰² *La Revue historique*, revue républicaine, est fondée en 1876 par Gabriel Monod. Cette revue n'est pas aussi conservatrice et positiviste que ce qu'ont diffusé des historiens comme Braudel : Hervé Coutau-Bégarie, *Le phénomène « nouvelle histoire ». Stratégie et idéologie des nouveaux historiens*, Paris, Economica, 1983, 354 p. ; Alain Corbin, « La revue historique. Analyse de contenu d'une publication rivale des *Annales* », in Charles-Olivier Carbonnel, Georges Livet, *Au berceau des Annales*, Toulouse, Presses de l'IEP de Toulouse, 1983, p. 105-137.

⁶⁰³ Giuliana Gemelli, *Fernand Braudel*, Paris, Odile Jacob, 1995, 376 p. ; Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, *Les courants historiques en France XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Gallimard, 2007, 724 p.

⁶⁰⁴ Pierre Daix, *Braudel*, Paris, Flammarion, 1995, 567 p. ; Olivier Dumoulin, Un « entrepreneur » des sciences de l'homme, *Espaces Temps*, n°34-35, 1986, p. 31-35 ; Olivier Dumoulin, « La méthode Braudel », *L'histoire*, n°192, 1995, p. 81-82.

⁶⁰⁵ Le jury de l'agrégation présidé par Fernand Braudel se compose des membres suivants : Maurice Crouzet (IGIP, vice-président), André Perpillou (Professeur à la Faculté de Lettres de Paris), Maurice Lombard (Directeur de l'École des Hautes Études), Gaston Dez (Professeur de lycée à Poitiers) et Henri Fréville (Assistant à la faculté de Rennes).

⁶⁰⁶ Cf. Annexe n°10, Questions d'histoire à l'agrégation externe d'histoire, tome II.

réflexion menée sur la rénovation de l'enseignement supérieur⁶⁰⁷, se pose en *traducteur*⁶⁰⁸ entre le monde universitaire et les hauts fonctionnaires du Ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, entretient-il une correspondance aux débuts des années 1960 avec le directeur de l'enseignement supérieur, Laurent Capdecombe, au sujet de la rénovation de l'histoire scolaire⁶⁰⁹ ainsi que de la réforme de l'enseignement supérieur comme l'atteste un compte-rendu du conseil restreint du 4 mai 1964 concernant le baccalauréat et l'enseignement supérieur rédigé par Jacques Narbonne⁶¹⁰. Durant les années 1960, Braudel se comporte en véritable « entrepreneur universitaire ». Sa stratégie est d'occuper diverses positions proches des décideurs politiques afin d'imposer les représentants de son courant historique comme les plus compétents pour réfléchir à la fois sur l'enseignement du second degré et du supérieur, sur les concours de recrutement.

**Encadré biographique n°5
Fernand Braudel (1902-1985)**

Braudel est capturé durant la débâcle et fait prisonnier par les Allemands, interné dans un camp près de Lübeck où il travaille à sa thèse.

Sa formation universitaire est la suivante :

Bachelier ès Lettres et Sciences à Paris en 1920, il est licencié ès Lettres à Paris en 1921 puis diplômé en études supérieures d'Histoire à Paris en 1922. Il est agrégé d'histoire en 1923. Braudel devient Docteur ès Lettres en mars 1947.

Parcours professionnel dans le second degré :

Professeur au lycée de Constantine (1923), lycée d'Alger (1924), professeur de rhétorique supérieure (1929), Professeur à Paris au lycée Pasteur (1932), Condorcet (1933), Henri IV (1934).

Parcours professionnel dans l'enseignement supérieur :

Chargé de conférences complémentaires à la Faculté de Lettres de Paris (1934) ; Chargé de conférences à la Faculté de Lettres d'Alger (1927, 1931-32) puis à la Sorbonne (1934-35). Professeur d'histoire des civilisations à la Faculté de Philosophie, Sciences et Lettres (1935) ; Professeur à la Faculté de Lettres de Sao Paulo en histoire des civilisations février 1935-novembre 1937) ; Directeur d'études à l'EPHE, histoire des peuples ibériques et de la Méditerranée occidentale du Moyen-Âge au XVIII^e siècle (nomination 12/36, début d'enseignement 11/37) ; Professeur à l'IEP.

Professeur au collège de France, chaire d'histoire de la civilisation moderne 1949

Responsabilités administratives et scientifiques :

Secrétaire de la VI^e section de l'École pratique des Hautes Études depuis mars 1948.

Membre de l'équipe de direction de la revue *Les Annales, économies, sociétés, civilisations* à partir de 1946

Président du jury d'agrégation d'histoire 1950-1955

Président de la VI^e section EHESS 1957

Directeur du centre de recherches historiques 1949 à 1957

Il remplit également des fonctions d'expertise durant les années 1960 (participation à la commission Capelle en 1963-1964, participation à la commission Renouvin en 1967 puis il préside une commission consacrée à l'enseignement de l'histoire dans le second degré en 1968-1969).

Sources : CV de Fernand Braudel, in Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Fernand Braudel et les sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 2004, 351 p.

⁶⁰⁷ Braudel propose la création d'une Faculté de Sciences sociales, ce qui rencontre la résistance des doyens des facultés tant de droit que de Lettres, à l'instar de Pierre Renouvin.

⁶⁰⁸ Michel Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, n°46, 1986, p. 169-208.

⁶⁰⁹ Fernand Braudel, « Lettre à Capdecombe », 10 juillet 1963, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁶¹⁰ « Baccalauréat et enseignement supérieur », Conseil restreint, 4 mai 1964, in Jacques Narbonne, *op. cit.*, p.178.

Les rivalités entre les deux historiens sont anciennes. Lorsque Braudel rentre en France après un séjour au Brésil à la fin des années 1930, il fréquente l'équipe de *la Revue historique*, dirigée par son ami Maurice Crouzet :

« Je n'en retrouvais pas moins avec plaisir *La Revue historique* et la chope latine, les vieilles amitiés, les vieilles discussions. Pour Charles Seignobos qui avait pris l'habitude de venir régulièrement place de la Sorbonne, nouveau logement de *la Revue*, pour Henri Calvet, j'étais la cible favorite : l'occasion était bonne de me charger de toutes les responsabilités des *Annales*, les bonnes, les moins bonnes, ou même les mauvaises que par malice ils leur prêtaient. »⁶¹¹

Dès lors, Braudel va prendre ses distances avec cette revue, d'autant plus qu'il domine à partir de la mort de Lucien Febvre en 1956, une autre revue historique universitaire reconnue, *Les Annales*⁶¹². Il manifeste même un certain mépris à l'égard de l'histoire des relations internationales, comme en témoigne Marc Ferro :

« Il considérait que l'École des *Annales* et ses compagnons, ceux qui travaillaient avec lui, fabriquaient l'histoire, qui était la seule histoire scientifique, expérimentale, capable d'expliquer les phénomènes qui n'étaient pas idéologiques. Et donc, il fallait vaincre ceux qui continuaient à être soit des nationalistes, soit des idéologues communistes, soit des historiens qui défendaient une cause d'Église, de parti, de tout ce qu'on veut, et qui ne faisait pas l'histoire mais étaient le propagandiste d'une cause, ceux qui prêchaient pour leur chapelle. Il était en guerre contre toute ces formes d'histoires, qu'il s'agisse des historiens catholiques qui étaient postés en Sciences Po, qu'il s'agisse des historiens de la nation postés à la Sorbonne, etc.[...] Je me rappelle que quand je proposais un article de Duroselle, il faisait la grimace alors que Duroselle était un homme très fin qui, de plus, avait des idées politiques internationales mais l'idée de collaborer avec Sciences Po⁶¹³, avec la Sorbonne ne lui plaisait pas. C'était pour lui un repoussoir et, de ce point de vue-là, il était un peu capricieux ». ⁶¹⁴

Les cours dispensés par ces deux historiens en 1946 sont un autre objet de discorde. Renouvin est alors chargé des cours d'histoire contemporaine à la Sorbonne. Il doit y faire un cours aux agrégatifs sur le thème « les Amériques de 1763 à 1825 ». Il confie à Braudel, directeur d'études de la IV^e section de l'EPHE, la partie sur l'Amérique latine et fait le cours sur l'Amérique du Nord : Braudel a ainsi un pied en Sorbonne mais ce cours concurrence celui de Renouvin car il rencontre un énorme succès⁶¹⁵. En 1947, une chaire d'histoire moderne

⁶¹¹ Fernand Braudel, « Présence de Maurice Crouzet », *La Revue historique*, n°507, 1973, p. 4.

⁶¹² La politique éditoriale de la revue historique est moins « sélective » : Fernand Braudel y écrit la nécrologie de Maurice Crouzet en 1973 : « La Revue historique a des raisons particulières d'être reconnaissante à l'ouverture d'esprit de son directeur. Il a entendu préserver sa vocation de revue générale, il l'a maintenue en dehors des querelles d'école et des controverses, il l'a voulue ouverte à tous, lieu de rassemblement et d'accueil pour tous les historiens », in René Rémond, « Pierre Renouvin (1893-1974) », *Revue historique*, n°518, 1976, p. 328.

⁶¹³ Une convention entre la FNSP et l'association Marc Bloch pour l'histoire économique et sociale fut passée le 23 juin 1947 entre Lucien Febvre et Jean Touchard : « la FNSP ouvrira dans ses livres un compte alimenté par les libéralités qui lui seront accordées avec affectation spéciale aux travaux d'histoire économique et sociale entrepris par l'association Marc Bloch pour l'histoire économique et sociale », IEP Paris, Fonds Association Marc Bloch, 2 SP 43 Centre d'Archives contemporaines.

⁶¹⁴ Jean Sagues, « Entretien avec Marc Ferro », in Paul Carmignani (dir.), *Autour de Fernand Braudel*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, 2002, p. 81.

⁶¹⁵ Pierre Daix, *Braudel, op. cit.*

s'ouvre à la Sorbonne. André Aymard, un ami de jeunesse, encourage alors Braudel à postuler. Plusieurs figures universitaires le soutiennent publiquement dont Ernest Labrousse, élu magistralement à la chaire d'histoire économique de la Sorbonne. Son concurrent est un disciple dévoué de Renouvin : Gaston Zeller⁶¹⁶. Le doyen de la Sorbonne décourage Braudel, qui retire sa candidature. C'est pour lui un échec cuisant⁶¹⁷, tout comme celui que Lucien Febvre avait connu à la Sorbonne en 1926. La Sorbonne étant dotée d'une force symbolique dans le champ universitaire français⁶¹⁸, le fait d'écarter Braudel de cette institution signifie la délégitimation de l'histoire qu'il représente. Ce phénomène est déjà observé dans l'Université d'avant 1940 par Christophe Charle :

« Être coopté à la Sorbonne suppose à la fois qu'on reconnaisse la légitimité de cet idéal et qu'on soit jugé proche de la réaliser par les plus anciens du corps. Inversement, les échecs, surtout ceux non ratifiés par la postérité, signalent les traits inacceptables par rapport à cet idéal-type professionnel. »⁶¹⁹

Cette mise à l'écart de la Sorbonne est confirmée au moment de la soutenance de thèse de Fernand Braudel le 1^{er} mars 1947. Le jury, présidé par Roger Dion⁶²⁰, est élogieux envers *La Méditerranée au temps de Philippe II*. Seul Gaston Zeller se montre extrêmement critique⁶²¹. Le « jugement des pairs »⁶²² témoigne ainsi des compétitions au sein du champ de la recherche historique.

Des liens existent également entre les historiens de la Sorbonne et la FNSP. Pierre Renouvin enseigne à l'IEP de Paris et est membre de la FNSP⁶²³. Il côtoie Fernand Braudel rue Saint-Guillaume jusqu'aux débuts des années 1960 : Renouvin y est chargé des relations internationales entre 1871 et 1945, Braudel y a un cours général sur l'Amérique latine⁶²⁴ au premier semestre :

⁶¹⁶ *Ibid.*, p. 223.

⁶¹⁷ Françoise et Paule Braudel, entretien avec l'auteure, 11 novembre 2008.

⁶¹⁸ Christophe Charle, *op. cit.*, p. 189.

⁶¹⁹ *Ibid.*, p. 191-192.

⁶²⁰ Le jury se compose de quatre membres : Roger Dion (président, spécialiste de géographie historique à la Sorbonne), Emile Coornaert (Professeur au Collège de France, membre de la SPHG, spécialiste d'histoire économique et industrielle), Marcel Bataillon (spécialiste de l'Espagne au XVI^e siècle, directeur de l'Institut d'études hispaniques de la Sorbonne) et de Gaston Zeller.

⁶²¹ Pierre Daix, *op. cit.*, p. 223. Confirmé par Paule Braudel, entretien avec l'auteure, 11 novembre 2008.

⁶²² Gérard Noiriel, « Le jugement des pairs. La soutenance de thèse au tournant du siècle », *Genèses*, n°5, 1991, p. 132-147.

⁶²³ « Assurant dès l'avant-guerre un enseignement très apprécié à l'École libre des Sciences politiques, président de la Fondation nationale des Sciences politiques de 1959 à 1972, il a contribué au développement de la science politique et il est de ceux auxquels la France doit son originalité en ce domaine », *in* René Rémond, *art. cit.*, p. 328.

⁶²⁴ Cours dispensés à l'IEP Paris, Archives du centre d'histoire contemporaine de Sciences Po, 2SP 11.

« Amérique latine : le programme des cours variera d'année en année, de façon à faire traiter des pays différents ou des aspects différents des questions relatives à l'Amérique latine. M. Braudel gardant la présentation générale du cours, on fera appel, en 1951/2, pour l'Argentine à M. Touchard, attaché à la Direction générale des Relations culturelles ; pour le Brésil, à M. de Azevedo, professeur de l'Université de Sao Paulo [qui se désiste finalement, n.d.l.a.]. »⁶²⁵

En 1960, Braudel partage cet enseignement avec Jacques Oudiette, un inspecteur des finances qui traite des problèmes économiques de l'Amérique latine⁶²⁶. À partir de 1962, Braudel ne fait plus partie de l'équipe enseignante, Oudiette donne alors le cours sur les problèmes économiques de l'Amérique latine avec Pierre Monbeig, professeur à la Sorbonne et directeur de l'Institut des Hautes études de l'Amérique latine de l'Université de Paris⁶²⁷. Par ailleurs, Braudel entreprend une délégitimation de l'histoire du temps présent et d'une histoire politique renouvelée⁶²⁸ représentée par René Rémond (Nanterre) et l'Institut d'études politiques de Paris, en les écartant des articles sélectionnés dans les *Annales*. Alors que l'histoire politique contemporaine n'est absolument pas centrale, ni dans les travaux de Braudel, ni dans les articles des *Annales*, celle-ci constitue l'objet de recherche même de Rémond, qui a soutenu en 1952 sa thèse sous la direction de Pouthas sur les Etats-Unis devant l'opinion française (1815-1852). Il rassemble autour de lui⁶²⁹ des intellectuels chrétiens qui renouvellent le questionnement historique en interrogeant le présent, la responsabilité de l'historien et les rapports à la mémoire : François et Renée Bédarida, militants à Témoignage chrétien, Pierre Vidal-Naquet, Robert Bonnaud, Henri-Irénée Marrou, des historiens de la nouvelle gauche, des proches de Pierre Mendès-France : Jacques Julliard, Jean-Pierre Rioux, Michel Winock. Les deux historiens s'opposent donc sur des affaires de postes et des querelles d'institutions.

La désignation des membres de la commission illustre la force des réseaux interpersonnels entre des IGIP, des universitaires et la SPHG. Outre Pierre Renouvin et Fernand Braudel qui ont été désignés par le Ministère, les IGIP associent Victor-Lucien Tapié, Jean Schneider, Louis Papy, Jean-Marie d'Hoop et Jean Mathieux⁶³⁰. Certains participants sont des proches de Pierre Renouvin : Victor-Lucien Tapié⁶³¹, historien spécialiste de l'Europe centrale à l'époque moderne, est peu ouvert aux approches adoptées par

⁶²⁵ Conseils de perfectionnement du 1 avril 1951, Centre d'Histoire de l'IEP Paris, Archives du centre d'histoire contemporaine de Sciences po, 2SP2.

⁶²⁶ IEP, *Liste des cours, 1958-1959*, Paris, Vuibert, p. 156.

⁶²⁷ IEP, *Liste des cours, 1962-1963*, Paris, Vuibert, p. 148.

⁶²⁸ Yves Déloye, *Sociologie historique du politique*, Paris, La Découverte, 2007 (3^e éd.), p. 15-17.

⁶²⁹ René Rémond fut membre de la JEC.

⁶³⁰ *Programmes de lycée négociés*, annotés par Braudel, sans date (peut-être 1964 ou 1965), Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁶³¹ Victor-Lucien Tapié (1898-1975).

les historiens des *Annales*. Sa thèse d'histoire, soutenue en 1934 sous la direction de Pierre Renouvin, portait sur la politique extérieure de la France aux débuts de la Guerre de Trente Ans (1616-1621). Il a travaillé entre 1939 et 1943 au Brésil. Il a publié en 1946 une *Histoire du Brésil au XIX^e siècle, politique et événementielle*⁶³². Après avoir occupé une chaire d'histoire moderne à Université de Lille, il enseigne à la Sorbonne⁶³³. D'autres s'inscrivent dans le réseau de Fernand Braudel. Jean Schneider⁶³⁴, médiéviste, enseigne à l'Université de Nancy-II dont il est le doyen entre 1957 et 1968. Il est également directeur d'études à la VI^e section de l'EPHE. Il fut membre du jury de l'agrégation d'histoire présidée en 1957 par André Aymard, un proche de Fernand Braudel, et on le retrouve en 1966 dans la sous-commission des enseignements littéraires en faculté aux côtés de Braudel⁶³⁵. Deux universitaires jouent le rôle de médiateurs entre la SPHG et la commission⁶³⁶ : Louis Papy, géographe spécialiste des Landes, doyen depuis 1961 de la faculté de Bordeaux, ancien directeur de l'Institut de géographie de Paris, participe aux réflexions du groupe avec Jean-Marie d'Hoop. Ce dernier, maître-assistant à la Sorbonne, est président de la SPHG mais également co-directeur avec l'Inspecteur général Martial Chaulanges d'une collection de manuels d'histoire pour le second degré chez Delagrave. Jean Mathiex⁶³⁷, enseignant au lycée Chaptal, est un proche de Gaston Dez⁶³⁸ avec qui il collaborera pour la rédaction de manuels de Sixième en 1970. Maurice Crouzet et Louis François⁶³⁹ représentent quant à eux l'inspection au sein de la commission.

La commission a court-circuité une partie de l'IGIP, peu favorable à une réforme

⁶³² Fernand Braudel en fit un compte-rendu peu élogieux : « Deux manuels sur l'Amérique latine », *Les Annales*, n°2, 1947, p. 226.

⁶³³ François Crouzet, Philippe Bonnichon (dir.), *Pour une histoire du Brésil : hommage à Katia de Queiros Mattoso*, Paris, L'Harmattan, 2001, 637 p.

⁶³⁴ Jean Schneider (1903-2004) est spécialiste du bas Moyen-Âge.

⁶³⁵ P. Aignan, *Compte-rendu de la réunion de la sous-commission des enseignements littéraires en faculté*, 27 janvier 1966, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁶³⁶ Jean-Marie D'Hoop, « Rapport moral du Président », *BSPHG*, n°209, février 1968, p. 513.

⁶³⁷ Jean Mathiex sera nommé par la suite professeur d'histoire en classe de Lettres supérieures au lycée Louis-le-Grand.

⁶³⁸ Gaston Dez participa à la rédaction dans les années 1930 du volume du Malet et Isaac consacré à l'Orient et la Grèce.

⁶³⁹ Cet IGIP a exposé sa conception de l'histoire scolaire avant la mise en place de la commission Renouvin : « J'estime nécessaire des pauses plus nombreuses et plus longues qui permettent de mieux saisir les grands types de civilisations, replacés dans le temps et si possible comparés entre eux [...]. Je ne vois guère comment parler du costume grec ou romain, sans avoir jamais au préalable parlé de l'histoire grecque ou romaine. On risque d'aboutir à un enseignement qui ne repose sur rien de consistant, qui demeure pour le jeune une série d'abstractions, de figurines de musée [...]. Sans le récit des événements, on sort du cadre temporel, de l'enchaînement chronologique, de l'histoire. Sans le tableau des civilisations, on perd de vue la conception totale de l'histoire et de l'interdépendance des faits historiques », Louis François, « Permanences... et contraintes nouvelles », *Les cahiers pédagogiques*, n°65, janvier 1967.

profonde des contenus. Ce rejet est hautement significatif. La compétence d'écriture des programmes détenue par les seuls Inspecteurs généraux est vivement critiquée par des historiens et géographes universitaires et même par certains IGIP. Ce type de critique, qui conteste la compétence structurante de l'IGIP, froisse le reste du groupe :

« [L'IGIP] possède assez d'imagination et de bon sens à la fois pour se sentir capable de les établir et de les soumettre aux jugements de Monsieur le Ministre. Toutefois, elle marque sa préférence pour le programme que, à l'automne 1965, elle avait rédigé après mûres réflexions et qu'elle désigne sous le vocable de schéma n°1, parce que ce programme répond le mieux aux impératifs énoncés plus hauts. »⁶⁴⁰

Les remarques des IGIP non membres de la Commission rappellent celles émises par les membres du bureau de la SPHG en 1964 contre l'ingérence de Braudel dans le circuit d'écriture :

« Le comité, à l'unanimité, estime impossible de se rallier, pour des raisons pédagogiques, aux vues de Monsieur Braudel ; il rappelle que l'établissement des programmes a toujours été du ressort de l'Inspection générale seule qualifiée pour connaître les besoins et les possibilités de l'enseignement du second degré, et demande qu'il soit fait confiance à celle-ci pour l'élaboration des programmes du second cycle. »⁶⁴¹

L'ouverture du processus d'élaboration des programmes à certains universitaires pose la question de savoir qui est compétent pour cette tâche : les Inspecteurs généraux, forts de leur connaissance du terrain, ou les universitaires plus proches de la recherche, de l'ouverture des disciplines aux autres sciences sociales ? La commission se scinde donc dès l'abord en deux logiques d'action⁶⁴² : celle de la compétence pédagogique (IGIP forts de leur expérience) contre celle de la qualification intellectuelle (universitaires en poste, chercheurs de renommée, notamment Fernand Braudel et Pierre Renouvin). Cette question amène à s'interroger sur la nature même de l'histoire scolaire : est-elle une discipline civique ou une « transposition didactique »⁶⁴³ des savoirs universitaires ?

⁶⁴⁰ *Exposé des motifs par l'Inspection générale sur les programmes du second cycle*, 1967, Fonds Braudel, Bibliothèque de l'Institut.

⁶⁴¹ Jean-Marie d'Hoop, « Réunion du comité du 21 mai 1964 », *BPHG*, n°188, octobre 1964, p.27.

⁶⁴² Lise Demailly, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, vol. 29, 1987, p. 59-69.

⁶⁴³ Yves Chevallard, *La transposition didactique*, *op. cit.*

Encadré n°3

L'étude de la civilisation musulmane en Terminale selon Braudel

Le texte ci-dessous, dont Braudel est l'auteur, présente les contenus que l'enseignant doit transmettre en Terminale. L'étude de la civilisation musulmane s'insère dans la seconde partie du programme (composée de 7 civilisations). Il est accompagné d'une bibliographie dense établie par Jacques Berque. Ce projet, élaboré par deux professeurs au Collège de France, n'est pas rendu public. Aucune note n'indique les remarques émises à ce sujet lors des travaux de la Commission Renouvin. On peut remarquer toutefois l'ampleur des connaissances à convoquer en quelques heures car la dotation horaire pour cette discipline est alors de deux heures par semaine.

1/ Cadre géographique et les origines : le berceau arabe, expansion vers l'Est, jusqu'à l'Insulinde, et vers l'Ouest, jusqu'à l'Andalousie, empire ottoman, Mahomet et le Coran

2/ L'apport de l'Islam : idées, attitudes fondamentales, transmission et transposition de la pensée hellénistique, la cité et le nomadisme, Ibn Khaldoun, principaux foyers de civilisation

3/ L'Islam face à l'impérialisme : l'expansion des Empires, prépondérance économique et colonisation terrienne, éclatement de la société traditionnelle, le réveil de l'Islam : le Cheikh Abdouh et Jemal ad-Din Al-Afghani, le kéralisme, conquête de l'indépendance

4/ Civilisation islamique dans le monde contemporain : unitarisme et pluralité : la cessation du califat, la ligue arabe, construction de la nation moderne, solidarités et diversités, attitudes à l'égard du legs traditionnel et de la modernité

5/ Problèmes de développement : apprentissage de la civilisation industrielle, retards et performances, différents résultats de l'essor démographique, des vices de la répartition ou de l'insuffisance des ressources, richesses existantes ou virtuelles [...], efforts de mise en valeur, planification de réformes, notamment agraire.

6/ Problèmes culturels : universités religieuses et laïques, rôle de l'intelligentsia, politique d'alphabétisation et de démocratisation de la culture, littérature contemporaine, nouvelles orientations artistiques, formes nouvelles d'expression, conflits ou synthèses entre les influences externes et les originalités culturelles

7/ Problèmes politiques et sociaux : les frontières avec le monde africain, indien, etc. minorités religieuses et ethniques, Israël, l'Islam dans la politique internationale, coopération ou non-alignement, attitudes à l'égard des anciens colonisateurs, des Etats-Unis, de l'URSS, de la Chine, variété des régimes et des idéologies, liaisons croissantes entre les courants mondiaux et les problèmes internes des pays musulmans, recherche d'un socialisme arabe.

Source : Fonds Braudel, Bibliothèque de l'Institut de France

Nous n'avons pas retrouvé de traces écrites des réunions tenues entre janvier et mars 1967 par la Commission Renouvin, hormis les notes de Fernand Braudel⁶⁴⁴. Nous ne pouvons donc pas retracer les débats qui mènent à la publication du rapport déposé au Ministre Fouchet au début du mois d'avril 1967⁶⁴⁵. Centré sur le monde contemporain, le projet, rendu public par le Ministre de l'Éducation nationale⁶⁴⁶, doit s'appliquer à la rentrée 1968 : la Seconde est consacrée à l'étude de la période 1848-1914, la Première étudie 1914-1945 et les traits généraux après 1945, la classe de Terminale traite de sept civilisations (Europe occidentale, monde socialiste européen, Amérique anglo-saxonne, Chine, Inde, Amérique latine, Afrique noire). Il s'agit d'un « texte négocié »⁶⁴⁷ entre les deux versions des projets de programmes de Renouvin et Braudel⁶⁴⁸. La réception de ces projets par les enseignants est variable. Elle reflète les tensions existantes au sein de la SPHG reconnues par le président de l'association lors de l'assemblée générale du 11 novembre 1967 :

⁶⁴⁴ Le fonds Fernand Braudel est actuellement en cours de classement à la Bibliothèque de l'Institut de France. Peut-être contient-il des articles conservant les comptes-rendus et documents précis relatifs à cette commission.

⁶⁴⁵ *Le Monde*, 2 avril 1967.

⁶⁴⁶ « Les propositions de la commission de réforme », *Le Monde*, 4 avril 1967, p.1 et 13.

⁶⁴⁷ Patrick Garcia, « Un texte sous contraintes », *Espaces-Temps Les cahiers*, n°66-67, 1998, p. 96-101.

⁶⁴⁸ *Programme de Pierre Renouvin annoté de Fernand Braudel*, s.d., Fonds Braudel, Bibliothèque de l'Institut.

« Nous devons convenir que sur de telles questions (les programmes), il n'est pas toujours aisé de nous accorder »⁶⁴⁹

De jeunes enseignants, Philippe Joutard, Jacques Bourraux par exemple, ou d'autres plus expérimentés mais désireux de réformer en profondeur l'histoire scolaire, comme Suzanne Citron, deviennent membres de la SPHG dans les années 1960 et utilisent les « tribunes libres » du *BSPHG* pour y livrer leur point de vue⁶⁵⁰. Ils demandent « un enseignement cohérent [...] adapté aux réalités de l'enseignement, à la capacité des élèves », « sacrifice de l'érudition gratuite ». D'autres enseignants, plus attachés à un enseignement « traditionnel » demande un programme de Terminale très précis⁶⁵¹. Les enseignants favorables à la réforme publicisent leur avis dans *Le Monde* quand les projets Renouvin sont connus. Jacques Bourraux y est favorable⁶⁵². Suzanne Citron trouve, quant à elle, que le projet manque d'audace. Par un ajout à la fin d'un article de celle-ci paru dans les *Annales*, Fernand Braudel expose brièvement son doute sur l'approbation par les décideurs politiques du projet :

« Deux mots doivent être ajoutés à cette chronique que nous approuvons avec enthousiasme. La commission présidée par le doyen Renouvin et dont je faisais partie a eu une tâche limitée. Son président a cherché un compromis raisonnable ; il l'a presque trouvé. Mais nul ne sait encore l'avenir qui sera réservé à cette tentative conduite sous le signe de la bonne volonté. »⁶⁵³

Les programmes Renouvin restent cantonnés à l'aire de la prise de décision⁶⁵⁴ car ils n'ont pas été validés par le ministre de l'Éducation nationale, Alain Peyrefitte⁶⁵⁵. Là encore, l'exécutif bloque la réforme proposée par les universitaires.

2) La vente éphémère du manuel de Fernand Braudel

L'enseignement de l'histoire ne repose pas uniquement sur les programmes officiels. Pour les mettre en œuvre, les enseignants utilisent des manuels scolaires. Les textes de ces ouvrages ne sont pas non plus officiels, ils sont une « lecture » du programme proposée aux enseignants par les auteurs⁶⁵⁶. Le marché de l'édition scolaire est particulièrement lucratif. La

⁶⁴⁹ « Rapport moral du président », *BSPHG*, n°209, février 1968.

⁶⁵⁰ « Rencontre de jeunes professeurs d'histoire-géographie », *BSPHG*, n°205, juin 1967

⁶⁵¹ « Assemblée générale du 11 novembre 1967, séance de l'après-midi », *BSPHG*, n°209, février 1968.

⁶⁵² « Les nouveaux programmes d'histoire et de géographie », *Le Monde*, 27 juin 1967, p.12.

⁶⁵³ Suzanne Citron, « Dans l'enseignement secondaire : pour l'aggiornamento de l'histoire-géographie », *Annales*, n°1, janvier-février 1968, p. 143.

⁶⁵⁴ Peter Bachrach, Morton Baratz, « Un modèle des processus politiques », in Bertrand Badie, Pierre Birnbaum (dir.), *Sociologie de l'État*, Paris, Grasset, 1979, p. 147-152.

⁶⁵⁵ Jean-Marie D'Hoop, « Réunion du comité du 28 avril 1968 », *BSPHG*, n°212, juin 1968, p.865.

⁶⁵⁶ Alain Choppin, « Le livre scolaire et universitaire », in Pierre Fouché (dir.), *L'édition française*, Paris, Éditions du cercle de la Librairie, 1998, p. 312- 339.

production d'un manuel s'insère dans un espace de concurrence économique rude entre plusieurs maisons d'édition. Ce n'est donc pas la qualité scientifique qui est principalement évaluée par les éditeurs. L'exemple du manuel dirigé par Fernand Braudel illustre cet impératif économique mais également l'écart existant entre l'intention de l'auteur et les usages du livre par le public scolaire.

Les manuels sont alors la chasse gardée des IGIP. L'idéal-type du manuel porteur d'une histoire chronologique est à cette époque le *Cours d'Histoire* édité chez Hachette. Les manuels de Jules Isaac⁶⁵⁷, qui a collaboré à la rédaction de ce cours depuis 1906, tout d'abord aux côtés d'Albert Malet, puis qui en a pris la tête à la mort de celui-ci, couvrent tous les degrés : il existe après 1945 des *Cours du premier cycle* collection Jules Isaac, pour les écoles normales, l'enseignement technique, le second cycle avec le *Cours Malet-Isaac*. Cet IGIP honoraire dirige même des manuels destinés à l'enseignement en Argentine. La domination sur le marché de ses manuels est nette dans les années 1950⁶⁵⁸.

En 1957, Jules Isaac a comme collaborateurs deux agrégés d'histoire, André Alba et Antoine Bonifacio. Le trio reflète la configuration qui domine alors pour les équipes de rédaction des maisons d'édition scolaires comme Hachette, Nathan, Belin et Bordas⁶⁵⁹. Isaac apporte la caution de l'Inspection par son grade d'IGIP honoraire, Alba enseigne en Première supérieure au lycée Henri-IV de 1929 à 1959 et Bonifacio est professeur au lycée Claude-Bernard à Paris. Le manuel tire sa légitimité de sa longévité, comme l'indique Isaac en 1953 :

« Le volume du Cours Malet-Isaac correspondant aux classes du Baccalauréat 2^e partie date de 1930 ; il a plus de vingt ans d'existence. En vingt ans, par le travail incessant des historiens, la connaissance historique se précise, s'éclaire, se renouvelle plus ou moins. L'importance relative des différents secteurs de l'Histoire tend à se modifier : c'est ainsi que l'histoire économique et sociale, jadis trop négligée, occupe aujourd'hui, à bon droit, une place de premier rang. Une mise au point s'imposait donc. »⁶⁶⁰

Le Cours de Mallet et Isaac a contribué à la socialisation secondaire de plusieurs générations d'élèves⁶⁶¹. Cette réputation est renforcée par le prestige dont jouit Jules Isaac au sein de la SPHG qui lui rend un hommage lors de sa mort en 1964 :

⁶⁵⁷ Jean-Yves Mollier, « Les maîtres des manuels scolaires », in Jean-Pierre Rioux (dir), *Deux cents ans d'inspection, op. cit.*, p. 125-141.

⁶⁵⁸ André Kaspi, « Jules Isaac 1877-1963 », in Jean-Pierre Rioux (dir), *op. cit.*, p. 143-154.

⁶⁵⁹ Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, PUR, 2001, 319 p.

⁶⁶⁰ André Alba, Jules Isaac, Antoine Bonifacio, *Histoire contemporaine 1852-1939, classes de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales*, Paris, Hachette, 1953, 714 p.

⁶⁶¹ La banque de donnée Emmanuelle-INRP indique pour la diffusion de ces manuels « certitude scolaire ». Le spectre de diffusion a donc été large : Cf. Présentation des sources, Annexes n°12, tome II.

« Nous garderons de lui le souvenir d'un grand historien, d'un maître admirable, d'un caractère à l'épreuve de l'adversité et surtout d'un homme... d'un homme... l'espèce aujourd'hui en devient rare. »⁶⁶²

André Alba prend la relève d'Isaac et élabore des manuels fondés sur une trame narrative dense, chargée de faits :

« On ne peut pas dire qu'il ait influencé sur le plan théorique ou méthodologique les historiens qui ont été ses élèves. Mais il a suscité des vocations d'historiens [...]. Mettre à jour ces manuels, véritables bibles de l'histoire laïque et républicaine, être celui qui rectifie, qui nuance, qui introduit les acquis récents de la recherche historique, devait plaire à l'élégante modestie d'André Alba, à son goût de l'exactitude, à sa probité intellectuelle. »⁶⁶³

Le manuel de 1953 dirigé par Isaac et Alba est réimprimé en 1961. Les auteurs font le choix de présenter l'ouvrage en deux parties : le premier volume est le texte réédité, le second volume présente les civilisations. Dans la pratique, les enseignants font travailler leurs élèves sur le premier volume et préparent leurs cours à l'aide du second⁶⁶⁴. Cette décision s'intègre également dans la stratégie d'éviction des civilisations du programme de Terminale que les auteurs discréditent dans leur introduction :

« Si l'intérêt de ce programme ne saurait faire de doute, si cette étude du monde contemporain présente attrait et avantage pour des élèves en fin d'études du second degré, on ne peut se dissimuler les difficultés que comporte leur mise en œuvre. Beaucoup de mots techniques devront être nécessairement abordés. Il fallait faire simple... »⁶⁶⁵

Néanmoins, l'hégémonie du Malet et Isaac sur le marché de l'édition scolaire est affaiblie à partir des années 1960⁶⁶⁶.

L'émiettement du marché des manuels correspond à des transformations pédagogiques prônées par l'IGIP : utilisation plus grande du document et des méthodes actives au détriment du cours magistral. Ce changement dans la présentation du manuel s'observe dans la collection dirigée par l'IGIP Jean Monnier chez Nathan⁶⁶⁷ qui s'entoure dans son équipe d'universitaires comme Marcel Pacaut, Raoul Girardet, mais également d'enseignants comme Jardin, professeur au lycée Jacques-Decour de Paris. Contrairement au Malet et Isaac, ses manuels contiennent un texte dense ainsi que de nombreuses illustrations. Pour la classe de Terminale, la collection Monnier se présente aussi sous la forme de deux volumes séparés : le premier, consacré à l'histoire événementielle, est rédigé par Jean-Baptiste Duroselle, le

⁶⁶² Jean-Marie D'Hoop, « Rapport du Président », *BSPHG*, n°185, février 1964, p. 351-6.

⁶⁶³ André Burguière, « Le maître Alba », *Le Monde*, 9 février 1979.

⁶⁶⁴ Françoise et Paule Braudel, entretien avec l'auteure, 11 novembre 2008.

⁶⁶⁵ Paul Aymard citant Alba, in Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations*, Paris, Flammarion, 1993, p. 10.

⁶⁶⁶ Marie-Claude Baquès, « L'évolution des manuels d'histoire du lycée des années 1960 aux manuels actuels », *Histoire de l'éducation*, n°114, 2007, p. 121-149.

⁶⁶⁷ Jean Monnier (dir.), *Histoire terminale*, Paris, Nathan, 1962, 352 p.

second, qui porte sur les civilisations, est écrit par Duroselle et M. Bodin (IEP Paris) pour le monde occidental, M.E. Tersen (lycée Louis-le-Grand) pour le monde soviétique, pour le monde extrême-oriental par J.-P. Faivre (lycée Jacques-Decour), pour le monde musulman et africain par J. Poirier (professeur à l'Université de Tananarive). Malgré ces différences, le manuel de lycée est marqué avant les années 1980 par la présentation formelle du Malet et Isaac : un format *in-8°*, un manuel épais de 600-700 pages dont l'essentiel est un texte d'auteur, une place importante accordée au récit explicatif suivi d'illustrations et d'un résumé en fin de chapitres. Les universitaires proches de Pierre Renouvin se sont intégrés à une équipe chargée de rédiger un manuel conduit par un IGIP, ce qui représente une sorte de caution pédagogique, un label aux yeux des enseignants. Ce n'est pas le cas du manuel dirigé par Fernand Braudel, dont certains usages sont inattendus.

Pour guider les enseignants dans le programme des civilisations, Fernand Braudel dirige un manuel chez Belin uniquement destiné aux Terminales, intitulé *Le monde actuel. Histoires et civilisations*⁶⁶⁸ :

« Le nouveau programme d'histoire des classes terminales pose des problèmes difficiles. Il se présente comme une explication du monde actuel tel qu'il se révèle, en termes souvent obscurs, tel qu'on peut le comprendre aux lumières multiples d'une histoire qui ne fait fi d'aucune des sciences sociales voisines: géographie, démographie, économie, sociologie, anthropologie, psychologie... ».

Contrairement à ses concurrents qui découpent sciemment le programme en deux parties et deux volumes, le manuel de Braudel se présente en un seul volume dont le plan est découpé en trois parties : S. Baille, agrégée d'histoire au lycée Marie-Curie, est chargée de la première partie qui traite du monde de 1914 à nos jours, R. Philippe, professeur à l'EPHE, s'occupe de la troisième partie traitant du monde en devenir. Quant à Fernand Braudel, il rédige la partie centrale consacrée aux grandes civilisations du monde actuel, qui occupe les 3/5^e du volume. Il y expose sa conception de l'histoire des civilisations, du temps long, de la complexité des temporalités. L'implication de cet historien universitaire dans la rédaction d'un manuel à destination du second degré illustre sa conviction dans la possibilité de l'étude des civilisations en classe de Terminale et dans l'enseignement supérieur. Ce nouvel enseignement de l'histoire colle à l'actualité, ouvre l'élève à la diversité du monde contemporain. Braudel admet que ce type d'enseignement est complexe mais il s'agit selon lui

⁶⁶⁸ Fernand Braudel (dir.), *Le monde actuel. Histoire et civilisations, classes de terminales, propédeutique, CPGE*, Paris, Belin, 1963, 541 p.

de « difficultés fécondes »⁶⁶⁹ chargée de transmettre une autre histoire :

« Autre idée à abandonner : l'enseignement, pour certains, devrait avoir pour finalité la formation du citoyen, d'un citoyen idéal, par surcroît. Mais l'histoire, science incertaine comme toutes les sciences qui travaillent le champ du social, reste et doit rester en dehors de la morale politique comme de la morale religieuse. Elle peut former à une certaine façon de voir et de juger, à une certaine manière d'être purement intellectuelle, mais rien de plus. »⁶⁷⁰

Braudel revendique une vision objective de l'histoire scolaire, détachée de sa fonction de socialisation civique. Ce manuel propose une lecture du programme de 1957 par Fernand Braudel : les civilisations sont au cœur du programme.

Jugé trop difficile à utiliser en classe par les élèves en raison de la complexité de son texte, beaucoup d'enseignants achètent ce livre afin de préparer leurs cours⁶⁷¹. D'autres refusent de l'utiliser en rejet de l'histoire scolaire défendue par le patron des *Annales*. Le manuel dirigé par Braudel s'avère rapidement être un véritable échec commercial et Belin le retire de la vente en 1970. Les manuels d'histoire préférés par les enseignants sont encore ceux auxquels ils sont habitués : le Malet et Isaac, mais de plus en plus ceux dirigés par les IGIP en fonction. Le retrait de certaines civilisations du programme rend alors obsolète une partie du manuel de Braudel, ce qui n'est pas le cas pour les autres collections.

**

Cette première section s'est attachée à montrer comment l'innovation pédagogique du programme de Terminale de 1957 est progressivement marginalisée. Les acteurs défavorables à l'étude des civilisations telle qu'elle fut présentée lors de son vote au CSEN bénéficient de multiples soutiens. Des acteurs multipositionnels, peu persuadés de la faisabilité de ce programme, ont permis de relayer les arguments avancés par la SPHG auprès des directions ministérielles rue de Grenelle. Georges Pompidou exerce à partir de 1962 un pouvoir de blocage aux réformes éducatives proposées, utilisant sa position dominante au sein de l'arène de décision. Ceci conduit à la réalisation de compromis entre la présidence de la République, Maignon et le ministère en 1963 et 1965 lors de l'élaboration des réformes réorganisant l'éducation. Quant aux programmes d'histoire, leur réécriture est tout d'abord reportée à 1967. Le refus des travaux de la commission Renouvin reflète à nouveau ce pouvoir

⁶⁶⁹ Fernand Braudel, « Difficultés fécondes », *Cahiers pédagogiques* n°35, juin 1962, p. 6-8.

⁶⁷⁰ Fernand Braudel, *L'histoire au quotidien*, Paris, Édition de Fallois, 2001, p. 120.

⁶⁷¹ Maurice Aymard, entretien avec l'auteure, 24 mars 2009 ; Françoise et Paule Braudel, entretien avec l'auteure, 11 novembre 2008.

d'obstruction exercé par l'exécutif. Ceci est d'autant plus étonnant que des évolutions pédagogiques se produisent durant les années 1960 : le courant pédagogique intéresse de nombreux enseignants, l'enseignement des sciences sociales se développe dans le supérieur et la croissance des effectifs scolaires dans le second degré se confirme. Malgré cela, Georges Pompidou bloque tout changement dans les programmes d'histoire. La perception des événements de 1968 par une partie de la population et la démission de De Gaulle de la Présidence de la République contribueront à renforcer ce pouvoir de blocage.

Section 2 : L'enfouissement des réformes pédagogiques (1968-1974)

1968 est une année où la question pédagogique se politise. Selon Antoine Prost, les événements de Mai 68 ont radicalisé les débats à ce sujet⁶⁷². Beaucoup d'enseignants réformistes dans les années 1960 sont perçus après Mai 1968 comme timides ou suspectés d'être de droite, étant donné qu'ils ne sont pas révolutionnaires. Un courant marxiste critique se développe alors, qui reproche à l'École d'être une École de classes⁶⁷³. Un second courant radical procède d'une inspiration d'ordre psychologique et socio-psychologique qui oppose à la bureaucratie l'autogestion pédagogique, prône un nouveau rapport maître-élèves illustré par deux ouvrages⁶⁷⁴. Après ces mouvements, des décisions sont prises dans la réorganisation de l'administration : Edgar Faure supprime le poste de secrétaire général de Pierre Laurent. L'enseignement supérieur est profondément transformé car le ministre fait voter la loi d'orientation de l'enseignement supérieur le 10 octobre 1968, qui est promulguée le 12 novembre⁶⁷⁵. Quant aux réformes introduites dans le second degré⁶⁷⁶, elles ne sont pas nées en Mai 1968 mais sont des propositions déjà longuement étudiées. L'enjeu scolaire reconfiguré après Mai 68 devient alors hypersensible. Pour certaines disciplines comme l'histoire, la reprise en main de la part de Georges Pompidou est évidente : celui-ci pose un verrou sur tout

⁶⁷² Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.*

⁶⁷³ Christian Baudelot, Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, *op. cit.*

⁶⁷⁴ Alexander Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970, 328 p. ; Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971, 219 p.

⁶⁷⁵ Élise Sainero, « L'État éducateur face à une crise de légitimité. L'exemple français de la loi Faure du 12 novembre 1968 », in Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec, Xavier Pons (coord.), *Figures de l'État éducateur*, 2008, Paris, L'Harmattan, p. 173-195.

⁶⁷⁶ Antoine Prost en recense trois principales : la réalisation d'un tronc commun en 6^e et 5^e, la réforme de la notation et celle des divers conseils, l'autonomie pédagogique des établissements, in *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, *op. cit.*, p. 356-360.

projet de réforme dans le second cycle du second degré. Ceci a pour conséquence de diviser les partisans d'une rénovation des programmes d'histoire entre eux.

A) La formation d'une coalition fragile : Edgar Faure et les réformateurs au colloque de Sèvres (décembre 1968)

Les journées d'études sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique se tiennent à Sèvres, au CIEP, du 10 au 14 décembre 1968. Elles sont présentées comme la continuité du colloque de Caen (1-3 novembre 1966) et surtout de celui d'Amiens (15-17 mars 1968). Celles-ci devaient se tenir initialement en mars 1968, le même mois que le Colloque d'Amiens⁶⁷⁷. L'événement est reporté au mois de décembre 1968, à la suite des demandes et pressions exercées par la SPHG pour y être officiellement associée⁶⁷⁸, ce qui témoigne de la reconnaissance implicite de l'importance de l'association. Ces journées consacrées à la réforme de l'histoire scolaire ne sont donc pas le résultat de mai 1968. Elles sont soutenues par le nouveau ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure. Nommé après les élections de juin 1968 par le nouveau premier ministre Maurice Couve de Murville, cet avocat à la cour d'Appel de Paris, agrégé de droit romain et d'histoire du droit⁶⁷⁹, connaît bien les enjeux du secteur éducatif. Membre du parti radical, il ne dispose pas de véritable soutien parmi des parlementaires majoritairement gaullistes et favorables à Georges Pompidou, ce qui limite ses marges de manœuvre pour faire passer des réformes.

1) Un colloque inscrit dans une série de rencontres favorables à la réforme

Organisé en mars 1968 par l'AEERS⁶⁸⁰, le colloque d'Amiens ne devait être au départ consacré qu'à la formation des maîtres. L'ampleur des problèmes que soulevait ce thème conduisit ses organisateurs, généralement des universitaires, à étendre la thématique à l'ensemble de l'éducation. Plusieurs commissions se partagent la réflexion : une se consacre aux tâches de l'enseignant et aux évolutions des enseignements, une à la formation

⁶⁷⁷ Jean-Marie d'Hoop, « Rapport moral du Président », *BSPHG*, n°216, février 1969.

⁶⁷⁸ *Ibid.*

⁶⁷⁹ Edgar Faure (1908-1988) : Chargé des services législatifs de la présidence du Comité français de la Libération puis du gouvernement provisoire à Alger, il est élu député radical-socialiste du Jura (1946-1958). Il devient sénateur du Jura à partir de 1959. Il siège dans sept gouvernements et en préside deux sous Vincent Auriol et René Coty. Il est nommé ministre de l'Agriculture (1966-1968) et de l'Éducation nationale (juillet 1968-juin 1969) sous la Cinquième République.

⁶⁸⁰ AEERS : Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique.

permanente et à la formation initiale, une aux recherches sur l'activité enseignante⁶⁸¹. Celle consacrée aux enseignements condamne fermement l'organisation scolaire et la surcharge des programmes évalués par l'examen :

« Enseigner en effet consiste toujours à transmettre des connaissances fixées par un programme en vue d'un examen. Aucun enseignant ne peut sans risque pour ses élèves s'arracher du cercle infernal : examen... programmes... transmission. Enseigner consiste toujours [...] à faire suivre aux élèves une progression linéaire qui oblige tout le monde à gravir l'escalier marche après marche, avec les seuls recours de la répétition et du redoublement. Enseigner consiste toujours à traiter collectivement une classe dont les élèves ne sont concernés qu'individuellement. »⁶⁸²

Il est proposé de réorganiser les enseignements selon des cycles, de développer la pluridisciplinarité, l'ouverture des contenus enseignés sur le monde actuel, le travail entre enseignants d'une même équipe pédagogique.

Le colloque d'Amiens attire à la séance de clôture près de 700 personnes parmi lesquelles figurent des politiques : Alain Peyrefitte, des parlementaires de Picardie, des représentants de la municipalité d'Amiens, du ministre des affaires culturelles, de la recherche scientifique et du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Le mathématicien André Lichnerowicz, un des organisateurs, résume ainsi les propositions du Colloque d'Amiens :

« 1/ Revoir les finalités et les conceptions de l'école
2/ renoncer à une conception intellectualiste et encyclopédique de la culture
3/ transformations des relations pédagogiques, de l'institution et de la vie scolaire
4/ repenser l'examen et les contenus scolaires
5/ changer la formation des enseignants, promouvoir une formation universitaire pour tous et une formation continue
6/ développer la recherche en éducation
7/ mise en place d'un plan décennal de rénovation de l'éducation et de la formation des maîtres. »⁶⁸³

Les participants semblent approuver les conclusions du colloque, comme le laisse supposer le discours tenu par Alain Peyrefitte le 17 mars 1968 :

« À parcourir vos textes, à écouter vos débats, j'ai eu l'impression que vos points de vue étaient, dans l'ensemble, assez proches des nôtres [...]. Nous voulons des maîtres qui soient moins les serviteurs d'une discipline que les serviteurs des enfants. »⁶⁸⁴

La réflexion de rénovation pédagogique est donc engagée avant Mai 68. Cet événement devient symbolique pour les partisans d'une réforme éducative importante, particulièrement

⁶⁸¹ Colloque national d'Amiens, 15-17 mars 1968, AN, CAC, 1983 0401 article 13.

⁶⁸² AEERS, *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherches en éducation, Actes du colloque national d'Amiens*, Paris, Dunod, 1969, p. 38.

⁶⁸³ André Lichnerowicz, « Discours de clôture », *Colloque national d'Amiens*, 15-17 mars 1968, AN, CAC, 1983 0401 article 13.

⁶⁸⁴ Colloque national d'Amiens, 15-17 mars 1968, AN, CAC, 1983 0401 article 13.

pour les jeunes enseignants⁶⁸⁵ dont certains sont à l'initiative des journées de Sèvres.

Durant les années 1960 apparaissent de nouvelles formes d'engagements chez les enseignants comme en témoigne l'exemple d'*Enseignement 70*. Cette association créée en 1961⁶⁸⁶ est formée uniquement d'enseignants du second degré opposés à la Société des Agrégés qui met alors en place une Société des jeunes agrégés⁶⁸⁷. Les agrégés appartenant à cette Société entretiennent l'esprit de corps⁶⁸⁸, un certain « racisme de l'intelligence »⁶⁸⁹ et défendent un type d'enseignement qui repose sur le maître et sa parole. Derrière ce projet d'éducation se cache une conception du social, de l'ordre politique. Leur bulletin, *L'Agrégation*, légitime l'ordre établi, fait le lien entre conservatisme pédagogique et conservatisme politique. *Enseignement 70* peut être comparée à une petite « nébuleuse réformatrice » animée par de jeunes professeurs agrégés désireux de mutualiser des expériences pédagogiques publiées dans un bulletin de novembre 1962 à mai 1973⁶⁹⁰. Ces enseignants réfléchissent au renouvellement des pratiques pédagogiques dans le second degré, comme Philippe Joutard, alors professeur d'histoire-géographie à Marseille :

« Dans les années 60, quand j'étais professeur, je ne me suis pas simplement intéressé à la transmission de l'histoire mais comment la transmettre. Je fais partie des gens qui pensent que, contrairement à ce qui se passe un petit peu trop en France, la pédagogie est très importante. Il y a une sorte de mépris à l'égard de la pédagogie, c'est absurde! Et en particulier, les disciplines comme l'histoire, elles ne peuvent être une transmission magistrale. À plus forte raison maintenant, mais déjà dans les années 60, ça n'avait aucun sens. Donc, à partir de là, avec un certain nombre d'amis, on a réfléchi sur la manière de renouveler l'enseignement de l'histoire au niveau du second degré et moi-même, modestement, quand j'étais en 3^e, je leur faisais faire des enquêtes, des choses qui paraissent banales aujourd'hui. Je mettais mes élèves de 3^e en équipe, etc. [...]. Je me suis beaucoup investi dans les pédagogies bien connues et en même temps, nous avons travaillé avec un certain nombre de jeunes enseignants des années 70, fin des années 60 et débuts des années 70, autour de la manière dont on pouvait rénover l'enseignement en France à la fois en brisant les cloisons disciplinaires : comment le prof d'histoire, le prof de lettres, le prof de philo peuvent travailler ensemble? »⁶⁹¹

⁶⁸⁵ Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 20 juin 2008, Suzanne Citron, entretiens avec l'auteure, 2007 et 2008.

⁶⁸⁶ Marie-Dominique Bourraux, Jean-Pierre Chrétien, Jean Lecuir (coord.), *Jacques Bourraux (1936-2003), une simplicité qui libère*, Paris, Karthala, 2005, 247 p.

⁶⁸⁷ Yves Verneuil, « Agrégation, ségrégation, désagrégation, la Société des Agrégés des années 1960 », in Ludvine Bantigny *et alii* (coord.), *Printemps d'histoire, op. cit.*, p. 169-178.

⁶⁸⁸ On retrouve dans l'idéologie de cette Société bien des aspects décrits par Pierre Bourdieu sur l'esprit de corps consacré par des rites d'institution, in Pierre Bourdieu, « Les rites comme actes d'institution », *ARSS*, 1982, vol. 43, n°1, p. 58-63.

⁶⁸⁹ Pierre Bourdieu, « Le racisme de l'intelligence », in Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984, p. 264-268.

⁶⁹⁰ La parution du bulletin s'arrête en mai 1973 en raison de la surcharge de travail qui pèse sur les bénévoles du groupe, in « À tous nos lecteurs : vers la fin d'enseignement 70, Lettre de Jacques Bourraux, février 1973 », *Enseignement 70*, Supplément au n°53, janvier-février 1973.

⁶⁹¹ Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 20 juin 2008.

Ce groupe se compose principalement d'agrégés qui ont étudié à la Sorbonne et sont inscrits dans des réseaux chrétiens de gauche. Jacques Bourraux apparaît comme emblématique des militants d'*Enseignement 70* : il est membre de l'équipe universitaire de la JEC de 1955 à 1957, il préside ensuite la FGEL⁶⁹² en 1958-1959. Il rencontre dans ces structures des étudiants chrétiens de gauche, qui sont syndiqués généralement à l'UNEF et se sont engagés contre la guerre d'Algérie. Ceux qui suivent des études d'histoire se retrouvent au sein du GEH⁶⁹³. Les historiens des débuts d'*Enseignement 70* sont des camarades de promotion : Jacques Bourraux a obtenu le concours la même année que Jean-Pierre Azéma et Jean-Pierre Chrétien. Mais cette nébuleuse est pluridisciplinaire car on y retrouve des scientifiques comme Pierre Mesnard. Peu à peu s'y joignent d'autres enseignants comme Philippe Joutard et des sympathisants comme Suzanne Citron. Leur sensibilité politique est celle de la "deuxième gauche", celle de chrétiens de gauche, de socialistes « pas tellement marxistes »⁶⁹⁴. Les membres d'*Enseignement 70* entretiennent des liens avec les mouvements pédagogiques, en particulier avec les CRAP⁶⁹⁵, ils pratiquent dans leur classe des méthodes actives, le travail d'équipe entre enseignants⁶⁹⁶. Certains sont membres de la SPHG :

« On discutait ensemble et d'ailleurs dans une certaine mesure, on a cherché à faire passer une partie des idées d'*Enseignement 70*, non sans parfois des difficultés, dans l'association des professeurs d'histoire et géographie. Il y avait de tout! Soyons clairs : il y avait un groupe assez traditionnel au niveau pédagogique et donc on a cherché à rénover l'enseignement de l'histoire de ce point de vue-là. »⁶⁹⁷

Enseignement 70 met l'accent sur les contenus et le rôle que peuvent jouer les savoirs et l'enseignement dans la société. Le groupe histoire-géographie, composé d'une douzaine de membres, est actif : durant les onze années de publication du bulletin, douze numéros consacrent soit l'ensemble des articles soit une majorité des articles à cet enseignement. Le ton des échanges y est libre, des enseignants exposent parfois leurs difficultés. Par exemple, le témoignage de Pierre Girard, professeur au lycée de Chalons-sur-Marne, révèle la force des habitudes chez les élèves :

« Cette question des programmes est capitale. Quelle action pouvons-nous exercer à ce sujet nous enseignants ? Aucune j'imagine. Donc toute cogitation risque d'être inutile. Nous subissons les programmes et leurs variations sans pouvoir réagir... Nous pouvons peut-être les adapter à eux, les

⁶⁹² FGEL : Fédération des groupes d'études de lettres de la Sorbonne, elle dépend de l'UNEF qui est une association d'étudiants membres de l'UNEF pour la Faculté de Lettres de Paris.

⁶⁹³ GEH : Groupe d'Études historiques.

⁶⁹⁴ Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 20 juin 2008.

⁶⁹⁵ Jacques Bourraux, Suzanne Citron écrivent dans la revue *Les cahiers pédagogiques*.

⁶⁹⁶ Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 20 juin 2008.

⁶⁹⁷ *Ibid.*

rogné, les tourner, les transformer. C'est difficile malgré tout. Je viens par exemple de consacrer deux leçons à Robespierre [...]. Mes élèves ont été surpris, effarouchés ; on m'a même dit : « Mais Monsieur, ce n'est pas du programme ». J'avais choisi Robespierre afin de susciter un dialogue. »⁶⁹⁸

Le but est de diffuser l'information pédagogique entre enseignants, sans passer par la voie hiérarchique du ministère, et d'organiser des rencontres. Celles-ci se déroulent sur plusieurs journées chaque année au Rocheton, près de Melun. Les sessions ne rassemblent que quelques dizaines de personnes d'âges divers⁶⁹⁹. Toutes ne s'accordent pas sur la pédagogie à adopter en histoire : certains approfondissent en classe des questions avec la participation des élèves, d'autres sont plus attachées à la continuité chronologique ou sont moins hardies et traitent l'ensemble du programme⁷⁰⁰. Ces rencontres fournissent avant tout des clefs aux enseignants pour les aider à réaliser leurs cours. Ainsi, certaines réflexions portent sur la place du manuel dans l'enseignement de l'histoire. Selon Jacques Bourraux, le manuel ne doit être qu'un appui documentaire à l'élaboration du cours et un livre de lecture pour l'élève à son domicile⁷⁰¹. Lors de ces sessions, les enseignants sont également invités à dialoguer avec des historiens universitaires. En 1967, Philippe Ariès, Pierre Goubert, Robert Mandrou et Pierre Sorlin viennent au Rocheton. Même s'ils ne sont pas majoritaires parmi les enseignants d'histoire-géographie, les membres d'*Enseignement 70* organisent des journées à laquelle assistent différentes catégories d'acteurs.

2) Une coalition isolée

Une centaine d'enseignants assiste à ces journées tout comme le groupe histoire-géographie de l'IGIP (Robert Hubac, Lucien Genet, André Labaste, Hubert Méthivier, Jean Monnier, Guy Palmade, Romain Plandé, ainsi que Louis François, désormais doyen du groupe), des IPR (André Aubert, Jacques Grell, Gabriel Mutte), des membres de l'IPN, parmi lesquels se trouvent Lucile Marbeau, des représentants du Ministère de l'Éducation nationale :

⁶⁹⁸ P. Girard, « De l'histoire », *Enseignement 70*, n°7, janvier 1964.

⁶⁹⁹ « Ce sont des choses souterraines », Philippe Joutard, entretien avec l'auteur, 20 juin 2008.

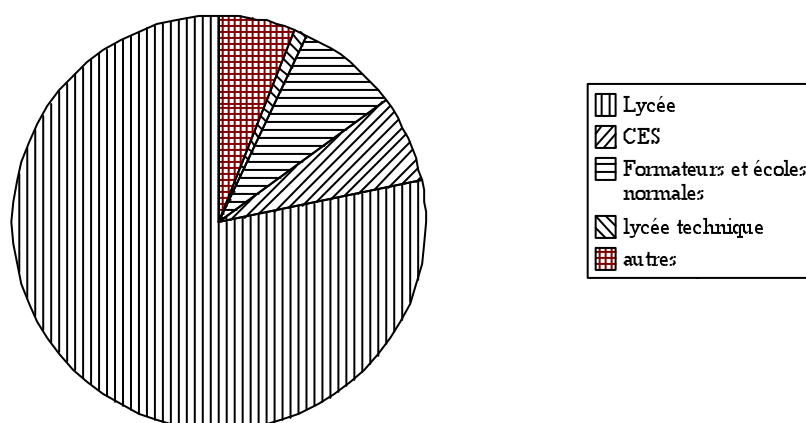
⁷⁰⁰ P. Christin (lycée de Tarare), F. Delpech (lycée Champonnay, Lyon), « Des historiens s'interrogent », *Enseignement 70*, n°17, février-mars 1966.

⁷⁰¹ « C'est le moment de rappeler une règle d'hygiène mentale : il doit y avoir un abîme (du point de vue de la quantité des informations) entre le cours et le manuel. Si les manuels, même les plus sobres, doivent être considérés comme des livres présentant ce qu'il faut apprendre dans l'année, alors ils sont avant tout boulimiques : il faut les jeter au panier. La seule façon viable de les envisager, c'est de les considérer comme des livres de lecture, que les élèves peuvent regarder chez eux sans la hantise d'apprendre, et qui fournissent des documents utilisables à l'occasion en classe », in Jacques Bourraux, « L'histoire et la géographie en seconde et première », *Enseignement 70*, n°23, avril 1967.

Lacroix (sous-directeur) et Jarry (chef de service)⁷⁰². Parmi les enseignants participants, on trouve des membres d'*Enseignement 70* : Jacques Bourraux (lycée de Dieppe), Suzanne Citron (lycée expérimental d'Enghien), Philippe Joutard (lycée Miguet, Aix-en-Provence), Jean Lecuir (lycée de Pontoise), des enseignants du lycée de Sèvres, proches du CIEP : Mesdames Morhange, Ninou et Pavard. Jeannine Geoffroy, formatrice de professeurs de CEG à Strasbourg est également proche de ces réseaux progressistes. La SPHG est largement représentée par des membres qui exercent majoritairement dans des établissements prestigieux : Arondel au lycée Pasteur de Neuilly, Bonnefous à Louis-le-Grand, d'Hoop est maître-assistant à la Sorbonne, Mathiex au lycée Chaptal, Zweyacker au lycée Janson-de-Sailly.

Le diagramme circulaire ci-dessous illustre la forte proportion d'enseignants de lycée dans l'assemblée : 68 sur 87, soit 78,2 %.

Graphique n° 2 : Composition de l'assistance aux journées d'études de Sèvres (10-14 décembre 1968)



Source : « Journée d'études à Sèvres sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et l'instruction civique (10-14 décembre 1968) », *BSPHG*, n° spécial, mai 1969, n°218.

Le public n'est pas vraiment représentatif de la profession enseignante d'alors. Ceux qui s'inscrivent dans la nébuleuse d'*Enseignement 70* ou qui sont membres de la SPHG sont titulaires de leur poste, alors que 20,51 % des enseignants de type lycée en histoire-géographie sont alors contractuels ou maîtres auxiliaires⁷⁰³. Les participants enseignent

⁷⁰² « Journée d'études à Sèvres sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et l'instruction civique (10-14 décembre 1968) », *BSPHG*, n° spécial, mai 1969, n°218, p. 835-837.

⁷⁰³ Évelyne Héry, *op. cit.*, p. 351. La répartition par statut du personnel type lycée en 1969-70 est la suivante :

majoritairement en lycée, au moment où les collèges se développent.

L'organisation de ces journées est pluricellulaire⁷⁰⁴ : toutes les activités ne sont pas des séances plénières. S'ajoutent des débats, des groupes de travail dont un est consacré aux programmes. Ce groupe de travail se réunit à quatre reprises pour des séances d'une heure et demie et réunit entre 37 et 45 personnes dont des Inspecteurs généraux : Louis François, Jean Monnier et Guy Palmade⁷⁰⁵. L'un des intérêts de ces journées est de rassembler les pédagogues engagés. Ceux-ci peuvent ainsi évaluer leur force et se poser comme les représentants de la rénovation pédagogique face au Ministre de l'Éducation nationale, mesurer en quelque sorte les capacités de pression sur les centres du pouvoir⁷⁰⁶. L'originalité des journées de Sèvres de décembre 1968 est qu'il s'agit d'une initiative d'enseignants. D'autres rencontres sont organisées à la demande de l'IGIP ou des directions ministérielles au CIEP de Sèvres. Le public enseignant touché est apparemment sélectionné d'après une liste établie par la SPHG. Ainsi, une autre manifestation sur les programmes de lycée s'est tenue à la demande de l'IGIP le 24 octobre 1968⁷⁰⁷. Une cinquantaine d'enseignants désignés en moins de 24 heures par Jean-Marie d'Hoop y assiste⁷⁰⁸. Le doyen du groupe histoire-géographie, Louis François, insiste dans son discours d'introduction sur la position d'égalité entre inspecteurs et professeurs⁷⁰⁹, idée portée par les enseignants engagés au SGEN, mais également dans le mouvement de Mai 1968. Selon cet IGIP, la production des politiques des contenus doit s'ouvrir à d'autres acteurs que les inspecteurs généraux⁷¹⁰.

Pour préparer ces journées d'études de décembre 1968, Louis François travaille avec les membres d'*Enseignement 70* :

16,39 % agrégés et bi-admissibles, 56,09 % certifiés, 6,41 % chargés et adjoints d'enseignement, 0,60 % instituteurs, 20,51 % contractuels et maîtres auxiliaires.

⁷⁰⁴ Claude Tapia, *Colloques et sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1980, p. 181-182.

⁷⁰⁵ L'inspecteur belge Van Santbergen en est également membre, « Journée d'études à Sèvres sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et l'instruction civique (10-14 décembre 1968) », *BSPHG*, n° spécial, mai 1969, n°218, p. 835-837.

⁷⁰⁶ Claude Tapia, *op. cit.*, p. 184-185.

⁷⁰⁷ Jeannine Geoffroy, « Journées d'études des programmes d'histoire-géographie et instruction civique, Sèvres, 24 octobre 1968 », *BSPHG*, n°214, décembre 1968, p. 160-164.

⁷⁰⁸ Jean-Marie D'Hoop, « Rapport moral du président », *BSPHG*, n°216, février 1969, p. 435.

⁷⁰⁹ Jeannine Geoffroy, *op. cit.*, *BSPHG*, n°214, décembre 1968, p. 160-161.

⁷¹⁰ « Les IG n'appréciaient guère que Louis François les bouscule, tente de contourner leur conservatisme en confiant la confection des programmes scolaires à des commissions ouvertes aux universitaires, car « les programmes scolaires ne doivent pas être conçus séparément dans les petites chapelles réservées à quelques desservants, mais dans la nef de l'église avec beaucoup d'autres fidèles ». Ils lui opposent une résistance passive : Dominique Borne, André Zweyacker, « Louis François 1904-2002 », in Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans, op. cit.*, p. 273.

« Ce colloque était vraiment organisé par les enseignants avec le feu vert, je ne sais pas si les collègues de François étaient d'accord, mais on a du aller avec Jean Lecuir et Jacques Bourraux au moins une fois sinon deux rue Saint-Jacques chez François pour préparer ce colloque [...]. Malgré tout, l'inspection générale s'était réservée, je ne me rappelle plus combien il y avait de participants, d'inviter une partie des participants. »⁷¹¹

Lors des journées d'études de Sèvres en décembre 1968, Suzanne Citron et Jacques Bourraux expriment leurs critiques au groupe de l'IGIP par l'intermédiaire d'un discours officieusement écrit par ces deux militants d'*Enseignement 70*, dont l'auteur serait officiellement le Ministre Edgar Faure :

« Mais franchement, pendant mon laïus, ils étaient tous au premier rang, ils étaient quand même un peu atteints. Ah oui! Quelque chose que vous ne savez pas : au début de ce colloque, enfin, en principe il y a une adresse d'Edgar Faure. Cette adresse d'Edgar Faure, j'avais été chargée d'aller voir Edgar Faure pour lui demander s'il pouvait nous faire un texte... Je ne sais pas ce qui s'était passé à ce moment-là mais il venait de se faire engueuler par De Gaulle et il n'était pas très en forme. Il m'a dit : "Je suis d'accord à condition que vous l'écriviez". Alors, j'ai rédigé l'adresse d'Edgar Faure mais qui a été revue par Jacques Bourraux qui a dû, autant que je m'en souviens, peaufiner pour que ce soit le plus acceptable possible. Et donc l'adresse d'Edgar Faure, c'est quand même moi qui l'avait rédigée, c'était amusant ! Et on était quand même embarqués dans quelque chose d'exaltant. »⁷¹²

Les enseignants et les hauts fonctionnaires réformateurs approuvent la politique menée par le nouveau ministre. Edgar Faure se prononce en faveur de la démocratisation de l'enseignement, comme l'indique sa déclaration à l'Assemblée nationale le 24 juillet 1968 :

« La démocratisation n'est pas seulement liée à l'aide financière, à la capacité économique des familles. C'est un autre problème : elle est liée davantage encore aux programmes d'enseignement et aux méthodes d'examen qui favorisent inconsciemment certaines catégories et certains groupes. L'école ne doit pas supposer acquis ce que reçoivent de leur famille seuls les enfants des milieux culturellement favorisés. Elle doit se garder de confondre humanisme et humanités. »⁷¹³

Le nouveau ministre veut des changements à la fois dans l'organisation scolaire, qui doit être davantage ouverte au monde, dans laquelle les rapports enseignants – enseignés doivent être repensés et le système de notation revu. Il propose un enseignement commun pour les classes de Sixième et Cinquième :

« Les programmes sont généralement constitués par l'addition de connaissances tenues pour nécessaires et tant que croît la connaissance humaine croît cette addition. Les examens ont pour vocation, non de vérifier une aptitude à la réflexion ou le développement d'une intelligence, mais de s'assurer de l'enregistrement passager de connaissances accumulées. »⁷¹⁴

L'École selon Edgar Faure doit former un homme par la transmission de valeurs et de

⁷¹¹ Suzanne Citron, entretien avec l'auteure, 27 septembre 2007.

⁷¹² *Ibid.*

⁷¹³ Edgar Faure, *Déclaration du Ministre de l'éducation nationale à l'Assemblée nationale, le 24 juillet 1968*, IPN, Paris, 1968, p. 12.

⁷¹⁴ *Ibid.*, p.43.

connaissances actualisées⁷¹⁵: le latin ne doit pas être enseigné avant la classe de Quatrième. De semblables décisions heurtent les défenseurs des humanités classiques, comme Georges Pompidou. À la fin de l'année 1968, Edgar Faure a pu faire passer certaines réformes car il jouit de la confiance du général de Gaulle mais n'a cependant pas la confiance de l'Assemblée.

Les enseignants réformateurs ont alors la conviction que l'enseignement de l'histoire, notamment les programmes, peuvent changer. Certains disent avoir fait en décembre 1968 leur « Mai 68 »⁷¹⁶. Pour le SGEN, ces rencontres, perçues positivement⁷¹⁷, s'inscrivent dans l'élan donné par Mai 68 :

« Dès maintenant, nous devons saisir la liberté qui nous est offerte pour innover, repenser l'instruction civique, pour permettre à nos élèves de comprendre le monde contemporain, créer localement des équipes de réflexion, nous souhaitons ardemment que l'Inspection générale n'enterre pas ce projet de rénovation, que le Ministère ne fasse pas obstacle à ces efforts. »⁷¹⁸

La définition des programmes telle qu'elle a été faite à Sèvres rappelle celle défendue par le SGEN telle que nous l'avons étudiée *supra* :

« Celui-ci ne doit plus être un carcan impératif, formulé en une série de titres exhaustifs, prescrivant un itinéraire contraignant, cristallisé dans des paragraphes de manuels. Il doit consister en un libellé extrêmement succinct déterminant trois centres d'intérêts selon trois axes : historique, géographique, initiation économique et politique, et en fixant parallèlement des objectifs rigoureux dotés, selon les âges mentaux, d'acquisitions minimales d'un vocabulaire, de repères spatiaux et chronologiques, de mécanismes d'analyse. »⁷¹⁹

Une transformation des caractéristiques morphologiques du *curriculum* est demandée : le programme doit présenter les thèmes d'études mais également les compétences et savoirs à faire acquérir aux élèves. On retrouve dans ces propositions l'opposition entre les deux codes établie par Basil Bernstein⁷²⁰ : le « code sériel » (ou *curriculum* de type cloisonné) est caractérisé par une forte compartimentation entre les enseignements, de fortes contraintes de découpages (ce qui correspond aux programmes alors en vigueur, à l'exception de celui de Terminale), alors qu'avec le « code intégré », les séparations entre disciplines et les contraintes sont plus faibles. Selon Bernstein, avec les codes sériels, les cloisonnements rigides

⁷¹⁵ En cela, nous verrons que sa conception de l'humanisme à l'école est opposée à celle de Georges Pompidou, hostile à des changements dans ce secteur.

⁷¹⁶ Suzanne Citron, entretien avec l'auteure, 27 septembre 2007.

⁷¹⁷ Arbitre, Clad, Thiellay, « Un colloque sur l'enseignement de l'histoire-géographie et instruction civique », *Syndicalisme universitaire*, n°487, 27 février 1969 : « Que conclure? Ces stages sont utiles et devraient être plus fréquents afin de permettre au plus grand nombre possible de collègues de se rencontrer ».

⁷¹⁸ *Ibid.*

⁷¹⁹ « Rapports des commissions », sans date, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁷²⁰ Basil Bernstein, « On the Curriculum », in *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge & Paul Keagan, 1975, p. 79-84.

entre enseignements favorisent des relations autoritaires et hiérarchiques, tandis que le code intégré, qui fait porter l'accent sur les processus cognitifs, implique des relations plus ouvertes. Ces journées ont été l'occasion de rencontres entre enseignants et hauts fonctionnaires, de mise en place ou d'extension de réseaux d'acteurs réformateurs. Néanmoins, au moment où elles se tiennent, aucun nouveau programme n'est officiel, ce qui accroît la frustration parmi les enseignants les plus déterminés au changement. L'absence de représentants du gouvernement à cet événement constitue un désavantage pour faire passer les propositions de Sèvres auprès du ministre.

B) Le verrou de Matignon sur la commission Braudel (1968-1969)

Les commissions disciplinaires, présidées par des universitaires et mises en place avant Mai 1968, aboutissent pour certaines à de véritables réformes dans tous les degrés d'enseignement. Les travaux de la commission Lichnerowicz⁷²¹, consacrée depuis 1966 à l'étude des problèmes posés par l'enseignement des mathématiques en France, ont des conséquences principalement sur les programmes du secondaire, qui entrent en application à partir de la rentrée 1969, et sur la formation des professeurs. Dans chaque académie, des IREM⁷²² sont mis en place à partir de 1968⁷²³. La commission consacrée à l'enseignement du français dans le premier degré, présidée par l'inspecteur général Marcel Rouchette, agrégé de grammaire, est mise en place en 1963. Viviane Isambert-Jamati met en évidence la « carrière » complexe de cette commission dont les travaux sont pris dans des controverses d'ordre idéologique⁷²⁴. Les projets de la commission Rouchette, qui insistent sur la dimension orale de la langue, sont expérimentés à partir de 1967. Est véhiculée une conception descriptive et linguistique de l'enseignement du français à la place d'une conception normative, ce qui génère une polémique d'ordre politique après 1968 au cours de laquelle les adversaires du plan de rénovation défendent l'autorité. Malgré cela, un compromis est trouvé

⁷²¹ André Lichnerowicz est professeur au Collège de France et président de l'AEERS, association organisatrice des colloques de Caen (1966) et d'Amiens (1968).

⁷²² IREM : Institut pour la Recherche et l'Enseignement des Mathématiques.

⁷²³ Hélène Gispert, « Pourquoi, pour qui enseigner les mathématiques ? Une mise en perspective historique de l'évolution des programmes de mathématiques dans la société française au XX^e s. », *Bulletin de l'APMEP*, n°438, 2002, p. 36-46 ; Isabelle Harlé, *La fabrique des savoirs scolaires, op. cit.*, chapitre 2 ; Signalons également la parution prochainement d'un numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation* consacré aux réformes disciplinaires des années 1960.

⁷²⁴ Viviane Isambert-Jamati, *La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, op. cit.*

et abouti aux instructions du 4 décembre 1972. La carrière des commissions disciplinaires varie donc en fonction des enjeux techniques et politiques que représente chaque discipline. Les disciplines rattachées aux « humanités classiques », comme le français et l'histoire-géographie, apparaissent comme des sujets sensibles car privilégiés par certains parlementaires ou académiciens. De retour au pouvoir, Georges Pompidou freine tout projet de réforme qu'il juge trop radical pour ces disciplines, laissant les commissions des disciplines scientifiques aux universitaires et au ministère. Les trajectoires différenciées de ces commissions témoignent de la signification directement politique de la stratification des savoirs, notamment ceux d'histoire. Comme l'a étudié Michael F.D. Young⁷²⁵, les savoirs sont hiérarchisés, ils mettent en jeu des rapports de domination et de pouvoir à l'intérieur mais aussi à l'extérieur des institutions éducatives. L'étude de la commission Braudel illustre cela.

1) La formation d'une commission de réforme : la commission Braudel (1968)

La commission Braudel, créée à l'initiative de l'exécutif, fait suite à plusieurs commissions de réformes mises en place pour cet enseignement dans les années 1960 : la commission Capelle, à laquelle participait Fernand Braudel, et la commission Renouvin. Aucune n'a abouti. La commission Braudel est alors mise en place par le ministre de l'Éducation nationale, Alain Peyrefitte, au début de l'année 1968⁷²⁶. Celui-ci n'est pas un enseignant. Sa formation universitaire passe par l'École normale supérieure de la rue d'Ulm et les facultés de droit et lettres de Montpellier et de la Sorbonne. Son capital universitaire est important et varié : licencié ès lettres et en droit, il est également diplômé d'études supérieures de philosophie et ancien élève de l'ENA (1945-1947). Il est proche du pouvoir politique gaulliste : il est à partir de 1958 député UNR de Seine-et-Marne. Peyrefitte est donc un professionnel de la politique : secrétaire d'État chargé de l'Information en 1962, ministre des Rapatriés (septembre à décembre 1962), ministre de l'Information (1962-1966), ministre de la recherche scientifique et des questions atomiques et spatiales (1966-1967) avant d'être nommé

⁷²⁵ Michael F.D. Young, « An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge », in *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, p. 19-46.

⁷²⁶ Nous n'avons pas trouvé d'archives relatives à la mise en place de cette commission. Celles que nous avons dépouillées dans le fond Braudel ne comprennent que trois comptes-rendus des séances tenues par la commission en 1969. Le problème de ce fond est son classement : les cotes signalées par Paule Braudel ne correspondent pas aux contenus des cartons. La conservatrice n'est pas autorisée à procéder à un nouveau classement du vivant de Paule Braudel.

au Ministère de l'Éducation nationale le 7 avril 1967⁷²⁷. Avant Mai 1968, Alain Peyrefitte décide d'inscrire cette réforme sur l'agenda ministériel.

Lors du conseil des Ministres du 28 février 1968, ses propos attestent la mise sur agenda des réformes pédagogiques :

« La réforme de l'enseignement engagée depuis 1959 a profondément modifié les cadres de l'organisation scolaire, le contenant. Pour donner tout son sens à cette œuvre, il faut s'occuper du contenu. »⁷²⁸

Cette réforme s'inscrit dans un vaste projet déjà élaboré. En effet, Peyrefitte avait réuni de mai 1967 à janvier 1968 un groupe de travail chargé de mettre au point un plan de réforme de l'éducation. Priorité est donnée à l'éducation, plutôt qu'à l'instruction, ainsi qu'à la rénovation pédagogique. Ce plan, qui embrasse l'ensemble de l'organisation éducative de la maternelle à l'Université et comprend également la formation initiale et continue, comporte 27 points, dont certains sont prêts à être appliqués à partir de la rentrée 1968. Les mesures prônées par le ministre sont très audacieuses et innovantes⁷²⁹. Les programmes sont remaniés entièrement. Trois disciplines de base sont obligatoires de l'école primaire au lycée : l'expression française (conçue comme art de s'exprimer), les mathématiques et la technologie. Une langue vivante est obligatoire à partir de la 6^e. L'histoire s'insère dans les disciplines d'éveil dans l'enseignement primaire et dans les matières à option, choisies par les élèves. Le latin et le grec disparaissent en 6^e et 5^e. Les disciplines rattachées aux « humanités classiques » voient leur statut et leur contenu profondément bouleversés.

L'administration est donc prête à aller très loin dans une rénovation pédagogique nécessaire au début de l'année 1968. Cependant, ce projet ne fait pas l'unanimité au sein du gouvernement. Le premier Ministre Georges Pompidou et son conseiller en éducation Henri Domerg semblent réticents :

« Votre méfiance à l'égard des "sciences humaines" ne paraît pas entièrement partagée par M. Peyrefitte ; le désir dont il m'a plusieurs fois parlé de "rénover la pédagogie", légitime en soi, le conduira, s'il n'y prend pas garde, au recours massif aux psychologues et aux sociologues dont nous aurons déjà bien du mal à nous garantir en matière d'orientation. »⁷³⁰

Cette résistance à la réforme pédagogique de la part de Pompidou est visible notamment dans

⁷²⁷ *Who's who*, 1968.

⁷²⁸ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle, tome III*, Paris, Fayard, 2000, p. 418.

⁷²⁹ Pour davantage de détails sur ce projet : Antoine Prost, « Les vingt-sept points de M. Peyrefitte », *Regards historiques, op. cit.*, p. 199-202.

⁷³⁰ Henri Domerg, *Bilan des 9 mois de présence de M. Peyrefitte au Ministère de l'Éducation nationale*, 2 janvier 1968, AN, CARAN, 574 AP4.

les disciplines qui l'intéressent, à savoir le français, le latin et l'histoire. Il s'investit peu dans les dossiers de réforme de l'enseignement des mathématiques⁷³¹ et des sciences naturelles car « il n'y comprend rien »⁷³². Le projet de Peyrefitte reste inappliqué en raison des événements de Mai 68. La situation politique est incertaine. Le Ministère de l'Éducation nationale est conduit par trois ministres différents en deux mois : Alain Peyrefitte puis Georges Pompidou, qui cumule avec la fonction de chef de gouvernement (28 mai 1968-30 mai 1968), François-Xavier Ortoli (30 mai 1968-12 juillet 1968). Au début de l'été 1968, après la victoire des gaullistes UDR aux élections législatives des 23 et 30 juin 1968, Edgar Faure est nommé rue de Grenelle. Ce nouveau ministre prend des mesures qui s'inscrivent dans la ligne des propositions de réformes de Peyrefitte. Parmi celles-ci figure la mise en place de commissions chargées d'élaborer des programmes.

Le groupe de travail conduit par Fernand Braudel n'est pas mis en place sous le ministère Peyrefitte mais apparemment durant l'été 1968 par Edgar Faure. Celui-ci nomme l'historien à la tête de la commission :

« Je n'ai pas sollicité le ministre d'avoir un rôle quelconque dans la fabrication des programmes, pour la bonne raison que j'ai participé à la fabrication des programmes de la Commission Renouvin. En voyant ce qu'ils sont devenus, cela m'a rendu extrêmement prudent. Je n'ai pas réuni cette commission avec enthousiasme [...]. Le Ministre m'a envoyé une lettre m'investissant d'une certaine mission, j'ai oublié de l'apporter, c'est une lettre générale. Je n'ai pas vu M. Gauthier [...]. J'allais voir le Ministre pour une toute autre chose, il en a profité pour m'imposer la commission. J'ai dit : Vous n'êtes pas raisonnable! Ne croyez pas que je jouisse d'une popularité sans mélange auprès des professeurs d'histoire! Mais il n'a pas voulu me lâcher. J'ai attendu la lettre de mission aussi longtemps que possible. »⁷³³

Braudel est conscient qu'il n'est pas légitime auprès de l'ensemble de la profession historienne et que l'école historiographique à laquelle son nom est rattaché fait l'objet de débat dans le champ académique. Ceci réduit les conditions de faisabilité d'une réforme.

Le ministre incite à ouvrir le processus d'écriture des programmes aux enseignants du second degré :

« Pour les disciplines rattachées à l'histoire (géographie, initiation économique, instruction civique, etc.), un groupe analogue a été constitué avec le concours de Monsieur Braudel, président de la

⁷³¹ Sur la réforme des mathématiques : Bruno Belhoste, Hélène Gispert, Nicole Hulin (dir.), *Les sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert-INRP, 1996 ; Pierre Legrand, « Dans la tempête des mathématiques modernes », in Jean-Pierre Rioux, *Deux cents ans, op. cit.*, p. 287-305 ; Antoine Prost, « À bas Euclide! », *Regards historiques, op. cit.*, p. 203-206.

⁷³² Jean-François Saglio, entretien avec Vincent Léonard et Joëlline Castagnez-Ruggiu, Association Georges Pompidou, 22 janvier 1998.

⁷³³ Fernand Braudel, *Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme), présidée par M. le Professeur Braudel*, 29 avril 1969, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

section des Hautes études, d'inspecteurs généraux et d'enseignants. »⁷³⁴

Le circuit intègre ainsi divers acteurs. Les universitaires ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la profession car ce sont des membres de l'EPHE : Marcel Roncayolo est alors pressenti à la succession de Fernand Braudel à la tête de la VI^e section de l'EPHE et participe à l'élaboration des programmes de SES en lycée, Denis Richet est proche de François Furet. Les inspecteurs généraux présents sont le doyen du groupe histoire-géographie Louis François, particulièrement investi dans les réflexions pédagogiques durant les années 1960, Maurice Crouzet, alors à la retraite, et Guy Palmade, récemment nommé inspecteur général en 1968 et proche de l'École des *Annales*. Louis François est un ami de Fernand Braudel⁷³⁵ favorable à l'ouverture de l'histoire et de la géographie aux autres sciences sociales et à l'enseignement des civilisations. Il se montre ouvert pour relayer auprès de l'Inspection générale les propositions de la commission⁷³⁶. L'inspecteur général Maurice Crouzet est également un ami de Fernand Braudel⁷³⁷, avec qui il a participé au jury de l'agrégation d'histoire entre 1950 et 1955⁷³⁸. Le troisième inspecteur général est Guy Palmade. Nommé le 2 mai 1968, cet agrégé d'histoire, ancien élève de l'École Normale supérieure (rue d'Ulm), fut chargé comme maître assistant de l'enseignement des sciences humaines à l'ENS de 1963 à 1968⁷³⁹. Selon lui, l'histoire doit s'ouvrir sur l'actualité et sur les autres sciences sociales⁷⁴⁰. Guy Palmade participe également à l'équipe de rédaction des programmes de sciences économiques et sociales. Les quelques enseignants qui participent à la commission sont pour certains engagés à la SPHG, dans le groupe *Enseignement 70* et dans les établissements expérimentaux : c'est le cas de Suzanne Citron et de Jean Lecuir. Lucile Marbeau et Anne-Marie Pavard participent également à ces réunions, elles sont des didacticiennes rattachées à

⁷³⁴ « De l'enseignement primaire au baccalauréat, un entretien avec M. Edgar Faure (*le Monde*) », *L'éducation*, 27 mars 1969, AN, CAC, 1983 0401 article 13.

⁷³⁵ « Braudel était un de mes grands amis. Pour beaucoup de mes collègues inspecteurs généraux, j'étais un partisan de l'hérésie braudélienne ». Entretien avec Louis François, 22 mars 1994, in Laurent Wajnberg, *L'enseignement de l'histoire dans les lycées de 1945 à 1980 : 35 ans de débats*, Mémoire de Maîtrise d'Histoire sous la direction d'Antoine Prost, Université Paris 1- Panthéon-Sorbonne, 1994, p. 114.

⁷³⁶ Louis François : « Je travaille avec vous. Je ferai ce que vous voudrez que nous fassions », *Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme), présidée par M. le Professeur Braudel*, 29 avril 1969, Fonds Braudel, Institut de France.

⁷³⁷ Fernand Braudel, « Présence de Maurice Crouzet », *La revue historique*, n°507, juillet-septembre 1973, p. 3-6.

⁷³⁸ Pierre Daix, *Braudel, op. cit.*, p. 345-347.

⁷³⁹ Guy Palmade, Fiche personnelle, Inspection générale.

⁷⁴⁰ Guy Palmade, « Histoire et initiation économique », *Les amis de Sèvres*, n°3, 1967, p. 19-22.

l'INRDP. D'après le témoignage de Suzanne Citron⁷⁴¹ et les comptes-rendus de la commission, il ne semble pas qu'il ait existé une liste des participants. Certains ont participé à toutes les réunions, comme les didacticiens désireux de faire passer leur projet de rénovation par cette commission, d'autres ne venaient que lorsque leurs obligations professionnelles le leur permettaient, ce qui est surtout le cas des IGIP et des universitaires.

Encadré biographique n°6 : Suzanne Citron (née en 1922)⁷⁴²

Cette agrégée d'histoire (1947) est titulaire d'une thèse de 3^e cycle en histoire contemporaine consacrée à la SPHG dans laquelle elle étudie la dimension corporatiste de cette association. Elle est professeure de lycée à partir de 1947 et enseigne dans les années 1960 dans un établissement expérimental, le lycée d'Enghien, tout en étant rattachée à l'INRDP. Elle est alors proche d'*Enseignement 70*, adhérente à la SPHG et au SGEN. Elle collabore à la rédaction d'articles dans *les Cahiers pédagogiques*. Le retour à l'ordre d'après Mai 1968 l'amène à démissionner de son poste d'enseignante du secondaire. Elle enseigne alors durant les années 1970 à l'Université de Paris-XIII Villetaneuse et anime un groupe de formation d'enseignants. En 1971, elle publie *L'école bloquée*, ouvrage très critique à l'égard du système éducatif. Elle s'intéresse aux possibilités de renouveler l'enseignement de l'histoire dans son livre *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée* (1984). Elle dénonce l'inertie depuis la Troisième République de cette discipline dans *Le mythe national. L'histoire de France en question* (1987, réactualisé en 2008). Elle est membre du CVUH.

Deux membres de la SPHG, Jean-Marie d'Hoop et Marc Bonnefous, intègrent le groupe. Les enseignants-didacticiens de la commission sont favorables à cela : la SPHG doit être présente pour qu'elle puisse être associée au projet et pour qu'elle le défende ultérieurement⁷⁴³. Braudel s'y est résolu apparemment à la demande du ministre. En effet, le président de la SPHG a adressé le 24 mars 1969 une lettre à Edgar Faure demandant de participer au groupe⁷⁴⁴. Les deux représentants de l'association sont peu favorables aux propositions de programmes de Braudel :

« Il ne s'agit que d'un groupe de travail informel, dont la composition, variable, est laissée à la diligence de Monsieur Braudel, et dont ni les buts ni les méthodes de travail ne sont clairement définis. Il ne nous est pas possible dans ces conditions, de lui apporter la caution de notre société et nous avons jugé préférable de renoncer à participer à ces discussions, et éventuellement à des propositions qui ne résulteraient pas d'un travail précis de personnalités représentatives. »⁷⁴⁵

⁷⁴¹ Suzanne Citron, entretien avec l'auteure, 27 septembre 2007.

⁷⁴² Cet encadré biographique a été réalisé à partir des différents échanges que nous avons eus avec Suzanne Citron entre 2007 et 2010.

⁷⁴³ Morhange : « Le problème fondamental est celui de la société des professeurs d'histoire parce qu'elle n'est pas représentée en force, de façon constante et officielle, il sera difficile ensuite de faire accepter certaines choses », Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme) présidée par M. le Professeur Braudel, 25 mars 1969, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁷⁴⁴ Jean-Marie d'Hoop, « Lettre du 10 mai 1969 au Ministre de l'Éducation nationale », *BSPHG*, n°219, juin 1969, p. 873-874.

⁷⁴⁵ *Ibid.*

Ils ne participent qu'à la séance du 29 avril 1969. La commission perd ainsi un soutien. Ce groupe de travail est donc avant tout un groupe de « copains »⁷⁴⁶ ou d'interconnaissances dont les membres sont favorables aux projets de rénovation pédagogique portés dans les années 1960. Il ne dispose pas d'atouts véritables pour faire passer ses projets car Fernand Braudel n'est pas un « représentant-solution »⁷⁴⁷ malgré son titre de Professeur au Collège de France.

2) La fermeture de la fenêtre d'opportunité de Mai 68

Les comptes-rendus des réunions du groupe témoignent des tensions existantes entre les membres. Tout d'abord, l'historien est très critique vis-à-vis des projets de programmes proposés par les enseignants présents :

Suzanne Citron : « Nous nous plaçons dans l'optique du colloque de Sèvres. Il nous a semblé qu'à ce colloque il y avait un certain consensus »

Fernand Braudel : « Un colloque n'a rien à voir avec un concile ! [Fernand Braudel lit le projet soumis par Lucile Marbeau]. Les âges techniques, je ne sais pas ce que c'est ! Humanité, je ne sais pas ce que c'est ! L'homme agricole... La moutarde me monte au nez ! »⁷⁴⁸

Les enseignants didacticiens ne partagent pas la même représentation du corps enseignant :

Lucile Marbeau : « Toutes les réflexions en réalité s'appliquent au premier cycle à une majorité de maîtres qui ne sont pas licenciés, qui font l'histoire au petit bonheur la chance, dans leurs classes secondaires [...] qui ont été amenés à enseigner dans un CES ou CEG l'histoire et la géographie. Souvent, dans ces disciplines, ils ne savent rien ».

Suzanne Citron : « Les agrégés sont au fond beaucoup moins prêts à la rénovation pédagogique que beaucoup de gens qui ont seulement une formation d'instituteur. »⁷⁴⁹

Lucile Marbeau évoque ici la promotion de certains instituteurs, nommés dans le premier cycle du second degré. Selon elle, ces instituteurs et les PEGC ne disposent pas des connaissances nécessaires pour enseigner, ce qui représente un frein aux réformes. Quant à Suzanne Citron, ce sont les enseignants les plus qualifiés, souvent les plus attachés aux contenus disciplinaires, qui sont hostiles à une réforme profonde. Lors de ces réunions, certains membres, comme Lucile Marbeau, adoptent la stratégie de « la forteresse assiégée » : défendre coûte que coûte le projet et ne pas être prêt à faire de concessions alors que par leur silence lors des réunions, les Inspecteurs généraux adopteraient davantage la stratégie du

⁷⁴⁶ Paule et Françoise Braudel, entretien avec l'auteure, 3 novembre 2008.

⁷⁴⁷ Haroun Jamous, *Sociologie de la décision*, op. cit., p. 161.

⁷⁴⁸ Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme), présidée par M. le Professeur Braudel, 29 avril 1969, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁷⁴⁹ *Ibid.*

« pull sur la chaise »⁷⁵⁰ : s'exprimer le moins possible pour être les moins engagés. En effet, ces IGIP occupent ici une multi-positionnalité alors inconfortable : d'un côté, ils rédigent des programmes pour le premier cycle avec les autres membres de l'IGIP, de l'autre, ils sont engagés dans ce groupe dont la conception sur les finalités de l'histoire diverge de celle affichée dans les instructions officielles. En effet selon Braudel, l'histoire n'est pas un enseignement civique :

« L'enseignement, pour certains, devrait avoir pour finalité la formation du citoyen, d'un citoyen idéal, par surcroît. Mais l'histoire, science incertaine comme toutes les sciences qui travaillent le champ du social, reste et doit rester en dehors de la morale politique comme de la morale religieuse. Elle peut former à une certaine façon de voir et de juger, à une certaine manière d'être purement intellectuelle, mais rien de plus. »⁷⁵¹

Braudel ne veut pas faire de programmes *ex nihilo* mais préfère discuter des projets déjà travaillés par les didacticiens-enseignants du groupe :

« Si vous n'avez pas de programmes, il ne faut pas compter sur Monsieur Cruzet, sur M. Palmade, sur mes deux collègues, M. Richet et Roncayolo, ni sur moi-même pour les faire. Comprenez-moi bien : nous ne pouvons pas imposer de programmes aux Inspecteurs généraux qui ont les leurs... »⁷⁵²

Selon Braudel, le groupe serait chargé de parfaire scientifiquement un projet pensé et expérimenté par des enseignants du second degré, projet qui serait par la suite discuté par l'ensemble du groupe histoire-géographie de l'IGIP. Braudel déclare :

« Les IG sont des fonctionnaires d'autorité, ce n'est pas moi qui ai demandé de me substituer à eux, c'est le Ministre qui l'a imposé [...] L'IG, à l'exception de Messieurs Palmade, Cruzet et François, est hostile à cette commission, pour elle je représente le diable [...]. J'ai reçu une lettre de Monsieur Gauthier, il n'y a pas eu de ma part la moindre inélégance vis-à-vis des Inspecteurs généraux. Les IG ne sont pas mandatés pour faire des programmes, ce n'est pas vrai, c'est le Ministre. »⁷⁵³

Braudel et Edgar Faure remettent donc en cause le monopole d'écriture détenu par l'Inspection générale. L'IGIP rejette ainsi cette commission dans laquelle l'ensemble du groupe ne participe pas et dont tous les membres ne partagent pas les conceptions de l'histoire du président du groupe :

Louis François : « Mes collègues non. Ils ont écrit au Ministre s'opposant aux travaux de cette commission. Personnellement, du moment que vous me demandez de travailler avec vous, je réponds : oui, je continue. Palmade aussi ».

Fernand Braudel : « Tant qu'Edgar Faure restera au pouvoir, il se tournera vers moi et me dira :

⁷⁵⁰ Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain, essais sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001, p. 56.

⁷⁵¹ Fernand Braudel, *L'histoire au quotidien*, op. cit., p. 120.

⁷⁵² Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme), présidée par M. le Professeur Braudel, 25 mars 1969, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁷⁵³ Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme), présidée par M. le Professeur Braudel, 6 mars 1969, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

Continuez ». »⁷⁵⁴

La participation du doyen et de Palmade à la commission divise le groupe histoire-géographie de l'IGIP.

Même si la commission dispose du soutien du ministre, celui-ci est précaire. La commission ne peut donc pas envisager de véritables réformes :

« J'aurais certainement agi autrement si nous ne nous étions pas trouvé devant un vide politique tel. Nous aurions demandé au Ministre des précisions, nous aurions nommé d'autres membres à la commission, nous aurions donné à la commission une autre allure. »⁷⁵⁵

L'incertitude politique perceptible est due à plusieurs éléments dont la préparation du référendum sur le transfert de compétences aux régions et sur la réforme du Sénat, les tensions politiques entre le Président de la République et Pompidou, sur les transformations relatives à l'organisation scolaire. Les appuis politiques sont provisoires : Edgar Faure n'est pas soutenu par les députés. Cette incertitude est renforcée par l'organisation des réunions du groupe : les premières, apparemment informelles, se tiennent d'abord au domicile de l'historien puis dans une salle de réunion du Ministère⁷⁵⁶ apparemment le mardi. La situation d'après le 29 avril 1969 change cette organisation :

« Je veux bien vous aider mais nous ne nous réunirons plus le mardi [...]. Sauvons la face, disons que n'avons pas pu encore arriver à des conclusions. »⁷⁵⁷

À la suite de la démission de De Gaulle et de 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. Il est remplacé par Olivier Guichard, un fidèle de Pompidou⁷⁵⁸. Le nouveau Ministre met tout de suite fin au groupe de travail de Braudel, sans lettre de remerciement⁷⁵⁹. Braudel furieux se rend au Ministère afin d'obtenir des explications. Il ne sera pas reçu par le

⁷⁵⁴ Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme), présidée par M. le Professeur Braudel, 29 avril 1969, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁷⁵⁵ Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme), présidée par M. le Professeur Braudel, 6 mars 1969, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁷⁵⁶ Suzanne Citron, entretien avec l'auteure, octobre 2008.

⁷⁵⁷ Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme), présidée par M. le Professeur Braudel, 6 mars 1969, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

⁷⁵⁸ Georges Pompidou et Henri Domerg ne partageaient pas les mêmes conceptions de la réforme avec les membres de la commission Braudel. Par exemple, dès le début de l'année 1968, Henri Domerg écrivait dans une note adressée au Premier ministre la chose suivante : « 2 ou 3 noms me paraissent à écarter : M. François (!), le Proviseur du lycée de Sèvres (je me méfie beaucoup de ce qui se passe à Sèvres) », in Henri Domerg, *Note pour le Premier Ministre sur la commission dite de rénovation pédagogique*, 7 février 1968, AN, CARAN, 574 AP4.

⁷⁵⁹ Aucune lettre n'a été envoyée aux participants pour leur signaler la fin de la commission. Fernand Braudel a appris cela par téléphone : Paule et Françoise Braudel, entretien avec l'auteure, 3 novembre 2008 ; Suzanne Citron, entretien avec l'auteure, 27 septembre 2007.

Ministre⁷⁶⁰. La fin de la commission joue en défaveur des IGIP qui y ont participé. Ceux-ci, notamment le doyen du groupe, apparaissent en porte-à-faux vis-à-vis des enseignants favorables à des réformes. Les événements de Mai 1968 ont sonné la « fin du consensus »⁷⁶¹ autour de la rénovation de l'enseignement de l'histoire dans le second degré.

Encadré n°4

Ce que le fonds Braudel nous apprend du groupe de travail histoire-géographie

Le fonds Fernand Braudel est conservé à la Bibliothèque de l'Institut de France depuis 2004. La veuve de l'historien, Paule Braudel, a fait don de ses archives à cette institution. Ce fonds comprend deux grandes parties : des dossiers de travail et des correspondances. Actuellement, les dossiers de travail, qui concernent les travaux de recherche et les publications de Braudel, ne sont pas inventoriés. Fabienne Queyroux, conservatrice en chef des fonds de manuscrits et d'archives de cette Bibliothèque, a examiné les listes provisoires, ce qui nous a permis d'obtenir le dossier correspondant à la participation de Braudel à la Commission de réforme de l'enseignement secondaire de 1969.

Ce dossier, classé par Paule Braudel, ne comprend que trois comptes-rendus des séances tenues en 1969 par le groupe. Nous n'avons pas retrouvé d'archives éventuellement versées par le Ministère de l'éducation nationale au CAC. Alors que des articles consacrés à la Commission Lichnerowicz et à la Commission Rouchette existent, le silence et l'absence de traces sur le groupe Braudel est instructif : ils illustrent le caractère marginal de cette commission et son inaboutissement, tout comme pour la Commission Renouvin.

Les trois comptes-rendus conservés dans le fonds Braudel sont ceux des séances du 25 mars 1969, du 29 avril 1969 et du 6 mai 1969. D'autres documents, notamment la lettre de mission adressée par Gauthier à Braudel, sont peut-être conservés dans d'autres dossiers du fonds. L'existence de ces documents était inconnue des participants de ce groupe, comme Suzanne Citron. Elle ne se souvient pas de la présence d'une dactylographe lors des séances. Ne pas savoir qu'ils étaient enregistrés ou que quelqu'un notait leurs propos, explique certainement la liberté de ton des acteurs de ce groupe. Les comptes-rendus fournissent des informations relatives au déroulement *stricto sensu* des séances (thèmes abordés, arguments défendus, etc.) mais leur lecture présente d'autres intérêts. Les interactions entre les participants nous donnent des éléments de compréhension des rapports de force et des alliances nouées entre eux. Les liens entre Fernand Braudel et les IGIP sont perceptibles tout comme les tensions entre l'historien et les enseignants présents.

Ces documents de la commission Braudel nous permettent de constater à quel point l'incertitude politique des années 1968-1969 désoriente les acteurs qui interprètent différemment la mise en place de ce groupe : coquille vide pour Braudel et d'autres, occasion inespérée pour produire des programmes modernisateurs pour les enseignants et certains IGIP. Nous pouvons étudier grâce à ces archives la façon dont les acteurs reçoivent et interprètent des ordres du Ministère ainsi que leur analyse des rapports de force au sein de l'organisation éducative. Grâce à ces documents, nous pénétrons dans une ambiance intime moins solennelle et formelle que les documents ministériels conservés au CAC, une atmosphère proche des acteurs. On ne peut que regretter de ne pas avoir pu consulter l'ensemble de ces comptes-rendus et de ne pas savoir quelle est la personne qui a retranscrit ces réunions.

L'étude de la carrière de la commission Braudel montre l'affaiblissement des réseaux pédagogiques réformateurs après Mai 1968. Le contexte politique incertain dans les mois qui suivent ces événements joue davantage en leur défaveur. Au lieu d'ouvrir une fenêtre

⁷⁶⁰ Paule et Françoise Braudel, entretien, 3 novembre 2008.

⁷⁶¹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, op. cit.*, p. 378.

d'opportunité pour mettre en place une réforme pédagogique en histoire dans le second degré, Mai 68 a crispé une partie des décideurs (hauts fonctionnaires et gouvernants élus). L'inertie est dès lors préférée à des changements dans les politiques des contenus.

C) La présidentialisation du circuit d'écriture des programmes d'histoire (1969-1974)

L'étude de la commission Braudel illustre l'impossibilité de réformer les programmes d'histoire-géographie dans le second degré après Mai 68. Les politiques des contenus demeurent un enjeu délicat entre historiens, hauts fonctionnaires et enseignants, mais elles font également l'objet d'attentions de la part des membres de l'exécutif. Malgré les contraintes organisationnelles et politiques qui bloquent des réformes de programmes, la réforme de l'éveil constitue une rupture évidente dans les pratiques pédagogiques⁷⁶². Le mot « éveil » apparaît dans les années 1968-1969 dans les grilles horaires, sans toutefois être clairement expliqué dans un texte officiel⁷⁶³. L'arrêté du 9 octobre 1968 fixant l'horaire de 6^e accorde 14-15 heures hebdomadaires aux « disciplines fondamentales » (français, mathématiques, langue vivante), 2 heures à l'éducation physique et sportive, le reste revient aux « disciplines d'éveil » qui comprennent « l'étude des milieux naturels et humains » (histoire-géographie : 2 heures 30, instruction civique : 1 heure, sciences de l'observation et travaux expérimentaux : 2 heures) et l'éducation artistique (dessin, éducation musicale, travaux manuels). L'expression « disciplines d'éveil » est reprise en 1969 pour les horaires de 5^e et pour toutes les classes de collège en 1972. Cela révèle les différences dans les évolutions internes aux disciplines (l'écriture des programmes est distincte de la répartition des horaires) mais également entre degrés d'enseignement. Un arrêté du 7 août 1969 n'individualise plus dans le premier degré l'horaire d'histoire-géographie. Les 27 heures hebdomadaires sont réparties de la façon suivante : 10 heures pour le français, 5 heures de calcul, 6 heures d'éducation physique. Les 6 heures restantes sont dévolues aux « disciplines d'éveil », il n'y a donc pas d'horaires précis, ni de programmes pour l'histoire-géographie. Les représentants de la SPHG dénoncent alors la « primarisation du secondaire » ainsi que la relégation de

⁷⁶² Cela montre que les acteurs disposent tout de même de certaines marges de liberté au sein d'organisations, que celles-ci ne sont pas uniquement des instruments d'oppression : Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, 500 p.

⁷⁶³ Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire, op. cit.*, p. 209.

l'histoire-géographie dans les disciplines d'éveil et non dans les disciplines fondamentales⁷⁶⁴. Selon Jean Leduc, la démarche proposée est l'application des méthodes actives et de la démarche inductive, ce qui bouleverse les pratiques pédagogiques d'un grand nombre d'enseignants dont le cours est articulé autour d'un récit du maître centré principalement sur les faits politiques et sur le travail des élèves consistant en l'acquisition de connaissances selon un programme chronologiquement ordonné. Alors que les démarches pédagogiques décrites *supra* doivent être systématisées, les contenus des programmes évoluent peu, notamment en raison du contrôle par l'équipe présidentielle du circuit d'écriture des programmes.

1) Des conseillers présidentiels favorables aux humanités classiques

Une fois élu à la présidence de la République, Georges Pompidou se revendique du gaullisme mais entend également pratiquer l'ouverture politique en se tournant vers les centristes et les républicains indépendants. Dans cette optique, il nomme Jacques Chaban-Delmas, tenu pour un gaulliste réformateur, à la tête du gouvernement et fait entrer des centristes et des républicains indépendants au gouvernement dont Valéry Giscard d'Estaing comme ministre des Finances. Dans l'équipe des conseillers de l'Élysée, il nomme comme conseiller éducation le 27 juin 1969 Jean-François Saglio alors âgé de 33 ans⁷⁶⁵. Contrairement à Henri Domerg, le nouveau conseiller n'est pas un enseignant agrégé. C'est un ancien élève de l'École Polytechnique, ingénieur du Corps des Mines qui relaie les conceptions en matière éducative du Président au ministre et aux interlocuteurs sectoriels. Il privilégie les réseaux proches de Georges Pompidou pour recevoir des avis. Jean-François Saglio rencontre fréquemment Guy Bayet, dont il dit qu'« il était vraiment un peu réac mais avait une précision dans l'analyse »⁷⁶⁶. Dans son travail quotidien, il informe le Président, parfois sous couvert d'Édouard Balladur, alors secrétaire général adjoint du cabinet, des discussions avec l'IGIP ou les directions ministérielles⁷⁶⁷. Il sert également de relais des idées de Georges Pompidou auprès du ministre :

⁷⁶⁴ « Si elle a conscience de l'enrichissement que peut apporter – comme à tous les enseignements d'ailleurs- une « pédagogie de l'éveil », elle juge regrettable la hiérarchie officiellement établie entre des disciplines dites fondamentales et d'autres qui ne le seraient pas, au nom de critères qui lui échappent », Jacqueline Bonnamour, « Éditorial », *Historiens et géographes*, n°240, janvier 1973.

⁷⁶⁵ Jean-François Saglio reste conseiller éducation jusqu'au 8 février 1973. Il est remplacé par Gilbert Léoutre.

⁷⁶⁶ Jean-François Saglio, entretien réalisé par Vincent Léonard et Joëlle Castagnez-Ruggiu, 22 janvier 1998, Association Georges Pompidou.

⁷⁶⁷ C'est ce qu'il ressort des archives du fonds présidentiel conservé au CARAN, 5 AG 2 / 262.

« Quand je sentais que les choses dérapaient, je le disais au Président pour avoir son autorité et à ce moment-là le dire à Guichard : attention, ça va chauffer ! »⁷⁶⁸

L'hostilité à l'égard des représentants de l'École des *Annales* se déplace sur le terrain idéologique. Jean-François Saglio traite le dossier de financement de la MSH et exprime au secrétaire général adjoint sa défiance à l'égard de certains des membres de cette institution. À la suite d'une enquête menée par les renseignements généraux, il soupçonne notamment le chargé du secrétariat et de la coordination de la Division des Aires culturelles de la VI^e section de l'EPHE, Clemens Heller, de mal maîtriser l'organisation administrative :

« Je ne sais s'il est naturalisé. Il se dépenserait beaucoup dans nombre de réunions internationales orientées principalement vers le Tiers Monde et les pays communistes. »⁷⁶⁹

Cette défiance à l'égard des représentants de cette École apparaît dans cette note à l'attention de Georges Pompidou :

« J'ai eu récemment la visite de M. Le Goff, directeur d'études, d'histoire et sociologie de l'Occident médiéval à la VI^e section de l'EPHE. Étant donné les réserves qui se sont manifestées plusieurs fois dans le passé - y compris de votre part - à propos de la personnalité de M. Braudel, M. Le Goff a cru bon de prendre contact avec l'Élysée (c'est un normalien, promotion 1945) [...]. Il m'a indiqué que son intention était de s'efforcer de réorienter l'EPHE dans un certain nombre de domaines, notamment les plus suspects de déviation politique, et de circonscrire au maximum les activités d'un certain Heller qui était l'éminence grise de M. Braudel et dont les liens avec certains milieux américains prètent beaucoup à dire et à redire. »⁷⁷⁰

Malgré cette démarche de Jacques Le Goff, Pompidou ne prolonge pas les soutiens reçus pour la MSH lors de la présidence de De Gaulle. Les successeurs de Braudel doivent affronter les obstacles administratifs pour achever la MSH⁷⁷¹.

La défiance à l'égard des sciences humaines de la part de l'équipe éducative de l'Élysée s'observe aussi dans le cas de la sociologie. Selon Jean-François Saglio, le Président « ne pouvait pas l'encadrer »⁷⁷². Pompidou se prononce pour l'enseignement d'une histoire proche de celle institutionnalisée par Lavisse :

« J'insiste pour que Histoire et Géographie : la France ; qu'on les (programmes) allège mais sans remplacer l'histoire de France. Pas des histoires de classes sociales et d'événements sociaux. Revenir à l'histoire des grands hommes et événementielle. Et que la géographie soit visuelle (nos fleuves/nos plaines/nos montagnes). »⁷⁷³

⁷⁶⁸ Jean-François Saglio, entretien réalisé par Vincent Léonard et Joëlle Castagnez-Ruggiu, 5 mars 1998, Association Georges Pompidou.

⁷⁶⁹ Jean-François Saglio, *Note à Édouard Balladur*, 1^{er} septembre 1969, AN, CARAN, 5AG2/261.

⁷⁷⁰ Jean-François Saglio, *Note à l'attention du Président de la République*, 23 novembre 1972, AN, CARAN, 5AG2/264.

⁷⁷¹ Pierre Daix, *op. cit.*, p. 430. Ceci est confirmé par Françoise et Paule Braudel, entretien avec l'auteure, 3 novembre 2008.

⁷⁷² Jean-François Saglio, entretien réalisé par Vincent Léonard et Joëlle Castagnez-Ruggiu, 5 mars 1998, Association Georges Pompidou.

⁷⁷³ Intervention de Pompidou en matière de programmes d'histoire géographie vue par la note manuscrite de

Une note de Georges Pompidou à Jacques Chaban-Delmas du 9 avril 1971 illustre la conception de l'histoire par le Président :

« L'histoire de France doit être apprise à fond dans les classes élémentaires et du premier cycle, l'histoire ancienne doit être amenée à quelques fait essentiels [...], l'histoire du monde extérieur doit être elle aussi amenée à quelques faits l'essentiel sauf pour les temps modernes, c'est-à-dire depuis la fin du XVIII^e siècle, on ne devra aborder la période qui va de 1940 à nos jours qu'en terminale et avec beaucoup de précautions.»⁷⁷⁴

Il ne s'agit pas de repenser les programmes de primaire et de collège mais de sélectionner les faits majeurs en conservant la trame des anciens programmes. On retrouve ici certaines idées défendues par Pompidou en mars 1971 dans une note sur l'après-68 dans les lycées⁷⁷⁵.

En matière d'éducation, la nomination d'Olivier Guichard au poste de ministre de l'Éducation nationale est un témoignage d'un changement de politique par rapport à Edgar Faure :

« Dans la situation où l'on était, deux politiques pouvaient s'imaginer : l'une consistait à remettre tout d'abord de l'ordre, à essayer de rétablir par voie d'autorité la situation antérieure aux événements de mai, quitte ensuite à introduire ou à amorcer des réformes. La deuxième politique, consistait à essayer de partir de cette sorte de table rase pour innover complètement. C'est la deuxième politique qu'a choisie M. Edgar Faure [...]. M. Olivier Guichard nous a paru qualifié. »⁷⁷⁶

Olivier Guichard est un ami du nouveau chef de l'État⁷⁷⁷. Rencontré lors de ses études à l'IIEP Paris, Guichard a été co-directeur de la campagne présidentielle de Georges Pompidou avec Roger Frey. La collaboration se fait principalement entre le Ministre de l'Éducation et le Président de la République, le Premier Ministre Chaban-Delmas⁷⁷⁸ étant écarté :

« Je voyais le président tous les quinze jours. Je lui soumettais les problèmes que je croyais importants et sur lesquels je voulais avoir son avis ou ses instructions. Il me faisait part des observations ou des critiques qui lui étaient venues par son cabinet, ou par d'anciens collègues de l'enseignement en qui il avait confiance. Puis, j'agissais de mon chef, loyalement à son égard, souverainement à l'égard des autres. »⁷⁷⁹

À son arrivée à l'Élysée, Pompidou essaie d'effacer les réformes du secondaire mises en place sous Edgar Faure. La circulaire du 1^{er} septembre 1969 rétablit le latin en 5^e à titre de simple initiation pour tous les élèves. Il charge également Olivier Guichard de suspendre en juin

Saglio sur le conseil restreint du 20 novembre 1969, Archives nationales, 5AG2 article 269, cité par Vincent Léonard, *op.cit.*, p. 171.

⁷⁷⁴ Note de Pompidou adressée à Chaban-Delmas le 9 avril 1971, lue par Jean-François Saglio, entretien réalisé par Vincent Léonard et Joëlline Castagnez-Ruggiu, 5 mars 1998, Association Georges Pompidou.

⁷⁷⁵ Antoine Prost, « Après 1968 : le Président Pompidou et les lycées. Un document », *art. cit.*

⁷⁷⁶ Extrait de la conférence de presse de Pompidou, *Le Monde*, 12 juillet 1969, AN, CAC, 83 0401 Article 13.

⁷⁷⁷ Maurice Grassin, *Olivier Guichard*, Nantes, Siloë, 1996, 280 p.

⁷⁷⁸ Jacques Chaban-Delmas est chef du gouvernement du 22 juin 1969 au 6 juillet 1972. Pierre Messmer lui succède jusqu'en 1974 et conduit trois gouvernements successifs).

⁷⁷⁹ Olivier Guichard, *Un chemin tranquille*, Paris, Flammarion, 1975, p. 137-138.

1969 le groupe de travail conduit par Braudel. L'ouverture du circuit d'écriture des programmes est close, on retourne en quelque sorte à la « centralisation impérialiste » de production des programmes⁷⁸⁰. Cependant, ce « retour à l'ordre » et la volonté de Pompidou de revenir à une histoire chronologique très conservatrice rencontrent une véritable opposition parmi certains hauts fonctionnaires du ministère. Parmi ceux-ci, nous retrouvons Guy Palmade, un des producteurs des programmes de SES de 1967 et ancien membre de la commission Braudel, qui appartient au cabinet ministériel. Il est chargé des questions relatives à l'histoire scolaire. Participent à la direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation, des acteurs favorables à des réformes pédagogiques, comme par exemple Lucien Géminard [Encadré n°5].

Encadré n°5 :

Cabinets et Directions de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation en 1970

Composition du cabinet ministériel d'Olivier Guichard :

André Giraud (directeur de cabinet, ingénieur en chef des Mines) ; Jacques Giscard d'Estaing (directeur adjoint du cabinet, conseiller référendaire à la Cour des Comptes) ; conseillers techniques : Georges Amnestoy (IGAEN), Jean-Marie Arbelot (administrateur civil), Gérard Cocrelle (conseiller référendaire à la Cour des Comptes), Hubert Husson (sous-préfet), Jean Imbert (professeur à la faculté de Droit et de sciences économiques de Paris), Bernard Irion (ingénieur des Ponts et Chaussées), Jean-Claude Labarre (sous-préfet), Philippe Moret (maître-assistant à l'ENS), **Guy Palmade** (IGIP), Raymond Prieur (IA) ; chef de cabinet : Pierre Jourdan (sous-préfet).

Direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation :

directeur général : Henri Gauthier ; placés à la disposition du directeur général : Roger Grandbois (IGIP), Gabriel Beis (IA de Paris), Docteur Thomazzi (médecin inspecteur principal de la santé publique), André Jarry (administrateur civil) ; chargé de mission auprès de la direction : Lucien Géminard (pour les études pédagogiques, la formation professionnelle et pré-professionnelle), Jean Repousseau (IA, attaché à l'administration centrale, aux études pédagogiques).

Source : *Bottin administratif*, Année 1970.

Dès l'été 1969, Georges Pompidou dispose d'acteurs qui relaient ses attentes à l'égard de l'enseignement de l'histoire-géographie : son conseiller éducation est en relation avec le ministre Guichard, qui met « beaucoup d'habileté à agir peu »⁷⁸¹. Tout au long de ce mandat présidentiel, le réseau des proches de Georges Pompidou freine les réformes émanant de hauts fonctionnaires du ministère.

⁷⁸⁰ « La "centralisation impérialiste" qui confère à quelques hauts fonctionnaires (qui n'enseignent plus) le privilège de confectionner des programmes nationaux uniformes et impératifs en même temps que contrôler et de noter les enseignants qui les autorise par ailleurs à diriger des collections de manuels, bloque l'innovation ». Suzanne Citron, *L'école bloquée*, Paris, Bordas, 1971, p. 47-48.

⁷⁸¹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, op. cit., p. 384.

2) L'ingérence présidentielle dans la production des programmes de collège (1969)

Au début de l'année 1969, une rencontre consacrée à l'enseignement de l'histoire dans les collèges se tient au CIEP de Sèvres. Le directeur du Centre, Jean Auba, mais aussi des enseignants comme Suzanne Citron sont parmi les intervenants. Les critiques émises à l'encontre des programmes de premier cycle en vigueur s'inscrivent dans la continuité des remarques faites depuis de nombreuses années. La continuité chronologique est critiquée car elle alourdit les programmes qui tendent à l'encyclopédisme⁷⁸². Ceci privilégie le cours magistral au détriment des méthodes actives. Ces programmes sont, selon Jean Auba, l'héritage de ceux de la Troisième République :

« Du passé, voici l'empreinte bien visible dans les programmes, si peu changés dans leur conception depuis les années 1880 ! »⁷⁸³

De leur côté, les représentants de la SPHG se déclarent favorables à une commission dans laquelle seraient associés les IGIP, des universitaires et des enseignants du second degré. La proposition d'une écriture en cogestion est faite au ministre :

« C'est une telle commission que nous souhaitons voir se constituer. Notre Société, représentant les professeurs de tous les ordres d'enseignement, est prête à lui apporter sa participation, en ce qui concerne aussi bien sa composition que l'organisation de ses débats, et sa contribution à tout travail effectif dont le but serait de rendre notre enseignement plus efficace. »⁷⁸⁴

Durant l'été 1969, Georges Pompidou court-circuite la SPHG en accélérant l'écriture en circuit très fermé des programmes de collège. Pour cela, un conseil restreint consacré aux programmes se tient le 15 juillet 1969⁷⁸⁵. Le Président est omniprésent lors des débats⁷⁸⁶. Le Président et son conseiller Jean-François Saglio imposent une histoire événementielle centrée sur la France dans le secondaire :

« L'histoire [au sein du cabinet du Ministre de l'Éducation nationale], c'est tout sauf l'histoire événementielle, tout sauf l'histoire des hommes, l'histoire, ça doit être le blabla économique, l'histoire des idées. Le président, ça le mettait en fureur et moi aussi ! Je continue à penser que, quand on apprend la Grèce, c'est bien plus marrant d'apprendre les histoires d'Alcibiade ou les histoires de Lycurgue que l'histoire de la civilisation des hilotes. On s'en souvient au moins. »⁷⁸⁷

⁷⁸² Suzanne Citron, « Nécessité et implication d'un renouvellement des méthodes d'enseignement de l'histoire », *Les amis de Sèvres*, n°2, mai 1969.

⁷⁸³ Jean Auba, « Éditorial », *Les amis de Sèvres*, n°2, mai 1969.

⁷⁸⁴ Jean-Marie d'Hoop, « Lettre du 10 mai 1969 au Ministre de l'Éducation nationale », *BSPHG*, n°219, juin 1969, p. 873-874.

⁷⁸⁵ Ces conseils se tiennent le 15 juillet, le 11 septembre et le 20 novembre 1969, Archives nationales, 5AG2/269.

⁷⁸⁶ « 99 % de la gestion de la politique éducative se fait alors à l'Élysée » : Jean-François Saglio, entretien réalisé par Vincent Léonard et Noëlline Castagnez-Ruggiu, 22 janvier 1998, Association Georges Pompidou.

⁷⁸⁷ Jean-François Saglio, entretien, *op. cit.*, 22 janvier 1998, Association Georges Pompidou.

Le Président insiste sur le fait que les programmes sont surchargés et qu'il faut « revenir au bon sens » en les allégeant⁷⁸⁸. Le 10 septembre 1969, un arrêté publie les nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'instruction civique dans les classes du premier cycle du second degré⁷⁸⁹. Les nouveaux textes, écrits par les IGIP, entrent en vigueur à la rentrée 1970 pour les classes de 6^e et de 5^e, et à la rentrée 1971 pour celles de 4^e et 3^e. Ces programmes couvrent l'ensemble des quatre périodes⁷⁹⁰ :

« En conformité avec la réforme de l'enseignement, dans le premier cycle, l'enseignement historique est conçu comme un tout homogène. Il conduit les élèves de la Préhistoire à l'histoire contemporaine ; soit parce que certains d'entre eux quitteront l'école à la fin de la Troisième, soit parce que dans les classes du second cycle selon les diverses orientations et en raison de l'âge des élèves (16-18 ans), l'enseignement de l'histoire doit être conçu de façon différente, aussi bien dans ses programmes que dans ses méthodes. »⁷⁹¹

Le texte des *Explications de programmes*, également rédigé par l'IGIP, relève trois objectifs à l'enseignement de l'histoire : « présenter la fresque historique en longues périodes en y remplaçant les faits les plus importants, en la ponctuant de dates essentielles [...] ; faire apparaître et revivre les grands personnages les plus significatifs d'une période ; évoquer les conditions de vie caractéristiques d'une époque ». Afin de mettre en œuvre les activités d'éveil, le texte invite à la pratique des méthodes actives par les enseignants. Deux autres conseils restreints se tiennent le 11 septembre 1969 et le 20 novembre 1969⁷⁹² durant lesquels Georges Pompidou intervient contre l'insertion de l'histoire sociale dans les programmes :

« Pas d'histoire des classes sociales et d'événements sociaux. Revenir à l'histoire des grands hommes et événementielle. »⁷⁹³

La résistance à une histoire scolaire inspirée des sciences sociales de la part du Président n'est pas qu'une manifestation de la défense des « humanités classiques » et d'un enseignement conservateur. Cette opposition est également idéologique, opposée à une histoire de gauche.

Les enseignants engagés dans les mouvements pédagogiques s'indignent dès la

⁷⁸⁸ *Compte-rendu du conseil restreint du 15 juillet 1969*, CARAN, 5AG2/269, cité dans Vincent Léonard, *op. cit.*, p.171. Nous n'avons pas obtenu la dérogation permettant de consulter cet article aux Archives nationales.

⁷⁸⁹ « Arrêté du 10 septembre 1969 », BOEN, n°37, 2 octobre 1969.

⁷⁹⁰ Cf. Textes des programmes, Annexe n°1, tome II.

⁷⁹¹ Inspection générale d'histoire-géographie, « Explication des programmes », *BOEN N°37*, 2 octobre 1969, p. 47-48.

⁷⁹² Selon le Président de la République, les études thématiques correspondent uniquement à de l'histoire sociale et économique : « les programmes d'histoire porteront par priorité sur la France, et plus précisément sur la connaissance des événements et des hommes historiques, plutôt que des synthèses économiques et sociales », *Conseil restreint*, 20 novembre 1969, CARAN, 5AG2 / 261.

⁷⁹³ Jean-François Saglio, *Note manuscrite du conseil restreint du 20 novembre 1969*, CARAN, 5AG2/269, cité dans Vincent Léonard, *op. cit.*, p. 172.

publication de ces textes. Un numéro des *Cahiers pédagogiques*, paru en janvier 1970, témoigne de « la fin du consensus »⁷⁹⁴ et de la division désormais totale entre ces enseignants et l'ensemble des IGIP. Ceux-là ont le sentiment d'avoir été floués par les Inspecteurs généraux en qui ils avaient confiance pour mener une réforme. Engagée lors des événements favorables à la réforme en 1968-1969, Suzanne Citron témoigne dans ce numéro de son amertume :

« La lecture des "nouveaux programmes" d'histoire et de géographie du premier cycle permet de mesurer à quel point le "dialogue", que certains d'entre nous espéraient avoir engagé avec l'inspection générale n'était qu'une pure illusion [...]. Les conditions de parution des "nouveaux programmes", le ton des explications qui les accompagnent, le "contenu détaillé" des programmes confirment que nous sommes en présence de ces "mandements épiscopaux" que l'Inspecteur général Louis François disait cependant vouloir dépasser [...]. " Officialisés" selon les procédés ministériels les plus traditionnels, à la suite de synodes tenus dans le secret, ils sont bel et bien la manifestation d'une orthodoxie et d'une légitimité. »⁷⁹⁵

Louis François répond à ces critiques et les arguments qu'il avance illustrent cette tension dans laquelle il se trouve. D'un côté, il prend la défense de son corps :

« Les programmes actuels sont anciens et dépassés. Il fallait les remodeler selon le cadre de la réforme de l'enseignement. L'affaire traînait et se discutait... depuis trois années. Il est un temps pour délibérer et un autre pour passer à l'exécution. Je savais bien que je recevrai plus que critiques que de louanges, car chacun a eu le temps de se forger son propre programme. »⁷⁹⁶

Il se décrit comme un expert « serviteur de l'État » qui répond aux commandes ministérielles. De l'autre, il rappelle son soutien apporté aux expériences pédagogiques menées dans certains établissements :

« Quoi qu'affirme Mme Citron, ces programmes étaient connus depuis longtemps, ils ont été largement discutés, et finalement, ils ont été adoptés à l'unanimité par le conseil supérieur. Il n'est personne que j'ai, plus que Mme Citron, lue, entendue, écoutée. Je me suis rendu tout exprès dans son lycée (en la prévenant) pour la mieux connaître en tant que professeur. J'ai même, à sa demande et à celle de quelques-uns de ses collègues, organisé un stage national d'une semaine (non sans oppositions et malédictions de toute sortes), stage dans lequel j'ai admis que tout pouvait être remis en question, même l'inspection générale, et Mme Citron ne s'en est pas privée [...]. Nous avons admis toutes les expériences en dehors des programmes officiels ; et l'échec ne vaudra pas condamnation, comme le prétend Mme Citron, si le professeur sait en profiter pour mieux assurer la conduite de son enseignement. Je crains le manque plutôt que la pléthore en fait d'expérience nouvelle. La plupart des professeurs ont besoin de cadres dans lesquels leur est laissée la possibilité d'innover. »⁷⁹⁷

Les programmes du premier cycle du second degré de 1969 sont justifiés selon Louis François

⁷⁹⁴ Antoine Prost, « Décision et non-décision générale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 », in *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997, p. 114-132.

⁷⁹⁵ Suzanne Citron, Louis François, « Rénovation ou programmes? Polémique », *Cahiers pédagogiques*, n°87, janvier 1970, p. 42.

⁷⁹⁶ Suzanne Citron, Louis François, « Rénovation ou programmes? Polémique », *op. cit.*, p.46.

⁷⁹⁷ *Ibid.*

en raison de la force des habitudes pédagogiques de beaucoup d'enseignants⁷⁹⁸. Le passage en force observé pour les programmes de collège ne se produit pas pour ceux du lycée dont la production continue de s'enliser.

3) La mise à l'écart progressive de l'Inspection générale pour les programmes du lycée (1970-1974)

Un groupe de travail conduit par René Haby est mis en place par Olivier Guichard le 2 juin 1970⁷⁹⁹. Il comprend neuf membres parmi lesquels figurent Jacques Narbonne et Jean-François Saglio. Ce groupe est chargé de faire des propositions sur l'enseignement du secondaire. S'ajoute au groupe Guy Palmade, chargé des programmes d'histoire. Ce dernier assure alors la fonction de conseiller permanent pour les questions pédagogiques auprès d'Olivier Guichard. Ce n'est donc pas le directeur délégué à l'enseignement élémentaire et secondaire, qui est tout d'abord le recteur Gauthier⁸⁰⁰, puis à partir du 9 avril 1971 Raymond Weill⁸⁰¹. Le 28 juillet 1970, le doyen du groupe histoire-géographie, Louis François, prend

⁷⁹⁸ Sur les projets pédagogiques expérimentaux validés par le bureau d'organisation des recherches et expériences pédagogiques en 1968-1969, un seul concerne l'histoire-géographie. Il s'agit d'une expérience conduite depuis 1965 au lycée mixte Joliot-Curie d'Hirson (Aisne) dans l'académie d'Amiens. Ce projet « Réalisation de cartes historiques à mise à jour permanente » est animé par trois enseignants. L'essentiel des expériences sont conduites en mathématiques, Projets du Bureau Année 1968-1969, CAC, 1987 0201 article 1.

⁷⁹⁹ Jean-François Saglio, *Réflexions sur les structures et les programmes de l'enseignement secondaire*, 26 avril 1972, AN, CARAN, 5AG2/264. La lecture du rapport montre que certains de ses membres, notamment René Haby, se prononcent en faveur du collège unique, d'une pédagogie différenciée, du travail autonome. Dans les réflexions sur les programmes, l'histoire est associée à l'économie.

⁸⁰⁰ Henri Gauthier : Universitaire, recteur d'académie né en 1917. Il est agrégé de sciences naturelles et docteur ès sciences. Assistant de géologie en 1945, il devient chef de travaux en 1947, maître de conférence en 1954, titulaire de la Chaire de géologie générale en 1956 à la faculté des sciences de Lyon puis doyen de cette faculté en 1959. Il effectue de nombreuses missions géologiques au Maroc entre 1948 et 1953. Recteur de l'académie d'Alger en mai 1962 et Directeur de l'éducation nationale en Algérie (mai 1962), Henri Gauthier est nommé recteur de l'académie de Besançon en 1963, puis recteur adjoint de l'académie de Paris en 1966. Il devient directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation en 1967 et directeur délégué aux enseignements élémentaires et secondaires de 1970 à 1971. Membre du conseil d'administration de l'ORTF (1971-1972), il est adjoint au directeur général de la programmation et de la coordination au ministère de l'Éducation entre 1975 et 1980. Il est conseiller puis chargé de mission auprès du directeur des affaires générales (1981) puis du directeur des enseignements scolaires en 1985. Source : *Who's who*, 1985.

⁸⁰¹ Raymond Weil : Universitaire, membre de l'Institut né en 1923 à Biarritz. Élève en khâgne du lycée de Toulouse au début de la Seconde Guerre mondiale, interdit de concours de l'ENS par le statut des Juifs, il s'engage dans l'armée de la France libre, devient officier, fait les campagnes d'Italie et de France. Il revient en khâgne à Toulouse en 1945-1946 et est reçu à l'ENS. Il est agrégé de lettres, ancien élève de l'ENS, docteur ès Lettres. Weil est agrégé-répétiteur à l'ENS de 1949 à 1953. Nommé ensuite assistant à la faculté des lettres de Paris, il enseigne de 1957 à 1959 au lycée de Sèvres. Il devient maître de conférence puis professeur dans les facultés des Lettres de Montpellier (1959), Dijon (1961), puis Paris-Nanterre (1967). Il est également maître de conférences à l'ENS et l'ENS jeunes-filles de 1959 à 1970. Secrétaire général puis président de l'association des études grecques (1960-73), recteur d'académie adjoint à l'académie de Paris en 1970, il est nommé directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire en 1971 puis Professeur à la Sorbonne en 1973. Il dirige l'Institut grec de la Sorbonne entre 1981 et 1985. Source : *Who's who*, 1985, complétée par les

contact avec Jean-François Saglio. L'IGIP obtient un rendez-vous le 3 septembre avec le conseiller pour discuter des programmes du second cycle⁸⁰². Bien qu'il ne soit pas historien de formation, Jean-François Saglio joue l'expert auprès du Président. Il est favorable à un programme de Seconde présentant une « fresque des grandes civilisations en insistant sur leur apport au monde et aux idées d'aujourd'hui (la Grèce et le citoyen, Rome et l'État, le monde gothique et la commune, le monde arabe, etc.) »⁸⁰³. La classe de Première serait consacrée à l'étude de la période 1870-1938. Concernant celle de Terminale, il est opposé à un programme unique et suggère d'étudier la période commençant en 1938. Selon lui, les inspections (IGIP et IPR) sont favorables aux projets Renouvin, alors que « les révolutionnaires »⁸⁰⁴ préfèrent le programme de 1957. Il semble adopter le point de vue des inspecteurs. En octobre 1970, Olivier Guichard passe la commande de programmes aux acteurs « traditionnels » de la cogestion :

« Un échange de vue a eu lieu, en effet, le 19 octobre [1970], dans le bureau du ministre, entre celui-ci et ses conseillers techniques, le doyen de l'inspection générale et le président de votre société. Le Ministre nous a demandé de rédiger un projet de programme d'histoire sur les bases suivantes : retour sur les civilisations du passé en Seconde, le monde contemporain de la fin du XIX^e siècle à 1945 en première, le monde actuel en classes Terminales. Ce projet a été rédigé avec l'ensemble de l'inspection générale. »⁸⁰⁵

La commande ministérielle reprend les projets soutenus par la Présidence de la République pour la classe de Seconde mais s'en éloigne totalement pour la Terminale. Les représentants de la SPHG, qui ne sont pas informés des liens entre le ministre et l'équipe présidentielle, perçoivent cela comme une reconnaissance officielle de leur compétence. Contrairement à ce qui avait été décidé pendant la commission Braudel, la SPHG est perçue comme légitime pour participer à l'écriture des programmes :

« En octobre dernier [1970], une satisfaction de principe nous était accordée, puisque M. le ministre de l'Éducation nationale avait appelé en consultation votre président en même temps que le doyen de l'Inspection générale : fait sans précédent, je crois, et qui témoignait d'un état d'esprit nouveau de l'administration, soucieuse de tenir compte de l'opinion de ses "usagers". »⁸⁰⁶

Jean-François Saglio s'insurge quant à lui contre ce projet et en informe le Président dès le 5 novembre 1970 :

« Le cabinet de M. Guichard prépare un programme d'histoire [pour le second cycle du secondaire]

observations de Jean Leduc.

⁸⁰² Jean-François Saglio, *Lettre à Louis François*, 30 juillet 1970, AN, CARAN, 5AG2/262.

⁸⁰³ Jean-François Saglio, *Note à l'attention du Président de la République s/c de Balladur*, 17 octobre 1970, AN, CARAN, 5AG2/262.

⁸⁰⁴ Derrière ce terme, on peut certainement entendre les hauts fonctionnaires proches des idées de Braudel.

⁸⁰⁵ Jean-Marie d'Hoop, « Rapport moral du président », *Historiens et géographes*, n°229, février 1971.

⁸⁰⁶ Jean-Marie d'Hoop, « Éditorial », *Historiens et géographes*, n°232, octobre 1971.

tout autre que celui que vous désirez. Le conseiller technique compétent, M. Palmade, sous des dehors affables et inefficaces, fait absolument le contraire de ce qu'on lui demande. Après que je lui ai recommandé la prudence, en attente de votre décision sur cette affaire, il a fait ou laissé prendre à son Ministre, des orientations contraires à celles que je lui avais laissé entendre. On mêlerait ainsi l'histoire et la géographie en 1^{ère} et Terminale, le programme d'histoire de 1^{ère} s'étendant de 1870 (?) à l'époque actuelle (pour la France seule) et celui de terminale de 1939 à 1968 (pour chaque grande puissance étudiée). En tout état de cause, même le programme Renouvin serait meilleur. »⁸⁰⁷

La commande ministérielle ne revient donc pas sur le programme des civilisations. Le Président a connaissance de cette note car il écrit en marge : « le programme me sera soumis »⁸⁰⁸.

Le programme rédigé par l'IGIP, et approuvé par Guy Palmade, est ainsi bloqué :

« Promesse formelle nous avait été donnée que les nouveaux programmes sortiraient avant Pâques ; or tout est bloqué par des modifications que certains souhaitent apporter en classe de première et contre lesquelles tant l'assemblée générale que le comité et le bureau de la société se sont déjà formellement prononcés. »⁸⁰⁹

Les représentants de la SPHG semblent ignorer que ce blocage résulte du fait que l'orientation des programmes n'est pas celle du Président de la République⁸¹⁰. Jean-François Saglio contribue durant l'année 1971 à délégitimer auprès de Georges Pompidou les projets de Guy Palmade :

« Je note beaucoup d'erreurs dans le projet ministériel : le programme d'histoire de seconde "le passé des sociétés humaines" me paraît éparpillé et disparate. Je pense qu'il conviendrait beaucoup plus de le concentrer sur les temps forts des civilisations sinon on obtiendra une redite des programmes précédents [...]. Le programme mêle histoire, géographie, instruction civique, à partir de la première. Cela va au-delà de ce que demandaient les plus réformistes il y a un an. Je persiste à penser que cela ne mènera qu'à un pathos inutilisable et incontrôlable. »⁸¹¹

Qualifiant l'histoire contemporaine de « mode », le conseiller dénonce le caractère marxiste des projets ministériels :

« Prendre l'histoire du monde depuis 1914, n'est en prendre qu'un versant : celui des difficultés croissantes des démocraties que l'on opposera à la montée du communisme jusqu'en 1950 ; il sera facile à beaucoup de maîtres de ne pas mettre en lumière le nouvel équilibre mondial depuis 1950 et la remontée des démocraties. C'est pourquoi il me paraît utile de commencer plus tôt le programme d'histoire (par exemple en 1870). J'ajoute enfin que le contrôle des professeurs et des livres sur la période contemporaine sera très difficile [...]. Je crains que tout ce programme ne soit guère neutre. »⁸¹²

⁸⁰⁷ Jean-François Saglio, *Votre audience avec M. Guichard du 5 novembre 1970. Note à l'attention de Georges Pompidou sous couvert d'Édouard Ballardur*, 4 novembre 1970, AN, CARAN, 5AG2/262.

⁸⁰⁸ Jean-François Saglio, *Note adressée à Pompidou en vue d'une audition avec Guichard à l'Élysée*, 5 novembre 1970, AN, Fonds présidentiel Pompidou, 5AG2/267.

⁸⁰⁹ Jean-Marie d'Hoop, « Réunion du 9 mai 1971 », *Historiens et Géographes*, n°231, juin 1971.

⁸¹⁰ Jean-François Saglio, *Note à l'attention de Monsieur Ballardur (secrétaire générale de la Présidence de la République)*, 12 mars 1971, CARAN, 5AG2/263.

⁸¹¹ Jean-François Saglio, *Note à l'attention de Monsieur Ballardur*, 26 novembre 1971, CARAN, 5AG2/263.

⁸¹² *Ibid.*

En dépit des pressions exercées sur le cabinet du ministre, le conseiller présidentiel n'obtient pas satisfaction : Guy Palmade refuse de centrer les programmes de lycée sur l'histoire nationale, de renoncer au programme unique en Terminale et de fixer une date butoir à l'étude du programme de Terminale⁸¹³. Palmade envoie les projets ministériels à la SPHG⁸¹⁴ qui apprécie d'être associée, mais qui rejette les programmes de Première et de Terminale⁸¹⁵. Pour publiciser son mécontentement et l'isolement dans lequel l'IGIP est placée par certains membres du Ministère, Louis François fait publier le rapport de l'Inspection dans *Historiens et géographes* dans lequel il déplore ce blocage :

« En fait d'instructions, depuis des années, les professeurs attendent d'en recevoir. En 1968-1969, l'IG les avait entièrement refondues. Elle avait à cœur de définir pour des professeurs désorientés les objectifs de nos enseignements et les méthodes appropriées pour y parvenir. Ces instructions n'ont point paru ; elles ont disparu, enlisées au cabinet du ministre. Durant l'été 1972, M. Weill est arrivé à les en faire sortir. Avec lui, je me suis livré à un nouvel effort de rédaction pour les simplifier et les assouplir. Elles sont alors réparties au cabinet du ministre où elles s'y enlisent à nouveau [...]. De la même façon, pour des raisons identiques, on discute de programmes, depuis 1967 ! [...] En attendant la décision, les professeurs ont des difficultés croissantes à se conformer à des programmes totalement périmés. »⁸¹⁶

Ces déceptions formulées par la SPHG et le doyen du groupe histoire-géographie de l'IGIP illustrent leur ignorance du poids exercé par Pompidou dans le circuit d'écriture des programmes et le sentiment que toute réforme des contenus semble bloquée.

Les projets de programmes du second cycle [Encadré n°6], soumis à Guy Palmade⁸¹⁷ sont revus en février 1972⁸¹⁸. Le CEGT approuve en principe celui de Seconde en juin 1972

⁸¹³ Jean-François Saglio, *Note à l'attention de Monsieur Balladur, objets : programmes*, 23 février 1972, CARAN, 5AG2/264.

⁸¹⁴ « Alors que cet éditorial était déjà composé, je reçois spontanément de M. l'Inspecteur général Palmade, membre du cabinet de M. le Ministre de l'Éducation nationale, le texte complet du projet de programme d'histoire-géographie-initiation au monde contemporain pour le second cycle. Je le fais reproduire immédiatement en nombre », Jean-Marie d'Hoop, « Éditorial », *Historiens et géographes*, n°233, décembre 1971.

⁸¹⁵ « Notre Comité a été très sensible à la nécessité de ne pas vivre au jour le jour, de ne pas être à la remorque de l'Administration qui ne nous communique de façon vague et incomplète des projets en gestation, sur lesquels nous ne pouvons nous prononcer que vite et mal [...]. Il s'y est nettement dégage une majorité hostile aux programmes de 1ere et terminale tels qu'ils figurent dans le projet ministériel. L'Inspection générale s'est engagée à examiner de près la question, sans pouvoir promettre que des modifications importantes pourront être effectivement apportées dans la rédaction des programmes définitifs », Jean-Marie d'Hoop, « Éditorial », *Historiens et géographes*, n°235 février 1972.

⁸¹⁶ Louis François, « Rapport de l'IG sur les enseignants d'histoire, de géographie et d'instruction civique pour l'année scolaire 1972-1973 », *Historiens et géographes*, n° 247, février 1974, confirmée par une lettre de Louis François à Raymond Weil : L. François, Lettre à R. Weill, Juillet 1973, AN, CAC, 1983 0401 article 14.

⁸¹⁷ Jean-Marie d'Hoop, « Audience de Monsieur le Directeur général de la pédagogie et des enseignements scolaires », *BSPHG*, n°229, février 1971.

⁸¹⁸ Raymond Weill, *Projet de programme, classe de seconde*, 4 février 1972, AN, CAC, 1980 0375 article 5.

qui doit être rédigé dans le détail⁸¹⁹, il émet des réserves relatives aux programmes de Première et de Terminale : ses membres souhaitent que la France soit étudiée en Première (au lieu de la Terminale), que plus de choix soient donnés aux professeurs. La conception du programme de Terminale (« Initiation au monde contemporain ») ne leur a pas semblé claire⁸²⁰. Après le départ de Jacques Chaban-Delmas en juillet 1972 et la formation du premier gouvernement de Pierre Messmer, Joseph Fontanet devient ministre de l'Éducation nationale. Le cabinet du nouveau ministre est partagé, d'après Pierre Vandevoorde :

« L'un des conseillers de Monsieur Fontanet était Bertrand Schwartz et c'était à l'époque l'homme de la rénovation totale du système éducatif [...]. Il envisageait de proposer au ministre l'élection du chef d'établissement par les professeurs. Tout ça en 72. Et Raymond Soubie qui avait plutôt les pieds sur terre a voulu un contrepoids à Bertrand Schwartz et j'ai été choisi parce que j'avais quand même trois ans de terrain, notamment dans un département difficile, le Pas-de-Calais, ce n'est quand même pas simple [...]. Au cabinet de Fontanet, j'étais l'homme qui était censé dire sur tout sujet ou sur tout projet, voilà ce qu'il risque ou ce qui a des chances de se passer sur le terrain. C'était une forme qui était plutôt de freiner des folies comme l'élection du chef d'établissement [...]. »⁸²¹

S'opposent ceux qui sont favorables à plus de pouvoirs donnés aux acteurs locaux et ceux désireux de maintenir la centralisation. Les programmes revus par le groupe de Louis François sont à nouveau présentés au CEGT en mai 1973, qui les rejettent à nouveau.

Ce blocage conduit à la mise en place d'un groupe de travail présidé par Louis François en juin 1973. Le doyen est conscient de l'urgence de publier de nouveaux programmes : leur élaboration a commencé depuis plusieurs années et les nouveautés introduites en 1957 ont été peu à peu écartées. Le doyen réunit à son domicile ce groupe, principalement composé de représentants syndicaux du SNES⁸²². Le projet élaboré en 1973 propose :

« 1/ Une coordination étroite entre histoire, géographie et instruction civique. Il n'y a plus trois enseignements distincts. Il s'agit de présenter un tableau explicatif du monde actuel auquel contribuent les trois disciplines [...].
2/ Une rédaction assez souple laissant aux professeurs liberté et initiatives dans l'application du programme. »⁸²³

⁸¹⁹ « Le programme de Seconde, réglé par le Conseil supérieur doit être rédigé dans le détail, mais les programmes de première et des classes terminales n'ont pas encore été soumis au Conseil depuis janvier. », Jacqueline Bonnamour, « Éditorial », *Historiens et géographes*, n°241, février 1973.

⁸²⁰ Victor Marbeau, *projet d'arrêté relatif aux programmes d'histoire, de géographie et d'initiation au monde contemporain des classes de seconde du second cycle long conduisant au baccalauréat de l'enseignement du second degré*, 1^{er} décembre 1972, CAC, 1980 0375 article 4.

⁸²¹ Pierre Vandevoorde, entretien avec l'auteure, 10 mai 2007.

⁸²² Guillebeau, Groupe de travail chargé d'étudier les programmes d'histoire et de géographie, 17 septembre 1973, AN, CAC, 80 0375 article 5.

⁸²³ Louis François, *Lettre à Guillebeau*, 6 juillet 1973, AN, CAC, 1980 0375 article 5.

Encadré n°6 : Les programmes de second cycle présentés au CEGT en 1972

Programme de Seconde (2 heures hebdomadaires) : Le passé des sociétés humaines

L'enseignant doit traiter au moins 2 questions appartenant à chacun des trois premiers groupes et quatre questions dans le quatrième groupe.

I :

- 1 Les acquisitions de la Préhistoire dans le domaine des techniques et de l'art
- 2 vie et société dans l'Égypte pharaonique
- 3 une cité grecque : Athènes aux Ve et Ive siècles
- 4 la civilisation hellénistique
- 5 la République romaine avant et après les conquêtes
- 6 l'Empire romain au IIe siècle
- 7 les religions antiques
- 8 l'apport de la civilisation gréco-romaine à la pensée, à la politique, à l'art
- 9 le christianisme, les origines au début du Moyen âge
- 10 la Gaule, des origines aux grandes invasions

II :

- 1 la civilisation byzantine et son rayonnement
- 2 l'Islam, religion et civilisation ; son expansion du VIIe au XVe siècles
- 3 la société féodale, du XIe au XIIIe siècles
- 4 la France au XIIIe siècle
- 5 les villes et leur rôle dans l'économie de l'Occident médiéval (XIe-XVe siècle)
- 6 l'Église et la vie religieuse en Occident du XIe au XVe siècle
- 7 l'art occidental au Moyen-Âge
- 8 les civilisations de l'Inde et de la Chine, des origines au XVIe siècle

III :

- 1 agriculture et société rurale en France du XIe au milieu du XIXe
- 2 la construction de la monarchie française (987-1661)
- 3 les « révolutions » du XVIe siècle : l'élargissement des horizons ; l'expansion économique et les transformations sociales
- 4 les « révolutions » du XVIIe : humanisme et renaissance, la crise religieuse
- 5 la France de Louis XIV
- 6 l'Europe des Lumières
- 7 l'art en Europe aux XVI, XVII et XVIIIe
- 8 la naissance du libéralisme, les révolutions d'Angleterre, la pensée philosophique du XVIIIe, les indépendances américaines

IV :

- 1 l'œuvre de la Révolution française et de Napoléon, sa portée nationale et européenne
- 2 la naissance de la civilisation industrielle (fin XVIIIe, XIXe), changements démographiques, économiques et sociaux, conséquences idéologiques et politiques
- 3 les socialismes et le mouvement socialiste au XIXe
- 4 le romantisme européen
- 5 l'Église catholique et le monde moderne, de 1846 à 1914
- 6 les forces nationales dans l'Europe du XIXe siècle
- 7 aspects généraux de la colonisation et de l'impérialisme européen au XIXe
- 8 la France de 1870 à 1914
- 9 l'Angleterre victorienne
- 10 deux puissances montantes : EU et Russie au XIXe siècle

Classe de Première (4 heures hebdomadaires)

- 1^{er} trimestre : les grandes lignes de force de l'histoire contemporaine
- A/ le monde au début du XXe
 - B/ d'une guerre à l'autre
 - C/ le monde depuis 1945

2^e et 3^e trimestres : le monde contemporain

EU, Canada, URSS, Chine, Japon

Option : Inde, Pakistan, ou Afrique noire ou Amérique latine

Terminale :

Introduction (un mois) : le monde aujourd'hui

I/ l'Europe occidentale

II/ la France (un semestre)

III/ l'économie et la société française

IV / la vie politique

Source : Raymond Weill, *Projet de programmes*, 4 février 1972, CAC, 1980 0375 article 5.

Le texte de l'IGIP de juillet 1973 a abandonné certains points du projet Palmade, qui est détaché comme directeur de l'INRDP depuis le 1^{er} janvier 1973. La classe de Première est consacrée aux « grandes lignes de force de l'histoire contemporaine (1914 à nos jours) » et à « l'étude des principales puissances (États-Unis, Canada, URSS, Chine, Japon) ». En Terminale sont étudiés « les principaux traits du monde actuel » et « la communauté européenne (Royaume-Uni, Allemagne, Italie, Benelux, France) »⁸²⁴. Ces projets, qui distinguent histoire et géographie, sont présentés comme une réponse aux adaptations nécessaires du lycée :

« Un souci analogue de regroupement interdisciplinaire préside à la mise en place, échelonnée de 1974 à 1976, de nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'initiation au monde contemporain dans les classes du second cycle de l'enseignement secondaire long. Ces programmes tendent à effacer les cloisonnements séparant les disciplines et centrent l'enseignement autour des grands problèmes politiques, économiques et sociaux en associant étroitement description du présent et rappel des facteurs historiques nécessaires à l'intelligibilité du présent. »⁸²⁵

Malgré cela et malgré les attentes de la SPHG, alors forte de 9 700 adhérents⁸²⁶, le CEGT ne les approuvent pas à la session de novembre 1973. Le blocage est réel : aucun programme pour le second cycle du second degré n'est réactualisé au moment où s'élabore un projet relatif au collège unique. Le projet de réforme du second degré mis en place en 1970 par le groupe de travail conduit par René Haby, qui prévoyait une scolarité sur dix ans, est abandonné.

⁸²⁴ La SPHG approuve quasiment l'ensemble du projet. Elle souhaite seulement l'inversion entre la France (en première) et les grandes puissances (à étudier en Terminale), in Louis François, *Lettre à Guillebeau, op. cit.*

⁸²⁵ « La rénovation pédagogique dans l'enseignement secondaire », *Informations rapides*, n°19, 3 octobre 1973, CAC, 1983 0401 article 14.

⁸²⁶ « La grande question encore en suspens reste celle des programmes du Second Cycle qu'il devient urgent de voir paraître. », Jacqueline Bonnamour, « Éditorial », *Historiens et géographes*, n°244, octobre 1973.

Conclusion

Nous avons étudié dans le premier chapitre l'effritement d'un projet de réforme ambitieux pour l'enseignement de l'histoire, le programme de Terminale de 1957 n'étant qu'un aspect des rénovations souhaitées. Nous avons vu dans ce deuxième chapitre les blocages contre une révision importante des programmes exercés à la fois par l'exécutif, mais également par des acteurs éducatifs. Les innovations curriculaires de 1957 sont progressivement diluées au cours des années 1960, alors que des réformes relatives à l'organisation scolaire sont mises en place durant les premières années de la Cinquième République et que se développent de multiples mouvements réformateurs parmi les enseignants. Tout au long de la période embrassée par ce chapitre, la collaboration entre les membres de l'exécutif et les hauts fonctionnaires⁸²⁷ est rendue difficile. Cependant, le « couvercle pompidolien » en matière de programmes scolaires n'empêche pas la diffusion d'innovations pédagogiques (méthodes actives, place accordée aux documents, etc.) relayées même par l'IGIP. Mai 1968 contribue à diviser davantage ces multiples mouvements pédagogiques. Ce moment constitue certes une rupture dans l'enseignement de l'histoire, dans le sens où l'on remarque ensuite un véritable blocage pour tout changement dans les programmes de cette discipline. Comme pour la politique linguistique⁸²⁸, on observe une forte résistance au changement et un raidissement en ce qui concerne la production des programmes d'histoire. La dynamique et les temporalités de réforme varient donc en fonction des disciplines scolaires : d'autres disciplines, comme les mathématiques, se réforment alors en profondeur notamment sur l'impulsion d'universitaires. Dans l'esprit de leurs concepteurs, les programmes inspirés des mathématiques modernes sont plus égalitaires⁸²⁹ car ils reposent moins que les programmes des « humanités classiques » sur les capitaux sociaux et familiaux

⁸²⁷ Patrice Duran, *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ, 1999, p. 123-124.

⁸²⁸ Vincent Dubois, « Comment la langue devient une affaire d'État. La défense de la langue française au milieu des années 1960 », in Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, *op.cit.*, p. 461-474.

⁸²⁹ Hélène Gispert, *Les sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert-INRP, 1996, 330 p.

de chaque élève. Cette réforme pédagogique radicale est également rendue possible par le désintérêt de Pompidou pour ce dossier : l'élaboration des programmes de mathématiques est confiée à de hauts fonctionnaires et à des universitaires.

Tout au long des années 1960, les réflexions sur les contenus sont englobées dans les projets de réformes de l'organisation scolaire. Le primat longtemps accordé aux « humanités classiques » est discuté et de nouvelles disciplines comme les mathématiques ou les sciences économiques et sociales, considérées comme les « humanités modernes », comme des disciplines adaptées aux exigences éducatives de la société contemporaine, c'est-à-dire à la démocratisation de l'École et à son adaptation aux évolutions économiques. Dans ce contexte, certains acteurs veulent maintenir les contenus des programmes d'histoire, en ne modifiant qu'à la marge les programmes déjà en place, alors que d'autres se prononcent pour l'ouverture aux autres sciences sociales et à l'étude d'autres espaces. Parmi les « résistants au changement », on trouve des membres de l'exécutif et des parlementaires proches des idées éducatives de Georges Pompidou, pour certains apeurés en 1969 par l'ouverture vers le centre proposée par Jacques Chaban-Delmas⁸³⁰, ainsi qu'une partie de l'opinion publique favorable à un « retour à l'ordre ». Il serait cependant erroné d'affirmer que tous les réformateurs sont de gauche. En effet, nous avons vu au cours de ce chapitre que plusieurs projets audacieux ont été portés par des ministres et de hauts fonctionnaires de droite alors que des syndicats d'enseignants de gauche, comme le SNES, défendent le maintien des contenus disciplinaires, du moins jusqu'en 1968. L'adhésion à des projets de réformes éducatives et de rénovation des curricula dépasse donc le clivage politique gauche-droite.

⁸³⁰ David S. Bell, *French Politics today*, Manchester, Manchester University Press, 2002, 245 p.

**Tableau de synthèse n°2 :
Les diverses commissions consacrées à l'écriture des programmes d'histoire
1963-1973**

Président de la commission	Objectifs de la commission	Dates de la commission	Participants	Type de circuit d'écriture	Programmes proposés	Résultats de la commission
Doyen du groupe histoire-géographie de l'IGIP	Rédaction de programmes de premier cycle (dans le cadre de la réforme Capelle-Fouche)	NIR	IGIP	Circuit fermé réservé uniquement aux inspecteurs	Continuum chronologique Organisation sur un cycle : programme de 3 ^s arrêté en 1848	Validation : arrêté du 7 mai 1965.
Jean Capelle	Réflexion sur les programmes du second degré	Eté 1963-1964	Hauts fonctionnaires (DGOPS, quelques IGIP) Universitaires (Fernand Braudel) Représentants de la SPHG	Exclusion des IGIP ; Cogestion étendue aux universitaires	Organisation en un cycle Premier cycle : ouverture aux espaces extra-européens ; arrêté en 3 ^e en 1914. Second cycle : Seconde : 1914-aujourd'hui Première : Les grandes civilisations aujourd'hui Terminale : Les dimensions du monde actuel (géopolitique, programme unique)	Projet abandonné
Albert Troux	Propositions de programmes de lycée	1964-1965	IGIP	Circuit fermé réservé uniquement aux inspecteurs	Seconde : Les fondements des civilisations contemporaines (centres essentiellement sur l'Europe) Première : 1848-1914 Terminale : Programme de 1959 conservé	Abandonné
Pierre Renouvin	Rédaction de programmes du second cycle du second degré (commande de Fouche)	Janvier-avril 1967	Historiens proches de Pierre Renouvin et Fernand Braudel (dont certains membres SPHG) Louis François et Maurice Crouzet (IGIP)	Exclusion d'une partie des IGIP ; Cogestion étendue aux universitaires	Seconde : 1848-1914 Première : 1914-1945 ; traits généraux après 1945 ; Terminale : Sept civilisations	Non validé par Peyrétte
Fernand Braudel	Propositions de programmes du second cycle du second degré	1968 – juin 1969	Universitaires proches des <i>Ainables</i> : IGIP : Louis François, Maurice Crouzet, Guy Palmarde ; Enseignants et didacticiens (INRDP)	Exclusion d'une partie des historiens, de l'IGIP	Aucun programme proposé (non-validation par Braudel des projets de l'INRDP alors expérimentés) ; Rejet de la SPHG	Dissoute par Guichard (pression de Pompidou)
Louis François	Rédaction de programmes de collège	Eté 1969	IGIP	Circuit fermé sous contrôle du Président de la République	Redécoupage des programmes de 1963	Validation : Arrêté du 10 septembre 1969
Louis François	Rédaction de programmes de lycée	1970-1972	IGIP	Circuit fermé sous contrôle de Palmarde	Seconde : Retour sur les civilisations (européo-centré) Première : fin du XIX ^e s. - 1945 Terminale : Le monde actuel (programme unique) => Rejet de la SPHG pour les classes de première et terminale, rejet de Jean-	Accord partiel du CEGT pour la seconde et refus pour les deux programmes (février 1972 puis juin 1973)
Louis François	Rédaction de programmes de lycée	1973	IGIP ; représentants des enseignants (SNES notamment)	Cogestion IGIP-SNES	Première : grandes lignes de forces de l'histoire contemporaine Terminale : Les traits du monde actuel (programme unique)	Rejet du CEGT en novembre 1973 => abandon

Ces tensions se retrouvent dans les circuits d'écriture des programmes comme on l'observe dans le tableau de synthèse n°2. Les tenants d'un maintien des programmes en vigueur mettent en place des circuits fermés réservés aux seuls IGIP (1963 et 1969). D'autres circuits mobilisent aux côtés des IGIP les plus favorables à une ouverture aux sciences sociales, des historiens qui ne réussissent pas à réformer l'histoire scolaire à ce moment (commissions Capelle puis Renouvin et enfin Braudel) et des représentants des enseignants. Un changement dans cette dernière catégorie d'acteurs est observable à partir de 1968 : la SPHG n'a plus le monopole de la représentation des professeurs d'histoire, entrent dans le circuit d'écriture des didacticiens de l'INRDP (Commission Braudel) mais aussi des représentants du SNES (groupe autour de Louis François en 1973). Parmi les didacticiens, figurent des promoteurs de la nouvelle discipline SES, comme Guy Palmade, favorables à un programme unique pour la classe de Terminale. Les circuits d'écriture des années de la présidence Pompidou sont de plus en plus embrouillés car tous les acteurs engagés de près ou de loin ne maîtrisent qu'une partie des enjeux. Les archives témoignent de leur incompréhension et de leur amertume par rapport à l'impossibilité de faire passer une réforme des programmes. L'analyse des circuits d'écriture met également en évidence le pouvoir d'obstruction⁸³¹ de Guy Palmade : en n'exécutant pas la commande passée par le ministère, ce haut fonctionnaire contribue par son action à bloquer la situation et à braquer à la fois les proches de Pompidou mais aussi les représentants de la SPHG et du SNES.

⁸³¹ Concernant les techniques d'obstruction des hauts fonctionnaires du ministère sur les membres des cabinets : Ezra Suleiman, *Politics, Power, and Bureaucracy in France: the Administrative Elite*, Princeton, Princeton University Press, 1974, 440 p. ; Richard Rose, Ezra Suleiman (eds.), *Presidents and Prime Ministers*, Washington, American Enterprise Institute, 1980, 347 p. ; Andrew Knapp, Vincent Wright (eds.), *The government and Politics in France*, New York, Routledge, 2006 (5^e ed.), 511 p.

Chapitre 3

L'insertion controversée de la didactique dans les « programmes Haby »

La double querelle autour d'une politique des contenus scolaires (1974-1983)

Introduction

Les idées pédagogiques n'ont pas pénétré les programmes d'histoire du second degré jusqu'au début des années 1970. Le chapitre précédent a étudié par quel processus Georges Pompidou et ses conseillers avaient maintenu imperméable aux innovations pédagogiques le circuit d'écriture des programmes, contribuant ainsi à renforcer la division provoquée par Mai 1968. La rénovation des contenus, l'ouverture aux sciences sociales et les réflexions didactiques sont alors portées par des fonctionnaires d'institutions progressistes, tel que l'INRDP, le CIEP et Louis François. Plusieurs groupes de réflexion ont été mis en place au cours des années 1960 et aux débuts des années 1970 pour transformer l'organisation du second degré. Le projet qui faillit aboutir sous le ministère de Joseph Fontanet porte uniquement sur le premier cycle du second degré, il n'existe pas alors d'accord entre les acteurs sur les réformes à apporter pour le second cycle. En revanche, l'idée d'un collège pour tous les élèves, organisé autour d'un tronc commun, paraît faire l'objet d'un consensus auprès des membres de l'exécutif et des hauts fonctionnaires du ministère. Les réformes pédagogiques conduites sous le ministère Haby s'intègrent dans une réforme éducative plus

large qui est celle du collège unique⁸³². Nous étudierons dans ce chapitre 3 la carrière des programmes d'histoire du collège et plus particulièrement ceux des classes du cycle d'observation du collège unique (6^e et 5^e). L'écriture de ces programmes est au croisement de plusieurs enjeux : enjeu quantitatif d'abord (leur public est désormais l'ensemble des élèves de 6^e et de 5^e), enjeu pédagogique (quels seront les maîtres qui dispenseront ces programmes : des enseignants de « type premier degré » ou de « type second degré » ?) et enjeu didactique (comment s'organisent les savoirs à enseigner ?). Depuis 1969, l'enseignement de l'histoire-géographie est intégré dans les « disciplines d'éveil » pour les classes du premier degré et pour celles du premier cycle du second degré. Ceci déstabilise une partie du corps enseignant et amène les représentants de la SPHG à dénoncer la « primarisation du secondaire ».

Les réformes des contenus mises en place au milieu des années 1970 sont inspirées de modèles étrangers⁸³³. Les travaux d'Yves Mény ont porté sur le mimétisme institutionnel (copies et implantations d'institutions) qui peut être accepté (« la greffe ») ou faire l'objet de controverse et de refus par les acteurs nationaux (« le rejet »)⁸³⁴. La littérature sur les transferts s'est intéressée aux changements des politiques sectorielles qui peuvent être le fait de « transferts ». Ceux-ci peuvent concerner des buts, des contenus, des instruments, des idées, etc. Mais tous ne sont pas du même type. David Dolowitz⁸³⁵ en identifie plusieurs : la « copie » qui consiste en un transfert intégral du modèle ; l'« importation d'idées »⁸³⁶ ; le

⁸³² La littérature concernant uniquement le collège unique et les réformes pédagogiques élaborées sous Haby n'est pas très importante si l'on écarte les textes officiels du Ministère français et les ouvrages traitant de l'histoire du système éducatif français. Citons notamment : Marie-Thérèse Frank (coord.), *René Haby par lui-même : un engagement pour la jeunesse (1919-2003)*, Lyon, INRP/SHE, 2008, 180 p. ; Jean-François Garcia, *L'école unique en France (1918-1975). Approche historique et sémantique*, Thèse de sciences de l'éducation sous la direction de Michel Tardy, Université Strasbourg-I, 1992 ; Jürgen Doll, *Entwicklungen und Reformtendenzen im französischen Bildungswesen*, Vienne, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1976, 181 p. ; Monique Ségur, *École, formations, contradictions de la réforme Berthoin-Fouchet à la réforme Haby*, Paris, Éditions sociales, 1976, 254 p. ; *Le mouvement éducatif en France 1973-1975*, Paris, INRDP, 1975, 261 p.

⁸³³ Thierry Delpuech, « Comprendre la circulation internationale des solutions d'action publique : panorama des *policy transfer studies* », *Critique internationale*, n°43, février 2009, p. 153-165 ; Sarah Russeil, « Transfert de politiques publiques », in Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Les Presses de Science Po, 2006 (2^e éd.), p. 446-454 ; « L'étranger ou la question des modèles et transferts », *RFSP*, vol. 59, n°4, août 2009, p. 629-700.

⁸³⁴ Yves Mény (dir.), *Les politiques du mimétisme institutionnel : la greffe ou le rejet*, Paris, L'Harmattan, 1993, 285 p.

⁸³⁵ David P. Dolowitz, *Policy transfer and British Social Policy. Learning from the USA ?*, Buckingham, Open University Press, 2000, 146 p.

⁸³⁶ Il s'agit en cela d'une « émulation » ou *lessondrawing* : David P. Dolowitz, David Marsh, « Learning from Abroad: the Role of Policy Transfer in Contemporary policy Making », *Governance*, vol. 13, n°1, 2000, p. 5-24. ; David P. Dolowitz, David Marsh, « Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature », *Political Studies*, vol. 44, n°2, 1996, p. 343-357.

« mélange » de différentes politiques, de différents programmes d'action ; l'« inspiration » qui consiste en la mise en place d'une politique provenant d'un modèle extérieur dont la réalisation est très différente du modèle. Ces études mettent l'accent sur le rôle important joué par les élites⁸³⁷ qui peuvent être des personnels politiques ou administratifs, des experts, des groupes d'intérêt, etc. Celles-ci se mobilisent en raison de leur insatisfaction à l'égard du système en vigueur et de la connaissance de solutions pratiquées ailleurs⁸³⁸. Les organisations internationales ou européennes jouent un rôle important dans les transferts de politiques publiques. Par exemple, Hugo Verheul⁸³⁹ revient sur l'importation des méthodes de *New Public Management* dans l'enseignement supérieur indonésien qui est le fait des organisations internationales mais aussi des acteurs nationaux. La sociologie de l'éducation accorde de l'importance à ces phénomènes. Les savoirs managériaux se combinent à d'autres savoirs professionnels. Comme le montrent les travaux d'Anne Barrère consacrés aux chefs d'établissements, ces savoirs influencent les modes de recrutement et les formations offertes par les grandes écoles françaises ou les universités prestigieuses britanniques⁸⁴⁰. Le type d'enseignement introduit dans les programmes étudiés dans ce chapitre est inspiré d'expériences étrangères, notamment anglo-saxonnes, importées par des réseaux d'acteurs proches de René Haby⁸⁴¹.

Le transfert produit des effets inattendus⁸⁴², comme on le voit dans les recherches de Barry Cooper au sujet de la réforme des mathématiques conduite en Grande-Bretagne à partir des années 1950⁸⁴³. L'introduction des mathématiques modernes dans les établissements secondaires, dont l'objectif était de « moderniser » cet enseignement, met en exergue les clivages entre les spécialistes des mathématiques pures et les spécialistes des mathématiques

⁸³⁷ *Ibid.*

⁸³⁸ Yves Mény, *Les politiques du mimétisme*, *op. cit.*

⁸³⁹ Hugo Verheul, « Higher Education in Indonesia. Integrating New Public Management and National Values », in Martin de Jong, Konstantinos Lalenis, Virginie Mamadouh (eds.), *The Theory and Practice of Institutional Transplantation*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 185-1989.

⁸⁴⁰ Annabelle Allouche, *Socialiser aux élites. Politiques et pratiques de l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur d'excellence anglais et français*, Thèse de Sociologie en cours sous la direction d'Agnès van Zanten, IEP Paris.

⁸⁴¹ Les programmes Haby sont des adaptations, les modèles étrangers servent plus de sources d'inspiration à ces programmes. Concernant les degrés d'imitation des modèles transférés : Richard Rose, « What is Lesson Drawing », *Journal of Public Policy*, vol. 11, n°1, 1991, p. 3-30.

⁸⁴² Sur les effets produits par le système importateur : Oliver James, Martin Lodge, « The Limitations of 'Policy Transfer' and 'Lesson Drawing' for Public Policy Research », *Political Studies Review*, vol. 1, n°2, 2003, p. 179-193.

⁸⁴³ Barry Cooper, « On Explaining Change in School Subjects », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, n°3, 1983, p. 207-222.

appliquées. Ce clivage se superpose à celui existant entre une conception classique et une conception moderne d'enseigner. Ce sociologue du *curriculum* montre ainsi que l'équilibre des forces entre les segments au sein de la profession est provisoire et sujet à bouleversements. Selon lui, il faut établir un lien entre la redéfinition des disciplines déjà existantes et le problème de la carrière des enseignants, des cultures professionnelles pour comprendre les processus de redéfinition de la discipline. Les changements entraînés par les transferts peuvent susciter des mobilisations et des controverses.

Nous allons nous intéresser à la façon dont les programmes d'histoire de 6^e et 5^e, dits « programmes Haby », suscitent une controverse importante. Un véritable basculement se joue durant l'élaboration et la mise en œuvre de ces programmes d'histoire : de nouveaux acteurs entrent de façon inédite dans le circuit d'écriture afin de promouvoir une nouvelle forme d'histoire à la fois dans les contenus (ouverture aux sciences sociales) et dans les approches didactiques. Ces programmes font naître d'abord une controverse interne aux « techniciens » (Section 1), qui est ensuite happée par d'autres acteurs qui transforment cette controverse en une polémique idéologique et politique (Section 2).

Section 1 :

Une controverse sectorisée

Cette première section s'intéresse au moment de l'élaboration de programmes inspirés de modèles étrangers, durant lequel le rôle du ministre René Haby est central car il donne une impulsion à la réforme pédagogique. Les programmes de 6^e et 5^e à écrire en 1974 seront enseignés intégralement par l'ensemble des professeurs de ces classes, en raison du tronc commun. Or, durant les années 1970, on constate une hétérogénéité importante dans la formation reçue par les enseignants. L'élaboration des *curricula* soulève ainsi le problème de la formation des maîtres. Pour comprendre cela, il faut établir un lien avec les réformes de l'organisation des établissements du premier cycle. La réforme Capelle-Fouchet de 1963 n'a pas entièrement unifié ces structures : les CES comprennent quatre filières parallèles (classique, moderne long, moderne court et filière IV dite de transition pour les 6^e et 5^e puis de cycle terminal pratique pour les 4^e et 3^e), les CEG se limitent aux trois dernières filières. Durant les années 1960, les enseignants agrégés ou certifiés enseignent dans la filière

classique, les certifiés assurent l'enseignement de la filière moderne longue alors que des maîtres type CEG sont affectés dans le moderne court. Il existe donc des différences pédagogiques entre les filières : les enseignants ne sont pas les mêmes, ni les *curricula*. Au début des années 1970, les établissements de premier cycle accueillent des enfants de 11 à 16 ans et les CEG ouvrent des filières classiques, s'alignant ainsi sur les CES. Les professeurs de CEG cessent également d'appartenir aux corps des instituteurs⁸⁴⁴ et leur formation initiale passe de deux à trois ans. Si on ne dispose pas dans les CEG d'un professeur certifié pour une classe de type long, on fait alors appel à un enseignant CEG, et inversement. En 1974, les filières I et II fusionnent. Il existe ainsi dans les CEG/CES deux types de 6^e et 5^e : les classes normales (anciennes filières modernes longue et classiques) et des classes à programmes allégés⁸⁴⁵.

Les enseignants de 6^e et 5^e n'appartiennent donc pas au même corps : ils ne disposent pas de la même formation, ne font pas leurs cours de la même façon, avec les mêmes méthodes et les mêmes instruments. Mais tous vont devoir mettre en œuvre le même programme. Les difficultés nées de l'application d'un *curriculum* commun ont été étudiées par des sociologues britanniques du *curriculum* dans les années 1960⁸⁴⁶. Les critiques de « droite », dont le porte-parole est G. H. Bantock, adoptent un point de vue élitiste et défendent un développement séparé des cursus scolaires, alors que R. Williams dans son ouvrage *The Long Revolution* (1961) établit un lien entre *curriculum* commun et démocratisation et pense le problème de la qualité d'éducation non en terme quantitatifs mais en termes de contenus. Cependant, des sociologues de gauche critiquent dans les années 1970 le *curriculum* commun : certains avancent une vision ouvriériste qui met l'accent sur la nécessité pour le monde ouvrier de défendre son identité culturelle en même temps que ses intérêts matériels de classe face aux entreprises de neutralisation idéologique et politique du *curriculum* commun ; d'autres opposent à la culture scolaire traditionnelle une exigence de prise en compte de la communauté locale dans l'enseignement. Les travaux de Nell Keddie⁸⁴⁷ mettent en évidence la complexité des *curricula* uniques. Dans une enquête menée dans un

⁸⁴⁴ En application d'un décret du 30 mai 1969.

⁸⁴⁵ Antoine Prost, « École et stratification sociale. Les paradoxes de la réforme des collèges en France au XX^e siècle », in *Éducation, société et politiques*, op. cit., p. 99-103.

⁸⁴⁶ Jean-Claude Forquin, *École et culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1989, 247 p.

⁸⁴⁷ Nell Keddie, « Knowledge in classroom », in Michael F.D. Young, *Knowledge and Control*, op. cit., in Jérôme Deauvieu, Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La dispute, 2007, p. 151-188.

établissement secondaire britannique auprès d'enseignants opposés aux classes de niveau, elle observe des différenciations dans les *curricula* réels : elle met en avant les divergences entre les opinions pédagogiques des enseignants et leur activité en classe. Ces enseignants favorables à un *curriculum* commun suivent la logique du dénivelé, c'est-à-dire qu'ils pensent le programme à partir d'un modèle idéal et l'allège suivant le niveau de leurs élèves. Ces différentes positions à l'égard du *curriculum* commun et des pratiques pédagogiques à adopter se retrouvent dans l'exemple des programmes d'histoire de 6^e et 5^e.

A) Une réforme de spécialistes

À l'annonce de la nomination de René Haby comme ministre de l'Éducation⁸⁴⁸, les représentants des acteurs éducatifs (parents d'élèves, enseignants) telle la FCPE se montrent étonnés :

« Le mardi soir nous apprenions par la radio que le nouveau ministre ne serait pas un homme politique aux épaules larges, aux idées amples, disposant d'assises solides, capable d'assurer la promotion d'une politique de service public, mais un « super-recteur », qui aura bien du mal –quelques soient ses qualités personnelles- à s'imposer aux bureaux de la rue de Rivoli, de Matignon, de l'Élysée. »⁸⁴⁹

René Haby est déjà connu des acteurs éducatifs : adjoint de Jean Capelle puis inspecteur général, il a participé dans les années 1960 et 1970 à diverses commissions de réflexion sur la réforme du second degré⁸⁵⁰. Sa trajectoire antérieure, qui l'associe au courant réformateur, est un gage de confiance pour la PEEP :

« Vous nous avez déjà donné plus d'une fois des preuves de votre souci en cette matière par la consultation que nous avons déjà eue avec vous ou avec vos collaborateurs : cette condition sera réalisée par un effort considérable de participation et d'informations à tous les échelons. »⁸⁵¹

En mai 1974, le nouveau ministre apparaît comme un promoteur d'une réforme pédagogique car il est sensible aux problèmes de structure et de contenu⁸⁵². René Haby se présente comme un enfant du peuple dont l'ascension sociale et professionnelle s'est faite grâce à l'école de la République. Cette identité semble avoir été marquée par sa pratique d'instituteur et sa socialisation dans ce milieu. Il n'est cependant pas lié au SNI car il est un homme de droite favorable au retour à l'ordre après Mai 1968. Ministre du premier gouvernement Chirac, René Haby n'est cependant pas conservateur dans sa conception de l'histoire : il promeut un

⁸⁴⁸ Le ministère perd le qualificatif de « national » sous le septennat de Valéry Giscard d'Estaing.

⁸⁴⁹ Jean Cornec, « Le changement », *Pour l'enfant vers l'homme*, n°127, mai-juin 1974.

⁸⁵⁰ Cf. Chapitre 2, *supra*.

⁸⁵¹ Pierre Armand, « Discours d'accueil au ministre, juin 1974 », *PEEP Informations*, n°23, octobre 1974.

⁸⁵² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement*, *op. cit.*, p. 403.

enseignement de sciences humaines qui ouvre l'histoire aux autres « humanités modernes ». Il est ainsi un personnage en tension : il participe à la mise en place d'idées pédagogiques portées par des acteurs majoritairement de gauche alors qu'il s'inscrit pour d'autres aspects, - comme le respect envers l'autorité, son positionnement à l'égard de la laïcité -, davantage à droite⁸⁵³. Il brouille en cela les acteurs du secteur éducatif, majoritairement de gauche, dont il ne peut bénéficier d'un appui certain. De l'autre, par ses propositions de rénovation pédagogique, il ne peut recevoir le soutien des parlementaires de droite, qui ont appuyé la politique éducative défendue par Pompidou. René Haby ne peut pas créer de loyauté politique durable et finit par se mettre tous les acteurs (politiques et enseignants) à dos.

1) René Haby, un technicien modernisateur

Le profil sociologique de René Haby est complexe. Sa trajectoire personnelle est remarquable : bien qu'issu d'un milieu ouvrier de Lorraine, il parvient à accéder aux plus hauts grades universitaires. Il est en cela un exemple de la méritocratie. Son expérience professionnelle s'est faite à tous les niveaux de l'enseignement, du primaire au supérieur, en tant que professeur et comme haut fonctionnaire du ministère :

« Les propositions élaborées par l'actuel ministre sont le reflet d'une pratique professionnelle indiscutable, non la mise en forme d'idées avancées par des bureaux ou des experts irresponsables. Le ministre a rédigé lui-même les 147 pages du projet et il sait de quoi il parle, car à tous les niveaux il a enseigné ou dirigé des établissements et des services, aux différents degrés d'enseignement qui conduisent au baccalauréat. Les réformes de ses prédécesseurs, il les a pratiquées ou y a suffisamment réfléchi pour que personne ne puisse lui en conter quant aux objectifs recherchés ou aux moyens requis. »⁸⁵⁴

On pourrait être porté à penser que le ministre dispose de véritables atouts pour mener une réforme soutenue par l'ensemble des acteurs éducatifs.

Le nouveau ministre de l'Éducation n'est pas un professionnel de la politique : René Haby n'a jusqu'alors jamais été parlementaire ni engagé comme militant dans un parti politique⁸⁵⁵. C'est un homme de la Centrale qui « avait une très belle histoire »⁸⁵⁶. Orphelin de père et issu du monde ouvrier lorrain, il a réussi à s'arracher à son milieu social d'origine grâce à son parcours et son mérite scolaires :

⁸⁵³ Antoine Prost le présente comme un fin connaisseur des dossiers sur lesquels il a une opinion arrêtée, comme un homme imbu de ses responsabilités qu'il délègue peu : Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, op. cit., p. 402.

⁸⁵⁴ Pierre Arrighi, « La réforme du système scolaire », *La Revue des deux mondes*, avril 1975.

⁸⁵⁵ René Haby, *Combat pour les jeunes Français*, Paris, Julliard, 1981, p. 9.

⁸⁵⁶ Jean-Daniel Camus, entretien avec l'auteure, 9 mai 2007.

« Mon enfance puis mon adolescence se passèrent ainsi dans ces cités en forme de coron. Dans cette condition très ouvrière, seul le succès scolaire permettait de s'évader. »⁸⁵⁷

René Haby débute sa carrière à 19 ans comme instituteur à Blainville, près de Nancy (1938). Il devient ensuite professeur de collège moderne à Nancy jusqu'en 1948 puis à Lons-le-Saulnier en 1948-1949. Professeur certifié, il est affecté dans les lycées de Toul et de Nancy. En 1954, il est nommé principal agrégé à Saint-Avold. Entre 1958 et 1962, il est successivement proviseur des lycées d'Avignon (1958), de Nancy (1960) et de Montgeron (1962)⁸⁵⁸. Parallèlement à ce parcours professionnel, René Haby se dote d'un fort capital universitaire : il est reçu premier à l'agrégation de géographie en 1954 et obtient le titre de docteur ès lettres en 1965 avec la mention très honorable avec félicitations du jury pour sa thèse de géographie sur les houillères lorraines. À partir de 1964, il est professeur associé à l'Université de Nancy puis à Paris-IV en 1970. René Haby est également l'auteur d'articles de géographie qui paraissent dans des revues universitaires reconnues⁸⁵⁹.

Le ministre de l'Éducation n'hésite pas à rappeler dans les médias son passé d'instituteur⁸⁶⁰ alors qu'il a effectué l'essentiel de sa carrière d'agrégé dans l'administration. De 1962 à 1964, il est chargé de mission auprès de l'IGIP et chargé des fonctions de directeur de l'enseignement au ministère. En 1964-1965, il est adjoint de Jean Capelle. Il côtoie à ce moment Jean Auba, conseiller technique auprès du Ministre de l'Éducation nationale et modernisateur convaincu⁸⁶¹. Après avoir été nommé IGIP en 1964 à l'âge de 45 ans, René Haby devient directeur du cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports, François Missoffe, de 1966 à 1968.

Concernant la pédagogie, René Haby est favorable à certaines idées de rénovation. Dans son ouvrage paru en 1980, *Combat pour les jeunes Français*, il rappelle sa participation comme instituteur à des stages organisés par le CIEP. Il y expose ses projets menés en classe de géographie :

« En tant que professeur, je menai en première, au lycée de Nancy, en 1953, une expérience où chaque leçon de géographie (il s'agissait d'étudier les régions de la France) était uniquement consacrée à l'analyse par les élèves de documents individuels ou collectifs [...] ; la synthèse des observations faites

⁸⁵⁷ René Haby, *op. cit.*, p. 15.

⁸⁵⁸ René Haby, Fiche personnelle de l'IGIP.

⁸⁵⁹ Par exemple : René Haby, « L'industrie sidérurgique en 1968 et tendances en 1969 », *Annales de géographie*, vol. 80, n°441, 1971, p. 598-601.

⁸⁶⁰ André Henry, entretien avec l'auteure, 7 mai 2007. Ce qui est confirmé par la lecture de la presse de 1974.

⁸⁶¹ Jean Auba dirige du 11 février 1967 au 19 mars 1970 le Centre International d'Études pédagogiques (CIEP) avant d'être nommé chargé de mission à la recherche pédagogique.

intervenait en fin de séance.»⁸⁶²

Ce type de pratiques pédagogiques actives reposant sur le document et le savoir construit par l'élève était prôné par certains IGIP, notamment Jean Monnier et par les *Instructions officielles* de 1954. Il adopte ces méthodes dans sa pratique d'enseignant auprès d'élèves en difficulté :

« Je dois enfin ajouter que ma réflexion a aussi été influencée par toute la littérature "pédagogico-socialisante" qui était publiée à l'époque et à laquelle j'étais vraisemblablement très perméable. La création et la mise au point des classes de transition m'ont amené à approfondir ma pensée, au travers des philosophes de l'éducation et des psychologues - j'ai beaucoup travaillé à cette période sur les ouvrages de Piaget - et à adopter des attitudes un peu nouvelles.»⁸⁶³

René Haby contribue à la promotion de celles-ci dans le cadre des stages nationaux animés par les inspecteurs généraux au début des années 1970. Il intervient notamment dans le cadre des stages sur la pédagogie des classes de transition et des classes pratiques en géographie au CIEP de Sèvres⁸⁶⁴. Lors de ces stages, cet inspecteur général se présente comme proche des professeurs, ouvert à la discussion et aux critiques, tenant ainsi compte des nombreuses contestations qui émanent alors des syndicats enseignants contre une Inspection générale présentée comme conservatrice et très hiérarchique⁸⁶⁵. Cette proximité avec les milieux favorables à la rénovation pédagogique⁸⁶⁶ n'empêche pas René Haby de critiquer certains modernisateurs progressistes comme des enseignants irréalistes, voire ridicules, qui mettent à mal l'institution.

Ce technicien, homme de droite, entre progressivement en politique : il prend contact dès sa nomination comme recteur de l'académie de Clermont-Ferrand en 1972 avec Valéry Giscard d'Estaing. Après avoir obtenu une audience auprès du ministre des Finances de

⁸⁶² René Haby, *op. cit.*, p. 57.

⁸⁶³ SHE, *René Haby par lui-même, un engagement pour la jeunesse, 1919-2003*, Paris, INRP, 2008, p. 54.

⁸⁶⁴ *Stage sur la pédagogie des classes de transition et des classes pratiques*, 14 au 18 avril 1970, AN, CAC, 77 1362 article 7.

⁸⁶⁵ « Messieurs les IG responsables des Centres, en particulier Mlle Guerrini et M. Haby interviennent dans la plupart des stages nationaux dont le Centre a la responsabilité. Leurs interventions, aussi bien en raison des informations très actuelles qu'elles apportent que par les réflexions qu'elles suscitent sont ressenties par les maîtres en stage et par les enseignants de l'établissement comme un moment capital de la session ; les stagiaires sont extrêmement sensibles à l'esprit libéral avec lequel le dialogue est engagé, à l'attention portée à leurs questions et suggestions ; aussi ces réunions se déroulent-elles dans un climat de confiance et de respect mutuel qui tranche avec une certaine image périmée de la relation hiérarchique et contribue grandement à valoriser pour les participants les apports du stage. » : Madame Legendre, *Rapport annuel du chef d'établissement sur le fonctionnement du centre national, Centre national de formation et de perfectionnement de professeurs de Montlignon*, 28 juillet 1972, AN, CAC, 77 1362 article 7.

⁸⁶⁶ L'épouse de René Haby enseigne alors au lycée expérimental de Montgeron (91). Jean Auba, entretiens avec le SHE, 7 mai et 4 juin 1991.

l'époque, René Haby organise pour le ministre et maire de Chamalières un déjeuner rassemblant différents représentants du secteur éducatif⁸⁶⁷. Par la suite, il participe à la mise au point de la campagne de Valéry Giscard d'Estaing dans le domaine éducatif⁸⁶⁸. Même s'il n'est pas un professionnel de la politique, René Haby est donc, dès avant 1974, inscrit dans le cercle des techniciens proches du futur Président :

« Je lui ai fourni pour sa campagne présidentielle une demi-douzaine de notes sur les questions syndicales et les principaux problèmes nationaux. Il avait besoin de connaître le "B.A.-BA" pour pouvoir dans une réunion répondre aux questions ou faire un exposé. »⁸⁶⁹

Pour le remercier de cet engagement auprès de lui, Valéry Giscard d'Estaing le présente à son Premier ministre pour le portefeuille de l'Éducation⁸⁷⁰. Cette nomination, le 28 mai 1974, d'un ministre « spécialiste de son secteur » n'est pas la seule car le gouvernement conduit par Jacques Chirac comprend 9 membres sur 35 qui n'ont jamais siégé comme parlementaires et 27 sur 35 qui n'ont jamais été ministres⁸⁷¹.

Nommé à ce poste, René Haby s'entoure dans son cabinet d'experts pédagogues en qui il a confiance. Pierre Quentin est son chef de cabinet. Il débute en 1941, à 19 ans, sa carrière comme instituteur⁸⁷², devient en 1945 rédacteur d'inspection académique, rédacteur en 1947 d'académie et de faculté, puis secrétaire d'académie (1950), secrétaire principal des Facultés de droit et de lettres de Nancy (1951-1959), secrétaire du rectorat de Poitiers (1959-1961) puis conseiller administratif des services universitaires en 1963. De 1961 à 1964, il est secrétaire général de la DGOPS puis secrétaire général du rectorat de Nancy (1964-1966), de Paris (1966-1970). Il devient alors IA. Jacques Quignard, agrégé de lettres, a été censeur puis proviseur du lycée pilote de Sèvres. En 1973, il est conseiller de direction à l'INRDP. On trouve aussi Raymond Jacquenod, agrégé de lettres classiques, proviseur du lycée pilote de Montgeron, Inspecteur d'académie de 1963 à 1972⁸⁷³. Le cabinet se compose également d'anciens membres des cabinets Guichard et Fontanet, comme Philippe Moret et Pierre Vandevoorde. Une partie du cabinet est donc composée de hauts fonctionnaires favorables à

⁸⁶⁷ René Haby, *op. cit.*, p. 11.

⁸⁶⁸ André Henry, entretien avec l'auteure, 7 mai 2007.

⁸⁶⁹ SHE, *René Haby par lui-même, op. cit.*, p. 77.

⁸⁷⁰ *Ibid.*, p. 80.

⁸⁷¹ Daniel Amson, « Le gouvernement Chirac : une nouvelle classe politique au pouvoir », *Revue politique et parlementaire*, juillet-août 1974, p. 25-33.

⁸⁷² Pierre Quentin fait ses études à l'école primaire supérieure de Vaucouleurs puis à l'École nationale des instituteurs de Commercy.

⁸⁷³ Raymond Jacquenod est conseiller technique de René Haby de 1974 à 1977. Il est alors nommé Inspecteur général et dirige l'INRDP de 1977 à 1979.

une réforme importante du secteur éducatif.

Néanmoins, le Premier ministre n'entend pas laisser son ministre de l'Éducation agir seul. La marge de manœuvre du ministre de l'Éducation n'est pas importante : il faut composer avec les exigences d'une majorité parlementaire hétérogène. Pour cela, Jacques Chirac recommande Michel Denieul à René Haby. Nommé directeur de cabinet de 1974 à 1976, Denieul est un véritable intermédiaire entre la rue de Grenelle, Matignon et l'Élysée. En raison de son passage à l'École des Chartes et à l'ÉNA, il est proche de certains conseillers du Président de la République, en particulier du secrétaire général adjoint Yves Cannac. L'équipe présidentielle ne voit pas d'un bon œil ce praticien de l'éducation au parcours différent. L'ascension sociale dont a profité René Haby est mal perçue dans ce milieu de hauts fonctionnaires. Selon Jean-Daniel Camus, secrétaire général de l'Élysée, René Haby est « une erreur de casting »⁸⁷⁴. Le ministre de l'Éducation est, dès le début de sa prise de fonction, peu soutenu par les hommes qui conseillent le Président de la République.

2) La délégation présidentielle faite au ministre

Valéry Giscard d'Estaing est élu Président de la République à l'issue d'élections anticipées les 5 et 19 mai 1974. L'ancien ministre de l'Économie et des Finances de Pompidou se présente comme le candidat du « changement dans la continuité »⁸⁷⁵. Contrairement à son rival de droite, Jacques Chaban-Delmas qui charrie derrière lui les erreurs de « l'État-UDR »⁸⁷⁶, le candidat des Républicains indépendants se présente comme « un conservateur progressiste » : il faut modifier la société sans révolution, les transformations doivent se plier aux changements socio-économiques et culturels. Il se présente comme un homme nouveau doté de compétences économiques reconverties en ressources politiques⁸⁷⁷. Durant sa campagne, Giscard d'Estaing aborde le thème de l'éducation. Il souhaite la promotion de l'égalité des chances pour tous les élèves, l'évolution du rôle tenu par l'enseignant et l'orientation de ce secteur en fonction des débouchés économiques :

« Il faut aller plus loin et bâtir une société plus égale [...]. J'en viens maintenant à [...] l'organisation des égalités des chances pour les jeunes dans une société nouvelle et moderne. Dans une société juste, tout doit être organisé et recherché en vue de cette égalité des chances, et ceci comporte un certain nombre de dispositions : généralisation de l'accès à l'école maternelle à quatre ans, meilleure

⁸⁷⁴ Jean-Daniel Camus, entretien avec l'auteure, 9 mai 2007.

⁸⁷⁵ Jacques Berque, *La campagne présidentielle de Valéry Giscard d'Estaing*, Paris, PUF, 1981, 206 p.

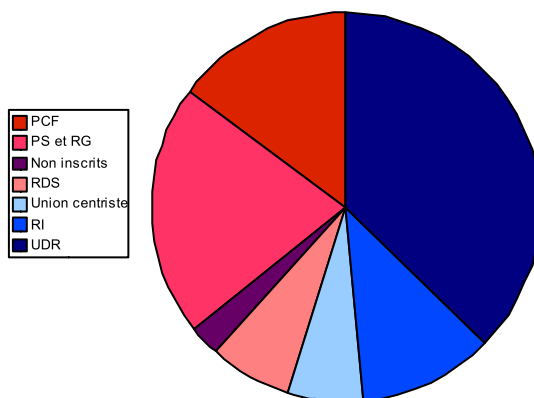
⁸⁷⁶ Patrick Lehingue, « Le discours giscardien », in CURAPP, *Discours et idéologie*, Paris, PUF, 1980, p. 81.

⁸⁷⁷ Brigitte Gaïti, « Des ressources politiques à valeur relative : le difficile retour de Valéry Giscard d'Estaing », *RFSP*, vol. 40, n°6, 1990, p. 912-917.

articulation de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement secondaire, accès large à l'enseignement supérieur par la conjugaison d'une formation de base et en même temps de formations optionnelles dans le secondaire. »⁸⁷⁸

En mai 1974, le nouveau chef de l'État veut incarner l'image d'un homme politique lié au progrès et au changement⁸⁷⁹, désireux de mettre en place « une société libérale avancée ». Le chantier des réformes est lancé dès l'été 1974. Il s'agit de faire vite. Leur conditionnement dépend des soutiens parlementaires apportés à la politique du gouvernement Chirac. Le clivage gauche-droite est net en 1974 et la droite est hostile depuis 1968 à toute évolution pédagogique. Le Président de la République doit surmonter l'obstacle parlementaire. Il décide de ne pas prendre le risque de dissoudre l'Assemblée nationale élue en 1973 et doit composer avec une majorité parlementaire complexe [graphique n°3]. La majorité présidentielle est l'addition des partis représentés au Parlement qui ont soutenu sa candidature au second tour de la présidentielle⁸⁸⁰.

Graphique n°3 : Composition de l'Assemblée nationale en 1974



Source : www.france-politique.fr

La majorité parlementaire est composée de l'Union centriste, des Républicains indépendants et de l'Union des démocrates pour la république. Le gouvernement doit tenir compte de ces différences : le centre rassemble des radicaux et des démocrate-chrétiens, les RI et l'UDR

⁸⁷⁸ Valéry Giscard d'Estaing, *Déclaration à la presse à Strasbourg*, 19 avril 1974, 14 f.

⁸⁷⁹ Jean-Marie Cotterêt, Claude Émeri, Jacques Gerstlé, René Moreau, *Valéry Giscard d'Estaing/François Mitterrand, 54 774 mots pour convaincre*, Paris, PUF, 1976, 347 p.

⁸⁸⁰ Pierre Avril, *La V^e République. Histoire politique et constitutionnelle*, Paris, PUF, 1994, 393 p.

gaulliste sont amers d'avoir perdu l'Élysée⁸⁸¹. La diversité politique de la majorité parlementaire se retrouve également dans la composition gouvernementale.

Afin de compenser l'éventuel handicap que pourrait être cette majorité parlementaire composite, Valéry Giscard d'Estaing accentue dès le début de son mandat l'image d'un « président-gouvernant »⁸⁸² : le chef de l'État n'hésite pas à se mettre sur le devant de la scène médiatique, à publiciser les directives qu'il adresse aux membres du gouvernement de Jacques Chirac. Il veut montrer qu'il met en œuvre la politique de changement pour laquelle il a été élu par les Français :

« Ce qui reste à faire est considérable : réformer la justice, moderniser les institutions sociales, réduire les inégalités excessives de ressources, développer l'éducation, libéraliser les législations répressives, développer la culture. De nombreuses lois vont être proposées au Parlement. D'autres le seront au printemps, puis à l'automne prochain. Il faut que la société française devienne un chantier de réformes conduites dans la liberté et l'imagination, dans la réflexion et la sérénité. Certains critiquent nos réformes. Seraient-ils déjà essouffés par l'effort de réforme ? Nous continuerons à les mettre en œuvre jusqu'à ce que la France devienne réellement l'exemple d'une société libérale et avancée. »⁸⁸³

Giscard présidentialise la politique gouvernementale en tenant de nombreux conseils restreints. Les objectifs de la réforme éducative sont annoncés au début de l'été 1974 lors d'un conseil présidé par le chef de l'État entouré du Premier ministre, de Jean-Pierre Fourcade, ministre des Finances, de René Haby, du secrétaire d'État aux universités, Jean-Pierre Soisson, de la secrétaire d'État à l'enseignement préscolaire, Annie Lesur, et du secrétaire d'État à la Fonction publique :

- « 1. Mettre le grand service public de l'éducation en mesure de donner aux jeunes Français le niveau de culture et de formation le plus élevé et le mieux adapté de l'époque.
2. Clarifier et stabiliser l'organisation du système éducatif qui reposera sur trois types d'établissements distincts : des écoles, des collèges et des lycées. Tout jeune Français, rural ou citadin, ira nécessairement dans une école, puis dans un collège.
3. Développer l'égalité des chances, notamment pour les enfants de travailleurs manuels.
4. Accentuer la formation pédagogique des enseignants, quelque soit leur mode de recrutement.
5. Comme c'est une réforme fondamentale, une très large concertation doit se poursuivre avec les intéressés.
6. Une fois les structures définies, un même effort de réflexion et de concertation devra s'appliquer au contenu détaillé des programmes. »⁸⁸⁴

Lors du Conseil des ministres tenu le 24 juillet 1974, Giscard d'Estaing officialise le projet de réforme du système éducatif⁸⁸⁵. La réforme est présentée sous la forme d'un projet de loi à

⁸⁸¹ *L'année politique, économique, sociale et diplomatique en France*, Paris, PUF, 1975, p. 302.

⁸⁸² Bastien François, *Le régime politique de la Cinquième République*, *op.cit.*, p. 76.

⁸⁸³ Valéry Giscard d'Estaing, « Discours aux ministres et aux secrétaires d'État », 29 septembre 1974, in *L'année politique, économique, sociale et diplomatique en France*, Paris, PUF, 1974.

⁸⁸⁴ Michel Denieul, *Notes du conseil restreint*, 23 juillet 1974, AN, CAC, 1977 0599 article 1.

⁸⁸⁵ *Relevé des orientations, Conseil des Ministres*, 24 juillet 1974, AN, CAC, 1977 0599 article 1.

déposer soit lors de la session d'automne 1974, soit lors de celle du printemps 1975. René Haby doit mener à son terme la réforme Fontanet⁸⁸⁶ alors « mise au frigidaire »⁸⁸⁷. Le projet Fontanet proposait la mise en place d'un tronc commun dans le premier cycle, l'autonomie des établissements, le contrôle continu. L'histoire-géographie devenait un enseignement optionnel en Terminale, ce qui suscita de vives tensions entre le ministre et Robert Hubac, IGIP et ancien président de la SPHG⁸⁸⁸. Ce projet fut soumis au CSEN le 28 février 1974 mais fut abandonné par le décès de Georges Pompidou et l'écartement de Joseph Fontanet du ministère de l'Éducation⁸⁸⁹.

La réforme de rénovation du système scolaire s'insère donc dans d'autres réformes lancées par Giscard d'Estaing en 1974. Même s'il est « encadré » par le Président de la République, René Haby peut profiter de la fenêtre d'opportunité ouverte à ce moment pour mener des concertations avec différents interlocuteurs du secteur éducatif :

« Sur un sujet d'une telle importance pour l'avenir de notre pays - et qui touche directement chacun d'entre nous - je crois indispensable de faire délibérer et de faire prononcer la représentation nationale. [...] Je suis d'ailleurs persuadé qu'un large consensus, dépassant les regroupements politiques proprement dits, peut se faire au parlement sur un système d'éducation adapté à notre temps. Même si la voie législative m'apparaît la meilleure pour rénover notre enseignement, il me paraît également souhaitable d'encourager l'innovation à la base. »⁸⁹⁰

Le traitement du dossier consacré aux programmes d'histoire dans le second degré est inscrit à nouveau sur l'agenda ministériel. Le Ministre René Haby s'implique personnellement mais confie l'élaboration de la réforme des contenus à des représentants hauts placés dans la hiérarchie administrative. Cependant, le contexte dans lequel ces propositions sont émises par le ministère n'est guère favorable à une réception enthousiaste de la part des acteurs du secteur éducatif.

⁸⁸⁶ Olivier Fouquet, *Lettre au Président de la République sur le rendez-vous avec Haby*, 1^{er} juillet 1974, AN, CARAN, 5AG3/1410.

⁸⁸⁷ René Haby, *Interview à France Inter*, 3 juin 1974.

⁸⁸⁸ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

⁸⁸⁹ Joseph Fontanet avait soutenu la candidature de Jacques Chaban-Delmas.

⁸⁹⁰ René Haby, « Entretien », *Le Monde*, 21 juin 1974.

B) Une alliance technicienne : le ministre et les didacticiens de l'INRDP

À l'exception du programme de Terminale de 1957, les contenus des programmes du second cycle ont globalement été peu modifiés depuis la Libération, comme nous l'avons vu dans les chapitres 1 et 2. Un certain nombre d'acteurs se montrent attachés aux contenus d'enseignement hérités des programmes de la Troisième République. Les représentants de la SPHG, jusqu'en 1974, se prononcent en faveur d'allègement des programmes : il s'agit de sélectionner parmi les textes en vigueur des savoirs agencés selon un nouveau découpage chronologique. Cette défense de la discipline est renforcée par l'apparition d'une nouvelle discipline à la fin des années 1960. Les sciences économiques et sociales (SES) sont enseignées les premières années par des professeurs d'histoire-géographie, des professeurs de techniques économiques de gestion et des maîtres auxiliaires. Les SES sont perçues comme concurrentes de l'histoire au moment de la création du CAPES de SES : ce concours est ouvert aux titulaires d'une licence de sciences économiques, de droit, de sociologie, de psychologie, aux diplômés des IEP mais également aux titulaires d'une licence d'histoire-géographie. Les SES sont dès lors susceptibles d'attirer des candidats potentiels aux concours de recrutement d'histoire. Cette discipline est présentée par les représentants de la SPHG comme menacée car les horaires dévolus à l'histoire-géographie se réduisent sous le ministère Fontanet. À partir de 1972, ils sont réduits à 3 heures dans les classes de 6^e et 5^e aux programmes allégés mais aussi pour toutes les classes de 4^e et 3^e. De plus, l'histoire-géographie ne bénéficie pas d'horaires dédoublés accordés aux autres disciplines dans les classes de plus de trente élèves⁸⁹¹.

Les conceptions de ces enseignants sont ouvertement critiquées par d'autres membres de l'association, généralement plus jeunes. Comme s'en rappelle Jacqueline Bonnamour, présidente de la SPHG en 1974, la didactique intéressait de jeunes enseignants :

« C'était dans le vent! C'était dans la temporalité du moment : tout pour la pédagogie! C'est un mouvement que j'ai subi! Et, entre l'enseignement et la recherche, il y a un acte fondamental qui est de traduire la recherche pour un autre public. »⁸⁹²

La didactique peut être définie comme la réflexion sur les contenus enseignés (sur leurs constructions, leurs statuts, le rapport de l'enseignant à ces savoirs) et une réflexion sur les

⁸⁹¹ Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire, op. cit.*, p. 199.

⁸⁹² Jacqueline Bonnamour, entretien avec l'auteure, 15 mai 2007.

apprentissages disciplinaires et leurs appropriations par les élèves. Toutefois, on remarque que les réflexions didactiques sont davantage menées en géographie qu'en histoire⁸⁹³, discipline rarement remise en cause, les enseignants ayant reçu une formation historique font trop souvent l'économie d'une réflexion sur ses principes et ses modalités. Certaines réflexions didactiques sont alors diffusées par le Conseil de l'Europe, déjà investi dans la révision des manuels d'histoire : aux débuts des années 1970, des expériences, inspirées du cas canadien notamment, sont menées en RFA et au Royaume-Uni, par exemple, pour enseigner une histoire locale et familiale partant du vécu de l'élève. Durant les cours, les professeurs sont invités à utiliser des romans historiques, des émissions télévisées comme ressources pédagogiques. Dans un certain nombre de pays européens, les programmes centrés sur l'histoire nationale sont abandonnés au profit de l'histoire européenne et mondiale⁸⁹⁴. Les *curricula* insistent moins sur l'histoire politique et militaire et s'ouvrent aux autres sciences sociales. En France, les expériences conduites en didactique de l'histoire et de la géographie sont faites par des chercheurs de l'IPN/INRDP, dirigés par Lucile Marbeau, chef de la section des sciences humaines et économiques⁸⁹⁵.

1) La reprise d'un projet pédagogique déjà expérimenté

En tant que haut fonctionnaire dans les années 1960, René Haby est informé des expériences pédagogiques conduites à partir de 1968 par les didacticiens de l'INRDP. Ces expériences s'inspirent de réflexions psychologiques menées sur l'apprentissage du temps et de l'espace chez l'enfant. Les didacticiens sont en effet influencés aux débuts des années 1970 par les recherches menées sur l'enseignement et l'acquisition des connaissances par l'élève. Des psychologues comme Jérôme Bruner, Jean Piaget et Lev Vygotski se sont intéressés à la construction cognitive chez l'enfant. Jean Piaget la définit comme une construction continue mais non linéaire. Ce développement procède par stades successifs et a toujours une dimension individuelle et sociale : les structures par lesquelles passe l'enfant sont à la fois

⁸⁹³ Gérard Pinson, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*, Paris, Hachette, 2007, p. 63.

⁸⁹⁴ Les articles d'un numéro spécial de la revue du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe consacré à l'histoire scolaire témoignent de cette tendance à l'échelle européenne : *Éducation et culture*, n°17, automne-hiver 1971.

⁸⁹⁵ Malgré nos trois demandes d'entretien, soutenues par Pierre Vandevoorde, Lucile et Victor Marbeau n'ont jamais répondu à nos courriers, ni à nos appels téléphoniques.

cognitives (internes à l'organisme) et relationnelles⁸⁹⁶. La culture joue un rôle important pour Vygovski et Bruner : l'enfant construit progressivement et de manière de plus en plus complexe son savoir à l'aide d'outils comme le langage, il se construit dans des situations dialogiques avec des adultes qui l'aident à trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre. Ces chercheurs défendent une conception spiralaire de la connaissance : l'élève aborde les mêmes compétences par le biais de problèmes différents qui sont de plus en plus complexes. Il s'agit alors d'adapter les contenus et les méthodes au développement psychologique de l'élève.

Pour cela, la pédagogie du projet, le « *problem solving* », est privilégiée. Elle permet l'approfondissement des connaissances : les mêmes notions sont abordées à des niveaux de plus en plus complexes⁸⁹⁷. Les méthodes inductive et active sont privilégiées ainsi que le travail autonome. L'enseignant ne doit pas comparer les apprentissages des élèves entre eux mais estimer si l'élève a atteint l'objectif de l'apprentissage. Les didacticiens s'intéressent également à la docimologie car l'évaluation de l'élève, de son travail, n'est pas la même selon qu'on adopte une pédagogie par objectifs (comparer ce que fait un élève par rapport à ce qu'il est capable de faire) ou une pédagogie sommative (comparer des élèves différents sur un travail reposant sur l'accumulation de connaissances)⁸⁹⁸. Ce type d'approche psychopédagogique appliquée à l'histoire remet en question la conception de programmes nationaux. En effet, les programmes scolaires alors en vigueur doivent permettre de donner à tous les élèves la même somme de connaissances⁸⁹⁹. Les didacticiens se prononcent pour des programmes souples reposant sur des notions et des compétences à acquérir. L'objectif est la construction d'une éducation :

« Il s'agit non seulement de faire acquérir des connaissances mais d'armer les jeunes en vue de leur développement personnel, de l'acquisition progressive de leur autonomie et de leur intégration dans la société [...]. L'autonomie peut être favorisée aux cours des activités scolaires par l'adoption de méthodes pédagogiques fondées sur la motivation et la participation active de l'élève, la recherche et l'utilisation de documents, l'exploitation des ressources de l'établissement et du milieu environnant, l'entraînement au travail autonome, individuel et en groupes. »⁹⁰⁰

⁸⁹⁶ Claude Dubar, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006 (3^e éd.), p. 19-28.

⁸⁹⁷ Dominique Comelli, *Comment on enseigne l'histoire à nos enfants*, Nantes, L'Atalante, 2001, p. 61.

⁸⁹⁸ Lucile Marbeau (dir.), *Initiation au monde contemporain par les sciences sociales en relation avec une analyse prospective de l'environnement*, *Revue Recherches pédagogiques*, INRP, n°98, 1978, 274 p.

⁸⁹⁹ Victor Marbeau, « Le travail autonome des élèves dans les écoles secondaires », *Éducation et culture*, n°31, automne 1976, p. 14-21.

⁹⁰⁰ Ministère de l'Éducation, *Une politique de l'éducation, les éléments d'une analyse*, 13 juillet 1974, AN, CAC, 1977 0599 article 1.

Remettant en question l'ordre scolaire établi et les méthodes pédagogiques généralement adoptées, la didactique est perçue comme une solution aux problèmes de l'hétérogénéité croissante des élèves. Des inspecteurs européens et canadiens mettent en place, dans les années 1960 et aux débuts des années 1970, des expériences dont l'objectif est de repenser les disciplines, de réactualiser les objectifs de l'éducation. En histoire et géographie, l'échelle nationale est concurrencée par d'autres échelles d'études⁹⁰¹. Ces incitations consistent aussi à encourager les sorties scolaires, le travail sur des documents originaux d'histoire⁹⁰². L'approche spiralaire est appliquée au Royaume-Uni : l'élève étudie d'abord son histoire familiale et celle du milieu environnant avant de passer à des échelles plus vastes. Le roman historique et la télévision sont des supports pédagogiques employés⁹⁰³.

L'introduction de cette approche de l'histoire scolaire fait l'objet d'une réforme en Belgique⁹⁰⁴. Durant l'année 1962-1963, les enseignants belges sont consultés au sujet des programmes. 75 % d'entre eux sont favorables à un changement. Les programmes sont encyclopédiques, difficiles à terminer dans un contexte de réduction des horaires attribués à cette discipline⁹⁰⁵. À partir de 1964, l'inspecteur d'histoire René Van Santbergen lance des expériences inspirées des Pays-Bas dans des écoles pilotes : les élèves étudient une histoire diachronique et thématique à complexité croissante, les manuels sont remplacés par des fascicules ne contenant que des sources. Ce partisan de l'approche spiralaire désire mettre en place une « histoire totale » dont le but est la mise en évidence de la complexité historique⁹⁰⁶. L'étude de thèmes doit susciter l'intérêt de tous les élèves quelque soit leur milieu social d'origine.

La généralisation de ce programme à toute la Belgique s'effectue en 1969 sous le

⁹⁰¹ Cette tendance est à mettre en relation avec la montée du courant régionaliste en France et l'enseignement des langues régionales défendu par Michel Denieul et les IGIP Jean-Claude Luc et Jean-Louis Bruch : Youenn Michel, *De la tolérance à l'intégration. L'école et l'enseignement des langues et cultures régionales en France des années 1940 aux années 1980*, Thèse d'histoire sous les directions de Jean-Noël Luc et Guillaume Nicolas, Université Paris-IV Sorbonne, 2007, chapitre 11.

⁹⁰² G. Neumann, « Éditorial : L'histoire à l'école », *Éducation et culture*, n°17, automne-hiver 1971, p. 2.

⁹⁰³ R. A. Wake, « L'enseignement de l'histoire : une orientation nouvelle? », *Éducation et culture*, n°17, automne-hiver 1971, p. 3-7.

⁹⁰⁴ Anne Morelli, « Politique et enseignement de l'histoire en Belgique », in *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Mognot*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 191-204.

⁹⁰⁵ P. Cullus, « Le cours d'histoire dans l'enseignement secondaire », www.flwi.ugent.be/btng-rbhc/pdf (été 2009).

⁹⁰⁶ René Van Santbergen, « Pour une histoire thématique de l'enseignement de l'histoire », *Éducation et culture*, n°17, automne-hiver 1971, p. 12-19.

Ministère d'Abel Dubois (PSB)⁹⁰⁷. L'approche thématique s'applique à l'école mais aussi pour les deux premières années du secondaire (enfants de 11-12 ans)⁹⁰⁸. Sont traitées les sociétés des chasseurs-cueilleurs, les sociétés pastoro-agricoles, les sociétés féodales, les sociétés industrielles ainsi que les sociétés actuelles. Van Santbergen estime que ce type d'enseignement permet de distinguer les trois temps braudéliens : le temps long abordé en primaire, le temps moyen abordé durant les deux premières années du secondaire et le temps court étudié à 13-14 ans :

« Les phénomènes de temps long relèvent des préoccupations culturelles élémentaires : se nourrir, se vêtir, se loger, se soigner. Ils rencontrent les intérêts des enfants de cet âge ; ils fournissent une matière à leur portée, concrète. Conduisant du passé le plus lointain au présent le plus proche, ils facilitent l'actualisation et permettent d'intégrer l'apport des moyens d'information de masse. Ces phénomènes de temps long représenteront donc, dans cette méthode, le bord d'attaque de l'approche historique [...]. Préoccupé de sa subsistance, l'homme travaille pour préserver son existence. Autres thèmes donc, il crée, il fabrique, il entre en relations avec d'autres hommes. Le problème est universel, les réponses reçues varient de lieu à pays, de contrée à continent, d'époque à période. C'est le moment de découvrir des phénomènes de temps moyen. Dans le contexte humain, l'homme vit en société, il apprend à s'organiser, il se donne des règles, il subit des institutions, il souffre des dominations, il s'épanouit dans la liberté. Il débouche ainsi sur le phénomène du temps court, celui notamment du fait politique. »⁹⁰⁹

Dès le début de la généralisation de ces programmes en Belgique, les résistances politiques sont fortes. Les libéraux craignent que ce type d'enseignement ne favorise la contestation et dénoncent des programmes « marxisés »⁹¹⁰ dans lesquels le social et l'économique priment sur le politique, le collectif sur l'individu. Des enseignants n'appliquent pas ces nouveaux programmes mais ceux en vigueur entre 1948 à 1969, qui étaient chronologiques et européen-centrés. La critique émane également des historiens qui jugent cette nouvelle histoire scolaire antiscientifique, antidémocratique et antipédagogique.

En France, ce type d'enseignement de l'histoire intéresse certains chercheurs de l'INRDP dont Lucile Marbeau et Suzanne Citron. Mais ces deux femmes, qui ont participé au groupe de travail Braudel, ne s'accordent pas sur la conception des programmes :

« Lucile Marbeau, elle s'était un peu entichée d'un inspecteur belge qui s'appelait Van Santbergen. Elle avait fait expérimenter cet enseignement au lycée de Sèvres [...]. Mais elle était très dogmatique et puis, si voulez en employant des grands mots, elle n'avait pas du tout une approche épistémologique... Le plus marrant, Van Santbergen, je l'ai rencontré à Sèvres, toujours autour de ces

⁹⁰⁷ Abel Dubois (1921-1989) : instituteur de formation, inspecteur de l'enseignement technique, il est membre du Parti socialiste belge. Il est ministre de l'Éducation de 1968 à 1971. Il met alors en place la rénovation de l'enseignement secondaire et crée un enseignement spécial.

⁹⁰⁸ René Van Santbergen, « L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire », *Cahiers de Clio*, n°15, 1968, p. 87-101.

⁹⁰⁹ René Van Santbergen, « Pour une histoire thématique de l'enseignement de l'histoire », *Éducation et culture*, n°17, automne-hiver 1971, p. 15-16.

⁹¹⁰ Anne Morelli, *op. cit.*

années 68, j'ai fait un laïus à Sèvres sur la surcharge des programmes... [...] En fait, Van Santbergen, je vais être très vaniteuse, je n'avais pas l'impression qu'il avait une estime très considérable pour Lucile Marbeau. Moi, j'ai été ensuite invitée en Belgique plusieurs fois parce que les profs d'histoire belges étaient plus ouverts que les profs d'histoire de l'époque. »⁹¹¹

Au moment où René Haby entame son chantier de réforme, Suzanne Citron a démissionné de son demi-service au lycée d'Enghien et à l'INRDP. Elle est assistante depuis 1971 à l'université de Villetaneuse où elle crée un groupe informel de formation permanente d'enseignants d'histoire. Lucile Marbeau continue à diriger le département de sciences humaines de l'INRDP. C'est donc son projet expérimental qui est pris en compte par le nouveau ministre de l'Éducation.

2) Les expériences de l'INRDP inspirées de l'étranger

Lucile Marbeau coordonne la section sciences humaines de l'INRDP créée en 1968 par Louis Legrand. Cet Institut mène alors des « recherches opératoires » qui visent à transformer les structures éducatives et pédagogiques⁹¹². Géographe de formation, devenue IPR, elle conduit un groupe d'une centaine de personnes parmi toutes les catégories de personnels enseignants⁹¹³ :

Tableau n°11 : Composition de l'équipe de recherche de la section « sciences humaines » de l'INRDP

	1970-1971	1973-1974
Agrégés	4	7
Bi-admissibles	1	0
Certifiés	34	48
AE et MA licenciés	10	14
PEGC	39	39
MA non licenciés	7	8
Maîtres de transition	25	12
Instituteurs	6	11
Total des enseignants	126	139

Source : Service d'études et recherches pédagogiques, *L'enseignement expérimental des sciences humaines dans le cycle de l'observation*, tome 1, INRDP, Paris, 1974, p. 17.

Ces enseignants exercent dans 17 établissements expérimentaux répartis sur l'ensemble du territoire national. Trois seulement sont des lycées (lycée pilote de Sèvres, lycée pilote Bellevue à Toulouse et lycée d'État Henri-Martin à Saint-Quentin). Sur les 14 CES, 4 sont en

⁹¹¹ Suzanne Citron, entretien avec l'auteure, 27 septembre 2007.

⁹¹² « Opératoires sont nos recherches car elles visent à transformer ou transforment le réel éducatif et pédagogique, car elles produisent des innovations », in *Rapport scientifique de l'INRP. Septembre 1981-septembre 1983*, Paris, INRP, 1983, p. 6.

⁹¹³ Lucile Marbeau, « Une expérience et ses leçons », *Espaces-Temps*, n°22, 1982, p. 33-43.

banlieue parisienne (Gagny, Saint-Denis, Thiais et Sarcelles)⁹¹⁴. L'objectif du projet validé en décembre 1968 par Louis François est d'intéresser les élèves aux sciences humaines et de rendre efficace l'apprentissage du *curriculum* réel⁹¹⁵. Les expériences pédagogiques de ce groupe mettent en œuvre une pédagogie différenciée par objectifs fondée sur des méthodes actives et un travail autonome des élèves. Les programmes testés sont spirales : les élèves sont amenés à utiliser en 4^e et 3^e les éléments d'histoire et géographie appris en 6^e et 5^e. Ils ont été élaborés en collaboration avec un psychologue et un pédiatre et s'inspirent de l'expérience belge : le programme expérimental appliqué en classe de 6^e est thématique et diachronique. Deux thèmes sont étudiés : « agriculture et paysans » ; « transports et commerce » puis deux « tableaux de civilisation » : « Athènes au V^e siècle avt. J.-C. » et « l'Empire romain à l'époque des Antonins »⁹¹⁶. Les programmes officiels de 1969 sont remplacés par ces « schémas expérimentaux » agréés par l'IGIP et le Ministère de l'Éducation nationale.

L'expérience menée sur ces programmes nécessite l'abandon du groupe-classe. Les élèves sont répartis en groupes de niveau-matière à raison de 3 h 30 par semaine pour l'enseignement des sciences humaines. Chaque groupe de 24 élèves rassemble deux sous-groupes de niveaux : groupes 1 et 2 (niveau A et niveau B), groupes 3 et 4 (niveaux C et D). La détermination de leur niveau s'est faite en fonction de leurs aptitudes, des résultats obtenus en histoire-géographie, et non pas en fonction de la moyenne générale. Le programme est adapté selon le niveau du groupe, le nombre d'heures consacrées à l'étude d'un thème peut varier selon l'intérêt et le niveau du groupe. Il y a ainsi un « programme plancher » (*a minima*) et un « programme plafond ». L'expérience est menée en 1971-1972 pour la classe de 6^e. Chaque thème est divisé en chapitres. Voici un exemple de découpage de thème diachronique:

- « Premier thème : L'agriculture et les paysans
- Chapitre 1 : La préhistoire : des chasseurs-cueilleurs aux chasseurs-éleveurs
- Chapitre 2 : Agriculture et paysans en Égypte pendant l'Antiquité
- Chapitre 3 : Agriculture et paysans dans le bassin méditerranéen : Grèce, Empire romain

⁹¹⁴ Service d'études et recherches pédagogiques, *L'enseignement expérimental des sciences humaines dans le cycle de l'observation*, tome 1, Paris, INRP, 1974, 238 p.

⁹¹⁵ En 1967, des tests ont été effectués auprès d'élèves de Seconde afin d'évaluer les connaissances retenues et acquises à l'issue du premier cycle du second degré. Les résultats furent médiocres et amenèrent les chercheurs à s'interroger sur l'efficacité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Une enquête sur les compétences mobilisables par les enseignants fut réalisée par Suzanne Citron, Lucile Marbeau, Marie-Jeanne Houareau, psychologue, docteur en 3^e cycle de sociologie. Il est ressort que les connaissances, la lecture et l'utilisation des revues d'histoire et de géographie sont de façon significative liées au niveau universitaire des enseignants et proportionnelles à la durée des études supérieures poursuivies, *Résultats d'une enquête effectuée en juin 1969, instruments de travail en histoire et géographie dans l'enseignement secondaire : revues et manuels*, n°53, Paris, INRDP, 1972, 115 p.

⁹¹⁶ Lucile Marbeau, « Une expérience... », *op. cit.*

Chapitre 4 : Les mondes extra-européens : Extrême-Orient et Amérique précolombienne
 Chapitre 5 : Agriculture et paysans en Europe occidentale pendant le Moyen-Âge et les Temps modernes
 Chapitre 6 : La révolution agricole
 Chapitre 7 : L'agriculture actuelle : en Afrique, dans quelques pays développés (en particulier la France). »⁹¹⁷

Dans ce programme expérimental, les chapitres sont organisés de façon à mettre en œuvre une approche qui combine histoire, géographie, autres sciences sociales et économiques. Voici le découpage du chapitre 5 du thème I de la classe de 6^e à l'étude duquel environ 10 heures sont consacrées :

« Agriculture et paysans en Europe occidentale pendant le Moyen-Âge et les Temps modernes

Introduction :

Chronologique : révision des grandes périodes de l'histoire et de quelques dates-repères (couronnement de Charlemagne, mort de Saint-Louis, règne de Louis XIV)

Géographique : localisation sur le planisphère

I / les techniques agricoles, lenteur de leur évolution

l'outillage : les transformations des XII^e et XIII^e siècles (fiche-questionnaire individuelle : de l'araire à la charrue, étude collective de documents figurés) (1h)

la permanence de l'outillage du XIII^e au XVIII^e siècle (étude collective de diapositive) (1h)

l'assolement triennal : ses conséquences, sa permanence jusqu'à la Révolution (étude de textes) (2h)

II / la forêt au Moyen-Âge (1h) :

son rôle dans la vie des paysans

les grands défrichements (travail en équipes sur documents avec questionnaires)

III / la vie des paysans (2h):

les paysans aux XI^e et XII^e siècles : les droits seigneuriaux, vilains et serfs (d'après des textes)

les améliorations à partir du XIII^e siècle

les limites de ces progrès, comparaison de la vie paysanne en France au 15^e et au 18^e siècles (documents écrits)

IV/ les famines (1h) :

leur permanence jusqu'au XVIII^e siècle (travail en équipe sur documents, avec questionnaires)

Contrôle (1 h). »⁹¹⁸

Les chercheurs et les enseignants de cette section de l'INRDP sont convaincus de la cohérence et de l'intérêt du projet : selon Michel Margairaz⁹¹⁹, il permet de « réconcilier la recherche universitaire et l'enseignement en mettant à mort le vieux positivisme des programmes scolaires antérieurs »⁹²⁰. Pour Lucile Marbeau, les thèmes diachroniques structurent le temps par balayage autour d'un fil directeur.

Les idées et le projet portés par la section « sciences humaines » de l'INRDP sont également soutenus par d'autres chercheurs de l'IRNDP : Jeannine Feneuille⁹²¹ responsable

⁹¹⁷ Service d'études et de recherches pédagogiques, *op. cit.*, p. 61.

⁹¹⁸ *Ibid.*

⁹¹⁹ Michel Margairaz est actuellement Professeur des Universités en Histoire à Paris-VIII.

⁹²⁰ Michel Margairaz, « La recherche en institution. Les travaux de l'INRP », *Espaces-Temps*, n°14-15, 1980, p. 111.

⁹²¹ Jeannine Feneuille, Entretien réalisé par le SHE/INRP, 9 mai 1995.

depuis 1973 de l'unité « pédagogie générale du second cycle », Nelly Leselbaum chargée de la formation professionnelle, Jean Auba, directeur du CIEP et chargé de mission à la recherche pédagogique depuis le 19 mars 1970⁹²². Dans cette mission⁹²³ figurent également Louis Legrand et Victor Marbeau. Agrégé de géographie et docteur en droit public, Marbeau est conseiller technique depuis octobre 1970⁹²⁴ auprès de Raymond Weill, directeur délégué à l'enseignement élémentaire et secondaire. Il défend les projets relatifs au travail autonome des élèves, il est « *le cheval de Troie des idées de sa femme* »⁹²⁵ au Ministère. Son influence semble avoir été marquante sur René Haby d'après Pierre Vandevoorde :

« Haby a [...] voulu enlever à l'histoire son caractère de répétition chronologique coupée en tranches selon les niveaux de l'enseignant. Je pense que pour lui, c'était une conviction profonde, qu'il fallait faire autrement et il est allé sous l'influence et même le travail quotidien de Victor Marbeau et de Lucile qui était, elle, IPR d'histoire. Sont sortis ces programmes thématiques [...]. Quelqu'un comme Marbeau pensait sa discipline en fonction des évolutions que la société avait connues, les collègues [IGIP] pensaient, et sans doute à raison, que la seule légitimité de l'enseignement, c'était la transmission de connaissances solides, établies, répertoriées selon des méthodes qui n'appelaient pas forcément le jeu, l'approximation.»⁹²⁶

Ces projets pédagogiques ainsi que l'enseignement de sciences sociales et humaines sont également soutenus par certains IGIP du groupe histoire-géographie et par Lucien Géminard⁹²⁷. Directeur de l'INRDP de 1971 à 1973, Lucien Géminard est depuis 1973 le « représentant permanent de l'Inspection générale auprès du ministre de l'Éducation ». À partir de 1974, il est en contact étroit avec le directeur de la DGPC (direction générale de la programmation et de la coordination)⁹²⁸. Ainsi, ces programmes expérimentaux sont élaborés par des équipes constituées de personnes de sensibilités politiques différentes : d'anciens gaullistes, des giscardiens et des communistes comme Victor Marbeau⁹²⁹.

⁹²² Jean Auba, Fiche personnelle, IGIP.

⁹²³ Mission de recherche pédagogique, *Compte-rendu de réunion*, 5 octobre 1971, AN, CAC, 1980 0375 article 4.

⁹²⁴ Victor Marbeau, Fiche personnelle, IGIP.

⁹²⁵ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

⁹²⁶ Pierre Vandevoorde, entretien avec l'auteure, 10 mai 2007.

⁹²⁷ Jeannine Feneuille, *op. cit.*

⁹²⁸ « M. Pinet tenant des réunions hebdomadaires de coordination avec tous les directeurs, le représentant permanent de l'inspection générale, avec le président de l'association des IG et le chef de service de l'inspection générale de l'administration, Roland Lucien », in Lucien Géminard, *L'unification du système d'enseignement français*, Paris, INRP, 2002, p. 108.

⁹²⁹ « Les Marbeau, lui surtout était un ancien communiste. Il avait des idées de gauche, ils ont fait carrière, ils ont réussi à être inspecteur pédagogique puis IG, sa femme n'a jamais été IG mais elle a été la chef du service de documents pédagogique de l'INRP. Le couple infernal quoi! Il est venu me voir à Jacques-Decour. Moi, j'étais un simple prof mais il savait que j'étais dans l'association, que j'avais un rôle dans le Bureau. Pour me dire : "vous savez, moi j'ai pas forcément les idées de ma femme". », Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

Tableau n°12 : Chronologie de l'établissement jusqu'en 1976

1879	Création du Musée pédagogique
23 octobre 1956	Création par décret de l'IPN (Institut Pédagogique National)
1954-1960	Louis Cros (IGIP) directeur de l'IPN
1960-1969	Pierre Chilotti (IGIP) dirige l'IPN
1969-1971	Joseph Majault dirige cet établissement public
9 septembre 1970	Création par décret de l'INRDP (Institut national de la Recherche et de la Documentation pédagogique). L'IPN est ainsi remplacé par l'INRDP et l'OFRATEME (Office français des Techniques modernes d'éducation)
1971-1973	Lucien Géminard (IGIP) dirige l'INRDP
1973-1976	Guy Palmade (IGIP histoire-géographie) est à la tête de l'INRDP
3 août 1976	L'INRDP est subdivisé entre l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique) et le CNDP (Centre national de la documentation pédagogique)

Source : Site de l'INRP (www.inrp.fr) ;

La musée pédagogique d'hier à aujourd'hui 1879-1979, Catalogue de l'exposition, Paris, INRP, 1979.

Encadré n°7

Petite histoire de l'INRDP aux débuts des années 1970

L'IPN fut entièrement occupé en Mai 1968. Une partie du personnel avait délibérément soutenu les étudiants. Il en était resté une certaine méfiance du ministère à l'égard de cet Institut, ce qui fut selon Lucien Géminard, une des raisons de son démembrement. Aux débuts des années 1970, l'INRDP, dont le siège reste au 29, rue d'Ulm (Paris V^e), a en charge plusieurs activités: des publications dont celles du *BOEN* et de la revue *l'Éducation* ; la production des imprimés scolaires ; la bibliothèque et la salle de lecture ; le service de recherche pédagogique alors dirigé par Louis Legrand⁹³⁰ ; le bureau d'études pour les langues et cultures ; les centres régionaux de documentation. En 1970, l'IPN est subdivisé en deux : INRDP et OFRATEME. Le service de recherche pédagogique est constitué d'une équipe d'enseignants-chercheurs (institutrices, professeurs certifiés et agrégés). Elle travaille sur des recherches reliées aux 24 établissements expérimentaux, désignés par le ministère sur proposition de Legrand après accord de Gauthier, Auba et de Raymond Weil.

Les expériences menées par l'INRDP au début des années 1970, portent sur l'enseignement de la langue française, les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences humaines, les langues vivantes. Elles sont alors menées dans des CES en vue d'éviter les redoublements. Des études portent sur les activités d'éveil, le travail individuel, l'auto-documentation.

L'INRDP est alors un établissement à cheval entre la recherche pédagogique et l'expérimentation évaluée. Les chercheurs détachés à l'INRDP étaient auparavant institutrices, PEGC, professeurs certifiés et pour certains agrégés, ils n'étaient donc pas des chercheurs formés. La confusion règne sur la nature de l'institut : institut de gestion de moyens au services d'expériences lancées et suivies par l'IGIP ou les directions, institut technique chargé d'élaborer des instruments d'évaluation ou bien institut de recherche devant élaborer des connaissances.

Source : Lucien Géminard, *L'unification du système enseignant français*, Paris, INRP, 2002, p. 87-105.

3) La fragilisation des configurations de spécialistes (juillet 1974)

Les programmes expérimentaux ne concernent jusqu'à l'été 1974 qu'un petit nombre d'acteurs du secteur éducatif : les enseignants volontaires, les didacticiens de l'INRDP et quelques hauts fonctionnaires. Afin de généraliser cela à l'ensemble du territoire, il faut l'accord des représentants des enseignants. Parmi eux, on compte tout d'abord les syndicats. Ceux-ci sont surtout impliqués dans l'étude du projet de réforme global du système éducatif. Hostiles à ce dernier, les syndicats, de gauche comme de droite, ne sont pas ouverts à la

⁹³⁰ Louis Legrand est un psychopédagogue. Son engagement politique est socialiste, ce qui lui vaut la méfiance de Pierre Laurent et plus tard d'Olivier Guichard. Ses convictions pédagogiques en faveur d'une rénovation éducative lui valent l'hostilité d'une partie du corps des IGIP.

réforme pédagogique portée par le ministère, ni par celle du collège unique. Le Président de la République souhaite, au début de son mandat, que le projet de réforme éducative soit examiné devant le Parlement à la session d'automne 1974. Il s'agit de faire adopter le plus de réformes possibles afin de profiter de « l'état de grâce » et des soutiens à Giscard d'Estaing lors de son élection⁹³¹. René Haby convoque, du 22 au 26 juillet 1974, 25 groupes. La tenue des réunions durant les grandes vacances ainsi que l'urgence dans laquelle cette réforme doit être faite apparaissent dans la convocation reçue par les participants :

« Je souhaite très vivement associer les syndicats à cet effort de réflexion. Les inconvénients de l'époque choisie ne m'échappent pas, mais je suis tenu d'adopter un calendrier particulièrement astreignant pour que les échéances prévues au départ soient respectées, et notamment que le projet de loi de réforme puisse être présenté au Parlement à la session d'automne. »⁹³²

Cette semaine de consultation est organisée par le recteur Gauthier qui y invite des parlementaires socialistes :

« Notre groupe parlementaire qui porte un intérêt constant aux problèmes de l'Éducation nationale a décidé qu'aucun de ses membres ne ferait partie de l'un de ces groupes de réflexion. Nous avons estimé que la proposition qui nous a été faite sur un sujet limité et technique ne permettait pas d'appréhender l'ensemble des travaux en cours. Nous risquerions par là même d'apporter par notre présence une caution à la préparation d'une réforme dont l'économie générale nous resterait inconnue et sur laquelle nous ne pourrions évidemment peser. »⁹³³

Ceux-ci refusent donc de participer aux réunions. Dès le début, ces rencontres suscitent des clivages.

La question des programmes d'histoire-géographie est débattue dans le groupe 19. Celui-ci est chargé de réfléchir aux « objectifs, contenus, méthodes et organisation d'une éducation en science humaines, économiques et sociales »⁹³⁴. Par la dénomination retenue, la demande ministérielle d'ouverture de l'histoire-géographie aux autres sciences sociales est évidente. Le rapporteur, Henri Lanta⁹³⁵, a été nommé par René Haby. Celui-ci est alors investi dans l'enseignement des SES. Les personnes invitées n'ont pas été sélectionnées selon la représentativité de leur organisation mais à titre personnel, directement par le ministre. Cela explique la présence du frère du directeur de cabinet, François Denieul, urbaniste à l'APUR, ainsi que celle de Jean Servier, universitaire et membre de l'UNI ou de M. de Montpullin représentant le mouvement « Défense de la Jeunesse scolaire ». 25 personnes sont présentes à

⁹³¹ Olivier Fouquet, *Lettre au Président de la République*, 1^{er} juillet 1974, AN, CARAN, 5AG3/1410.

⁹³² René Haby, *Convocation*, s.d. (juin 1974?), AN, CAC, 1980 0285 article 1.

⁹³³ Louis Mexandeau, Lettre à René Haby, 24 juillet 1974, CAMT, Fonds de la FEN, 1998 011 2ED2.

⁹³⁴ Groupe de réflexions sur le système éducatif, groupe 19, *Rapports*, AN, CAC, 1979 0792 article 1.

⁹³⁵ Henri Lanta est titulaire d'une agrégation de techniques économiques de gestion, il est chargé de mission auprès de l'IGIP après avoir enseigné au lycée d'Enghien, H. Lanta, Fiche personnelle, IGIP.

ces réunions du groupe 19 tenues au lycée Montaigne (Paris VI^e). La composition du groupe est indiquée dans le tableau n°13. Près des deux tiers de la commission sont des représentants d'enseignants, secondaire et supérieur confondus. Les représentants du ministère constituent un tiers de ce groupe : parmi eux remarquons la présence de didacticiens de l'INRDP et d'inspecteurs.

Tableau n°13 : Composition du groupe de réflexion n°19 (22-26 juillet 1974)

Organisme représenté	Nombre de représentants	Proportion dans le groupe (%)
Syndicats enseignants	8	32
<i>SNES</i>	2	8
<i>SGEN CFDT</i>	1	4
<i>FO</i>	1	4
<i>SNC</i>	1	4
<i>SNI</i>	1	4
<i>SNETAA</i>	1	4
<i>SNETP</i>	1	4
Associations de spécialistes	5	20
<i>SPHG</i>	2	8
<i>APSES</i>	2	8
<i>APMEP (professeurs de mathématiques)</i>	1	4
Ministère de l'Éducation	7	28
<i>Recteur</i>	1	4
<i>IA</i>	1	4
<i>IGIP</i>	2	8
<i>INRDP</i>	1	4
<i>Autres</i>	2	8
Universitaires	3	12
Autres	2	8

Source : Composition du groupe 19 du travail de groupe du 22 au 26 juillet 1974, AN, CAC, 1980 00285 article 1.

Les organisations absentes dès le début des réunions (22 juillet 1974) sont le SNALC⁹³⁶ et la Société des Agrégés. Le SNALC s'oppose au nouveau ministre et à la présence de hauts fonctionnaires favorables à la mise en place d'un tronc commun dans le premier cycle⁹³⁷. Ces deux organisations sont hostiles à une ouverture de l'enseignement de l'histoire-géographie aux sciences humaines ainsi qu'à la mise en place d'un tronc commun en collège⁹³⁸. Des syndicats enseignants vont progressivement quitter le groupe : la FEN, la CGT

⁹³⁶ « Le SNALC n'a imité ni les démagogues qui se sont présentés qu'avec l'intention délibérée de faire un esclandre (CGT, FEN) ni les naïfs impénitents qui, toute honte bue, sont partis *in extremis* en confessant qu'ils avaient été dupés (SNC, FO) », Gérard Simon, « Quel changement », *La quinzaine universitaire*, n°757, septembre 1974.

⁹³⁷ « Le SNALC estime que la politique de changement annoncée par le nouveau Président de la République passe d'abord par l'effacement de certaines personnalités qui, sévissant au ministère de l'Éducation nationale depuis de trop longues années, ont encore de ce fait une lourde part de responsabilités dans la dégradation progressive du système éducatif français », SNALC, « Non-participation du SNALC aux groupes de travail », Communiqué de presse du 11 juillet 1974, *La quinzaine universitaire*, n°757, septembre 1974.

⁹³⁸ « Communiqué de presse », *Quinzaine universitaire*, n°758, octobre 1974.

et la CFDT le quittent le 23⁹³⁹, FO et le SNC le 25⁹⁴⁰. Le litige repose sur la qualification des enseignants chargés des sciences humaines et sur le manque de concertation dans l'élaboration du projet de loi. Ne resteront à la fin que le SNI et le SNES. Certains invités ne sont pas venus dont Paul Ricoeur et Catherine Lagatu (sénatrice communiste).

À l'issue de ces réunions, peu de choses sont proposées⁹⁴¹ : cet enseignement doit rester obligatoire dans le second degré, intégrer l'enseignement économique et social à celui d'histoire et géographie, le « recyclage » préalable en économie et sociologie est demandé pour les professeurs d'histoire-géographie afin de permettre à ceux-ci d'enseigner de nouveaux contenus. Néanmoins, les IGIP ne s'accordent pas sur la catégorie d'enseignants compétents pour devenir « professeurs de sciences humaines »⁹⁴². L'attribution de cet enseignement devient un espace de compétition entre deux corps déjà existants : celui des professeurs d'histoire et géographie et celui des professeurs de sciences économiques et sociales. Ces derniers sont représentés par l'association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES⁹⁴³). Celle-ci manifeste son inquiétude quant aux postes attribués à ses membres lors d'une rencontre le 17 avril 1975 avec Pierre Vandevoorde, membre du cabinet Haby⁹⁴⁴.

Ce qui inquiète le plus les représentants d'enseignants et qui brouille les discussions est l'attribution de cet enseignement ouvert aux sciences sociales. La situation est confuse notamment dans le second cycle du second degré où des professeurs d'histoire enseignent également l'économie. En effet, cette discipline (les SES), créée en 1966 pour les lycées, est enseignée par des professeurs des disciplines voisines, dont l'histoire-géographie, des lauréats du CAPES de SES⁹⁴⁵ et des maîtres auxiliaires⁹⁴⁶. La compétition n'est pas manifeste pour le premier cycle, dans lequel seuls des historiens ou des géographes enseignent. L'incertitude demeure par contre pour l'enseignement des sciences humaines que René Haby souhaite

⁹³⁹ *Procès-verbaux*, 23 juillet 1974, AN, CAC, 1980 0285 article 3.

⁹⁴⁰ *Procès-verbaux n°4*, 25 juillet 1974, AN, CAC, 1980 0285 article 3.

⁹⁴¹ *Procès-verbaux n°3*, 24 juillet 1974, AN, CAC, 1980 0285 article 3.

⁹⁴² Robert Hubac, *PV de la réunion du 23 juillet 1974*, AN, CAC, 1980 0285 article 3.

⁹⁴³ L'APSES est créée en 1970.

⁹⁴⁴ Pierre Vandevoorde, *Lettre à René Haby sur l'audience avec la société des professeurs de sciences économiques et sociales*, 17 avril 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 4.

⁹⁴⁵ Le CAPES de SES est créé par le décret du 31 mai 1969. Peuvent s'y présenter des licenciés en droit, sciences économiques, histoire et géographie, sociologie, psychologie ou des licenciés des Instituts de science politique. L'agrégation de SES est créée par le décret du 2 avril 1977.

⁹⁴⁶ Sur l'institutionnalisation et l'évolution de la discipline de SES : Élisabeth Chatel *et alii*, *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Paris, INRP, 1993 (2^e éd.), 295 p.

mettre sur pied avec la rénovation des collèges. Le principal argument employé par le corps des professeurs de sciences économiques et sociales est leur compétence en économie et en science politique, compétence non détenue par les historiens selon le politiste Maurice Duverger⁹⁴⁷. Néanmoins, afin de ne pas s'opposer aux historiens, les professeurs de SES défendent la complémentarité de leurs approches :

« Il ne s'agit pas là d'une optique corporative éloignant les enseignants appartenant à d'autres catégories (notamment les professeurs d'Histoire et de Géographie), mais il faut souligner la nécessité d'un recyclage solide préalable. La pluridisciplinarité ne doit en aucun cas être assimilée à la polyvalence qui primariserait l'enseignement de l'ensemble des Sciences Humaines. »⁹⁴⁸

L'incertitude autour du contenu de l'enseignement des sciences humaines inquiète également le corps des professeurs d'histoire et géographie. Bien que la présidente de la SPHG se soit prononcée en faveur de l'ouverture à l'économie en 1974, cette association craint au début de l'année 1975 la « dilution des trois matières dans un ensemble confus »⁹⁴⁹ et demande au ministre de l'Éducation en mars 1975 de nommer cet enseignement renouvelé « histoire - géographie - initiation civique, économique et sociale »⁹⁵⁰ afin de couper court à la compétition entre les deux corps d'enseignants. Officieusement, René Haby avait déjà rassuré les historiens et géographes, tous appelés à devenir professeurs de sciences humaines⁹⁵¹. Lors de ces réunions de négociation en juillet 1974, l'APSES et la SPHG se posent comme les groupes représentant les deux corps d'enseignants. Suite au départ de la FEN et aux dissensions entre le ministre et les syndicats, des mobilisations importantes sont lancées à la rentrée 1974 contre le projet de réforme⁹⁵².

Le projet global, qui s'inscrit dans le prolongement de la réforme inachevée de Joseph Fontanet, doit notamment mettre en place un collège unique⁹⁵³. Les filières existantes doivent être supprimées. Pour Yves Cannac, secrétaire général adjoint à l'Élysée, ainsi que pour le

⁹⁴⁷ Maurice Duverger, « Hercule et Godot », *Le Monde*, 1^{er} mars 1975.

⁹⁴⁸ Association des professeurs de sciences économiques et sociales de l'enseignement secondaire, *Compte-rendu de l'AG des 12 et 13 avril 1975*, 14 avril 1975, AN, CAMT, FEN 1983 011.

⁹⁴⁹ « Les conséquences de la réforme Haby sur les disciplines étudiées par le professeur d'histoire-géographie », *Le Méridional*, 12 mars 1975.

⁹⁵⁰ Jacqueline Bonnamour, « Lettre à René Haby du 15 mars 1975 », *BSPHG*, n°252, avril 1975, p. 446-448.

⁹⁵¹ « Communication du Bureau », *BSPHG*, n°251, janvier-février 1975, p. 277-283.

⁹⁵² « Sur 30 sujets, il y avait 23 ou 24 groupes de travail dans lesquels il y avait les syndicats mais aussi tous ses copains. Mais comme on n'aime pas la chaise vide, on a dit : « on y va ». Et puis moi-même j'ai dit très clairement au président de la République que cela suffisait comme cela, qu'en conséquent, on refusait la réforme Haby et qu'on allait mettre le pataquès. Dans la FEN, tout le monde était contre, y compris le second degré. », André Henry, entretien avec l'auteure, 7 mai 2007.

⁹⁵³ Parmi les autres points importants dans ce projet figure la réforme du lycée avec la mise en place d'une Terminale à options, et le passage de l'enseignement obligatoire de la philosophie en classe de Première.

chef de l'État qui défend ce projet, le développement d'un enseignement commun favorise l'égalité des chances des élèves⁹⁵⁴. Les classes de 6^e et de 5^e constituent le cycle d'observation destiné à « donner à tous les Français un savoir minimum commun » dans huit matières dont « les sciences économiques et humaines »⁹⁵⁵. Un système d'options se met en place durant le cycle d'orientation (classes de 4^e et 3^e). Le collège n'est vraiment unique que pour le cycle d'observation chargé d'assurer pour tous une formation culturelle commune⁹⁵⁶. Les partis de gauche ainsi que les syndicats enseignants, notamment la FEN, critiquent ce projet d'un nouveau collège porté par la droite présidentielle :

« La FEN condamne principalement la notion de "savoir minimum" auquel elle oppose une garantie de formation maximum pour tous car la sélection des meilleurs doit être le résultat de la promotion et de l'élévation de la formation de tous et non le résultats d'éliminations successives massives. Elle condamne également les ruptures de l'action éducative multipliées tout au long de la scolarité, les possibilités de multiples sorties dès la 5^e, les barrages sélectifs y compris celui du baccalauréat [...]. »⁹⁵⁷

Le ministre de l'Éducation désire actualiser les enseignements, les ouvrir sur la société contemporaine⁹⁵⁸. Dans son projet, présenté le 12 février 1975 sous le titre *Pour une modernisation du système éducatif*⁹⁵⁹, il promeut les « humanités modernes » qui sont une actualisation et une diversification de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique :

« L'étude a pour point de départ l'enquête, la visite, l'observation approfondie d'une carte, d'un document, etc... en vue de faire mieux comprendre les réalités économiques, sociales, civiques, que l'enfant côtoie dans son environnement et dans l'information courante. Par ailleurs, ces activités comportent également la structuration du temps historique et de l'espace géographique. S'y ajoutent certains apprentissages de la vie courante : sécurité routière, contacts avec les administrations, etc... »⁹⁶⁰

Ce projet de transformation touche l'organisation scolaire mais également les enseignements dispensés.

⁹⁵⁴ Yves Cannac, *Lettre à Michel Denieul*, 28 mai 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 4.

⁹⁵⁵ *Relevé des décisions du conseil restreint sur la modernisation du système éducatif*, 7 février 1975, AN, CAC, 1977 0509 article 1.

⁹⁵⁶ *Bulletin quotidien*, 7 février 1975, AN, CAC 1977 0599 article 4. Valéry Giscard d'Estaing considère qu'en fin de 5^e une culture globale a été transmise. Il s'agit du bagage minimum pour les élèves qui quittent le système éducatif à l'âge de 14 ans pour une formation de pré-apprentissage dans les lycées d'enseignement professionnel : Olivier Fouquet, *Conseil présidentiel Éducation*, 23 juillet 1974, AN, CARAN, 5 AG 3 1410.

⁹⁵⁷ « La FEN condamne le projet de réforme de l'enseignement », *Dépêche AFP*, 20 février 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 4.

⁹⁵⁸ Cette réforme s'inscrit dans un contexte encore favorable à des changements pédagogiques prônés dans les années 1960 : Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn (dir.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, 291 p.

⁹⁵⁹ René Haby, *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La documentation française, 1975, 52 p.

⁹⁶⁰ René Haby, *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, février 1975, AN, CAC, 1979 0792.

René Haby reprend les arguments employés par une partie des enseignants du second degré contre les textes alors en application⁹⁶¹ : dénonciation du caractère encyclopédique des programmes, inadaptation de leurs contenus aux attentes des élèves, étude peu étendue de la période contemporaine, manque d'ouverture aux autres sciences sociales⁹⁶². Cette critique conduit le ministre de l'Éducation à se prononcer pour une rupture avec l'approche chronologique continue des programmes scolaires. René Haby se montre favorable à une étude panoramique de l'ensemble des périodes historiques durant les années du cycle d'observation :

« Il n'est plus possible en particulier de construire un enseignement linéaire dont le programme s'étalerait de la 6^e à la classe terminale comme si tous les élèves étaient destinés à poursuivre des études jusqu'au baccalauréat. Ce serait là une conception strictement élitiste de l'enseignement. Pourquoi un futur ouvrier qualifié ne bénéficierait-il pas au cours de sa scolarité d'un enseignement de base solide et aussi complet que possible portant sur ces disciplines ? C'est une conception qui plus que toute autre reconnaît la nécessité de l'histoire et de la géographie pour la formation de l'homme et du citoyen. »⁹⁶³

Le changement s'observe par la qualification de ce nouvel enseignement. Dans les textes préparatoires à la loi du 11 juillet 1975, l'expression de « sciences économiques et humaines » remplace « histoire et géographie ». Le projet est d'étendre le domaine de connaissances de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique à celui de l'économie politique, de la sociologie et de la science politique⁹⁶⁴. C'est une conception élargie de l'histoire comme discipline reine des sciences humaines que défend René Haby. Les sciences humaines universitaires pénètrent ainsi symboliquement dans tout le secteur éducatif du second degré, y compris durant le cycle d'observation, dans l'objectif de former un citoyen adapté à la société contemporaine :

« Il nous faut véritablement mettre sur la table, si je puis m'exprimer ainsi, l'objectif à atteindre. Je le rappelle : former des citoyens qui, face à l'information journalistique - écrite et audio-visuelle -, aux panneaux électoraux, aux messages publicitaires, à l'organisation de la sécurité sociale ou d'une usine, et devant la perspective de participer à une conversation, ne soient pas totalement désarmés. Que l'histoire comme la géographie en tant que disciplines traditionnelles puissent apporter à cette entreprise une pierre essentielle, c'est évident. Mais il faut concevoir une formation différente de celle qui est visée par les programmes de 6^e et 5^e et qui doit être complétée progressivement au cours des 4 ou 7 années suivantes. »⁹⁶⁵

⁹⁶¹ « Une menace ou une ouverture? », *Le Monde*, 23 mars 1975. Cet article recueille les témoignages de deux enseignants agrégés d'histoire qui sont favorables à cette extension de leur domaine de compétence, à l'actualisation des contenus enseignés, même si cela se fait au détriment des dotations horaires à leur enseignement.

⁹⁶² René Haby, *Lettre au recteur Gauthier*, 6 mars 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 4.

⁹⁶³ *Ibid.*

⁹⁶⁴ René Haby, « À propos d'une disparition : histoire, géographie et sciences humaines », *Le courrier de l'éducation*, n°6, mars 1975.

⁹⁶⁵ René Haby, *Discours prononcé devant les IGIP réunis à Sèvres*, 14 au 18 octobre 1974, AN, CAC, 1978

René Haby propose un enseignement d'histoire et géographie élargi aux sciences sociales et économiques sans préciser pour autant les contenus à enseigner aux élèves, ni les formations qui seront proposées aux enseignants pour appliquer les nouveaux textes. Les textes préparatoires de 1974-1975 émanant du Ministère de l'Éducation ne précisent pas non plus quels seront les enseignants chargés de cette discipline.

En 1974 et au début de l'année 1975, le projet de réforme du système éducatif porté par René Haby envisage des classes de 4^e et 3^e distinctes, - dans certaines classes orientant les élèves vers l'apprentissage les programmes seraient ainsi allégés -, les « sciences économiques et humaines », et non plus l'histoire-géographie, figureraient parmi les enseignements du tronc commun du premier cycle⁹⁶⁶. Le projet de réforme concerne alors également le second cycle du second degré⁹⁶⁷ : les classes de Seconde et Première, à l'issue de laquelle les élèves passeraient leur baccalauréat, seraient distinctes de celle de Terminale articulée autour d'enseignements entièrement optionnels⁹⁶⁸. Les représentants de la SPHG sont hostiles à ces mesures, que René Haby leur a annoncées lors d'une audience le 22 novembre 1974, car elles affaiblissent la place de l'histoire-géographie dans le second degré :

« Les collègues s'interrogent sur la réforme dont on ne connaît jusqu'alors les grandes lignes par les déclarations du ministre à la presse. Aucun texte n'est en notre possession et il est difficile de circonscrire la place de nos disciplines dans ces conditions [...]. Il me semble primordiale que notre société se garde de toute politisation interne. Son action doit pouvoir rallier tous les professeurs et ne doit pas être confondue avec celle des organisations syndicales ou politiques [...]. L'action syndicale et politique concerne les politiques globales de l'éducation, l'action de notre société concerne la destinée de l'histoire et de la géographie que nous défendrons pied à pied quelques soient les structures d'enseignement imposées. »⁹⁶⁹

La SPHG⁹⁷⁰ et le SNES⁹⁷¹ condamnent la mise en option de l'histoire en Terminale.

Des professeurs du Collège de France dénoncent cette rénovation et cette ouverture à de nouveaux contenus. Le géographe Maurice Le Lannou le déplore en défendant une histoire

0568 articles 1 à 5.

⁹⁶⁶ Présidence de la République, Relevé des décisions du conseil restreint du 7 février 1975 sur la modernisation du système éducatif, AN, CAC, 1977 à 599 article 1.

⁹⁶⁷ « Organisation pédagogique des collèges », 13 janvier 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 1.

⁹⁶⁸ Étienne Camy-Peyret, « Les corbeilles de la réforme Haby », *L'Université syndicaliste*, n°2, 22 janvier 1975.

⁹⁶⁹ Jacqueline Bonnamour, « Éditorial », *Historiens et géographes*, n°251, janvier-février 1975.

⁹⁷⁰ « La SPHG condamne, en ce qui la concerne, la conception d'une terminale optionnelle. Elle estime nécessaire un enseignement d'histoire, de géographie, une initiation civique, économique et sociale dans toutes les sections », Aldebert, « Lettre au Ministre de l'éducation », *Historiens et géographes*, n°253, juin 1975.

⁹⁷¹ « Certains éléments devraient être maintenus en terminale (philosophie, histoire notamment) », Documentation SNES n°10, novembre 1974, CAMT, Fonds de la FEN 1998 011 2ED2.

proche de celle de Lavissee et une conception vidalienne de la géographie scolaire :

« Comme si le monde contemporain n'était pas en vérité une somme d'abstractions et de prospectives inintelligibles pour de jeunes esprits, tandis que le passé, paradoxalement, garde ce caractère de simplicité et de fixité qui seul peut donner de l'élan à la réflexion enfantine! [...] Le solide, c'est le personnage historique ou le paysage géographique dont on nous dit qu'ils sont morts [...]. La bousculade des sciences humaines a aujourd'hui pour corollaire cette fuite en avant qui caractérise, sinon le désir profond, du moins le recours d'une société humaine peinant à reconnaître la nature de son désarroi. Le changement est devenu la panacée. Et comment mieux changer qu'en s'allégeant du souvenir et en feignant de ne plus être soumis aux déterminations des lieux? »⁹⁷²

Ces arguments sont repris par Jean Guehenno, membre de l'Académie française⁹⁷³, ainsi que par Raymond Aron⁹⁷⁴, alors éditorialiste au *Figaro*. Le reproche adressé dès 1974-1975 au projet du ministre de l'Éducation est l'ouverture aux autres sciences sociales. Ces intellectuels de droite, attachés aux humanités classiques, défendent dans des articles du *Figaro* une conception de l'histoire scolaire proche de celle voulue quelques années auparavant par Pompidou et Saglio. Selon Aron, les contenus du projet Haby dont l'ouverture de l'histoire aux sciences sociales abaissent le niveau d'enseignement :

« Le projet s'inspire de nombre d'idées aujourd'hui à la mode : les sciences économiques et humaines se substituent à l'histoire et à la géographie. La référence au monde actuel et à l'avenir ne laisse guère de place à l'étude du passé [...]. Je crains qu'il en résulte une émigration accrue des enfants de la bourgeoisie vers les établissements privés d'enseignement secondaire. La volonté de nivellement et d'uniformité risque d'aboutir à des résultats exactement contraires aux objectifs visés. »⁹⁷⁵

Le ministre de l'Éducation n'est pas soutenu publiquement par une partie de la droite⁹⁷⁶.

La controverse gagne également l'arène parlementaire. Les communistes sont opposés à l'enseignement « sciences humaines » qui conduirait à la disparition de l'histoire, discipline nécessaire à la prise de conscience civique⁹⁷⁷. L'opposition au projet vient aussi de la droite et du centre. Étienne Borne, IGIP honoraire de philosophie et un des fondateurs du MRP, chroniqueur au journal *La Croix*, défend les humanités classiques et un enseignement détaché

⁹⁷² Maurice Le Lannou, « L'histoire et la géographie dans la réforme Haby, le coup de grâce », *Le Monde*, 23 mars 1975.

⁹⁷³ Jean Guehenno, « Les soucis de M. Haby », *Le Figaro*, s.d., AN, CAC, 1977 0599 article 4.

⁹⁷⁴ Raymond Aron, « L'idéologie de la modernisation », *Le Figaro*, 18 février 1975.

⁹⁷⁵ Raymond Aron, « Modernisation? », *Le Figaro*, 13 février 1975.

⁹⁷⁶ Alors que les articles cités précédemment paraissent en février et mars 1975, René Haby présente ainsi sa réforme dans le même quotidien : « Contrairement à ce que certaines analyses un peu superficielles ont pu laisser penser, le projet de modernisation du système éducatif donnera ainsi à la philosophie et à l'histoire un poids supérieur à celui qu'elles représentent actuellement dans l'enseignement secondaire français, ce qui est parfaitement normal compte tenu de leur rôle dans la formation de l'esprit. », René Haby, « Premières réflexions sur la réforme », *Le Figaro*, 3 mars 1975.

⁹⁷⁷ Section Paul-Langevin du PCF, « Non aux réformes Haby et Soisson », *dépêche de l'AFP*, 18 avril 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 2.

des préoccupations économiques et pré-professionnelles⁹⁷⁸. Il s'oppose au projet d'option en Terminale pour la philosophie et l'histoire-géographie :

« Il s'émeut avant tout du souci exclusif du ministre d'adapter le système éducatif à notre temps, au détriment de l'autre finalité de l'enseignement : assurer la culture générale, promouvoir les valeurs intemporelles [...]. La place faite à l'histoire, simplement incluse dans les "sciences économiques et humaines", dont le nom n'est même pas prononcé et plus encore la portion congrue attribuée à la philosophie, ravalée au rang de matière à option sont inacceptables a affirmé M. Borne, et sacrifiant précisément la mission éternelle de l'enseignement à son aspect pré-professionnel. »⁹⁷⁹

Les divergences avec René Haby viennent également du groupe d'études « éducation et formation » de la majorité parlementaire UDR, dans lequel se trouvent par exemple Jacques Cressard, André Fanton, Maurice Papon⁹⁸⁰. Les membres de ce groupe sont hostiles à la mise en option de l'histoire en Terminale ainsi qu'à la réduction de l'histoire de France dans ce projet d'ouverture aux autres sciences. Quant à Michel Debré, député de la Réunion, il dénonce un projet d'enseignement jugé marxiste :

« Serons-nous les seuls en Europe et dans le monde à avoir honte, pour l'Histoire, de parler de notre pays à nos enfants? Alain Decaux, Castello, Stelio Lorenzi seront-ils demain les seuls, grâce à la télévision, à enseigner un peu d'histoire à nos enfants ? À moins qu'on ne veuille donner ce monopole à Sartre ? Il ne s'agit pas là d'une affaire de programme à régler par des professeurs, ni par des parents, ni par des élèves. C'est une question de gouvernement. Il s'agit de savoir si nous acceptons le dogmatisme de certains qui veulent couper les jeunes générations de leur passé, et qui ne veulent pas, par l'Histoire, donner un soutien éducatif au patriotisme naturel. Sans doute, grâce à la disparition de l'Histoire, des programmes d'Histoire, ne pas parler du Général De Gaulle évitera à certains d'en dire du mal, mais c'est interdire à tous de parler de la grandeur de la France.»⁹⁸¹

Devant le risque d'émiettement du soutien de la majorité parlementaire au gouvernement, Michel Denieul, directeur de cabinet du ministre et intermédiaire auprès du secrétaire de l'Élysée⁹⁸², conseille à René Haby en avril 1975 d'abandonner la terminologie « sciences économiques et humaines » pour celle d' « histoire-géographie-économie »⁹⁸³. Le ministre publicise cette modification dans le *Courrier de l'éducation* d'avril 1975⁹⁸⁴. Afin de satisfaire la SPHG qui se montre extrêmement vigilante durant le mois de mars 1975⁹⁸⁵, le

⁹⁷⁸ *Bulletin quotidien*, 21 mars 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 2.

⁹⁷⁹ *Ibid.*

⁹⁸⁰ Groupe d'études « Éducation et formation », Compte-rendu de la réunion tenue à l'Assemblée nationale, 26 février 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 1.

⁹⁸¹ Michel Debré, *Discours au conseil UDR de Paris*, 23 février 1975, AN, CAC, 1977 0599 articles 3 et 4.

⁹⁸² Michel Denieul, entretien avec l'auteure, 9 juillet 2007 et Jean-Daniel Camus, entretien avec l'auteure, 9 mai 2007.

⁹⁸³ Michel Denieul, *Note confidentielle à René Haby*, 18 avril 1975, AN, CAC, 1979 0792 article 1.

⁹⁸⁴ Mais on peut lire que René Haby le fait à contrecœur : « Au niveau des collèges, je suis prêt à substituer la formule "histoire-géographie-économie" à l'expression "sciences économiques et humaines" (bien que je préfère personnellement la seconde...) », *Le Courrier de l'éducation*, n°8, avril 1975.

⁹⁸⁵ « La SPHG demande : le rétablissement des termes Histoire et Géographie à côté des Sciences économiques, la notion de Sciences humaines étant trop vague et sans contenu précis. » : Jacqueline Bonnamour, *Lettre à*

Ministre élève la dotation horaire proposée en 6^e et 5^e de 2 h 30 à 3 heures par semaine.

Le Président de la République, désireux d'établir une production de la réforme des contenus en cogestion avec la SPHG et les syndicats, sait qu'il ne sera pas non plus soutenu par la majorité parlementaire sans compromis sur le projet initial. À la demande du chef de l'État, le ministre de l'Éducation doit donc reculer : le titre de la discipline reste « histoire-géographie » et l'histoire demeure obligatoire en Terminale. Ces deux initiatives contentent provisoirement les représentants des enseignants et certains parlementaires. Cependant, René Haby s'obstine à maintenir le contenu controversé de la réforme pédagogique des programmes de 6^e et 5^e, rendant le circuit d'écriture des programmes particulièrement complexe.

C) L'écriture conflictuelle du projet

Très rapidement, deux conceptions de la fabrique d'une réforme scolaire s'affrontent au sein de l'exécutif. Le chef de l'État recherche la collaboration des experts. Pour cela, la participation des syndicats d'enseignants, notamment la FEN, ou du moins la prise en compte de leurs revendications dans le projet de réforme lui semble importante :

« On avait quand même beaucoup de divergences et je dois dire que Giscard d'Estaing, qui m'a reçu deux fois -il a reçu deux fois une délégation de la FEN- a été un temporisateur et il a mis de l'huile dans les rouages pour empêcher que ça n'aille trop loin. Effectivement Haby... »⁹⁸⁶

La cogestion des politiques éducatives est un atout pour faire passer la réforme. Cette conception du Président de la République s'applique également pour l'élaboration des politiques des contenus. Contrairement à Valéry Giscard d'Estaing, qui recherche le compromis, René Haby impose sa conception de la réforme. Comme le fait remarquer Antoine Prost, l'essentiel de ses actions vise à la remise en ordre : il réforme les conseils d'établissements pour renforcer le poids de l'administration, il vide les conseils de classe de tout rôle véritable en créant des conseils des professeurs (où les représentants d'élèves et les délégués ne siègent pas) compétents pour statuer sur le sort de l'élève, il sanctionne les grèves non conventionnelles, il freine les stages et actions de formation qui permettaient la diffusion des innovations. René Haby étouffe surtout les initiatives en faisant remonter toutes les décisions à lui, ce qui bloque les réformes⁹⁸⁷. Les représentants des acteurs éducatifs

René Haby, 19 mars 1975, AN, CAC, 1979 0792 article 1.

⁹⁸⁶ André Henry, entretien avec l'auteure, 7 mai 2007.

⁹⁸⁷ Antoine Prost, « Écoles, collèges et lycées de 1968 à 1984 », in *Éducation, société et politiques*, op. cit., p. 168-170.

ressentent cela comme une mise à l'écart volontaire. Or, comme l'ont montré les travaux de science politique de l'administration, il est difficile, voire impossible, de faire passer une réforme sans la participation des « serviteurs de l'État » que sont les fonctionnaires⁹⁸⁸.

Inférieur dans la hiérarchie de l'exécutif, René Haby doit reculer et modifier une partie de ses projets en fonction des consignes de l'Élysée. Lors de la présentation du projet de loi sur le collège unique devant le Parlement, la réforme ne porte plus que sur le premier cycle :

« Aucune crainte n'est justifiée quant au rôle de l'histoire et de la philosophie dans la nouvelle organisation de l'enseignement, à condition bien sûr qu'elles soient des disciplines de formation, non de déformation, qu'elles sachent faire aimer les œuvres et les hommes qui ont contribué au progrès humain, à quelque moment, à quelque système qu'ils aient pu appartenir, qu'elles permettent de retrouver les racines et les grands moments de l'évolution des idées et des idéaux, dans la communauté nationale, et aussi dans l'ensemble des nations. »⁹⁸⁹

Un des points litigieux concernant l'histoire scolaire a été retiré. Le ministre a également reculé sur les dotations horaires : comme le souhaitait l'APHG, l'horaire des « sciences économiques et humaines » dans le premier cycle est augmenté d'une demi-heure, passant de 2 heures 30 par semaine dans le projet initial à 3 heures hebdomadaires à l'été 1975⁹⁹⁰. Restent les problèmes liés aux programmes d'histoire de collège. Les projets initiaux des programmes d'histoire de 6^e et 5^e sont écrits par un groupe restreint et fermé d'acteurs issus majoritairement du groupe de l'Inspection générale. Dans ce processus, les partenaires éducatifs ont été volontairement écartés par le ministre de l'Éducation. Les syndicats ne sont pas consultés au sujet des programmes pas plus que les associations de spécialistes. Ces projets initiaux éliminent l'approche chronologique continue au profit d'études thématiques diachroniques qui privilégient une histoire plus sociale. Ces textes font l'objet de négociations tendues entre la Présidence de la République et le cabinet du ministre tout au long de l'année 1976.

1) L'impossible fermeture du circuit d'écriture

Tenant compte des recommandations présidentielles, René Haby organise une autre série de rencontres avec les différents partenaires du secteur éducatif : syndicats d'enseignants, représentants des parents d'élèves et des délégués d'élèves, associations de

⁹⁸⁸ Elisabeth Lulin, « Réformer l'État, avec ou sans ses serviteurs ? », *Pouvoirs*, n°117, 2006, p. 55-71 ; Françoise Dreyfus et Jean-Michel Eymeri (dir.), *Science politique de l'administration*, Economica, 2006, 307

p.

⁹⁸⁹ René Haby, *Discours prononcé devant l'Assemblée nationale*, 17 juin 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 2.

⁹⁹⁰ Frédéric Gaussen, « M. Haby fait des concessions aux professeurs d'histoire », *Le Monde*, 2 avril 1975.

spécialistes, etc. Parallèlement à ces consultations, une vaste campagne de propagande ministérielle est lancée au début de l'année 1975 à la demande du Premier ministre⁹⁹¹. Elle vise à toucher les parents d'élèves et l'ensemble des lycéens. Les syndicats d'enseignants du second degré perçoivent négativement ces opérations. C'est le cas du SGEN-CFDT qui dénonce le rôle donné aux chefs d'établissements. Ceux-ci doivent convoquer les enseignants et les délégués d'élèves pour les informer du projet de réforme du système éducatif :

« On appelle consultation une vaste opération de propagande, organisée par le pouvoir politique utilisant l'appareil administratif et les fonds publics et dans laquelle nos supérieurs hiérarchiques servent de relais. »⁹⁹²

La critique de cette campagne d'information mise en place par le Ministère émane également de l'UNCAL (Union nationale des Comités lycéens) et de l'opposition (PCF et PS). Le principe du collège unique où seront désormais admis tous les élèves de CM₂ fait débat et suscite de vastes mobilisations collectives des syndicats enseignants.

La question des programmes prend sens dans ce cadre. Dans ce climat d'hostilité à la réforme éducative en cours d'élaboration, René Haby convoque douze groupes chargés de réfléchir aux contenus des programmes du second degré. Le groupe n°5, intitulé « Sciences économiques et humaines », se réunit au lycée Michelet de Vanves à quatre reprises du 19 mars 1975 au 30 avril 1975. Contrairement au groupe n°19 de juillet 1974, c'est un historien, ancien président de la SPHG et désormais IGIP, Robert Hubac, qui préside le groupe⁹⁹³. Le rapporteur en est Jacques Grell, IPR. Le nombre de présents varie selon les réunions mais une cinquantaine de personnes sont convoquées. Parmi elles, on trouve principalement des représentants syndicaux et des inspecteurs comme l'indique le tableau n°14. Certes, les représentants d'enseignants (syndicats et associations de spécialistes) sont présents dans cette commission : ils représentent 45,1 % des membres de ce groupe. Mais la FEN ne participe pas à ces travaux et le SGEN se retire le 8 avril 1975 des réunions. Les représentants ministériels (divers corps d'inspection principalement) représentent plus d'un tiers des membres.

⁹⁹¹ Cf. « La campagne d'information de la loi de modernisation du système éducatif », Annexe n°5, tome II.

⁹⁹² Jacques Georges, « Ils consultent », *Syndicalisme universitaire*, n°647, 11 mars 1975, p. 14-15.

⁹⁹³ Liste des participants du groupe contenus n°5, 19 avril au 30 mai 1975, AN, CAC, 1980 0285 article 4.

Tableau n°14 : Composition des participants au groupe n°5 (mars-avril 1975)

Qualité	Nombre	%
IGIP <i>groupe histoire-géographie (R. Hubac, A. Labaste, G. Palmade)</i> <i>autres</i>	6 3 3	11,8
IPR / IA (dont Lucile Marbeau)	5	9,8
Autres catégories d'inspection	3	5,9
Chargés de mission ministériels	2	3,9
Personnels d'encadrement	3	5,9
Représentants syndicaux <i>dont représentants des syndicats enseignants</i> <i>dont représentants des parents d'élèves</i> <i>Société des Agrégés</i> <i>UNI</i>	18 12 4 1 1	35,3
Associations de spécialistes <i>SPHG et APSES</i> <i>autres (professeurs de mathématiques, de biologie et géologie)</i>	5 3 2	9,8
Représentants des éditeurs scolaires	2	3,9
Enseignants d'établissements expérimentaux	4	7,8
Universitaires (dont Maurice Duverger, Marcel Roncayolo, Philippe Pinchemel)	5	9,8
Élève (lauréate du Concours général)	1	1,9
TOTAL	51	100

Source : AN, CAC, 19800285 article 4.

Le groupe « Sciences économiques et humaines » préfère la formulation « Histoire-géographie, Formation civique, économique et sociale » pour cet enseignement. Lors des séances de travail des 9 et 23 avril 1975, il se divise en deux sous-groupes dont l'un est consacré au premier cycle. Celui-ci est présidé par l'IGIP André Aubert et le rapporteur est l'IPR d'histoire Gabriel Mutte. Quatre projets de programme pour le collège sont discutés :

- **Projet n°1** : programme qui conserve le découpage chronologique en vigueur (Antiquité en 6^e, Moyen-Âge en 5^e, Temps modernes en 4^e, Période contemporaine en 3^e), le travail pouvant s'organiser autour de thèmes de moyenne durée.
- **Projet n°2** : programme qui conserve le même découpage chronologique et se dote d'une plage horaire consacrée exclusivement aux thèmes : « ce projet est présenté comme un projet de compromis, destiné à éviter la « guerre de religion » et à habituer les professeurs à enseigner dans le cadre des thèmes.»
- **Projet n°3** : Le schéma expérimental de l'INRDP
- **Projet n°4** : Programme inspiré du modèle belge (un seul thème large annuel)

Aucune proposition de programmes de collège ne réussit à faire consensus⁹⁹⁴. L'histoire

⁹⁹⁴ « Une vive discussion, chacun restant sur ses positions, s'est développée entre partisans d'une histoire par thème diachroniques, tout au moins en 6^e et 5^e, et partisans d'une histoire synchronique par périodes chronologiques [...]. Le conflit s'est prolongé en séance plénière où le représentant de la SPHG, faisant état d'informations récentes, a signalé que les thèmes diachroniques se heurteraient à l'hostilité de la grande majorité des professeurs ». Jacques Grell, *Compte-rendu groupe n°5*, 30 mai 1975, AN, CAC, 1980 0285 article 4.

scolaire par thèmes suscite des réactions de rejet de la part de la SPHG mais aussi de l'UNI⁹⁹⁵. Les représentants syndicaux dénoncent les conditions matérielles de réunion, la précipitation de l'organisation, le cloisonnement disciplinaire des réflexions⁹⁹⁶, la participation de représentants du monde économique ainsi que de représentants de « groupes » de droite⁹⁹⁷.

En confiant la direction de ces réunions et l'écriture des programmes à l'IGIP, le ministre redonne de l'importance à ce groupe délégitimé sous Pompidou⁹⁹⁸. Le Ministre connaît ce corps auquel il appartient depuis 1964. Malgré sa qualité de géographe, il n'est pas rattaché au groupe histoire-géographie en raison de sa trajectoire professionnelle et de sa conception différente de la discipline :

« L'Inspection générale traditionnelle, et en particulier l'Inspection générale d'histoire, ne voulait pas de moi, sous prétexte que je n'avais pas enseigné en khâgne. Les inspecteurs généraux de cette période allaient écouter un cours en sixième simplement pour voir si le professeur ne faisait pas une confusion entre ce qui s'était passé en 52 ou 53 avant J.-C. et c'était ça l'important ! L'efficacité avec les enfants, c'était autre chose. Pour des gens de cette formation, aussi sympathiques me soient-ils, les méthodes nouvelles n'entraient pas dans leur façon de voir l'enseignement de l'histoire. »⁹⁹⁹

René Haby est alors rattaché au groupe orientation de l'IGIP, il n'occupe pas une position prestigieuse au sein de ce corps¹⁰⁰⁰. Les quelques années durant lesquelles il participe aux activités de l'Inspection générale lui permettent de comprendre ses codes mais aussi d'observer sa mise à l'écart des décisions ministérielles prises sous le mandat de Georges Pompidou¹⁰⁰¹. Pour que ce corps collabore à l'élaboration et à la mise en œuvre de ses réformes, le Ministre de l'Éducation prend la décision d'associer étroitement certains inspecteurs généraux ainsi que de hauts fonctionnaires de la Centrale dans « un comité de la réforme » mis en place à la rentrée 1975, après le vote de la loi sur le système éducatif (11

⁹⁹⁵ « Au nom de l'UNI. Madame Savajol déclare qu'elle ne peut se rallier à l'enseignement diachronique en 6^e et 5^e qui ne donne pas aux enfants de cet âge un cadre suffisamment net, ne leur permet pas de se situer avec précision dans le temps, et sacrifie l'étude historique à une étude des techniques du monde contemporain relevant bien plus du domaine de la géographie où ils sont déjà inclus. », in Anonyme (A. Savajol?), *Papier manuscrit*, sd, AN, CAC, 1979 0792 article 1.

⁹⁹⁶ *Conclusions déposées par le SNES à l'issue de la séance du 30 avril (1975)*, AN, CAC, 1979 0792 article 1.

⁹⁹⁷ Jacques Georges, « Non au concerto en si », *Syndicalisme universitaire*, n°648, 15 avril 1975, p. 9.

⁹⁹⁸ Cf. Chapitre 2, *supra*.

⁹⁹⁹ SHE, *René Haby par lui-même*, op. cit., p. 65.

¹⁰⁰⁰ Les inspecteurs administratifs étaient perçus plutôt négativement par les IGIP : Pierre Vandevoorde, entretien avec l'auteure, 10 mai 2007.

¹⁰⁰¹ « Je lui ai redonné une considération qu'elle avait un peu perdue ; depuis Edgar Faure, l'Inspection générale n'était plus beaucoup consultée au Ministère de l'Éducation nationale. Là, au contraire, je l'ai totalement associée [...]. Le fait d'avoir été membre de l'IG m'a donc plutôt servi, parce que je connaissais leur forme de raisonnement, je pouvais m'y adapter et leur présenter une argumentation qui allait avec leur mode de pensée. », in SHE, *René Haby par lui-même*, op. cit., p. 98.

juillet 1975)¹⁰⁰². Ce « comité de la réforme » a pour mission de préparer la mise en œuvre de la réforme administrativement, pédagogiquement et juridiquement¹⁰⁰³. René Haby confie la présidence de ce groupe à Marcel Pinet, directeur général de la programmation et de la coordination et son adjoint, le recteur Gauthier. Le comité est composé des trois directeurs de l'administration centrale (lycées, collèges et écoles), du chef du service des affaires internationales, du chef du service des études informatiques et statistiques, des représentants de l'IGIP, dont Lucien Géminard, du représentant de l'IGIP administration, André Bruyère, et d'un représentant du cabinet ministériel, certainement Jacques Quignard. Les membres de l'IGIP et de l'administration ministérielle sont ainsi étroitement associés à la réforme éducative¹⁰⁰⁴.

Les projets de programmes de collège sont véritablement élaborés durant le dernier trimestre 1975 et l'année 1976 par des commissions spécialisées présidées par les IGIP¹⁰⁰⁵. Ces commissions doivent fixer les objectifs à atteindre dans chaque discipline, les contenus et les méthodes qui doivent permettre d'atteindre les objectifs fixés. Cette conception de la pédagogie par objectifs permet une plus grande souplesse des programmes : il s'agit moins de contenus à transmettre que de compétences à acquérir¹⁰⁰⁶. Le futur citoyen doit comprendre le monde dans lequel il vit, l'élève étant également présenté comme un futur consommateur :

« Finalités générales :

a: examen critique des documents et des faits, recul des idées préconçues, des préjugés, de l'intolérance

b: acquisition d'un cadre temporel et spatial

c: sentiment de relativité des temps et des espaces liés aux différentes sociétés

d: prise de conscience de l'existence du passé dans une civilisation, dans une nation, dans un individu

e: compréhension, puis acceptation de la notion de changement, d'évolution

f: refus des simplifications excessives. Constatation de la complexité des causes et de l'existence de plusieurs niveaux d'explication

Finalités pratiques :

formation du citoyen membre d'une communauté, électeur, contribuable, assuré social, usager du

¹⁰⁰² La loi du 11 juillet 1975 (appliquée à la rentrée 1977) unifie les CES et les CEG sous la dénomination de collège unique. Les filières sont supprimées en 6^e et 5^e (cycle d'observation). L'éducation manuelle et technique doit être enseignée à tous les élèves du collège. La réforme Haby institue des options de valeur et de prestige inégales à l'entrée en 4^e (grec, latin, allemand). Le parcours suivi par les élèves durant les deux classes du cycle de détermination n'est donc pas identique. Après la 3^e, les établissements s'appellent désormais tous lycées.

¹⁰⁰³ René Haby, *Note à Marcel Pinet (DGPC)*, 24 septembre 1975, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

¹⁰⁰⁴ Jean-Claude Luc observe ainsi : « J'ai eu le sentiment que les décisions relevaient surtout de lui et du directeur général de la programmation Marcel Pinet [...]. Le Ministre se préoccupait beaucoup de pédagogie, tenait même le porte-plume dans la rédaction de certaines instructions. », Jean-Claude Luc, entretien SHE/INRP, 5 juin 1996.

¹⁰⁰⁵ René Haby, *Note aux doyens des inspections générales*, janvier 1976, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

¹⁰⁰⁶ Roger Grandbois, *Conséquences de la pédagogie par objectifs*, 28 octobre 1975, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

crédit bancaire, bénéficiaire de services collectifs, épargnant, acheteur, etc. »¹⁰⁰⁷

La pédagogie par objectifs, portée au ministère par Roger Grandbois et Jacques Quignard, remet en question le caractère national et obligatoire des programmes :

« L'obligation de suivre un programme et de respecter son agencement ne peut donc plus lui [l'enseignant] être faite. Mais comme il faut néanmoins que l'homogénéité des enseignements soit respectée entre les sections et les établissements, et comme la cohérence entre les disciplines ne peut être sacrifiée, il convient que soient préservés dans les programmes un contenu et une structure minimum. »¹⁰⁰⁸

Ce type d'enseignement est présenté comme permettant de répondre aux besoins des élèves et à l'hétérogénéité croissante du public scolaire liée à la mise en œuvre du collège unique :

« Ils auront une plus claire notion de ce que doivent être les résultats de leur enseignement ; ils pourront associer plus facilement et plus consciemment les élèves au travail de la classe ; ils pourront accomplir leur tâche en ajustant plus exactement leur façon de faire aux élèves qui leur sont confiés, aux conditions où ils se trouvent placés et aux moyens dont ils disposent ; mais, en contrepartie, ils devront aller très avant dans l'étude des problèmes psychologiques et pédagogiques, dans la recherche des techniques d'apprentissage et dans la réflexion sur les méthodes et les pratiques d'évaluation. »¹⁰⁰⁹

La commission consacrée aux programmes d'histoire-géographie de collège est présidée par les IGIP André Aubert, Henri Dubief et Lucien Genet. D'autres IGIP du groupe histoire-géographie, dont Guy Palmade alors directeur de l'IRNDP, participent à certaines réunions. Des IPR, choisis par l'IGIP, sont chargés de définir les savoirs et savoir-faire exigibles. Lucile Marbeau s'implique particulièrement aux côtés de Pierre Wirth¹⁰¹⁰, IPR de l'académie de Clermont-Ferrand, pour mettre au point les programmes de 6^e ¹⁰¹¹ tout comme les textes relatifs à la pédagogie par objectifs :

« J'ai présenté le document que j'ai rédigé pour les acquis de fin de 3^e hier à la réunion présidée par M. l'Inspecteur général Genet¹⁰¹² (doyen par intérim) et à laquelle assistaient, outre les IPR MM. Carpentier, Biard et Dubreuil, MM. les IG Aubert et Dubief. Un texte unique a été élaboré au cours de cette réunion, texte que M. Genet doit transmettre à M. le Ministre au plus tard le 15.11. Le matin même du 9.11., à la réunion présidée par M. Genet pour les acquis de fin de CM2 - début de 6^e le texte que j'ai proposé a été très largement retenu [...]. Monsieur Genet fera parvenir ce texte du groupe avec celui qui concerne les acquis de fin de 3^e. »¹⁰¹³

Cette réforme des contenus pour les classes du cycle d'observation s'élabore au même

¹⁰⁰⁷ Jacques Quignard, *L'enseignement des collèges*, 28 octobre 1975, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

¹⁰⁰⁸ Roger Grandbois, *Éléments de réflexion sur la pédagogie par objectifs*, Direction générale de la programmation et de la coordination, s.d. (été 1975), AN, CAC, 1980 0285 article 5, p. 1

¹⁰⁰⁹ *Ibid.*, p. 4

¹⁰¹⁰ Pierre Wirth est le père de Laurent Wirth, l'actuel doyen du groupe histoire-géographie de l'IGEN.

¹⁰¹¹ Lucien Géminard, *Note à René Haby*, 4 octobre 1976, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

¹⁰¹² Selon Jean Leduc, le doyen du groupe histoire-géographie est un inspecteur conservateur : Lucien Genet a refusé un projet de manuel de 5^e qu'il lui avait présenté avec son collègue toulousain Paul Labal et qui était fondé sur le principe de thèmes à étudier sur la longue durée car le programme de 1969 autorisait les démarches à thèmes, sous le contrôle de l'inspection bien évidemment.

¹⁰¹³ Lucile Marbeau, *Lettre à Lucien Géminard*, 10 novembre 1976, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

moment que les travaux de la commission Fourastié, mise en place en janvier 1976. Celle-ci est chargée de remettre pour le 15 avril 1976 un rapport concernant l'enseignement des sciences humaines. Pour cela, les treize membres¹⁰¹⁴ consultent des spécialistes, des associations de professeurs et des syndicats. Les universitaires n'intègrent donc pas le circuit d'écriture des programmes mais sont auditionnés par un groupe de réflexion. Parmi les historiens consultés, beaucoup se rattachent à l'École des *Annales* : Henri Brunschwig (EPHET), Lucien Bianco, Jacques Le Goff et Ruggiero Romano de l'EHESS, Georges Duby (Collège de France). Sont également auditionnés Jean Delumeau (Collège de France), des représentants de la SPHG, de l'UER d'histoire de l'Université de Paris-I ainsi que Roland Mousnier en tant que représentant de l'Association des historiens modernistes de l'enseignement supérieur¹⁰¹⁵. Ils s'accordent sur la finalité civique de l'enseignement de l'histoire et demandent que cet enseignement, ouvert aux autres sciences humaines, revienne à un seul enseignant et soit obligatoire durant toute la scolarité du second degré¹⁰¹⁶.

2) Les nouvelles divisions de l'exécutif

Le projet de programmes d'histoire élaborés en circuit fermé par le ministère n'est porté à la connaissance de l'équipe présidentielle qu'en 1976, après le vote de la loi du 11 juillet 1975. Alertés par les associations de spécialistes et les syndicats, les conseillers du Président de la République s'opposent aux projets ministériels ainsi qu'au type d'élaboration de la réforme pédagogique lancée par René Haby. Ils exercent une pression sur le ministre de l'Éducation pour maintenir la place de la discipline en collège comme en témoigne Pierre Vandevoorde :

« J'avais dans mon portefeuille les relations avec les associations de spécialistes. Il y a eu un moment où il y a eu des menaces, le souci majeur c'était le maintien des horaires. Toute velléité de réforme qui, d'une manière ou d'une autre, aurait pu remettre en cause les horaires de chaque discipline, était mal prise. Ce que j'avais à discuter avec les organisations de spécialistes c'était plutôt ça que les contenus ou les modes d'enseignement. Le maintien de la discipline dans son existence telle qu'elle fonctionnait [...]. »¹⁰¹⁷

En janvier 1976, le ministre de l'Éducation présente en conseil des Ministres les projets de

¹⁰¹⁴ La commission se compose de treize membres : Jacqueline Bonnamour, Raymond Boudon, Jean-Baptiste Duroselle, Maurice Suverger, Jean Fourastié, Pierre George, Pierre Goubert, Pierre Lassegue, Jacques Lautmann, René Rémond, Marcel Roncayolo, Pierre Uri et Philippe Ratte. Six d'entre eux sont professeurs à l'université Paris-I, *Liste du groupe Fourastié*, s.d. (1976?), AN, CAC, 1993 0516 article 1.

¹⁰¹⁵ Dossier *Réflexion sur l'enseignement des sciences humaines*, 1976, AN, CAC, 2002 0131 article 2.

¹⁰¹⁶ Jean Fourastié, *Rapport du groupe de réflexion sur l'enseignement des sciences humaines et économiques dans le second degré*, 16 avril 1976, AN, CAC, 2002 0131 article 2.

¹⁰¹⁷ Pierre Vandevoorde, entretien avec l'auteure, 10 mai 2007.

programmes pour les classes du cycle d'observation. D'emblée, l'équipe présidentielle ainsi que Valéry Giscard d'Estaing s'opposent à l'étude thématique mais également à l'étude de « moments historiques »¹⁰¹⁸.

Le Président avait été informé auparavant de la controverse naissante autour de ces programmes par Michel Denieul, le directeur de cabinet de René Haby. Ce dernier jouit d'une multipositionnalité dans les réseaux politiques en place au sein de l'exécutif. Énarque, il est un intermédiaire privilégié et reconnu par Jean-Daniel Camus et Yves Cannac¹⁰¹⁹. Chartiste, il est proche de certains historiens hostiles à une histoire scolaire thématique :

« Donc, j'ai reçu mon ami Fossier, il est de la même promo que moi, et Bercé, qui n'était pas encore directeur de l'École des Chartes, qui est un moderniste de très grand talent et deux ou trois autres qui sont venus très solennellement m'adjurer de faire ce que je pouvais pour faire renoncer l'IG à ces funestes idées [...], bien que Fossier soit proche de l'École des *Annales*, [...] ce qui se mitonnait dans les cénacles de l'IG les faisait frémir d'horreur. »¹⁰²⁰

Afin de porter ces critiques devant le Ministre de l'Éducation et devant les Inspecteurs généraux d'histoire-géographie, principaux acteurs du circuit d'écriture, Michel Denieul organise à la fin de l'année 1975 un dîner rue de Grenelle dont sont avertis le secrétaire général et le conseiller éducation de l'Élysée :

« Le ministre avait son bureau à l'étage à ce moment-là, on a organisé un dîner, tout le monde n'était pas dans la même salle mais ça communiquait quand même, avec des micros, etc. Donc, avoir un débat sur invitation du ministre de l'Éducation [...]. Là, ce dîner mémorable où Haby s'est fait engueuler, il y a eu des... C'était très vif comme ton. Dire que ça a eu des résultats foudroyants, sûrement pas. Mais ça avait montré que le ministre n'avait pas peur de recevoir, d'être le réceptacle d'échanges de vues animés et qu'il pouvait en tirer des conséquences. »¹⁰²¹

Le secrétaire général adjoint de l'Élysée souhaite que René Haby abandonne ses projets de programmes de peur d'une amplification de la mobilisation des enseignants¹⁰²², déjà forte depuis la loi du 11 juillet 1975 et intensifiée depuis la rentrée 1975¹⁰²³. Il conseille ainsi à

¹⁰¹⁸ Jean-Daniel Camus, *Programmes et horaires de collèges*, 6 janvier 1976, AN, CARAN, 5 AG 3 / 1698.

¹⁰¹⁹ « *On était informé par Denieul* », Jean-Daniel Camus, entretien avec l'auteure, 9 mai 2007.

¹⁰²⁰ Michel Denieul, entretien avec l'auteure, 9 juillet 2007.

¹⁰²¹ *Ibid.*

¹⁰²² André Robert, *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires : positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système éducatif de 1968 à 1982*, Thèse de Sciences de l'éducation sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, Université Paris-V, 1989, 508 f.

¹⁰²³ L'association des parents d'élèves est opposée à ce projet : « Il faut que le projet Haby échoue [...]. Pour cela, des actions immédiates s'imposent : à la manifestation du CNAL du 24 mai doivent s'ajouter en juin les interventions locales et départementales pour convaincre les élus de refuser la prise en considération du projet Haby. Puis dès la rentrée, de nouvelles actions dont une grève pourra être le point culminant, devront être rigoureusement menées. », Jean Cornec, « Les points sur les i », *Pour l'enfant vers l'homme*, n°135, juin 1975. Ceci est relié par la FEN : « Tous les départements ou presque ont mené le combat, adressé des lettres, des télégrammes ou mené des délégations de parents auprès de leurs députés pendant les séances. Pour notre part, nous avons rencontré pour exposer et défendre notre point de vue, les groupes parlementaires et les

Valéry Giscard d'Estaing de demander à Jacques Chirac d'intervenir auprès de son ministre¹⁰²⁴. De janvier à mars 1976, le Premier ministre est régulièrement invité par Yves Cannac ou Jean-Daniel Camus à essayer de trouver un consensus avec René Haby¹⁰²⁵. Les conseillers du Président de la République désirent que le ministre leur soumette ses projets de programmes avant toute déclaration publique à ce sujet.

En juin 1976, les projets de programmes d'histoire de 6^e et 5^e sont à nouveau l'objet de controverse entre le Président de la République et le Ministre de l'Éducation. Ce sujet figure encore à l'ordre du jour du conseil restreint du 15 juin 1976 auquel participent le Président de la République, Yves Cannac, Jacques Chirac, René Haby, Michel Denieul, Jean-Pierre Soisson et Jean-Pierre Fourcade. Yves Cannac, normalien agrégé d'histoire et énarque, prépare ce dossier pour le Président. Avec Jean-Daniel Camus, ils trouvent ces programmes « loufoques » et ne veulent pas « laisser passer une ânerie pareille »¹⁰²⁶. Il est conseillé au Président de suggérer au ministre des programmes chronologiques avec des « coups de phares sur de grands sujets ». De plus, les conseillers de Giscard d'Estaing déplorent la méthode technocratique d'élaboration de ces textes¹⁰²⁷ qui ferme le circuit d'écriture des programmes aux représentants des enseignants¹⁰²⁸. Le ministre a communiqué les textes des programmes aux éditeurs en avril 1976¹⁰²⁹ alors que l'APHG ne reçoit le projet de programme que le lendemain du conseil restreint (16 juin 1976)¹⁰³⁰. Lors de ce conseil restreint, le Président arrête des décisions relatives aux contenus des programmes qui suivent les recommandations

commissions aux affaires sociales de l'Assemblée et du Sénat. », FEN, « Réactions à la loi Haby », 1975, CAMT, Fonds de la FEN, 1998 011, 7ED27 FEN-FCPE. Le SGEN se joint également à la mobilisation : « Le SGEN-CFDT confirme en outre, après consultations des sections, sa décision d'intensifier encore son action en particulier dans la période qui précèdera le débat parlementaire et au moment de ce débat. Dans ce but, il maintient sa volonté d'unité d'action sur le plan intersyndical. », R. Lépiney, A. Dorléans, « L'action du SGEN-CFDT contre les projets de loi de modernisation du système éducatif », *Syndicalisme universitaire*, n°648, 15 avril 1975.

¹⁰²⁴ « Si le Président ne croit pas devoir intervenir lui-même dans ce débat, peut-être pourrait-il faire savoir au Premier Ministre qu'il en est préoccupé et qu'il souhaite que l'ardeur réformatrice de M. Haby soit sur ce point tempérée et que l'histoire continue d'être enseignée en suivant pour l'essentiel, une progression chronologique. ». Jean-Daniel Camus, *Programmes et horaires des collèges*, 6 janvier 1976, AN, CARAN, 5 AG 3 / 1698.

¹⁰²⁵ Yves Cannac, *Note à Valéry Giscard d'Estaing*, 12 mars 1976, AN, CARAN, 5 AG 3 / 1698.

¹⁰²⁶ Jean-Daniel Camus, entretien avec l'auteur, 9 mai 2007.

¹⁰²⁷ Yves Cannac, *Note à Valéry Giscard d'Estaing*, 11 juin 1976, AN, CARAN, 5 AG 3 / 1698.

¹⁰²⁸ « Rien de plus désastreux que les réformes de programmes et de méthodes préparées en vase clos par des IG qui ont depuis longtemps perdu le contact réel des élèves et qui sont d'ailleurs rarement recrutés parmi les meilleurs professeurs [...]. Or, jusqu'à présent, la réforme proposée a été élaborée en vase clos », Yves Cannac, *Note à Valéry Giscard d'Estaing*, 14 juin 1976, AN, CARAN, 5 AG 3 / 1698.

¹⁰²⁹ Laronde, « Éditorial », *Historiens et géographes*, n°258, juin 1976.

¹⁰³⁰ « Programmes officiels », *Historiens et géographes*, n°259, octobre 1976.

faites par Yves Cannac¹⁰³¹. Le ministre est à nouveau obligé de reculer. Il augmente encore les dotations horaires attribuées à cet enseignement : au lieu de 3 heures 30 en 6^e et 5^e et 3 heures en 4^e et 3^e, l'horaire est pour toutes les classes de collège de 3 heures 30¹⁰³² mais campe sur ses positions au sujet des programmes¹⁰³³. Il perd ainsi le soutien de Giscard d'Estaing.

En mars 1976, la gauche remporte un succès aux élections cantonales. Elle recueille 52 % des suffrages et devient la force majoritaire du pays. Le Président de la République et le Premier ministre ne s'entendent pas sur la stratégie à mener contre l'opposition : Jacques Chirac propose un plan de relance économique pour faire baisser le chômage et pour ôter à l'opposition un argument fort ainsi que des élections législatives anticipées. Valéry Giscard d'Estaing refuse ces propositions et se prononce pour une « décrispation » vis-à-vis de l'opposition, ce qui renforce les mécontentements de l'UDR. Le 26 juillet 1976, Jacques Chirac remet sa démission qui n'est rendue publique que le 25 août 1976. L'UDR devient le RPR en décembre 1976. Ce parti est conduit par l'ancien Premier ministre¹⁰³⁴ et critique la politique gouvernementale dans l'optique de reprendre le pouvoir¹⁰³⁵ (lors des élections municipales de 1977 et des législatives de 1978).

Le Président de la République souhaite ralentir la mise en œuvre de la réforme du collège unique durant l'été 1976 du fait des changements politiques intervenus, ce que déplore René Haby :

« Mais si l'affaire n'a pas avancé, c'est aussi parce que du côté de Valéry Giscard d'Estaing, de l'Élysée, du côté aussi du Premier ministre, Raymond Barre, qui était arrivé dans l'intervalle, on a estimé - sans m'en faire part - que la mise en œuvre du tronc commun des collèges agitait déjà suffisamment l'opinion. »¹⁰³⁶

Ce changement de stratégie à l'égard de la réforme de la part du Président, qui exclut totalement le ministre, s'explique tout d'abord par le mécontentement croissant des principaux syndicats enseignants : la FEN, le SNES, le SGEN et le SNALC. Ceux-ci s'opposent au collège unique. Ils dénoncent aussi le processus d'élaboration des programmes qui exclut les représentants d'enseignants de l'écriture du texte. Le SNES propose pour cela des

¹⁰³¹ Yves Cannac, *Relevé de décisions du Conseil restreint*, 15 juin 1976, AN, CARAN, 5AG3/1698.

¹⁰³² Jean-Daniel Camus, *Conseil restreint*, 15 juin 1976, CARAN, Fonds Giscard d'Estaing, 5AG3/1698.

¹⁰³³ Jean-Daniel Camus, entretien avec l'auteur, 9 mai 2007.

¹⁰³⁴ Annie Collovald, « Jacques Chirac : un leader sans ressources », *RFSP*, vol.40, n°6, 1990, p. 880-901.

¹⁰³⁵ Jean Baudouin, « Le moment "néo-libéral" du RPR : essai d'interprétation », *RFSP*, vol. 40, n°6, 1990, p. 830-844.

¹⁰³⁶ SHE, René Haby, *op. cit.*, p. 96.

commissions ouvertes aux associations de spécialistes, aux représentants enseignants et d'usagers¹⁰³⁷. Le SGEN regrette les conditions de production :

« Le programme d'histoire "retient" en 6^e et "propose" en 5^e un thème en longue durée, mais en le plaquant sur les rubriques chronologiques traditionnelles, qui ne manqueront pas de l'emporter [...]. C'est une opération précipitée, mal coordonnée, qui ne propose pas la nécessaire rénovation des contenus de l'enseignement, qui ne pourra qu'aggraver le caractère sélectif de l'enseignement, qui détériorera les conditions de fonctionnement pédagogique au détriment des élèves comme des enseignants.»¹⁰³⁸

Le SNALC, tout comme le SNES, dénonce la « primarisation » du secondaire¹⁰³⁹, s'oppose à une réforme qui, selon ce syndicat, sert les intérêts du SNI-PEGC et de la FEN¹⁰⁴⁰. La FEN commence alors à se préoccuper des contenus, ne laissant pas l'élaboration des programmes uniquement aux associations de spécialistes :

« René Haby étant devenu ministre, nous avons décidé d'établir un projet éducatif global pour la fédération de l'éducation nationale qui n'existait pas avant. Avant, la FEN dans ses congrès votait des motions pédagogiques qui n'intéressaient en général que les instituteurs parce que dans le second degré, chez les profs à l'époque, la pédagogie, c'était tabou, ça n'existait pas! L'enseignant, c'était un pourvoyeur de savoirs, un transmetteur de savoirs [...]. C'était un projet qui s'est appelé *L'école de l'éducation permanente*, qui est un très beau titre, qui a démarré en étude avec la réforme Haby et vraiment contre la réforme Haby en 77, qui a été adopté au premier congrès, au congrès de Nantes. La première mouture en 78, c'était vraiment une sorte de schéma détaillé et qui a été adoptée définitivement au congrès de 1980 à Toulouse. Alors, c'était vraiment un projet global, complet, d'éducation permanente de l'école, depuis l'école maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur et à la formation permanente. »¹⁰⁴¹

La contestation syndicale s'amplifie dès lors que la FEN, moins active au sein des mobilisations, s'allie au PS contre la réforme du collège unique¹⁰⁴². Louis Mexandeau et d'autres membres de la commission éducation du PS préparent ce projet éducatif socialiste au printemps 1975¹⁰⁴³. Le plan socialiste pour l'éducation aborde le thème des programmes :

« Il sera nécessaire de procéder [...] à une large consultation des enseignants, des enseignés et des parents. À la notion de programme annuel devra peu à peu se substituer la notion de but à atteindre par chacun, à son rythme propre. »¹⁰⁴⁴

¹⁰³⁷ *L'US information*, n°11, 9 avril 1975.

¹⁰³⁸ Jacques Georges, « Faire du neuf avec du vieux », *Syndicalisme universitaire*, n°695, 17 janvier 1977.

¹⁰³⁹ « La terrible pression du SNI pour « occuper » tout le premier cycle et imposer l'égalité de rémunération et de service de tous les enseignants. Or, les ministres passent et la pression du SNI reste : c'est un danger fondamental pour les certifiés et les agrégés », Gérard Simon, « L'engrenage », *La Quinzaine universitaire*, n°768, mars 1975.

¹⁰⁴⁰ Gérard Simon, « Le 15 mai 1975 : la contre-attaque », *Quinzaine universitaire*, n°772, juin 1975.

¹⁰⁴¹ André Henry, entretien avec l'auteur, 7 mai 2007.

¹⁰⁴² Ismail Ferhat, « Le Parti socialiste et le monde enseignant des années 1960 à l'éclatement de la FEN : une relation spéciale ? », *Recherche socialiste (OURS)*, n°41, décembre 2007, p. 33-42.

¹⁰⁴³ « Les organismes spécialisés du PS, secrétariat aux études et commission éducation, préparent activement un projet éducatif socialiste qui, avant d'être avalisé par les instances statutaires du parti, sera soumis à l'approbation d'une assemblée d'enseignants socialistes prévus le 11 mai [1975] », *10 mesures présentées par Louis Mexandeau*, 26 mars 1975, AN, 1977 0599 article 2.

¹⁰⁴⁴ *Plan socialiste pour l'éducation*, 15 septembre 1976, AN, CARAN, 5AG3/ 1705.

Le parti socialiste met au point un projet éducatif, *Pour une école au service du peuple*, franchement partisan de la pédagogie par objectifs, d'un circuit d'écriture des programmes ouvert aux usagers de ces programmes. Tout comme dans le *Programme commun de la gauche* (26 juin 1972), la révision des programmes et la mise en place d'un tronc commun promeuvent l'ouverture de l'enseignement « aux progrès des connaissances et de l'ensemble de la culture, au développement de l'économie, à l'essor de la démocratie »¹⁰⁴⁵.

Le Président de la République nomme, à la place de Jacques Chirac, Raymond Barre, professeur d'économie à l'IEP Paris. René Haby, dont les projets de réforme sont de moins en moins soutenus par l'Élysée, n'a pas non plus l'appui du nouveau Premier ministre :

« J'ai accompagné Haby chez Chirac une fois à une réunion très privée où Chirac a approuvé les idées d'Haby et ça n'a pas tiré problème. Avec Barre, c'était différent. Barre était plus sensible à la tonalité Raymond Aron et il avait un très proche collaborateur Jean-Claude Casanova. Jean-Claude Casanova n'aimait pas l'éducation nationale, le milieu, les profs... [...] Parce que Barre, Aron, c'est de grands intellos. Haby n'arrivait pas à leurs yeux, très injustement, il avait beau être diplômé sous toutes les coutures, agrégé, docteur, etc, mais ce n'était pas un grand intellectuel Haby. C'était un homme d'une prodigieuse capacité humaine et pratique. Moi, je suis pro-Haby à 90%, mais il avait ses limites au plan culturel. »¹⁰⁴⁶

Durant le second semestre 1976, Jean-Daniel Camus et Michel Denieul travaillent en collaboration pour amener René Haby à faire des compromis au sujet de l'intitulé de l'enseignement des « sciences humaines » que le Président de la République souhaite remplacer par « Histoire-géographie, économie, éducation civique »¹⁰⁴⁷. Concernant les contenus des programmes, « un effort intense de concertation a été fait dans ce domaine ; une dizaine de notes ont été échangées entre le Ministre et l'Inspection générale, complétées par de nombreuses audiences ou réunions assurant des contacts avec les IPR, les associations de spécialistes, les professeurs concernés de l'enseignement supérieur »¹⁰⁴⁸. Malgré cela, les projets de programmes restent thématiques et diachroniques, ce qui effraie Jean-Daniel Camus¹⁰⁴⁹. Les conseillers de la Présidence s'allient à Matignon pour exercer une pression sur

¹⁰⁴⁵ *Programme commun PC/PS*, s.d., AN, CARAN, 5AG3/ 1705.

¹⁰⁴⁶ Michel Denieul, entretien avec l'auteure, 9 juillet 2007.

¹⁰⁴⁷ Michel Denieul, *Lettre à Jean-Daniel Camus*, 10 décembre 1976, AN, CARAN, 5AG3/1698.

¹⁰⁴⁸ *Ibid.*

¹⁰⁴⁹ Celui-ci est informé des demandes de retour à des programmes chronologiques formulées par les associations de spécialistes. Par exemple, Roland Mousnier, président de l'association des historiens modernistes, adresse le 21 décembre 1976 une lettre au Président de la République : « *Les historiens insistent pour que les programmes d'histoire de l'enseignement du second degré comprennent l'enseignement de l'histoire, de l'Antiquité à nos jours, que ces programmes ne mutilent pas l'homme, mais comprennent bien ses activités religieuses, intellectuelles, politiques, sociales et économiques, qu'ils imposent un enseignement de faits et des dates.* », in Roland Mousnier, *Lettre à Valéry Giscard d'Estaing*, 21 décembre 1976, AN, CARAN,

René Haby¹⁰⁵⁰. Le 5 décembre 1976, les programmes d'histoire-géographie ne sont pas approuvés par le CEGT¹⁰⁵¹.

En février 1977, les projets de programmes d'histoire pour les classes de 6^e et 5^e sont modifiés au profit de la trame chronologique¹⁰⁵². Néanmoins, ces textes de compromis ne recueillent ni l'approbation du Président de la République, ni celle du Premier ministre. Ils sont présentés par le ministre de l'Éducation lors du conseil des Ministres du 2 mars 1977¹⁰⁵³. René Haby revient sur l'importance à accorder à la chronologie dans un enseignement aux finalités diversifiées et élargies :

« Il est certain qu'un des objectifs de l'enseignement de l'histoire outre les connaissances de référence et de culture à faire acquérir par chaque élève, est de faire sentir l'importance de la continuité des générations et la signification de l'héritage que nous avons recueilli, d'habituer à envisager et à classer les faits sociaux suivant leurs rapports d'antériorité et de causalité, de faire acquérir une méthode objective d'étude et d'utilisation des documents, etc. [...]. L'enseignement de l'histoire et de la géographie fera, dans les collèges une part plus large à des préoccupations relativement pratiques (l'éducation du futur consommateur, de l'usager des services publics, du citoyen) amenant à élargir les sujets d'études proposés. »¹⁰⁵⁴

Les projets de programmes qui sont validés lors de ce conseil sont un compromis entre membres de l'exécutif¹⁰⁵⁵. Après consultation du CEGT, les programmes validés par le Ministère sont publiés sous forme d'arrêtés le 24 mars 1977 signés par délégation par Michel Denieul.

Cette première partie a retracé le processus d'écriture des programmes d'histoire des classes de 6^e et 5^e entre 1974 et 1977. Durant ces années sont élaborés des programmes inspirés d'expériences étrangères. Les didacticiens jouent un rôle important dans ce transfert dans la réforme pédagogique. Cependant, les programmes sont des produits de négociations multiples. Les producteurs des programmes sont principalement des chercheurs en didactique rattachés à l'IRNDP et conduits par Lucile Marbeau. Ce groupe est allié à l'IGIP : Victor Marbeau occupe une multipositionnalité entre les deux groupes et sert de passeur du projet

5 AG 3/ 1698.

¹⁰⁵⁰ Jean-Daniel Camus, *Note à V. Giscard d'Estaing*, 10 décembre 1976, AN, CARAN, 5 AG 3 /1698.

¹⁰⁵¹ Marcel Pinet, *Lettre à René Haby sur les 12 projets d'arrêtés*, s.d., CARAN, Fonds Giscard d'Estaing, 5AG3/1698.

¹⁰⁵² Jean-Daniel Camus, *Programmes et horaires des collèges*, 2 février 1977, AN, CARAN, 5 AG 3 / 1698.

¹⁰⁵³ René Haby, *Communication au Conseil des ministres*, 2 mars 1977, AN, CARAN, 5 AG 3/1698.

¹⁰⁵⁴ René Haby, *Communication au Conseil des ministres*, 2 mars 1977, AN, CARAN, 5 AG 3/1698.

¹⁰⁵⁵ « Notre projet d'histoire n'est pas passé dans la réforme en 6^e et 5^e. Il est intervenu un compromis! », in Lucile Marbeau, « Une expérience et ses leçons », *Espaces-Temps*, n°22, 1982, p. 36.

des didacticiens auprès du groupe histoire-géographie de l'IGIP. Le soutien du ministre Haby à ce premier réseau d'acteurs est certain. Cependant, les projets de programmes doivent être négociés avec le Président de la République et son équipe de conseillers et de secrétaires de l'Élysée, hostiles au projet d'une histoire thématique ainsi qu'au mode d'écriture en circuit fermé des programmes contrôlé par le ministre. Ce second groupe se pose en médiateur des revendications des syndicats et des associations de spécialistes exclus du circuit d'écriture. L'objectif de la négociation des programmes avant leur parution est d'éviter le lancement de toute polémique sectorielle (polémique technique). Les textes publiés sont des compromis entre l'histoire thématique et chronologique comme l'indique le tableau suivant.

**Tableau de synthèse n°3 :
Évolution des projets de programmes d'histoire entre 1974 et 1977 pour les 6^e et 5^e**

Programmes de 1969	Projet INRDP (1974)	Programmes de 1977
<p>6^e : L'Antiquité :</p> <ol style="list-style-type: none"> Introduction à l'histoire : la vie des hommes préhistoriques, l'histoire (générations, siècles, millénaires, les dates) L'Orient : trois types de civilisations : l'Égypte, les Hébreux, un peuple de la mer: Crétois ou Phéniciens La Grèce Rome <p>5^e : Le Moyen-Âge :</p> <ol style="list-style-type: none"> Du V^e au XI^e siècle : L'essor de l'Orient, l'Occident envahi et morcelé L'essor de l'Europe occidentale (XI^e-XIII^e siècles) Les XIV^e et XV^e siècles <ol style="list-style-type: none"> L'Occident en crise L'Europe à la fin du XV^e siècle 	<p><i>Deux thèmes diachroniques sur la longue durée dont l'objectif est de structurer le temps autour d'un fil directeur.</i></p> <p>6^e :</p> <ol style="list-style-type: none"> Agriculture et paysans Techniques et communication <p>5^e :</p> <ol style="list-style-type: none"> Grandes religions et l'art religieux L'éducation de l'enfant dans sa famille et à l'école <p><i>S'y ajoutent deux thèmes synchroniques:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> L'Europe et les régions péri-méditerranéennes au IX^e siècle Le monde à la fin du XV^e siècle <p><i>Projet expérimental qui prône une pédagogie active (travail sur document, frise chronologique, pas de cours magistral)</i></p>	<p>6^e :</p> <ol style="list-style-type: none"> Le milieu local L'homme dans différents milieux géographiques La préhistoire et les grandes civilisations du monde antique : Les origines de l'homme et la vie des hommes préhistoriques (prendre des exemples en France) ; La civilisation de l'Égypte pharaonique ; Les Hébreux ; Athènes au V^e siècle av. J.-C. ; L'Empire romain au II^e siècle apr. J.-C. (s'appuie sur la Gaule romaine) ; Les débuts du christianisme ; La dislocation du monde antique. <p>+ Développement d'un thème au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'évolution de l'agriculture (de la Préhistoire à nos jours) - L'histoire de l'écriture - L'évolution de la façon de bâtir et l'architecture - L'apparition et le développement des mythologies et des religions occidentales au cours des âges <p>5^e : Étude de la période du IX^e au XVI^e siècle</p> <ol style="list-style-type: none"> Naissance et développement de l'Islam, la civilisation musulmane La civilisation occidentale XI^e-XIII^e siècle Les civilisations extra-européennes: Inde, Chine, Amérique pré-colombienne Les grands voyages de découvertes et l'expansion européenne Leurs conséquences en Europe et hors d'Europe <p>+ Étude d'un thème : Transports et échanges des origines à nos jours</p>
<p><i>Arrêté du 10 septembre 1969, BO n°37, 2 octobre 1969, p. 3041- 3051.</i></p>	<p><i>Lucile Marbeau, « Une expérience et ses leçons », Espaces-temps, n°22, 1982, p. 33-4</i></p>	<p><i>Arrêté du 17 mars 1977, BO n°11, 24 mars 1977, p. 779-782.</i></p>

Les programmes de 1977 se présentent sous la forme d'un programme unique, alors que ceux de 1969 distinguaient celui d'histoire de celui de géographie. Celui de 6^e est centré sur l'Europe et le bassin méditerranéen. Il rompt avec le *continuum* chronologique pour privilégier l'étude de moments historiques dans la troisième partie du programme. Une certaine liberté est laissée à l'enseignant qui peut choisir un thème d'étude diachronique parmi une liste de quatre thèmes. Le programme de 5^e s'ouvre à des civilisations extra-européennes dont l'étude n'est pas placée en fin de programme. Quant au thème à traiter, il est cette fois obligatoire. L'histoire des techniques est privilégiée au détriment des thèmes proposés dans le projet de l'INRDP. Les programmes sont déclinés en aptitudes et en connaissances de base à fournir. Lors du cycle d'observation, l'élève doit réinvestir les éléments d'histoire-géographie appris à l'école élémentaire¹⁰⁵⁶. Les explications des programmes du 29 avril 1977¹⁰⁵⁷ assignent une finalité civique à cet enseignement, conçu comme utile dans le travail et dans la vie personnelle du futur citoyen, comme chargé d'ouvrir les élèves à l'altérité, de les aider à mieux comprendre le changement et à défendre les droits de l'homme. Ces programmes font l'objet de négociation au moment du processus d'écriture dont les textes officiels sont le produit.

Le durcissement de la politique de René Haby, qui renforce l'Inspection, s'observe dans le premier degré : un décret de décembre 1976 invite au retour aux anciennes méthodes pédagogiques, les programmes du cours préparatoire, parus par l'arrêté du 18 mars 1977, reviennent à la primauté accordées aux connaissances. Le ministre fait éclater l'INRDP en 1976 en deux organismes : l'INRP pour la recherche et le CNDP pour la documentation, limitant la diffusion de leurs recherches. Des difficultés liées au collège unique apparaissent dès les débuts de la mise en œuvre de la réforme, ce qui délégitime l'IGIP comme acteur principal des programmes mais aussi les didacticiens et autres pédagogues, inspirateurs de programmes difficile à appliquer par les enseignants. La mise en œuvre des programmes Haby va provoquer une polémique sur l'enseignement de l'histoire. Le successeur de René Haby¹⁰⁵⁸, Christian Beullac, est chargé de pacifier la scène éducative.

¹⁰⁵⁶ Ce qui implique que les instituteurs aient enseigné l'histoire-géographie dans le cadre des disciplines d'éveil. Or, une enquête menée par Jean-Noël Luc en 1975 auprès de 778 maîtres de cours élémentaires et de cours moyens dans neuf départements montre que 25 % des maîtres ne font plus d'histoire, que 25 % lui consacrent une séance épisodique (une fois tous les quinze jours) et que 50 % l'introduisent au moins une fois par semaine dans leur enseignement : Jean-Noël Luc, *op. cit.*, p. 168.

¹⁰⁵⁷ BO n°22 ter, 9 juin 1977.

¹⁰⁵⁸ René Haby est élu député UDF en Meurthe-et-Moselle lors des élections législatives de mars 1978.

Section 2 :

Les programmes d'histoire pris dans la querelle sur l'École

L'écriture des programmes Haby a suscité des tensions internes au secteur éducatif : seuls les représentants des enseignants (syndicats, APHG, hauts fonctionnaires) étaient impliqués. Les programmes d'histoire restaient alors cantonnés à la sphère des « techniciens ». La problématisation technique a abouti à un consensus peu probant pour les représentants des professeurs d'histoire-géographie qui vont faire sortir le problème de la sphère des spécialistes, entraînant alors une problématisation politique du problème. On retrouve ici le « principe de la porte tournante » repris de Michel Foucault par Yannick Barthe : dès lors qu'une problématisation disparaît (dans notre cas la problématisation technique), une autre forme de problématisation entre en scène¹⁰⁵⁹. Peu à peu, d'autres acteurs (essayistes, parlementaires) apparaissent. Leur engagement dans la controverse transforme ce problème public en un problème politique. Cette section analyse « comment une mobilisation parvient à produire une visibilité suffisante et à acquérir une capacité d'interpellation telle que des acteurs qui n'étaient pas initialement concernés par l'enjeu prennent des positions et argumentent en sa faveur ou contre lui. »¹⁰⁶⁰. La mise en politique déploie le problème des programmes d'histoire en dehors de son espace de formulation originel (les techniciens, les acteurs du secteur éducatif uniquement), le transforme en problème dans les médias, pour les responsables politiques et administratifs. Des travaux de la sociologie des controverses sociotechniques¹⁰⁶¹ accordent une attention particulière aux lanceurs d'alerte, à ceux qui déclenchent en quelque sorte la polémique. Ils montrent à quel point le déroulement des controverses, au cours de laquelle certains acteurs sont évacués, repose sur des sélections d'arguments. La controverse qui s'emballe à partir de la mise en œuvre des programmes d'histoire de 6^e et 5^e est un exemple de ces phénomènes.

¹⁰⁵⁹ Yannick Barthe, *Le pouvoir d'indécision*, op. cit.

¹⁰⁶⁰ Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, *Sociologie de l'action publique*, op. cit., p. 80

¹⁰⁶¹ Francis Chateauraynaud, Didier Torny, *Les sombres précurseurs : une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Éditions de l'EHESS, Paris, 1999, 476 p.

A) L'amplification des débats autour de l'École

Les difficultés et les controverses générées par les programmes Haby rejoignent ici la dynamique d'autres disciplines comme les mathématiques. Les programmes de collège de 1969-1972 et de lycée de 1973 introduisant les mathématiques modernes n'entraînent pas l'adhésion des enseignants chargés de les mettre en œuvre. Des problèmes liés à la formation des enseignants et à la rédaction des manuels issus de ces programmes émergent au cours des années 1970. Un décalage entre l'esprit des réformateurs et la mise en œuvre de la réforme est observable. Alors que ces programmes devaient rendre les mathématiques plus intéressantes et plus « démocratiques », les enseignants reprochent aux nouveaux programmes leur abstraction extrême, ce qui est renforcé dans les manuels qui ne proposent aucune application extra-mathématiques. De plus, les enseignants, même ceux formés dans les IREM et par l'APMEP, ne maîtrisent pas les contenus et la réforme semble obscure à leurs yeux. Au milieu des années 1970, se développe une contre-réforme contre les mathématiques modernes, jugés anti-démocratiques car peu comprises par les élèves. Ce mouvement est porté par une partie des enseignants des IREM, par l'APMEP qui propose dès 1972 des aménagements de programmes. Tout comme les nouveaux programmes d'histoire, la réforme des mathématiques modernes a produit des effets inattendus.

1) La querelle des manuels

La mise en œuvre des programmes du cycle d'observation fait apparaître, dès la rentrée 1977, plusieurs difficultés. Les premières concernent le manuel scolaire. La gratuité et le livre unique pour « l'histoire, la géographie et l'instruction civique, économique et sociale » relancent le débat autour du statut du manuel : doit-il être une simple base documentaire, un support pédagogique pour la classe ou un livre de lecture pour l'élève chez lui ? Les interrogations que posent ces nouveaux manuels mettent en évidence la force des habitudes dans les pratiques enseignantes et dans les usages faits de ces outils pédagogiques. Le passage quasi immédiat d'un manuel support de connaissances à un manuel strictement support documentaire est délicat pour les usagers, tant enseignants qu'élèves. Alain Choppin assigne aux manuels quatre fonctions : une fonction curriculaire (les manuels sont une interprétation des programmes), une fonction instrumentale, une idéologique et une documentaire¹⁰⁶². Le

¹⁰⁶² Alain Choppin, « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique », in Éric

choix du manuel scolaire est libre alors que les *curricula* prescrits sont nationaux :

« La situation française, comparée à celle d'autres pays démocratiques, est paradoxale. La France a une conception fortement centralisée et impérative des programmes. Une des fonctions des corps d'inspection est de veiller à leur stricte mise en œuvre. Mais les éditeurs interprètent les programmes en toute liberté et le choix du support pédagogique essentiel que représente le manuel est de la responsabilité du professeur. Ces principes ont plus d'un siècle, ils datent des débuts de l'affirmation de la Troisième République et n'ont été remis en cause que par le régime de Vichy. Les programmes sont nationaux et obligatoires parce que le principe de l'égalité d'éducation est fondateur des institutions ; le choix des manuels est confié aux enseignants comme un symbole de leur liberté pédagogique. »¹⁰⁶³

La réglementation de la production des manuels est libérale mais le secteur de l'édition scolaire est concentré entre les mains d'un nombre restreint d'entreprises basées majoritairement à Paris. La dépendance à l'égard des modifications ou des changements de programmes est réelle, ce qui fait du manuel un objet manufacturé dépendant de facteurs techniques, commerciaux et financiers.

René Haby a associé les éditeurs scolaires au processus d'élaboration des programmes d'histoire de 6^e et 5^e. Deux représentants des éditions Bordas et Hachette ainsi qu'un représentant du syndicat des éditeurs sont présents lors des réunions du groupe n°5 sur les contenus au printemps 1975¹⁰⁶⁴. En juin 1976, alors que les textes sont encore négociés avec le Président de la République, le ministre de l'Éducation transmet officieusement les programmes aux éditeurs¹⁰⁶⁵, ce que dénoncent vivement les représentants de l'APHG et la section régionale de Paris¹⁰⁶⁶. René Haby adresse une circulaire, le 9 juillet 1976, relative à la gratuité des manuels. Jusque là, l'achat des manuels incombait aux familles. La gratuité scolaire pour le second degré (depuis 1930) n'entraîne pas la prise en charge des fournitures scolaires par l'État. Pour les collèges, la gratuité partielle par le biais d'une indemnité forfaitaire versée aux familles qui restent propriétaires des manuels est instaurée à partir de 1964. La circulaire de 1976 institue la « gratuité-prêt » : ce sont dorénavant les établissements qui effectuent directement l'achat des ouvrages sur des crédits délégués par l'État¹⁰⁶⁷. L'argument avancé pour justifier ce changement est l'effort de démocratisation mené par le

Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP Basse-Normandie, 2005, p. 39-40.

¹⁰⁶³ Dominique Borne (dir.), *Le manuel scolaire, Rapport de l'IGEN*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, La documentation française, juin 1998, p. 8.

¹⁰⁶⁴ *Liste des participants au groupe 5*, 19 avril-30 mai 1975, AN, CAC, 1980 0285 article 4.

¹⁰⁶⁵ Yves Cannac, *Note au Président*, 14 juin 1976, AN, CARAN, 5 AG 3/1698.

¹⁰⁶⁶ « Commission pédagogique nationale du 12 juin 1976 », *Historiens et géographes*, n°258, juin 1976.

¹⁰⁶⁷ Alain Choppin, « Le livre scolaire et universitaire », in Pierre Fouché (dir), *L'édition française depuis 1945*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, 1998, p. 313-339.

Ministère de l'Éducation¹⁰⁶⁸. Cette démarche n'est pas soutenue par la FCPE :

« La démarche de M. Haby va véritablement plus loin dans la mesure où elle vise deux objectifs bien précis, à savoir, d'une part, assurer à moindre frais la gratuité du prêt des manuels scolaires et de l'autre, adapter les supports même du travail personnel des élèves aux strictes exigences de la réforme en cours du système éducatif, c'est-à-dire la transmission généralisée d'un savoir minimum. »¹⁰⁶⁹

La contrainte de tenir les délais (moins d'une année pour produire les manuels de 6^e) conduit les éditeurs à mobiliser des équipes d'environ quatre auteurs qui se partagent les tâches de la rédaction [Tableau n°15]. L'examen de la composition des équipes de rédaction montre la quasi-disparition des IGIP comme directeurs de publication au profit d'enseignants du supérieur ou d'inspecteurs pédagogiques régionaux. La circulaire du 9 juillet 1976 porte également sur le manuel unique pour l'histoire, la géographie et l'initiation économique et sociale, ce qui présente une difficulté supplémentaire pour les auteurs obligés d'être synthétiques et d'illustrer abondamment le manuel. Les nouveaux manuels de 6^e confirment certaines tendances : déjà pour les manuels de 1969-1970, les IGIP n'avaient plus le monopole des collections. Par exemple, Pierre Milza dirigeait déjà sa collection, en collaboration avec Serge Berstein et Yves Gauthier, chez Nathan ; Jacques Portes chez Masson, Annie Biraud chez Dunod. La nouveauté principale des manuels de 1977-1978 est leur concision. Leur nombre de pages, pour les trois disciplines, est quasiment identique à celui des seuls manuels d'histoire de 1969-1970.

Ces changements suscitent des mécontentements. Des auteurs utilisent la préface pour déplorer les nouvelles contraintes :

« Les nouveaux programmes sont plus vastes [...]. Mais le nombre d'heures de cours n'a pas été augmenté! En plus, pour des raisons d'économie, le Ministère a décidé qu'il n'y aurait plus qu'un seul livre pour l'histoire, la géographie et l'instruction civique. Nous n'avons pas voulu offrir des connaissances au rabais : vous avez droit à un minimum de culture historique et géographique! »¹⁰⁷⁰

Les critiques des associations de parents d'élèves, de la presse éducative et historique sont unanimes contre ces nouveaux manuels : la gratuité pousse les éditeurs à faire des ouvrages peu volumineux afin de réaliser des économies (ou des bénéfices)¹⁰⁷¹, les textes sont remplis

¹⁰⁶⁸ Pierre Dasté, *Note à Christian Beullac*, 4 octobre 1979, AN, CAC, 1989 0605 article 1.

¹⁰⁶⁹ Jean Andrieu, « La gratuité des manuels scolaires... mais à quel prix ? », *Pour l'enfant vers l'homme*, n°146, décembre 1976.

¹⁰⁷⁰ Marc Vincent (dir.), *Histoire-géographie classe de 5^e*, Paris, Bordas, 1978, préface.

¹⁰⁷¹ « Les livres de 6^e seront gratuits... Oui mais voilà ils n'auront rien à voir ou presque avec les livres d'aujourd'hui. L'altération profonde des programmes et la transformation des contenus de l'enseignement s'incarneront demain dans les « mini-livres Haby », sources vives de la grandissime mutation pédagogique promise à ce dernier quart de siècle [...]. Qu'il faille revoir et améliorer la conception, la présentation et le prix des livres de classe, cela ne fait aujourd'hui de doute pour personne. Mais qu'on en vienne à prescrire par voie

de coquilles et d'erreurs historiographiques.

Tableau n°15 : Manuels d'histoire-géographie de 6^e parus de 1977 à 1982.

Éditeur	Références du manuel	Nombre de personnes dans l'équipe de rédaction	Directeur de publication
Belin	Espaces et civilisations : histoire, géographie, éducation civique, 6 ^e , 1977, 252 p.	6	Valéry Zanghellini Emmanuel Désiré
Bordas	Histoire-géographie, 6 ^e , 1977, 240 p.	6	Marc Vincent (agrégé d'histoire, directeur d'études d'histoire à l'École normale d'Auteuil)
Hachette	Histoire et géographie 6 ^e , 1977, 207 p.	8	Lucien Pernet (Professeur au lycée Henri-IV)
Hatier	Histoire et géographie 6 ^e , 1977, 192 p.	3	Jean Brignon (IPR Académie de Nantes)
Istra	Histoire, géographie, économie, éducation civique, 6 ^e , 1977, 135 p.	4	Jacques Grell (IGIP)
Nathan	Histoire et géographie 6 ^e , 1977, 223 p.	4	Serge Berstein, Pierre Milza
Belin	Espaces et civilisations : histoire, géographie, éducation civique, 6 ^e , 1982, 215 p.	4	Valéry Zanghellini Emmanuel Désiré
Bordas	Histoire-géographie, 6 ^e , 1981, 223 p.	4	Christian Fournier
Hachette	Histoire et géographie 6 ^e , 1981, 207 p.	8	Michelle Augereau
Hatier	Histoire-géographie, 6 ^e , 1981, 255 p.	12	Jean Brignon
Nathan	Histoire et géographie 6 ^e , 1981, 259 p.	5	Marie-Monique Beautier

Source : Bibliothèque de l'INRP¹⁰⁷².

Pierre Kerleroux déplore dans *Le Monde de l'éducation* l'appauvrissement qualitatif des contenus¹⁰⁷³, *L'Histoire*¹⁰⁷⁴ consacre chaque mois un article critique au traitement d'un thème ou d'une période historique chez tous les éditeurs : par exemple, l'histoire grecque en mai 1978¹⁰⁷⁵, la préhistoire et le Moyen-Âge en septembre 1978¹⁰⁷⁶. Quant au SNES, il établit un lien entre la critique adressée aux nouveaux manuels et l'insuffisance de moyens matériels dans les établissements :

de circulaire et sans recherche préalable d'un large consensus, le modèle garanti Haby du parfait-petit-concentré-d'histoire-géographie-18-francs-par-tête-de-pipe, voilà, oui, qui est grave.», in J. Andrieu, « La gratuité des manuels scolaires... Mais à quel prix? », *Pour l'enfant vers l'homme (FCPE)*, n°146, novembre-décembre 1976.

¹⁰⁷² Nous n'avons consulté à la bibliothèque de l'INRP (Lyon) que les manuels dont la diffusion scolaire a été large (manuels dont la diffusion correspond à « certitude scolaire » selon la banque de données Emmanuelle/INRP), cf. Annexe n°12, tome II.

¹⁰⁷³ Pierre Kerleroux, « Histoire-géographie : un appauvrissement inquiétant », *Le Monde de l'éducation*, n°29, juin 1977.

¹⁰⁷⁴ *L'Histoire* est un magazine créé en 1978. Il est à la fois rédigé par des universitaires et destiné au grand public. Le comité de rédaction est composé en 1979 de Michel Winock (rédacteur en chef), Michel Delort, Jean-Noël Jeanneney, Philippe Joutard, Jean Lacouture, Catherine Perlès, Jean-Pierre Rioux et Olivier Rolin.

¹⁰⁷⁵ Robert Etienne, « L'histoire grecque dans les manuels de 6^e », *L'Histoire*, n°1, mai 1978

¹⁰⁷⁶ Catherine Perlès, « La préhistoire dans les manuels de 6^e », *L'Histoire*, n°4, septembre 1978 ; Véronique et Michel Sot, « Le Moyen-Âge dans les nouveaux manuels de 5^e », *L'Histoire*, n°4, septembre 1978.

« Le SNES déplore la qualité médiocre des manuels de 6^e, 5^e. Il pose le problème d'un contrôle pédagogique de ces manuels. Il regrette que la mise en œuvre des nouveaux programmes n'ait pas donné lieu à un recyclage satisfaisant des enseignants concernés auxquels on demande d'intervenir dans des domaines nombreux et variés. Il souligne l'insuffisance des moyens au niveau des documents, des moyens de reproduction, du financement des sorties. »¹⁰⁷⁷

Ces critiques sont prises en compte car une seconde génération de manuels pour les classes de 6^e et 5^e est publiée en 1981-1982¹⁰⁷⁸. L'illustration page suivante [Encadré n°8] montre que la place occupée par les documents est moins hégémonique, que le « texte-auteur » est un peu plus dense.

2) La question de la formation des enseignants

La mise en œuvre des programmes d'histoire Haby pour les classes du cycle d'observation dépend de deux facteurs : la formation initiale des enseignants et la croyance dans la réforme pédagogique. Les professeurs n'adhèrent pas de la même façon à ces programmes selon qu'ils sont dotés d'un capital universitaire important (agrégés ou certifiés) ou que leur formation initiale se rapproche de celle des maîtres du premier degré (PEGC). Le degré d'adhésion varie également en fonction du public scolaire : tous les enseignants ne sont pas préparés à l'arrivée de nouveaux élèves. L'hétérogénéité de ce public scolaire est une difficulté supplémentaire à la mise en œuvre des programmes Haby. Le corps enseignant chargé de mettre en œuvre à la rentrée 1978 le nouveau programme d'histoire pour les classes de 6^e est hétérogène. Il est composé en effet de personnel type second degré (titulaires répartis entre agrégés et certifiés, et maîtres auxiliaires) et de personnel de type instituteur comme l'indique le tableau n°16. Ce tableau restitue l'hétérogénéité de l'échantillon utilisé dans le cadre d'une enquête menée par la revue *Espaces-Temps* en octobre 1978 au sujet des difficultés rencontrées par les professeurs dans la mise en œuvre des programmes d'histoire et géographie. Le panel choisi donne un aperçu de la composition de la profession enseignante des années 1978. Les PEGC sont majoritaires dans les classes de 6^e et 5^e¹⁰⁷⁹.

¹⁰⁷⁷ Lucien Genet, *Observations des syndicats sur les programmes (adressées à Lucien Gémard)*, 25 septembre 1978, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

¹⁰⁷⁸ Pierre Dasté, *Note à Christian Beullac*, 9 octobre 1978, AN, CAC, 1989 0605 article 1.

¹⁰⁷⁹ Anne Barrère, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'harmattan, 2002, p. 18 et 72.

Encadré n°8: Le traitement du thème d'étude « La démocratie à Athènes au V^e siècle avt. J.-C. » dans deux manuels de Sixième :

ATHÈNES AU 5^e SIÈCLE AVANT JÉSUS-CHRIST : une cité démocratique

16

● La « démocratie » désigne un type de gouvernement qui confie l'essentiel des pouvoirs aux citoyens... Conçue à la faveur de la Révolution de 1789, la démocratie est le « régime politique » de notre pays...

La démocratie athénienne

● Au 5^e siècle av. J.-C., Athènes est une cité démocratique... Lisons attentivement le discours de Périclès... Nous y trouvons plusieurs formules caractéristiques... Périclès affirme que seul doit compter « l'intérêt de la masse et non de la minorité », il célèbre « l'égalité assurée à tous par la loi »... Il affirme le rôle essentiel du « mérite » et de la « valeur personnelle », tandis que la « condition sociale » ne doit défavoriser personne.

● Périclès qui fait ainsi l'éloge de la démocratie n'est qu'un citoyen parmi les autres... Il est un des 10 stratèges élus chaque année pour faire appliquer les lois... Lisons le portrait que nous donne l'historien Thucydide... Périclès est intelligent, éloquent et, par dessus tout, il d'une grande intégrité... Il veut le bien du peuple et le prestige de la cité... aussi est-il constamment réélu de 444 à 429.

La conquête de la démocratie

● Au 5^e siècle, toutes les cités grecques ne sont pas démocratiques... Sparte, la principale rivale d'Athènes, est dirigée par quelques grandes familles qui doivent leur puissance à leurs terres ou à leurs victoires... Sparte est une cité « aristocratique ».

● Athènes n'a pas toujours été non plus une cité démocratique... Comme les autres peuples de l'Antiquité, elle a connu des rois dans le passé, puis a suivi ensuite la domination de quelques riches familles terriennes.

● La conquête de la démocratie est liée à la colonisation et s'affirme à partir du 7^e siècle... Grâce à la colonisation, en effet, des commerçants et des artisans s'enrichissent et peuvent rivaliser avec les grands propriétaires... Dans le même temps, le progrès de l'armement le font plus léger et moins cher... le privilège de défendre la cité n'est plus seulement l'affaire des riches... les paysans eux-mêmes peuvent y participer... Ainsi concurrencés, les grands propriétaires perdent leurs pouvoirs et, souvent aussi leurs terres, que l'on rend aux paysans.

● Au 5^e siècle, la démocratie athénienne fait de nouveaux progrès... Périclès fait attribuer une « indemnité » à ceux qui gouvernent... Des lois, même les plus pauvres peuvent être magistrats ou juges.

Le fonctionnement de la démocratie

● En France le peuple ne gouverne pas directement... Les citoyens élisent le Chef de l'Etat qui nomme ensuite les membres du Gouvernement... Les citoyens élisent aussi leurs représentants à l'Assemblée Nationale.

● La démocratie athénienne est beaucoup plus directe... Tous les citoyens ont la possibilité de se réunir à Athènes... Celle-ci désigne ensuite les magistrats chargés de préparer et d'appliquer les lois, ainsi que les juges qui rendent la justice.

● Mais la démocratie athénienne n'est pas parfaite... La qualité de citoyen est réservée à une minorité... étrangers et esclaves en sont exclus.

PRÉCISONS COMMENT FONCTIONNE LA DÉMOCRATIE ATHÉNIENNE, SES INSTITUTIONS, SES FAIBLESSES... BROSSONS AINSI UN TABLEAU DE LA SOCIÉTÉ ATHÉNIENNE AUX PAYSANS - CITOYENS - TOUS CEUX QUE LA DÉMOCRATIE MET À L'ÉCART - LES ÉTRANGERS - LES ESCLAVES...

16, 1

— PÉRICLÈS

« Il avait de l'autorité, grâce à la considération dont il jouissait et à ses qualités d'esprit, et de plus, pour l'argent, il montrait une éclatante intégrité; aussi tenait-il la foule bien en main, et, au lieu de se laisser diriger par elle, il la dirigeait. En effet, comme jamais un valet de faire plaisir, en tout cas, chaque fois qu'il voyait les gens se livrer mal à propos à une insolente confiance, il les frappait par ses paroles en leur imputant de la cruauté; et s'ils éprouvaient une frayeur déraisonnable, il les ramenait à la confiance. Sous le nom de démocratie, c'était en fait le premier citoyen qui gouvernait... »

Thucydide, Histoire de la Guerre du Péloponnèse, II, 45, 5-10

— ET DÉCRIT SES BIENFAITS

« Pour dissiper tant de fatigues, nous avons ménagé à l'âme des délassements fort nombreux; nous avons institué des jeux et des fêtes... L'importance de la cité y fait affluer toutes les ressources de la terre et nous jouissons aussi bien des productions de l'univers que de celles de notre pays... Nous savons concilier le goût du beau avec la simplicité et le goût des études avec l'énergie... En un mot, je l'affirme, notre cité, dans son ensemble, est l'école de la Grèce... »

D'après Thucydide, Histoire de la guerre du Péloponnèse, II, 37

Manuel d'histoire et géographie, classe de 6^e, Hatier, 1977 :

Les documents occupent l'essentiel des pages, ce sont majoritairement des textes. Quant au texte-auteur, il n'occupe que la colonne à gauche et un court résumé est placé en bas de la double page. Peu de couleurs sont employées.

La démocratie à Athènes

Plan d'Athènes
Histoire d'une démocratie

Les lieux de la vie politique athénienne

Dans les cités grecques l'Agora est le centre religieux, politique et économique de la ville. A Athènes, l'Agora pour tous les citoyens prend l'habitude de se réunir sur une colline, le Pnyx. L'Ecclesia, c'est-à-dire les citoyens assemblés, s'y regroupent, sur les pentes de la colline et recueillent l'orateur monté sur une estrade artificielle et discutent entre eux. Comme cette assemblée ne pouvait se réunir en permanence, elle désignait un conseil, la Boule, composée de 500 citoyens tirés au sort chaque année. Les Bouleutes se réunissent au pied de l'agora et gèrent les affaires de la cité. Depuis les réformes démocratiques, l'Aréopage, situé sur la colline d'Arès (d'où son nom), a plus un rôle politique important mais les magistrats s'y retrouvent pour rendre la justice.

3 Plan d'Athènes à l'époque classique.

5 La Pnyx, lieu de réunion des citoyens. Au fond l'Acropole.

LA DÉMOCRATIE S'EXERCÉ POUR LA GRÈCE UNE ÉDUCATRICE

JAFFIRME QUE NOTRE CITÉ EST POUR LA GRÈCE UNE ÉDUCATRICE

ECCLESIA. assemblée des citoyens (45 000 au 5^e s.)

BOULE : 500 bouleutes préparent les lois tirés au sort pour 1 an

HELIEE : 6 000 hélètes tirés au sort pour 1 an.

MAGISTRATS : 10 ARCHONTES - ARÉOPAGE - 10 STRATÈGES - POUVOIR MILITAIRE (plus tirés au sort)

6 La Constitution. Tous les citoyens participent à la vie politique de la cité, mais y jouent des rôles différents.

PÉRICLÈS FAIT L'ÉLOGE DE LA DÉMOCRATIE À ATHÈNES...

La constitution qui nous régit n'a rien à envier à celles de nos voisins. Loin d'imiter les autres peuples, nous leur offrons plutôt un exemple. Parce que notre régime sert les intérêts de la masse des citoyens et pas seulement d'une minorité, on lui donne le nom de démocratie. Mais si, en ce qui concerne le règlement de nos différends particuliers, nous sommes tous égaux devant la loi, c'est en fonction du rang que chacun occupe dans la vie publique que nous choisissons les magistrats de la cité, pour de rôle. D'un autre côté, quand un homme sans fortune veut rendre quelque service à l'Etat, l'obscurité Tolérants dans les relations sociales, nous n'en sommes pas moins, dans la vie publique, pénétrés par une révérence qui nous incite à nous soumettre mieux qu'à quiconque à l'ordre établi. Nous obéissons aux magistrats qui se succèdent à la tête de la cité, comme nous obéissons aux lois, à celles surtout qui assurent la protection des victimes de l'injustice et à ces lois non écrites qui attirent sur ceux qui les transgressent le mépris général.

Thucydide, la guerre du Péloponnèse, II, 37, traduction D. Roussel, La Pléiade, Ed. Gallimard 1964.

7 Un jeton de vote d'héliaste.

8 Un ostrakon portant le nom de Périclès.

MAIS THUCYDIDE EXPOSE LES LIMITES DE CETTE DÉMOCRATIE

Périclès, grâce à l'estime qu'il inspirait, à son intelligence et à son évidente intégrité, avait acquis une autorité qui lui permettait de contenir le peuple tout en respectant sa liberté. Il n'était pas de ceux qui se laissent diriger par lui plutôt qu'ils ne le dirigent, car, ne cherchant pas à accroître son pouvoir par des moyens condamnables, il ne lui adressait jamais des paroles d'adulation qui le flattent même jusqu'à provoquer sa colère en s'opposant à ses désirs. Quand il voyait les Athéniens manifester mal à propos une confiance excessive, il les intimidait par des discours avertis et invectives, quand de se trouvait en proie à des craintes injustifiées, il savait les rassurer. Théoriquement, le peuple était souverain, mais en fait, l'Etat était gouverné par le premier citoyen de la cité.

Thucydide, la guerre du Péloponnèse, II, 65, traduction D. Roussel, La Pléiade, Ed. Gallimard 1964.

L'évolution vers la démocratie

Jusqu'au 7^e siècle le gouvernement de la cité est dominé par le conseil des aristocrates (propriétaires du sol), l'aropage, malgré l'existence d'une assemblée de peuple, l'assemblée de nombreux Athéniens grâce à la colonisation (voir p. 184) impose aux aristocrates l'élargissement de la classe politique. Commerçants et artisans réclament, en vue d'être gouvernés, le droit de défendre mais cette revendication est rejetée. Les réformes de Solon en 594 avant Jésus-Christ légalisent la répartition des citoyens en fonction de leur fortune. Après Solon, Cléisthène (en 508) puis Périclès (461-429) renforcent le pouvoir des citoyens face aux privilèges des aristocrates dans la cité, ainsi pour autant supprimer les inégalités.

Le corps des citoyens

Les Athéniens avaient le droit de cité exercent un rôle direct sur la vie politique, législative et judiciaire de la cité. Mais les citoyens sont très minoritaires (voir p. 180) et le droit de cité est strictement réservé aux descendants des citoyens, ainsi sont exclus de la vie publique de la cité :

- les femmes (même les épouses de citoyens)
- les métèques, c'est-à-dire les étrangers,
- les esclaves qui n'ont aucun droit.

● « J'affirme que notre cité est pour la Grèce une éducatrice »

Les Athéniens sont très fiers du système politique qu'ils ont inventé et le proposent comme modèle à l'ensemble de la Grèce... tous les citoyens sont égaux par la loi et devant la loi.

- tous les citoyens peuvent et doivent participer aux votes et prendre des responsabilités à tout de rôle dans la vie politique de la cité, par le jeu du tirage au sort.
- les citoyens se donnent la tyrannie par défaut contre le retour de la tyrannie par défaut.
- le système de l'ostracisme, c'est-à-dire la condamnation à l'exil pour dix ans d'un citoyen jugé trop influent. Périclès lui-même fut frappé d'ostracisme.

mot à définir
démocratie / aréopage / ecclesia
tyrannie / ostracisme

176

Manuel d'histoire et géographie, classe de 6^e, Hatier, 1981 :

Le texte-auteur (paragraphe en haut page de gauche et colonne page de droite) compte plus de signes. Les documents restent centraux mais ils sont diversifiés par rapport à l'édition de 1977 : textes, photographies couleurs, carte et organigramme.

Source : Bibliothèque de l'INRP (Lyon).

Tableau n°16 :
Composition des professeurs chargés d'appliquer les programmes d'histoire des classes de 6^e et 5^e

Type instituteurs			Type second degré					divers
PEGC	Professeurs LEP - PEG	Autres	Agrégés ou bi-admissibles	Certifiés	Maîtres auxiliaires	Chargés-adjoints d'enseignement	Stagiaires de Centres pédagogiques régionaux	
43,4 %	11,8 %	2,4 %	7,9 %	22 %	8,8 %	2,7 %	0,2 %	0,8 %
57,6 %			41,6 %					0,8 %

Source : M.-F. Durand, « Qui enseigne l'histoire? », Espaces-temps n°14-15, 1980, p. 38.

Le corps des PEGC domine numériquement parmi les enseignants de 6^e et 5^e. Cette catégorie a été créée par décret le 30 mai 1969. Les PEGC ne forment pas un corps national comme celui des agrégés ou des certifiés car leur recrutement se fait à l'échelle académique par concours externe ouvert aux titulaires du DEUG ou équivalent, ou par concours interne ouvert aux instituteurs justifiant de 5 ans de service et ayant accompli une année de DEUG, par liste d'aptitude au 1/9^e, ce qui représente une promotion pour d'anciens instituteurs de cours complémentaires¹⁰⁸⁰. Au milieu des années 1975, près de 25 % des PEGC sont des instituteurs titulaires, plus d'un tiers sont des élèves-maîtres, les étudiants représentent 29,6 % des PEGC et les maîtres auxiliaires 16,4 % de cette population¹⁰⁸¹. Ce sont des enseignants bivalents qui enseignent « histoire-géographie » et « lettres ». Le recrutement et la formation les font osciller entre le monde du primaire et celui du secondaire, comme l'atteste l'attachement syndical des PEGC. Ceux-ci votent majoritairement pour le SNI, un peu moins pour le SNC lors des élections aux commissions administratives paritaires académiques. Beaucoup de professeurs appelés à mettre en œuvre le programme d'histoire de 6^e et de 5^e n'ont donc pas reçu de formation universitaire en histoire et géographie. Une grande partie d'entre eux, principalement les PEGC, sont donc obligés d'enseigner des contenus et de mettre en œuvre des méthodes qu'ils ne maîtrisent pas¹⁰⁸², ce dont est conscient Lucien Géminard :

« Un grand nombre de PEGC enseignent l'Histoire et la Géographie sans avoir eu de formation de niveau suffisant dans ces disciplines pour dominer et interpréter ces nouveaux programmes. Il faut les aider à acquérir les connaissances nécessaires. »¹⁰⁸³

¹⁰⁸⁰ Monique Hirschhorn, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993, p. 116.

¹⁰⁸¹ Dominique Bret, « Les enseignants au cœur des réformes des contenus disciplinaires. Le cas des PEGC », Communication au séminaire REDISCOL, 12 février 2009.

¹⁰⁸² Monique Hirschhorn, *op. cit.*, p. 193-194.

¹⁰⁸³ Lucien Géminard, *Observations générales sur l'application de la loi du 11 juillet 1975 dans les collèges*, 15 avril 1980, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

L'IGIP est responsable des formations dispensées aux enseignants pour les aider à la mise en œuvre des nouveaux programmes. La dimension politique de ces stages est importante : il s'agit de faire adhérer à la réforme pédagogique des nouveaux programmes une grande partie du corps enseignant¹⁰⁸⁴. Pour cela, un stage national est organisé au CIEP de Sèvres par l'IGIP du 30 janvier au 2 février 1978. Sa préparation nécessite la coopération de Lucien Genet, doyen du groupe histoire-géographie, de Monique Lescure, directrice des collèges, et de Marcel Pinet, directeur général de la programmation et de la coordination. Le stage de Sèvres s'organise autour de 5 commissions animées par des IPR :

Commission n°1 : la répartition des hommes à la surface de la Terre (Mme Geoffroy¹⁰⁸⁵)

Commission n°2 : les civilisations extra-européennes (M. Turlier)

Commission n°3 : transports et échanges des origines à nos jours (L. Marbeau)

Commission n°4 : la civilisation de l'Occident médiéval du XI^e au XIII^e siècle (M. Bellard)

Commission n°5 : la monnaie (M. Boisseuil)¹⁰⁸⁶

Ce stage, dont l'objectif est de former des personnes capables par la suite d'organiser des formations académiques¹⁰⁸⁷, rassemble des personnels d'inspection (39 % d'IPR, 7,8 % d'IDEN), des personnels d'encadrement (15 % de directeurs d'études des centres de formation de PEGC) et des enseignants (50 professeurs sur 121 participants, majoritairement des certifiés). L'ensemble du groupe histoire-géographie de l'IGIP encadre ce stage.

Durant le troisième trimestre de l'année scolaire 1977-1978, deux séances d'information d'une journée chacune sont organisées dans chaque département par le recteur¹⁰⁸⁸ afin d'expliquer le programme de 5^e aux stagiaires. Plus de 7 000 enseignants participent à ces stages. Le nombre de participants varie selon les académies [Graphique n°4]. Les PEGC et les certifiés sont les personnels touchés. Dans l'académie de Clermont, où les stages sont animés par Pierre Wirth (IPR), sur les 695 convoqués, 532 sont des PEGC. À Créteil, les PEGC constituent la moitié des stagiaires, l'autre moitié étant presque entièrement formée des certifiés. Le taux de participation aux stages sur l'ensemble des départements est

¹⁰⁸⁴ « Ce stage est essentiel pédagogiquement et... politiquement. En fait il faut expliquer le sens de ce programme entièrement qui risque de désorienter les professeurs les mieux disposés. Il faut surtout désarmer les critiques de ceux, très nombreux, qui sont hostiles. », Lucien Genet, *Lettre à Madame Lescure*, 30 novembre 1977, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

¹⁰⁸⁵ Présidente de la SPHG en 1975.

¹⁰⁸⁶ Commission de Sèvres, Stage de janvier 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

¹⁰⁸⁷ « Cette action doit toucher un enseignant par collègue et deux enseignants pour ceux de ces établissements accueillant plus de 1200 élèves », Adrien Gouteyron, *Formation des maîtres destinés à enseigner à la rentrée 1978 l'histoire, la géographie, l'économie, l'éducation civique en classe de 5^e*, 29 décembre 1977, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

¹⁰⁸⁸ Monique Lescure, *Note aux recteurs*, 30 mars 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

élevé, certains participants sont même des enseignants non inscrits sur les listes. Néanmoins, les personnels d'encadrement déplorent que ces stages ne touchent pas davantage d'enseignants¹⁰⁸⁹, qu'ils soient trop courts et que la réception des informations des stages au sein des établissements ne soit guère efficace¹⁰⁹⁰. Certains enseignants dénoncent, durant ces formations, la réforme Haby et les nouveaux programmes¹⁰⁹¹. Mais les comptes-rendus établis par les recteurs ou les IPR et adressés au ministre de l'Éducation n'en font part que pour quelques stages. Il ressort davantage, dans ces documents, la demande de formation de la part des enseignants et la réception favorable de ces stages.

Les comptes-rendus mettent en évidence les difficultés de mise en œuvre des programmes d'histoire dans les classes du cycle d'observation. La première difficulté récurrente énoncée dans les rapports concerne les thèmes à enseigner. Apparemment, les professeurs éprouvent des difficultés à les traiter en classe¹⁰⁹². Les IPR remarquent un lien entre les difficultés rencontrées par les professeurs, leur expérience et leur niveau de formation. Les IPR de Créteil exposent ainsi leurs observations :

« Des incertitudes persistent sur la place du thème et le moment de son étude ; seuls les professeurs chevronnés ont une conviction bien assise. La qualité des solutions proposées est liée à la qualification des maîtres appelés à mettre le programme en œuvre ; nombre de remarques et nos observations incitent à mettre l'accent sur la formation. On doit donc s'interroger sur l'afflux dans le premier cycle de maîtres qui n'ont pas l'acquis scientifique indispensable à la réflexion pédagogique qui s'impose. »¹⁰⁹³

¹⁰⁸⁹ « 186 participants au total...c'est lourd, mais c'est peu pour les 756 professeurs d'histoire-géographie des collèges (sans compter les instituteurs qui donnent un enseignement spécialisé et dont certains ont fait savoir leur regret de ne pas venir). », Rapport de l'Académie de Strasbourg, 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

¹⁰⁹⁰ Voici ce qui est relaté concernant la diffusion de l'information pour les programmes de 6^e : « L'information au niveau des établissements s'est faite de façon très diverse : nulle, entre deux portes, lors d'une ou plusieurs séances de concertation ! », Corbe (IPR Lille), *Rapport de stage*, 3 juillet 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

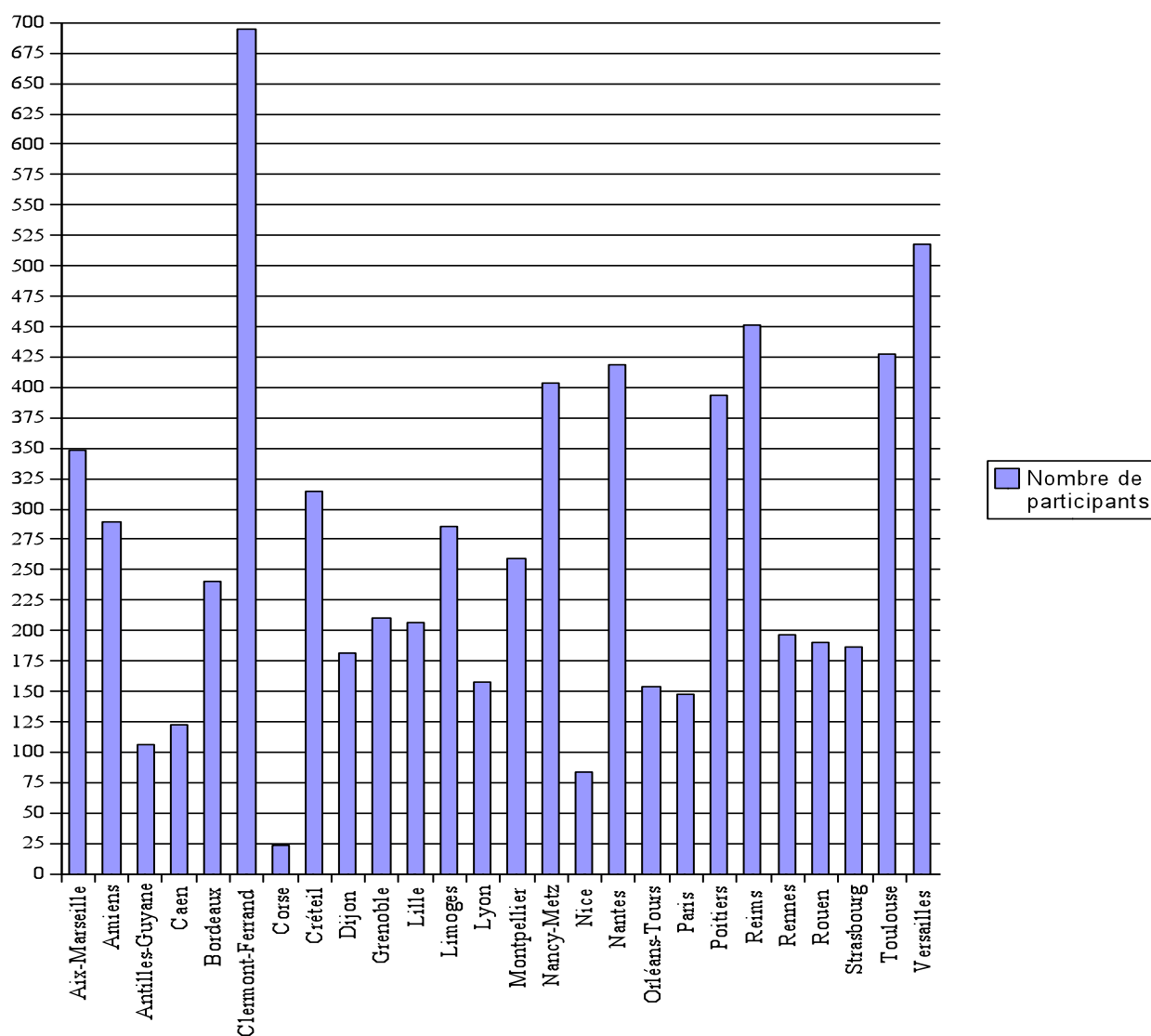
¹⁰⁹¹ « Réunion par moments houleuses, certains esprits étant obnubilés par leur vif désir de débattre des conditions matérielles de la pratique, mais il semble que l'essentiel fut dit et entendu. », IPR Bras, *Compte-rendu du stage tenu en Vendée*, 6 juin 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

¹⁰⁹² « Quant au thème diachronique pour lequel il y a très peu de partisans, les professeurs en grande majorité l'ont étudié en le tronçonnant ou lorsqu'ils l'ont envisagé d'un seul tenant, ils l'ont rejeté en fin d'année, comme synthèse. », Brière (IPR), *Rapport du stage de Lille*, 3 juillet 1978, AN, CAC, 1978 0123 article 1.

¹⁰⁹³ André Chambon, Jean Guigue, André Zweyacker (IPR), *Rapport concernant les journées départementales de formation à l'intention des maîtres destinés à enseigner à la rentrée 1978 l'histoire, la géographie, l'économie et l'éducation civique en classe de 5^e des collèges*, 21 juin 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

Graphique n°4 :

Nombre de participants aux stages départementaux (1978)



Source : AN, CAC, 1997 0123 article 1.

La seconde difficulté majeure figurant dans les rapports porte sur les connaissances scientifiques des PEGC bivalents en histoire et géographie. Dans la Sarthe, l'IPR Bras regrette que ces professeurs n'aient cherché que des « recettes » pour appliquer le nouveau programme¹⁰⁹⁴. Pour certains, ces stages sont inefficaces. À Migennes, dans l'Yonne, l'IPR

¹⁰⁹⁴ Le Gurun-Lavigne, *Rapport du recteur de Nantes*, 6 juin 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

émet une « réserve sur l'impact de ces journées auprès de certains PEGC dont l'insuffisante formation scientifique ne permet pas de dominer l'esprit des nouveaux programmes. ». Au Creusot, ces enseignants approuvent la réforme des contenus mais leur formation ne leur permet pas de dominer le programme¹⁰⁹⁵. Malgré cela, l'enthousiasme régnant lors des réunions s'explique par le profil des PEGC qui sont fréquemment des pédagogues engagés¹⁰⁹⁶. Ces formations auprès des enseignants se poursuivent durant les années scolaires 1978-1979 et 1979-1980. Celles d'envergure nationale sont animées par l'IGIP pour répondre à un besoin spécifique, d'autres sont menées dans les académies par des délégués académiques à la formation des maîtres de collège désignés par les recteurs¹⁰⁹⁷. L'objectif principal à l'échelle académique est la mise à niveau des PEGC¹⁰⁹⁸. Malgré ces efforts, les problèmes rencontrés par l'application des nouveaux programmes d'histoire-géographie et le niveau de formation des enseignants perdurent : les stages touchent au total moins de 10 % des PEGC (7222 sur les 79 185 PEGC) et le manque d'encadrement sur le terrain isole ces professeurs qui ne peuvent surmonter leurs difficultés.

3) La force des habitudes pédagogiques

Les nouveaux programmes d'histoire-géographie de 6^e et 5^e sont justifiés par l'IGIP comme nécessaires pour remédier à deux problèmes : le désintérêt de beaucoup d'élèves à l'égard de l'enseignement de ces disciplines et l'hétérogénéité croissante des élèves au sein de ces classes, liée à l'arrivée d'élèves de l'ancienne filière III. Lucien Géminard le résume de la sorte :

« Dans les classes hétérogènes, il devenait très vite clair que pour gagner les enfants à l'étude de l'histoire et de la géographie, des méthodes actives étaient indispensables et elles devaient tenir compte de l'action des médias qui font connaître à l'enfant [...] les événements qui se passent dans le monde entier. Il fallait donc sortir de la voie gréco-latine suivie par tant de générations et amener nos élèves à connaître, c'est-à-dire à comprendre, à comprendre c'est-à-dire accepter, les civilisations lointaines, différentes de la leur. »¹⁰⁹⁹

La loi du 11 juillet 1975, en établissant un tronc commun pour les classes du cycle

¹⁰⁹⁵ *Enquête statistique relative aux stages inscrits au PGS*, Dijon, 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

¹⁰⁹⁶ Lise Demailly, *Le collège, crises, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1991, p. 209-211 et 223.

¹⁰⁹⁷ Direction des collèges, *Formation continue*, 1979, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

¹⁰⁹⁸ Direction des collèges, *Bilan qualitatif sur la formation continue des maîtres qui enseignent dans les collèges*, septembre 1980, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

¹⁰⁹⁹ Lucien Géminard, *Observations générales sur l'application de la loi de 1975 dans les collèges*, 1980, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

d'observation, met fin aux parcours différenciés selon les filières. Différents publics scolaires se trouvent mélangés au sein de la même classe, ce qui rend obsolètes les pratiques pédagogiques antérieures et notamment le cours magistral : tous les élèves ne peuvent suivre ce type de cours et n'y trouvent pas d'intérêt. L'accent mis sur les méthodes actives est une solution apportée, depuis longtemps, par l'IGIP pour y remédier. L'IGIP justifie le choix de l'abandon de la chronologie continue par la diminution des dotations horaires à cet enseignement décidée par le Ministère. Le choix de « temps forts » permet donc de mettre en œuvre une pédagogie active avec les élèves et permet de terminer le programme prescrit¹¹⁰⁰.

La mise en œuvre de ces programmes d'histoire met en lumière deux effets inattendus : la force des habitudes pédagogiques et le manque de préparation des enseignants à l'hétérogénéité nouvelle du public scolaire. Peu formés à l'approche thématique, habitués à transmettre des programmes d'histoire chronologiques continus, les enseignants de 6^e et 5^e (certifiés et PEGC pour beaucoup) peinent à appliquer les programmes « Haby ». Les *curricula* réels diffèrent totalement des *curricula* prescrits car certains professeurs continuent à enseigner les anciens programmes ou comblent les « trous » chronologiques entre deux « temps forts » :

« De nombreux professeurs ont été déconcertés par l'« isolement » chronologique des questions retenues. Comment assurer la liaison sans reprendre les siècles intermédiaires ? Ainsi a-t-on vu traiter de façon abusive et pourtant imprécise, les civilisations crétoises et mycéniennes, les conquêtes d'Alexandre, les institutions de Rome au III^e siècle av. J.-C., etc. »¹¹⁰¹

Selon l'enquête menée en octobre 1978 par la revue *Espace-Temps*, cette lecture différente du *curriculum* prescrit est en partie due à la non-adhésion des enseignants type second degré aux programmes Haby. Jouissant d'une liberté pédagogique au sein de leur classe, les professeurs peuvent mettre en œuvre une lecture très personnelle des programmes, d'autant qu'ils croient que ces nouveaux textes appauvrissent les contenus (75 % des agrégés interrogés, 56 % des certifiés et 33 % des non spécialistes)¹¹⁰². Les PEGC (enseignants type premier degré) adhèrent à ces programmes mais manquent de formation pour les appliquer correctement.

Cette attitude est renforcée par le second effet inattendu. Les enseignants de type second degré n'ont pas été préparés aux nouvelles conditions d'exercice, ils ne sont pas formés pour enseigner à un public devenu plus hétérogène. Les organisations syndicales proposent

¹¹⁰⁰ *Ibid.*

¹¹⁰¹ IGIP, *Commentaires sur les programmes*, mars 1979, Jeannine Guigue, *Histoire-géographie, classe de 6^e, Livre du professeur*, Paris, Bordas, 1981, p.14.

¹¹⁰² M.-F. Durand, « Un mécontentement sans avenir? », *Espaces-Temps*, n°14-15, 1980, p. 24.

alors de limiter cette hétérogénéité¹¹⁰³. Avant 1975, il y avait des filières dans les collèges mais aussi tous les enfants de CM₂ n'allaient pas en 6^e. Ce changement dans la composition du public scolaire constitue dès la rentrée 1977 un choc tant pour les enseignants que pour les élèves¹¹⁰⁴.

« Il est évident que c'est la mise en place du collège unique qui révèle une situation que cachait jusqu'à présent le système des filières : les maîtres d'école comme les professeurs de collège ne sont pas fiers du produit livré par le système. Les professeurs de 6^e se sont de plus sentis agressés par des élèves que rien ne les préparait à recevoir [...]. De ce bilan je retire l'impression que ce n'est pas gagné. »¹¹⁰⁵

Ce contexte de mise en œuvre des nouveaux programmes contribue à renforcer certaines pratiques antérieures, en particulier la sélection au détriment des élèves en situation d'échec scolaire. Les établissements et les équipes enseignantes des collèges ne contribuent pas à la mise en place d'un collège unique mais pratiquent une sélection progressive des élèves dès la classe de 6^e. Le rapport Binon (décembre 1980) expose ce contournement de la loi de 1975. Cet inspecteur général mène une enquête auprès de 284 collèges dans l'ensemble des académies durant l'année 1979-1980. Il observe que l'hétérogénéité est à peu près respectée au niveau de la 6^e mais qu'un dispositif sélectif se met en place ensuite : abandon du soutien aux élèves en difficulté, mise en place à partir de la classe de 4^e d'options pour abandonner la notion de classe indifférenciée. Selon Jean Binon, cette attitude sélective chez les enseignants est notamment le résultat du choc de l'hétérogénéité des classes à laquelle ils n'étaient pas préparés ou dont ils refusent le principe même¹¹⁰⁶.

Cet évitement de la loi de 1975 rend vite le collège unique inefficace. Les pratiques pédagogiques varient selon le niveau des classes du cycle d'observation. La non-croyance dans la réforme chez beaucoup d'enseignants certifiés ou agrégés est amplifiée par les tensions que traverse alors la profession. Le début de la mise en œuvre des programmes Haby coïncide avec des réductions de dotations horaires, des changements dans les contenus et des réductions drastiques dans les recrutements de professeurs d'histoire-géographie¹¹⁰⁷.

¹¹⁰³ Pierre Vandevorde, *Organisation des classes de 6^e et 5^e à la rentrée 1978*, 22 mai 1978, AN, CAC, 2002 0131 article 4.

¹¹⁰⁴ Ranaud (?), *Remarques générales et jugement d'ensemble à Pierre Vandevorde*, 23 avril 1981, AN, CAC, 1989 0605 article 3.

¹¹⁰⁵ Pierre Dasté, *Note à Christian Beullac*, 3 juillet 1978, AN, CAC, 1989 0605 article 2.

¹¹⁰⁶ Jean Binon, *Fiche de conclusions du rapport Binon*, décembre 1980, AN, CAC, 1989 0605 article 3.

¹¹⁰⁷ « Ces diminutions d'horaires ont produit un effet désastreux sur nos collègues qui s'inquiètent des regroupements et des suppression de postes, des diminutions des postes aux concours. Ils s'inquiètent encore des programmes. Ils craignent que dans des conditions horaires et en l'absence de formation appropriée, nos disciplines ne deviennent une vague bouillie sans valeur de formation », Jean-Daniel Camus, *Note concernant les inquiétudes des professeurs d'histoire-géographie*, 26 janvier 1977, AN, CARAN, 5AG3/ 1705.

On peut effectivement parler de crise du recrutement à la fin des années 1970. Les restrictions budgétaires liées à la crise économique restreignent l'ouverture de postes d'enseignants titulaires. Entre 1972 et 1979, le nombre de postes ouverts au CAPES a diminué de 90 % et celui pour l'agrégation d'histoire de 79 %¹¹⁰⁸. Le tableau n°17 confirme cette fermeture alors que le graphique n°5 met davantage en évidence la baisse du nombre des candidats inscrits au concours. Cette situation de pénurie dans les recrutements est observable dans d'autres disciplines. Pour les recrutements en SES, la baisse des effectifs est visible : 100 postes ouverts au CAPES en 1971, 120 en 1975, 110 en 1977 (+ 40 pour l'agrégation) et 30 (+ 12 postes d'agrégés) en 1981¹¹⁰⁹.

Quant aux enseignants en exercice, ils doivent appliquer une réforme pédagogique qu'ils ne soutiennent pas. L'attitude des enseignants est alors ambivalente : d'un côté, ils appliquent leur lecture des programmes, de l'autre, ils peuvent afficher leur mécontentement par des actions militantes (au sein de l'APHG ou des syndicats). La revendication concerne la baisse des postes ouverts aux concours de recrutement, la lutte pour maintenir, voire augmenter les dotations horaires en histoire et géographie¹¹¹⁰, la demande de programmes pour le premier degré qui remplaceraient les activités d'éveil. On observe, dans le cas des enseignants d'histoire, que les innovations pédagogiques qui redécoupent différemment les *curricula* peuvent être perçues comme une menace pour l'identité professionnelle des enseignants¹¹¹¹. Ces programmes ouverts aux autres sciences sociales et à la didactique ne délaissent-ils pas la spécificité de la démarche historique ? N'est-ce pas un grignotage progressif des SES voulu par le ministère ? Les disciplines nouvelles que sont les SES représentent dans ce contexte de crise un enjeu conflictuel¹¹¹². Il est question de partager des

¹¹⁰⁸ Jean Peyrot, « Repliement », *Historiens et géographes*, n°273, mai-juin 1979.

¹¹⁰⁹ Élisabeth Chatel *et alii*, *op. cit.*, p. 56.

¹¹¹⁰ La fin des années 1970 est marquée par les négociations menées pour la classe de terminale notamment (dotations horaires, programme introduisant l'étude de la période d'après 1939) : Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique : l'exemple de la Quatrième République », *Genèses*, n°44, 2001, p. 50-75.

¹¹¹¹ Frank Musgrove, « The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum », in J. F. Kerr (ed.), *Changing the Curriculum*, Londres, University of London Press, 1968, p. 96-109.

¹¹¹² C'est ce que montre Ivor Goodson au sujet de la géographie : « the establishment of geography –how geography was rendered a discipline– was a protacted, painstaking and fiercely contested process. The story is not of the translation of an academic discipline, devised by (“dominant”) groups of scholars in universities, into pedagogic version to be used as a school subject. Rather the story unfolds in reverse order and can be seen as a drive on the part of low status groups at school level progressively to colonise areas within the university sector”. Ivor Goodson, “Becoming an academic subject”, *British journal of sociology of Education*, n°2, 1981, p. 163-180; Ivor F. Goodson, *Learning, Curriculum and Life politics*, London & New York, Routledge, 2005, 260 p.

ressources, de délimiter des frontières entre les objets étudiés par ces deux disciplines.

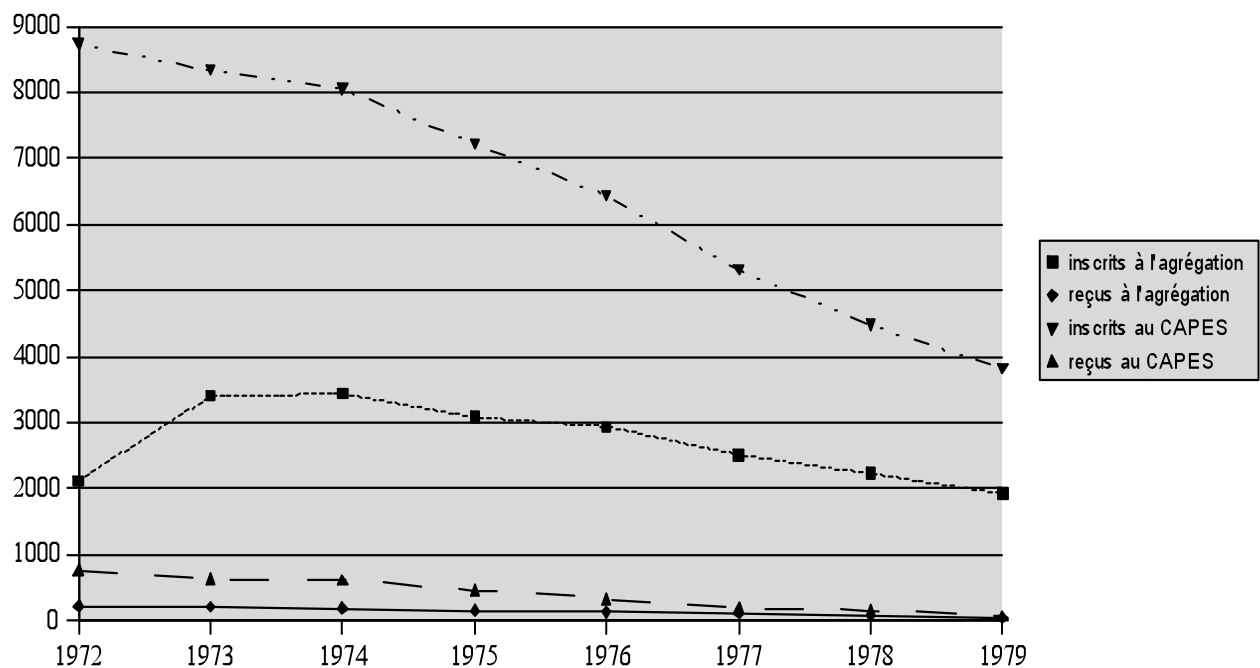
Tableau n°17 : Nombre de candidats reçus aux concours de recrutement en histoire (1972-1979)

Année	Reçus/ présentés (%)	Reçus (agrégation d'histoire)	Variation annuelle de postes (%)	Nombre de reçus (CAPES d'histoire)	Reçus/ présentés (%)	Variation annuelle de postes (%)
1972	9.3	225		767	11.6	
1973	9.5	221	-1.7	633	9.7	-17.4
1974	8.5	196	-11.3	621	9.9	-1.9
1975	6.5	159	-18.9	462	-	-25.6
1976	6	130	-18.2	339	6.8	-26.6
1977	6	111	-14.6	192	4.7	-43.3
1978	5.5	85	-23.4	157	4.7	-18.2
1979	3	48	-43.5	80	3.5	-49

Source : Jean Peyrot, « Repliement », *Historiens et géographes* n°273, mai-juin 1979.

Graphique n°5 :

nombre de candidats inscrits et reçus aux concours de recrutement en histoire (1972-1979)



Source : J.Peyrot, « Repliement », *Historiens et géographes* n°273, mai-juin 1979

Dans ce contexte de crise du corps enseignant d'histoire et géographie et de mise en œuvre difficile de programmes peu portés par les agents de l'État, l'APHG, anciennement SPHG, joue un rôle central.

B) La politisation des oppositions

Nous allons envisager dans cette sous-section l'APHG comme un « entrepreneur de cause » afin de mettre en évidence que les acteurs politiques ne sont pas ceux qui jouent un rôle toujours déterminant dans la construction des problèmes : en amont de leur intervention existent des dynamiques qui leur échappent, qu'ils reprennent en les modifiant. Pour cerner cela, le moment de la controverse est intéressant. Tout comme elle l'avait fait au moment de la commission Langevin-Wallon pour dénoncer les projets portés par Lucien Febvre, l'APHG réussit à dépasser les arguments corporatistes pour s'engager sur le terrain moral en invoquant la charge civique de l'histoire-géographie et son lien avec la démocratie. Mais durant la controverse des années 1975-1980, l'association de spécialistes innove dans le répertoire d'actions mobilisé et fait appel à des interlocuteurs d'arènes variées. Nous verrons comment l'APHG parvient à remettre sur l'agenda ministériel mais aussi parlementaire les programmes d'histoire grâce à une action complexe. Si l'on reprend les modèles de mise sur agenda présentés par Philippe Garraud¹¹¹³, celui qui employé alors par l'APHG s'apparente à un modèle mixte qui combine le modèle de la mobilisation (action organisée d'un groupe porteur d'intérêts socio-professionnels et d'une revendication idéologique), avec le modèle de la médiatisation (avec les médias comme caisse de résonance) et le modèle de l'action corporatiste silencieuse.

1) L'Association des Professeurs d'histoire et géographie comme porte-parole légitime des opposants des programmes Haby

Dès 1974, les représentants de la SPHG s'opposent aux projets Haby¹¹¹⁴. Cette position de rejet est renforcée par l'exclusion de la SPHG du circuit d'écriture des programmes et par le changement important au sein des membres actifs de l'association. Cependant, certains membres jugent les actions entreprises par la présidente trop peu efficaces :

« Et la réforme Haby a provoqué un véritable séisme. Il y avait un collègue agrégé de géographie Pierre Graison qui avait interpellé les dirigeants de l'association dont Bonnamour. On trouvait que les combats qui étaient menés dans notre discipline... Parce que nos disciplines. »¹¹¹⁵

Certains membres de l'association désirent transformer le répertoire d'actions afin de le rendre plus efficace. La nouvelle équipe dirigeante de l'APHG mise en place en 1975-1976 se

¹¹¹³ Philippe Garraud, « Politiques nationales : élaboration de l'agenda », *op. cit.*

¹¹¹⁴ Jacqueline Bonnamour, entretien avec l'auteure, 15 mai 2007.

¹¹¹⁵ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

montre plus virulente à défendre des enjeux corporatistes mis à mal par René Haby, souhaitant par là diversifier les actions de l'association. Parmi ces nouveaux représentants figure Hubert Tison, jeune agrégé exerçant à Laon avant d'être nommé au lycée Jacques-Decour à Paris :

« Je militais dans la régionale Île-de-France et dans la commission pédagogique. Nous, on passait pour des opposants à la ligne qui était celle de l'association à ce moment. On n'était pas forcément appréciés [...]. On trouvait que ça bougeait pas, que les gens se remuaient pas assez, qu'ils se mobilisaient pas assez pour la défense de nos disciplines. Il y a eu des clivages. Mais assez vite, j'ai fait la distinction entre un syndicat et une association. C'est pas du tout la même chose. Une association, on vous demande pas si vous êtes encarté, si vous avez telle ou telle religion, si vous êtes certifié, agrégé ou professeur des universités. On le sait, mais c'est la liberté, ça, c'est le grand avantage. On peut s'exprimer dans un cadre qui n'est pas académique, avec une hiérarchie. C'est comme ça que je me suis présenté. J'ai été élu de justesse d'ailleurs, à la régionale d'Île-de-France dans le bureau. C'est un bureau qui fait 18 personnes, il y avait du monde et j'ai travaillé à la commission pédagogique parce que là il y a une fermentation d'idées, de rénovation. Moi, je suis pas militant pédagogique mais il y avait des collègues qui s'investissaient à fond là-dedans. Et puis un jour, il y a le secrétaire général de l'association [Daniel-Jean Jay] qui venait d'être élu récemment, enfin c'est tous les deux ans, et lui s'occupait du bulletin d'*Historiens et géographes*. Il m'a demandé si je voulais l'aider à l'association, surtout à la revue. »¹¹¹⁶

En 1975-1976, la SPHG se transforme radicalement. Elle change d'abord de nom : la Société devient l'Association des professeurs d'histoire et géographie de l'enseignement public (APHG). Son nouveau statut met en place de nouvelles structures. Le conseil de gestion, désormais organe de décision de l'association, est principalement animé par le Président (Jean Peyrot, professeur à l'IEP de Lyon), le secrétaire général (Daniel-Jean Jay, formateur à l'École normale des maîtres dans l'Essonne) et son adjoint (Hubert Tison, enseignant au lycée Jacques-Decour, Paris IX^e). L'APHG reste une association corporatiste. Ses revendications portent sur les dotations horaires pour l'enseignement de l'histoire-géographie, le nombre de postes ouverts aux concours de recrutement et la demande de consultation de l'association par le Ministère :

« Notre mécontentement est provoqué par les réductions d'horaires, un enseignement optionnel en terminales uniquement conçu sous forme d'options lourdes, l'insuffisance des formations continues envisagées, la diminution des postes aux concours [...]. Nous demandons donc des heures pour une pédagogie active personnalisée, la possibilité d'options allégées (2h) en terminales, un programme à court et moyen terme de formation continue envisagé avec l'IG, les Universités et les associations de professeurs. »¹¹¹⁷

Daniel-Jean Jay revendique la consultation de l'APHG dans le processus d'élaboration des programmes (donc un circuit d'écriture en cogestion) ainsi qu'une concertation régulière entre

¹¹¹⁶ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

¹¹¹⁷ Jean Peyrot, *Lettre à Yves Cannac*, 11 février 1977, AN, CARAN, 5 AG 3/1705.

le Ministère et l'association¹¹¹⁸. Cette demande est relayée par des syndicats comme le SNES¹¹¹⁹.

À côté du comité de gestion, la section régionale de Paris est un autre organe de l'association particulièrement actif. Animée en 1976-1977 par Hubert Tison, ce groupe d'enseignants participe aux assemblées générales et diffuse ses opinions sous forme de pétitions retranscrites par la suite dans la revue. En 1977, la condamnation des programmes Haby est nette ainsi que celle des stages de mise en œuvre des programmes : la régionale s'oppose aux thèmes, à l'étude des « temps forts » (« séries de flashes n'éclairant que des périodes d'impérialisme triomphant »¹¹²⁰), elle qualifie le « recyclage » de « parodie ».

Jean Peyrot publicise dans ses éditoriaux l'ouverture de l'association à l'ensemble des professeurs chargés d'enseigner l'histoire :

« Nous refuserons les pièges du ghetto, en particulier de nous laisser entraîner à des rivalités catégorielles, à l'intérieur même de l'association. Car il est tentant aujourd'hui de dresser les spécialistes du supérieur contre le second degré, les agrégés contre les PEGC, les historiens-géographes contre les professeurs de sciences économiques et sociales. »¹¹²¹

Les nouveaux dirigeants de l'APHG veulent changer certaines représentations de l'association et souhaitent paraître davantage représentatifs du corps enseignants dans son ensemble.

Afin de défendre l'ensemble de la profession des « enseignants d'histoire - géographie », l'APHG mène des actions auprès des différents acteurs du secteur éducatif. Le changement principal avec la SPHG est la médiatisation nationale quasi-systématique de ces actions. Jean Peyrot justifie cet usage au nom de l'intérêt national, de la fonction de socialisation attribuée à la discipline :

« C'est contre l'injustice de ces attaques et du sort qui nous est promis que l'Association [...] s'est résolue à faire front. Pourquoi donc faire appel à l'opinion publique? [...] Parce que nos affaires ne sont pas seulement des affaires de corporation, mais parce qu'elles sont les affaires de la Nation [...]. Il s'agit d'abord de définir un élément culturel de l'éducation scolaire, et non pas de défendre notre bifteck ou de maintenir une chasse gardée. »¹¹²²

Entre 1976 et 1978, les membres du comité de gestion de l'APHG prennent contact avec les syndicats d'enseignants de gauche et de droite, les associations d'enseignants d'autres disciplines, celles de spécialistes. Des rencontres ont également lieu entre l'association et

¹¹¹⁸ « Comité national extraordinaire », *Historiens et géographes*, n°258, juin 1976.

¹¹¹⁹ J. Chaubard, « Histoire et géographie, enseignements fondamentaux », *L'Université syndicaliste*, n°16, janvier 1978.

¹¹²⁰ Régionale de Paris, *Historiens et géographes*, n°263, avril-mai 1977.

¹¹²¹ Jean Peyrot, « Le temps du mépris », *Historiens et géographes* n°262, février-mars 1977.

¹¹²² Jean Peyrot, « Propos du Président : combat pour l'histoire-géographie », *Historiens et géographes* n°261, décembre 1976.

l'IGIP. L'APHG entre en relation avec des universitaires qui furent d'anciens adhérents¹¹²³. Cette campagne menée contre les programmes Haby est présentée dans le tableau n°18. L'APHG établit des contacts principalement avec l'APSES, des associations de professeurs d'histoire de l'enseignement supérieur et des syndicats. Les rencontres ne s'organisent pas en fonction des clivages politiques traditionnels : l'APHG rencontre autant les syndicats de gauche que ceux de droite. La lecture des revues syndicales fait ressortir le rejet unanime des programmes d'histoire de 1977. Néanmoins, le SNALC s'implique davantage que le SNES ou le SGEN contre ces textes. Ce syndicat de droite rejette le collège unique et l'ensemble des mesures nécessaires à sa mise en œuvre¹¹²⁴. Sont alors décriés d'un ton alarmiste dans la *Quinzaine universitaire* l'approche chronologique discontinue¹¹²⁵, la diminution des dotations horaires pour l'histoire et la géographie, l'application des méthodes actives¹¹²⁶.

Les membres actifs et visibles de l'APHG diversifient le répertoire d'actions. Certaines ont déjà employées par le passé, comme celles menées auprès des membres du ministère (directions, IGIP, voire ministre). L'APHG s'allie avec les associations de spécialistes et des syndicats de tout bord contre les producteurs des programmes Haby. Jean Peyrot et Daniel-Jean Jay se démarquent de l'INRP :

« Nous ne collaborons pas avec l'INRP. Je pense que ses travaux relèvent d'expériences difficilement généralisables [...]. Ne nous mélangez pas avec la réforme Haby ou avec l'INRP!»¹¹²⁷

L'APHG se présente comme le porte-parole des revendications des différents syndicats, de gauche comme de droite¹¹²⁸. Cette association permet ainsi de fédérer les revendications de tous les représentants d'enseignants.

¹¹²³ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

¹¹²⁴ M. Fournier, « Réforme Haby: à remettre totalement en cause », *Quinzaine universitaire*, n°838, 15 janvier 1980, p. 526-528.

¹¹²⁵ F. Sagon, « Clio en pointillé », *Quinzaine universitaire*, n°824, 1 mars 1979, p. 31-32.

¹¹²⁶ Jean-Michel Champion, « Vers l'histoire-esbroufe? », *Quinzaine universitaire*, n°837, 15 décembre 1979, p. 2-3.

¹¹²⁷ Jean Peyrot, Daniel-Jean Jay, « Non à la magie verbale », *Espaces-Temps*, n°14-15, 1980, p. 52.

¹¹²⁸ Tous les syndicats sont opposés aux programmes d'histoire de 6^e et 5^e. Le SNALC émet « de graves réserves sur les programmes de 6^e et 5^e » (« Déclaration faite au nom du SNALC par M. Lecomte », *Quinzaine universitaire*, n°807, 1^{er} février 1978). Pour le SGEN, il s'agit d'une « opération précipitée, mal coordonnée, qui ne propose pas la nécessaire rénovation des contenus de l'enseignement, qui ne pourra qu'aggraver le caractère sélectif de l'enseignement, qui détériorera les conditions de fonctionnement pédagogique au détriment des élèves comme des enseignants. », Jacques Georges, « Faire du neuf avec du vieux », *Syndicalisme universitaire*, n°695, 17 janvier 1977.

Tableau n°18 : Actions menées par l'APHG entre 1976 et 1978 auprès des acteurs du secteur éducatif.

Date	Type d'action menée	Interlocuteur / média
2 février 1976	Demande d'audience auprès d'André Labaste (IGIP) et de Victor Marbeau	?
Mars 1976	Demandes d'articles dans <i>Historiens et géographes</i>	Claval, Le Goff, Le Roy-Ladurie, Pinchemel
8 mars 1976	Demande d'audience avec René Haby	Jean Peyrot
15 Mars 1976	Publication d'un article par Laronde et Jay	Nouvel Obs
1 ^{er} trimestre 1976	Contacts avec les associations de spécialistes de l'enseignement supérieur	?
Juin 1976	Lancement d'une pétition pour l'enseignement obligatoire en terminale de l'histoire - géographie	Hubert Tison
13 juin 1976	Motion contre les éditeurs (au courant des programmes avant l'APHG)	Jean Peyrot, Hubert Tison
17 juin 1976	Lettre à René Haby	Jean Peyrot
25 juin 1976	Communiqué de presse aux quotidiens et hebdomadaires nationaux, AFP et Agence centrale de presse	APHG
17 décembre 1976	Réponse de René Haby à la lettre du 17 juin 1976	
17 décembre 1976	Entretien avec l'IGIP (doyen Labaste, Genet, Aubert)	Jean Peyrot, Daniel-Jean Jay, Hubert Tison
17 décembre 1976	Rencontre avec Jean Petite (secrétaire pédagogique du SNES)	Jean Peyrot, Daniel-Jean Jay, Hubert Tison
17 décembre 1976	Rencontre avec Jammes (APSES)	Jean Peyrot, Daniel-Jean Jay, Hubert Tison
1976	Participation à plusieurs réunions du SNES	Jean Peyrot
15 janvier 1977	Entretien avec l'IGIP (ensemble du groupe histoire-géographie)	Jean Peyrot, Daniel-Jean Jay, Hubert Tison
1977	Rencontres avec le SNALC, le SNESSup et la PEEP	?
10-11 décembre 1977	Journée de réflexion sur l'avenir de l'enseignement secondaire Participation des présidents des associations de spécialistes ¹¹²⁹	?
27 juin 1978	Rencontre avec le SNI-PEGC	Hubert Tison
Juin 1978	Rencontres avec le SGEN, le SNETAA, la FEN	

Source : *Historiens et géographes, années 1976-1977-1978.*

La nouveauté réside dans le lancement d'une pétition nationale, dont les signataires ne sont pas que des enseignants d'histoire. L'objectif est la médiatisation du mécontentement : la pétition est ainsi publiée dans *Le Monde*. L'APHG utilise ce média national comme caisse de résonance pour amplifier la controverse jusque là peu connue du grand public. On retrouve dans cette action la double logique de la pétition repérée par Jean-Gabriel Contamin : une « logique démocratique » (le poids du nombre des signataires) et une « logique aristocratique » (le prestige des noms de certains signataires)¹¹³⁰. Pour amplifier cette condamnation de la réforme pédagogique mise en place sous Haby, les membres de l'APHG s'allient avec des universitaires. L'alliance avec des historiens reconnus renforce la légitimité de leurs revendications.

¹¹²⁹ La conférence des présidents a été créée en 1972. C'est un organe de liaison et d'information qui étudie les problèmes d'ordre pédagogique et les problèmes relatifs à la formation des maîtres. L'APHG en fait partie. 12 associations y sont représentées (soit 87 000 enseignants environ en 1977-1978), in « Conférence des présidents des associations de spécialistes », *Historiens et géographes*, n°267, mars 1978.

¹¹³⁰ Jean-Gabriel Contamin, *Contribution à une sociologie des usages pluriels des formes de mobilisation. L'exemple de la pétition en France*, Thèse de science politique sous la direction de Michel Offerlé, Université Paris-I, 2001, 816 p. ; « Le mouvement des feuilles. Usages de la pétition », *Vacarme*, n°19, printemps 2002.

2) La mobilisation de la profession historique

Tout au long de la controverse, des critiques sont émises par des historiens universitaires. Il est intéressant d'observer la convergence progressive au cours de la polémique de différents courants historiques, mais aussi d'historiens de sensibilités politiques variées. Mais ce qui marque le plus ce mouvement est l'alliance inédite de chercheurs reconnus dans le monde universitaire avec des historiens de vulgarisation dont la légitimité est essentiellement médiatique.

La mobilisation des historiens universitaires commence dès le début de l'élaboration des programmes. Michel Denieul, directeur de cabinet de René Haby, est le relais informel entre le ministère de l'Éducation et un segment de la profession historique, celui des historiens chartistes. Même si le Ministre est très investi dans ce dossier, son directeur de cabinet assiste à quelques réunions de l'IGIP¹¹³¹ en 1974-1975, ce qui lui permet d'être tenu informé de l'avancée de la rédaction des programmes. De plus, Denieul est diplômé de l'École des Chartes et a gardé des contacts¹¹³². Le premier historien avec qui Denieul est en contact est le Chartiste Robert Fossier. Ce médiéviste spécialiste de la Picardie, inventeur de la notion d'*encellulement*, enseigne alors à l'Université de Paris-I. Membre de l'APHG, Robert Fossier se présente comme un historien de gauche¹¹³³. Le second historien ami de Michel Denieul est Yves-Marie Bercé, moderniste. Conservateur des Archives nationales jusqu'en 1975, il est alors professeur à l'Université de Limoges¹¹³⁴. Ces anciens chartistes s'opposent aux programmes Haby ainsi qu'aux finalités nouvelles assignées à l'histoire, notamment celle de former un citoyen-consommateur¹¹³⁵.

Les associations de spécialistes de l'enseignement supérieur adressent également des critiques aux projets Haby. Michel Devèze (Président du comité français des sciences historiques), Charles Pietri (Paris-IV, histoire ancienne), Bernard Guillemain (Bordeaux III, histoire médiévale, membre de l'APHG), Roland Mousnier (Paris-IV, histoire moderne) et Claude Fohlen (Paris-I, histoire contemporaine) s'opposent à un enseignement optionnel en Terminale mais aussi aux programmes de 6^e et 5^e qui s'inspirent du modèle belge. Ils

¹¹³¹ Michel Denieul, entretien avec l'auteure, 9 juillet 2007.

¹¹³² *Ibid.*

¹¹³³ Robert Fossier, Témoignage, Séminaire « Mai 68 et les intellectuels », École des Chartes, 2006-2007.

¹¹³⁴ Yves-Marie Bercé, Témoignage, Séminaire « Mai 68 et les intellectuels », École des Chartes, 2006-2007.

¹¹³⁵ Robert Fossier, « Réflexions de quelques historiens sur l'enseignement de l'histoire et sur sa réforme », *Historiens et géographes*, n°257, avril-mai 1976.

regrettent la place trop importante accordée à l'histoire contemporaine. Ainsi, ces présidents de sociétés d'histoire de l'enseignement supérieur adressent un document aux groupes parlementaires en 1976 :

« Dans le temps où notre discipline a renouvelé et élargi le champ de ses recherches, rénové sa pédagogie qui en appelle moins à la mémoire qu'à l'intelligence, au moment où l'Histoire maîtrise ses propres méthodes appuyées sur toutes les autres sciences humaines, il est paradoxal que les programmes envisagés pour le second cycle de l'enseignement secondaire ne tiennent point compte des progrès accomplis depuis plusieurs décennies par la recherche historique française. Mieux encore, en reprenant des schémas d'enseignement dont l'expérience a déjà été tentée dans un pays voisin, ces projets risquent de compromettre tout ce que l'Histoire pouvait apporter aux élèves, de formation intellectuelle, d'apport culturel, d'apprentissage civique. »¹¹³⁶

Les universitaires critiquent donc une « transposition didactique » qu'ils jugent malheureuse pour le cycle d'observation du second degré. Mais jusque là, la critique des historiens s'adresse aux politiques, ceux-ci ne s'associent pas toujours publiquement à l'APHG. C'est cette dernière qui va chercher leur soutien afin d'apporter une caution scientifique à leurs actions¹¹³⁷.

Beaucoup d'historiens, parmi lesquels Fernand Braudel, estiment qu'il est nécessaire de faire apprendre aux élèves de 6^e et 5^e les bases chronologiques, la réflexion thématique ne pouvant être menée qu'à partir de la classe de Terminale¹¹³⁸. L'opposition des historiens rattachés à l'École des *Annales* est publicisée essentiellement à partir de 1976. Bien que favorables à une réforme de l'enseignement de l'histoire, ils n'approuvent pas les programmes Haby¹¹³⁹. Pour beaucoup d'entre eux, l'histoire scolaire dans les classes du cycle d'observation consiste en la transmission de repères chronologiques, de noms de personnages clefs, d'« images symboliques »¹¹⁴⁰. Emmanuel Le Roy-Ladurie défend ainsi une histoire scolaire éloignée des travaux universitaires de l'École des *Annales* :

« Je ne crois pas qu'il faille abolir ce qui reste quand même une des fonctions de l'histoire au niveau du secondaire, la composante civique qui me paraît irremplaçable et la composante nationale. Il y a une troisième composante qui serait la composante mythique.»¹¹⁴¹

D'autres représentants de ce courant publicisent leur désapprobation : Pierre Goubert¹¹⁴², pour

¹¹³⁶ « Démarches », *Historiens et géographes*, n°261, décembre 1976.

¹¹³⁷ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

¹¹³⁸ Paule et Françoise Braudel, entretien avec l'auteure, 20 novembre 2008.

¹¹³⁹ Emmanuel Le Roy-Ladurie, entretien avec l'auteure, 30 avril 2007.

¹¹⁴⁰ « Miroirs de l'histoire de France », in Lucien Sfez, *La politique symbolique*, Paris, PUF, 1993, p. 305-318.

¹¹⁴¹ Emmanuel Le Roy-Ladurie, « Montaillou et la 5^e », *Historiens et géographes*, n°257, avril-mai 1976.

¹¹⁴² Pierre Goubert a déjà médiatisé son désaccord sur les programmes d'histoire en vigueur. Dans deux articles parus dans *Le Monde*, il se prononce pour une réforme pédagogique audacieuse : Pierre Goubert, « Il faut brader l'histoire », *Le Monde*, 3 janvier 1967 ; Pierre Goubert, « L'histoire enfin bradée », *Le Monde*, 23 mars 1974.

qui ces programmes sont « *une sorte de macédoine faite d'histoire, de géographie, d'instruction dite civique, et de respectueuse économie libérale plus ou moins avancée.* »¹¹⁴³, mais aussi Jacques Le Goff et Georges Duby qui présentent leur point de vue dans le même numéro de *H. Histoire*.

Le recours à des médias nationaux est une nouveauté du répertoire d'actions de l'APHG promue par Hubert Tison :

« On avait de bonnes relations avec la presse parce qu'assez rapidement, on a compris que pour faire valoir nos positions, il fallait aller chez les journalistes [...]. On avait des relations très tendues au début avec *Le Monde*. À mon avis, on avait pas de relation avant. On a fait des États généraux en 76 justement sur l'enseignement de l'histoire organisé par Robert Fossier qui est médiéviste et qui était directeur de l'Institut d'histoire à ce moment-là. Et là, il y a des journalistes qui sont venus parce qu'on avait lancé des invitations. Il y a un journaliste du *Monde* qui a fait un article sur les États généraux de l'association : « ringard, réactionnaire », enfin bon. J'ai été voir *Le Monde*, j'ai été discuter une heure avec lui. Je lui ai dit vous avez une vision qui est en dehors des véritables réalités, vous êtes pas allé dans les ateliers. Il m'a dit : « je peux pas aller partout. J'ai une impression d'ensemble ». Je lui ai dit : « l'impression, c'est pas suffisant ». À partir de là, on a beaucoup discuté. Après, on a eu des relations correctes avec *Le Monde*. Parce que *Le Monde* c'est un monde et vous pouvez pas publier quelques chose sans aller les voir, leur poser des questions, etc. C'est toute une relation qu'il faut avoir. Et il y a les médias audiovisuels, c'est complètement dingue. »¹¹⁴⁴

L'APHG parvient à médiatiser largement l'opposition aux programmes Haby grâce à l'alliance passée avec l'historien de vulgarisation Alain Decaux. Ce dernier a été contacté par Hubert Tison en 1976 :

« Et surtout Alain Decaux que je connaissais par ses écrits puisque mon père était abonné à *Historia* [...]. Quand on a fait notre campagne, j'ai dit : « il faut aller voir Alain Decaux ». On est allé le voir, il était président de la Société des gens de lettres, il nous a dit : « Je suis pas professeur, je vois pas en quoi je vous serai utile ». Et on le connaissait aussi par les émissions [...]. Laïc, de gauche, classique quoi. Vous êtes le professeur d'histoire des médias. Il nous a trouvé sympathiques et il s'est engagé à fond. »¹¹⁴⁵

Alain Decaux et André Castelot sont alors des historiens connus du grand public¹¹⁴⁶ car ils utilisent les média et notamment la télévision. Ils ont ainsi animé l'émission *La caméra explore le temps*. Decaux est vulgarisateur d'histoire depuis 1969 avec son émission *Alain Decaux raconte*. Longue d'une heure, elle est diffusée en direct à une heure de grande écoute. Face à la caméra, il raconte de façon dramatisée un événement historique. L'objectif est de distraire, de donner le goût de l'histoire romancée. La controverse s'étend avec lui : ce ne sont plus simplement les programmes de collègue qui sont critiqués mais également les activités

¹¹⁴³ Pierre Goubert, « Du gâchis à l'espoir », *H. Histoire* n°1, mars 1979, p. 113-125.

¹¹⁴⁴ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

¹¹⁴⁵ *Ibid.*

¹¹⁴⁶ Isabelle Veyrat-Masson, *Quand la télévision explore le temps. L'Histoire au petit écran*, Paris, Fayard, 2000, p. 169-170.

d'éveil¹¹⁴⁷. Selon Decaux, supprimer l'anecdote, donc une histoire scolaire chronologique, représente un danger pour les générations futures :

« À ceux qui ne comprennent pas la passion pour l'histoire, je dirai ceci : s'il advient que, par l'effet d'un cataclysme, nous soyons privés de toute référence au passé, si nous en arrivions à ignorer tout ce qui s'est déroulé avant nous, que serions-nous, sinon des orphelins? »¹¹⁴⁸

La vision de l'histoire défendue par Decaux est celle de l'école idéalisée de la Troisième République :

« Je crois à cette République qui a été celle de l'école primaire, celle qui voulait effacer les injustices et instaurer l'égalité dans les savoirs [...]. Supprimer entièrement l'anecdote, c'est renoncer à des jalons auxquels les enfants ont besoin de se raccrocher. »¹¹⁴⁹

Les arguments utilisés par Decaux, relayés par l'APHG, quittent les champs éducatif et historique pour politiser la controverse. Sont désormais mêlés l'histoire des activités d'éveil du primaire et les programmes de collège, des arguments idéologiques sont mobilisés :

« Alors, évidemment, c'était exagéré. Mais quand on mène un combat, je pense qu'il faut appuyer là où ça fait mal. On a parfois un peu caricaturé [...]. Nous, on avait rencontré Beullac. Je me souviens très bien de la rencontre parce qu'il y avait son directeur de cabinet qui était un préfet [...]. Je sais plus ce que j'ai dit mais il m'a dit : « Monsieur, nous ne faisons pas de politique, nous ne faisons pas de syndicalisme ». Je me suis récrié mais c'était tellement violent que j'ai été interdit de parole. »¹¹⁵⁰

La profession historienne est donc engagée dans cette controverse contre les programmes Haby. Très peu d'historiens universitaires semblent avoir défendus ces textes. Robert Mandrou aurait animé des stages vers 1978 pour expliquer l'esprit de ces programmes¹¹⁵¹. Ce sont davantage des géographes qui se sont engagés dans cette défense : comme Armand Frémont, qui anime des stages dans l'académie de Caen en 1979-1980¹¹⁵².

3) La constitution d'alliances inédites au fil de la controverse

Lors de la controverse sur les programmes, l'APHG avait interpellé le Président de la République, Valéry Giscard d'Estaing, par la remise d'une pétition en décembre 1977. Cette pétition avait été lancée en juin 1976 par le comité de gestion de l'association afin de sensibiliser le chef de l'État aux craintes des représentants de la profession : option en

¹¹⁴⁷ Mises en place en 1969, donc avant le Ministère Haby, cf. chapitre 2, *supra*.

¹¹⁴⁸ Alain Decaux, « Trente ans » (reproduit un article d'Alain Decaux paru dans *le Figaro* le 30-31 octobre 1976), *Historiens et géographes*, n°261, décembre 1976.

¹¹⁴⁹ Alain Decaux, « Vive l'anecdote », *Le Monde de l'éducation* n°33, novembre 1977.

¹¹⁵⁰ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

¹¹⁵¹ Philippe Marchand, Témoignage apporté lors du colloque *l'État et l'éducation*, Paris, Sorbonne, 11 mars 2008.

¹¹⁵² Direction des collèges, *Bilan qualitatif sur la formation continue des maîtres qui enseignent dans les collèges 1979-1980*, septembre 1980, AN, CAC, 1997 0123 article 3.

Terminale, manque de formations offertes aux enseignants. Elle invitait le Président de la République à exercer une pression sur la politique de réforme éducative menée par René Haby¹¹⁵³. Cette pétition recueillit 24 401 signatures dont celles des responsables des syndicats enseignants (SNALC, SNESsup, SGEN, SNI-PEGC et le SNES), des membres des académies (René Huyghe de l'académie française, Edmond Giscard d'Estaing, père du Président et membre de l'Institut et de l'académie des sciences morales et politiques, etc.), d'Alain Decaux et essentiellement de parlementaires issus du PCF (Hélène Constans par exemple), du PS (Jacques Lavedrine), du groupe centriste (Claude Mont), des RI (Jean Delaneau) et du RPR (Alain Devaquet). La pétition est remise à Yves Cannac, secrétaire général adjoint, de façon théâtrale : Hubert Tison et Daniel-Jean Jay font leur entrée dans la cour des visites de l'Élysée dans la 2CV de ce dernier, l'arrière de la voiture étant rempli des feuilles des signataires¹¹⁵⁴.

Les États généraux de l'histoire tenus les 17 et 18 décembre 1977¹¹⁵⁵ à l'initiative de l'APHG sont une manifestation de l'extension de la controverse. Assistent à la Sorbonne à la séance d'ouverture Jean Peyrot (président de l'APHG), Jacqueline Bonnamour (ancienne présidente de la SPHG, alors directrice de l'ENS Fontenay), Louis François (doyen honoraire du groupe histoire-géographie de l'IGIP), Pierre Callet (IGIP de SES), Alfred Grosser (professeur à l'IEP Paris), Emmanuel Le Roy-Ladurie, Robert Fossier et Alain Decaux. Outre ces acteurs du secteur éducatif alliés à des historiens (universitaires et médiatiques), participent à cette manifestation des directeurs ministériels : Gabriel Quencez (CNDP), Marc Rancurel (DLC), Pierre Vandevorde (directeur des personnels enseignants). Des membres du gouvernement dont René Haby et Legendre (secrétaire d'État auprès du ministre du travail pour la formation professionnelle) ainsi qu'Yves Cannac, secrétaire général adjoint de l'Élysée sont présents.

Six députés assistent à l'événement. Trois sont issus de l'UDR, parti majoritaire à l'Assemblée nationale : Pierre Bas (député de la 4^e circonscription de Paris), Michel Boscher (député de la 2^e circonscription de l'Essonne), Gabriel Kaspereit (député de la 7^e circonscription de Paris). Aucun des trois députés n'exerce une profession en rapport avec l'éducation ou l'histoire : Pierre Bas est conseiller référendaire à la Cour des comptes, Michel Boscher est commissaire-priseur et Gabriel Kaspereit directeur commercial. Les trois députés

¹¹⁵³ « Pétition des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public à Valéry Giscard d'Estaing », *Historiens et géographes*, n°258, juin 1976.

¹¹⁵⁴ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

¹¹⁵⁵ « Les États généraux de l'histoire », *Historiens et géographes*, n°269, juin-juillet 1978.

de l'opposition sont, au contraire, d'anciens professeurs : Louis Mermaz, député PSRDG de la 6^e circonscription de l'Isère, Jacques Chambaz, député communiste de la 10^e circonscription de Paris, et Louis Mexandeau, député PSRDG de la 1^{ère} circonscription du Calvados, tous trois sont professeurs agrégés d'histoire. Enfin, Jean-Claude Gaudin (Républicains indépendants, conseiller municipal de Marseille depuis 1971) est, lui aussi, un ancien professeur d'histoire et géographie.

Tableau n°19 : Représentants politiques rencontrés par l'APHG 1978-1979

Date	Nom de l'homme politique	Parti et fonction occupée
12 juin 1978	Michel Duffour Ange Philippi	Membre du comité central du PCF directeur de la revue <i>L'école et la nation</i> (PCF)
12 juin 1978	Alain Devaquet Jean Frezal	Secrétaire général du RPR Délégué national à l'éducation RPR
22 novembre 1978	Alain Devaquet	Secrétaire général du RPR
29 novembre 1978	Jean-Paul Fuchs	Député Bas-Rhin (principal de collège), responsable de la commission éducation UDF
16 mai 1979	Louis Mexandeau Jean-Louis Piednoir François Aron	Député PS Secrétaire de la commission EN au PS Membre de cette commission
29 octobre 1979	Gabriel Kaspereit	Député RPR, maire-adjoint de Paris
16 novembre 1979	Filippi Codaccioni	Rédacteur en chef de <i>L'école et la nation</i> (PCF)
21 novembre 1979	Louis Mexandeau	Député PS, délégué national de l'éducation au PS
24 novembre 1979	Fernand Chaussebourg	Union centriste sénat
29 novembre 1979	Gabriel Kaspereit	Député RPR, maire-adjoint de Paris

Source : Historiens et géographes, Année 1978-1979.

Désormais, l'APHG multiplie ses contacts avec les hommes politiques de tous bords comme l'indique le tableau n°19. Les membres de l'association engagés dans ce type d'action sont les membres du conseil gestion chargés des rapports avec les médias et les syndicats (Hubert Tison et Daniel-Jean Jay), Pierre-Yves Péchoux (élu sur la liste nationale) et Robert Fossier (ancien membre de la SPHG). La controverse sur l'histoire scolaire est largement médiatisée en 1979 et 1980 [Tableau n°20]. L'intensité de la controverse atteint son paroxysme durant l'année 1980. Cinq manifestations tenues à Paris sont médiatisées : elles mettent en évidence les alliances inédites conclues entre les acteurs du secteur éducatif et ceux de l'arène politique et entre l'APHG, entrepreneur de la controverse, avec des représentants politiques de gauche et de droite et des représentants de l'histoire de vulgarisation.

Tableau n°20 : Médiatisation de la controverse sur les programmes d'histoire (1979-1980)

Date	Personne médiatisée	Type de manifestation médiatisée	Support médiatique
29 juin 1979	APHG	Pétition	<i>Le Monde</i>
13 septembre 1979	Michel Debré	Article	<i>Les nouvelles littéraires</i>
3 octobre 1979	J.-P. Bachmann (RPR)	Article	<i>La lettre de la nation</i>
10 octobre 1979	Michel Debré	Interview	<i>Le Figaro</i>
10 octobre 1979	Sylvie Dreyfus	Article	<i>Le Figaro</i>
20 octobre 1979	Alain Decaux	« On n'apprend plus l'histoire à nos enfants! »	<i>Le Figaro magazine</i>
23 octobre 1979	Jean Peyrot	Débat avec André Aubert (IGIP)	<i>TFI</i>
27 octobre 1979	Jean Peyrot et Alain Decaux	Émission <i>Le monde contemporain</i>	<i>France culture</i>
Octobre 1979	Jean Peyrot	Article	<i>L'Histoire</i>
Octobre 1979	Jean Peyrot et Daniel-Jean Jay	Interview	<i>Espaces-Temps</i>
3 novembre 1979	Robert Hossein et Alain Decaux	Interview	<i>Antenne 2</i>
10 novembre 1979	IGIP	Débat avec Alain Decaux	<i>Le Figaro magazine</i>
22 novembre 1979	Stellio Lorenzi	Interview	<i>Europe 1</i>
24 novembre 1979	Alain Decaux	Interview	RTL
1er trimestre 1980	APHG	82 Articles	28 quotidiens nationaux 21 dans la presse régionale 35 dans des hebdomadaires
28 avril 1980	Hubert Tison	Interview	<i>France culture</i>
2e trimestre 1980	APHG	18 articles dans les quotidiens nationaux 25 dans la presse régionale 13 dans des hebdomadaires	
23, 25, 28 juillet 1980	Jean Peyrot, Daniel-Jean Jay, Hubert Tison	Interview	<i>France culture</i>
1 août 1980	Jean Peyrot, Daniel-Jean Jay, Hubert Tison	Interview	<i>FR3 Toulouse</i>

Source : *Historiens et géographes, Années 1979-1980.*

Une partie des acteurs intervenants dans la controverse menée par l'APHG est conservatrice tant au niveau de la conception de l'histoire scolaire qu'au niveau politique. *Le Figaro Magazine* sert de tribune, de caisse de résonance à la controverse. À l'automne 1979, plusieurs articles sont consacrés à l'éducation, et plus particulièrement à l'histoire scolaire. Le samedi 15 septembre 1979, dans un entretien donné au journal, Christian Beullac prononce la phrase « il n'y a pas d'éducation sans morale ». Le samedi 20 octobre 1979, Alain Decaux contribue à l'amplification de la controverse par son article de 4 pages intitulé « On n'apprend plus l'histoire à nos enfants! »¹¹⁵⁶. Le samedi 20 novembre 1979, des témoignages d'enseignants livrent une vision « dantesque » des lycées¹¹⁵⁷. Alain Decaux devient pour cet hebdomadaire le représentant de l'histoire scolaire civique contre l'IGIP et son doyen Lucien Genet, présentés comme les producteurs de réformes nuisibles à l'éducation.

En défendant une histoire chronologique et nationale, certains acteurs proches du

¹¹⁵⁶ Alain Decaux, « Alain Decaux lance un cri d'alarme. On n'apprend plus l'histoire à nos enfants! », *Figaro Magazine*, 20 octobre 1979, p. 97-101.

¹¹⁵⁷ Lucien Crenne, « Histoire : alerte dans les lycées : témoignage des professeurs du secondaire », *Figaro Magazine*, 10 novembre 1979, p. 113-116.

milieu du *Figaro Magazine*, s'opposent à la conception marxiste de l'histoire (bien que le PCF aussi soit opposé aux nouveaux programmes), aux représentants politiques de gauche. Le SNALC approuve les arguments convoqués par les historiens et les députés de droite, notamment le fait que sans histoire, une nation perd sa mémoire¹¹⁵⁸. Débordée dans un premier temps par cette « aile conservatrice », l'APHG adopte une stratégie nouvelle pour s'en démarquer et ne pas être catégorisée de « réactionnaire ». Jean Peyrot justifie tout d'abord ces alliances inédites par l'importance de la cause portée lors de la controverse¹¹⁵⁹ et la nécessité de la diffuser le plus largement possible. Hubert Tison réaffirme les objectifs initiaux de la controverse montée en 1976 par l'APHG :

« Il ne s'agit pas de revenir à un enseignement dépassé, d'autrefois, comme en rêve Paul Guth dans son pamphlet *Lettre aux futurs illettrés*. Nous ne partageons ni les vues élitistes de Jean-Marie Benoist qu'il exprime dans son récent ouvrage *La génération sacrifiée* [...], ni les thèses inégalitaires avancées par certains clubs [...]. Notre campagne a été lancée par l'APHG dès 1976 pour que tous les enfants et adolescents reçoivent un enseignement d'histoire et de géographie.»¹¹⁶⁰

La première manifestation est une rencontre organisée le 3 mars 1980 à l'occasion de la sortie du 400^e numéro de la revue *Historia*. Un débat portant sur l'enseignement de l'histoire réunit le nouveau Ministre de l'Éducation, Christian Beullac, et le doyen du groupe histoire de l'IGIP, Lucien Genet, des parlementaires comme Michel Debré, Edgar Faure, Jean-Pierre Chevènement, des politiques comme Jean-Marie Le Pen ainsi que des historiens universitaires (Fernand Braudel, Emmanuel Le Roy-ladurie, Hélène Carrère-d'Encausse) et de vulgarisation (Max Gallo, Alain Decaux). Jean Peyrot (APHG) est présent¹¹⁶¹. Son ton est alarmiste :

« Le mal s'est déclaré il y a une dizaine d'années avec la quasi-disparition de l'histoire de l'école élémentaire. Selon l'APHG, il gagne aujourd'hui les collèges en raison de l'application des nouveaux programmes et du manque de formation des enseignants.»

¹¹⁵⁸ « Nous pensons comme M. Pierre Chaunu que 'l'avenir appartient aux peuples qui savent mémoire garder'. Aussi partageons-nous l'inquiétude manifestée par plusieurs députés à l'égard des formes que tend à prendre l'enseignement de l'histoire dans notre pays. Les enseignants qui aiment l'Histoire et leur pays ne peuvent que déplorer : la réduction du temps consacré à l'enseignement de l'Histoire en 6^e et 5^e, l'abandon d'une grande partie de notre histoire nationale, le refus d'admettre qu'un certain nombre de grands hommes ont joué un rôle déterminant dans l'histoire, le caractère tendancieux d'un trop grand nombre de manuels. », « Enseignement de l'histoire en 6^e, 5^e et 4^e », *Quinzaine universitaire*, n°838, 15 janvier 1980.

¹¹⁵⁹ « Quelques collègues se sont inquiétés des partenaires qui nous accompagnaient dans cette campagne, ou que nous acceptions de côtoyer. Je ne peux que rappeler que nous avons frappé à beaucoup de portes, que nous avons parlé à tout ceux qui voulaient bien nous écouter, sans distinction politique, syndicale ou idéologique. L'association n'est pas un syndicat. » : Jean Peyrot, « Une année décisive », *Historiens et géographes*, n°280, octobre 1980.

¹¹⁶⁰ Hubert Tison, « Clio et Géo dans les médias », *Historiens et géographes*, n°280, octobre 1980.

¹¹⁶¹ « Dépêche à l'AFP n°414, 3 mars 1980 : L'enseignement de l'histoire en question », *Historiens et géographes*, n°278, mai 1980.

L'argument principal avancé par les intervenants politiques contre les programmes Haby est la dilution de l'histoire nationale dans une histoire européenne, voire mondiale¹¹⁶². L'anti-américanisme est palpable dans certains propos, tout comme certains arguments nationalistes. Par exemple, Jean-Pierre Chevènement déclare que « Bayard vaut mieux que Superman ». Puis, deux jours de débats sur l'histoire sont organisés les 6 et 7 mars 1980 par la revue *Les nouvelles littéraires* à la FNAC du Forum des Halles¹¹⁶³. Le débat porte sur la « Nouvelle Histoire » avec les interventions de Fernand Braudel, « écouté avec révérence », Max Gallo et Jacques Julliard. Le deuxième débat au titre polémique « Veut-on tuer l'enseignement de l'histoire? » oppose Jean Peyrot, Pierre Goubert et Emmanuel Le Roy-Ladurie à l'IGIP Lucien Genet. Le doyen du groupe histoire-géographie défend les programmes de collège devant un auditoire passionné.

L'APHG intervient aussi lors des États généraux pour l'histoire tenus en Sorbonne le 22 mars 1980 par les étudiants communistes. 200 militants y assistent. Selon eux, l'histoire est nécessaire aux masses pour s'approprier leur histoire. Jean Peyrot et Hubert Tison emploient face à eux un discours plus corporatiste en évoquant la réduction des places aux concours de recrutement¹¹⁶⁴. Du 10 au 12 avril 1980, *France-Soir* organise des tables rondes consacrées à la place de l'histoire en France avec comme intervenants Maurice Couve de Murville, Louis Mermaz (député socialiste), Jean-Louis Beaumont (député conservateur), André Bergeron (leader de FO). Ces politiques établissent dans leurs propos un lien entre l'histoire scolaire et l'identité nationale. Enfin, le 25 juin 1980, salle Chaillot-Galliera, se tient un colloque consacré à l'enseignement de l'histoire nationale à la jeunesse¹¹⁶⁵. Des représentants de l'APHG et d'*Historia* participent à cet événement présidé par l'historien Jean-Baptiste Duroselle et par Michel Debré (député RPR). Les débats n'interrogent pas les finalités de l'enseignement de l'histoire¹¹⁶⁶, ils plaident pour une histoire nationale organisée autour de grandes figures.

Au fil de ces manifestations de l'année 1980, la controverse, qui portait initialement sur les programmes de collège, glisse vers la défense d'une histoire nationale, vectrice d'une

¹¹⁶² C. Sales, C. Guignon, « Pitié pour l'histoire », *Le Point*, 10 mars 1980.

¹¹⁶³ « Deux jours sur l'histoire », *Le Monde*, 7 mars 1980.

¹¹⁶⁴ R. Cans, « Les communistes veulent préserver le contenu scientifique de l'histoire », *Le Monde*, 25 mars 1980.

¹¹⁶⁵ « L'enseignement de l'histoire nationale à la jeunesse, Paris, salle Chaillot-Galliera, 25 juin 1980 », *Historiens et géographes*, n°280, octobre 1980.

¹¹⁶⁶ C. Goldstein, « Histoire en loques : colloque », *Espaces-temps*, n°17, 1980.

mémoire collective donneuse de sens pour le citoyen. La publicisation et la politisation des arguments en faveur d'une histoire nationale rencontrent un écho favorable en raison du contexte politique de crise (inefficacité des plans de relance du gouvernement Barre, hausse du chômage, etc.). Ces discours sont relayés par la publication d'essais dénonçant le nouvel enseignement de l'histoire¹¹⁶⁷. Celui-ci ne fournirait plus les repères nécessaires au futur citoyen, l'histoire serait « bradée » selon Pierre Miquel¹¹⁶⁸. Pour Claude Billard et Pierre Guibbert¹¹⁶⁹, l'histoire scolaire est chargée de donner des exemples. Selon cette littérature, les élèves ne disposeraient plus de connaissances solidement établies¹¹⁷⁰.

L'APHG cherche à se démarquer de certaines alliances qu'elle a nouées avec des acteurs conservateurs. Lors d'une exposition que l'association organise à la BPI jusqu'au 31 mai 1982 sous le titre « Des repères pour l'homme »¹¹⁷¹, la brochure de présentation de cette manifestation écrite par Jean Peyrot ne cite que des extraits d'entretiens d'universitaires (Philippe Ariès, Pierre Chaunu, Jacques Le Goff) ou d'Alain Decaux. Les 39 panneaux de l'exposition ne font pas allusion à la politisation de la controverse sur les programmes scolaires.

Nous nous sommes ici intéressés à la stratégie adoptée par l'APHG pour étendre au-delà de la profession enseignante la controverse sur les nouveaux programmes d'histoire. Par les alliances conclues avec les associations d'autres disciplines scolaires et avec l'ensemble des syndicats du secteur éducatif, l'APHG se pose en entrepreneur de la cause de l'histoire-géographie. Au-delà de ces relations établis au sein du second degré, l'APHG associe à ses revendications une partie des historiens universitaires. Pour médiatiser les critiques contre ces programmes, l'APHG contacte des historiens de vulgarisation. Alain Decaux plaide ainsi dans les arènes médiatiques : il défend l'histoire scolaire chronologique, l'enseignement de l'histoire nationale. La controverse mise en politique et médiatisée mélange les enjeux du primaire et du second degré. Les arguments employés associent dès lors histoire scolaire à mémoire collective et identité nationale. La controverse au tournant des années 1970-1980 ne relève plus seulement des « techniciens » (enseignants, syndicats, universitaires), elle pénètre

¹¹⁶⁷ C'est aussi en 1980 que les manuels de la collection Malet et Isaac sont réédités.

¹¹⁶⁸ Pierre Miquel, *Lettre ouverte aux bradeurs de l'histoire*, Paris, Albin Michel, 1981, 187 p.

¹¹⁶⁹ Claude Billard, Pierre Guibbert, *Histoire mythologique des Français*, Paris, Galilée, 1976, 305 p. ; Claude Billard, Pierre Guibbert, « Une machine à fabriquer l'histoire », *Historiens et géographes*, n°284, avril 1981.

¹¹⁷⁰ Jean-Marie Benoist, *La génération sacrifiée, les dégâts de la réforme de l'enseignement*, Paris, Denoël, 1980, 204 p., Paul Guth, *Lettre ouverte aux futurs illettrés*, Paris, Albin Michel, 1980, 220 p.

¹¹⁷¹ Edwy Plenel, « Des repères pour l'homme », *Le Monde*, 26 mai 1982.

désormais dans l'arène politique¹¹⁷². Désormais, la controverse ne génère pas de réflexions épistémologiques ou historiographiques, mais se place sur le terrain idéologique.

C) La « mise en politique » de la controverse contre les programmes

Haby

Au moment où les programmes Haby commencent à être mis en œuvre, la controverse qu'ils ont provoquée parmi les acteurs éducatifs s'atténue. En effet, le nouveau ministre Christian Beullac apaise le secteur éducatif¹¹⁷³. Cet ancien directeur adjoint de Renault¹¹⁷⁴ a été repéré par Raymond Barre dans les commissions au Plan. Il est nommé dans son gouvernement ministre du Travail en 1976 et devient ministre de l'Éducation en 1978. Le premier ministre l'a chargé d'aménager la réforme Haby¹¹⁷⁵, c'est-à-dire de mener une politique de rigueur dans un contexte de crise économique, avec peu de moyens budgétaires. Se montrant très soucieux des valeurs des questions pédagogiques¹¹⁷⁶, négociant avec les syndicats d'enseignant comme la FEN¹¹⁷⁷, le nouveau ministre confie entièrement l'écriture des programmes d'histoire de Quatrième et Troisième aux IGIP. L'élaboration de ces textes avait déjà été lancée sous le ministère Haby¹¹⁷⁸. Les thèmes diachroniques y sont abandonnés¹¹⁷⁹ : les grands traits de la civilisation occidentale du XVI^e à la fin du XIX^e sont étudiés en Quatrième et une analyse des grandes lignes de l'évolution du monde de 1914 à nos jours est faite en Troisième. Alors que la controverse au sein du secteur de l'éducation semble s'apaiser, l'enseignement de l'histoire demeure un sujet de polémique politisé.

¹¹⁷² Patricia Legris, « “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, Xavier Pons (coord.), *Figures de l'État éducateur*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 197-224.

¹¹⁷³ Antoine Prost, « Christian Beullac : de Renault à l'Éducation nationale », in *Regards historiques sur l'éducation, op. cit.*, p. 91-94.

¹¹⁷⁴ Raymond Barre, « Un patron dans l'éducation », in SHE, *Christian Beullac, Un patron dans l'éducation 1978-1981, Témoins et historiens : regards croisés*, Paris, INRP, 1998, p. 17-23.

¹¹⁷⁵ Réforme en laquelle le ministre Beullac ne semble pas croire : « le pessimisme plus ou moins affiché de M. Beullac quant à l'application de la réforme, outre qu'il est excessif, ne doit en aucun cas être perçu à l'extérieur. Cela implique à la fois une grande prudence dans les propos tenus face aux organisations d'enseignants et de parents, et surtout une grande discrétion dans la mise en place d'éventuels aménagements ou formules de transition », Jean-Daniel Camus, *Note à Valéry Giscard d'Estaing*, 26 mai 1978, CARAN, Fonds Giscard d'Estaing, 5AG3/1698.

¹¹⁷⁶ Pierre Dasté, « Un ministre nouveau », in SHE, *Christian Beullac, op. cit.*, p. 41-44 ; Guy Bourgeois, entretien avec l'auteure, 23 avril 2007.

¹¹⁷⁷ André Henry, entretien avec l'auteure, 7 mai 2007.

¹¹⁷⁸ Michel Denieul, *Programmes des classes de 4^e et 3^e*, 28 février 1978, CARAN, Fonds Giscard d'Estaing, 5AG3/1698.

¹¹⁷⁹ Cf. Textes des programmes, Annexe n°1, tome II.

1) La politisation des programmes d'histoire saisis par les parlementaires

Quelques parlementaires interviennent dès la mise en œuvre du programme d'histoire de 6^e. Par exemple, lors de la séance du 24 juin 1977 au Sénat, Georges Cogniot et Pierre Giraud interpellent René Haby lors du débat sur la réforme de l'enseignement. Georges Cogniot, alors âgé de 76 ans, est sénateur communiste de la Seine depuis 1959. Ce normalien d'origine paysanne, agrégé de lettres, est membre de la Commission des Affaires culturelles du Sénat dans laquelle siège également Pierre Giraud, sénateur socialiste, professeur agrégé d'histoire¹¹⁸⁰. Tous deux défendent une histoire scolaire chronologique. Georges Cogniot qualifie les programmes Haby de « squelettes sans colonne »¹¹⁸¹. Pierre Giraud en profite pour saluer l'action de l'APHG. Ainsi, quelques questions sont posées dans l'arène parlementaire dès 1977 mais elles concernent rarement les programmes d'histoire *stricto sensu* et le cas échéant sont posées par des parlementaires enseignants. La controverse pénètre initialement dans l'arène parlementaire grâce à d'anciens enseignants, parfois agrégés d'histoire, devenus professionnels de la politique.

La controverse sur les programmes d'histoire enflé dans cette arène lors de la VI^e législature (1978-1981). Elle est animée par des parlementaires de l'opposition, principalement par les élus communistes, mais également par des parlementaires RPR, opposés à la politique éducative de Christian Beullac. Dans les deux camps, il est question de s'opposer à la politique gouvernementale. Le tableau n°21 dresse la liste des questions (orales et écrites) posées au sujet des programmes d'histoire de collège par les députés. N'y figurent donc pas les questions relatives aux programmes du primaire, à ceux du lycée, à l'épreuve d'histoire au baccalauréat, etc. Quant au tableau n°22, il indique les titres des questions posées par les sénateurs au ministre de l'Éducation. Tous les parlementaires ayant posé des questions relatives aux programmes d'histoire défendent des programmes chronologiques. Ils partagent la croyance dans la fonction socialisante de cette discipline. L'histoire sert à former un citoyen et contribue à entretenir la mémoire nationale :

¹¹⁸⁰ Pour les références biographiques, nous nous sommes appuyés à la fois sur les *Who's who* (1976 à 1980) ainsi que sur les biographies présentées sur le site de l'Assemblée nationale (<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/trombinoscope/VRepublique/legislatures.asp>) et sur celui du Sénat (<http://www.senat.fr/elus.html>) (2009).

¹¹⁸¹ Georges Cogniot, « Débat sur la réforme de l'enseignement », *JO Sénat*, n°465, 25 juin 1977.

« Se battre pour l'histoire, c'est se battre pour l'éducation [...]. Va-t-on effacer la mémoire collective d'une société ? Je ne le pense pas. Nous sommes dans une période, a-t-on dit, de vertige devant toutes les découvertes. L'homme a besoin de relais ; il les trouvera dans l'histoire de son propre passé et, pour nos enfants, dans celle de l'histoire de la Nation française (applaudissements sur les travées socialistes ainsi que sur de nombreuses autres travées). »¹¹⁸²

Tableau n°21 : Liste des questions posées par les députés relatives aux programmes scolaires d'histoire

Date	Type de question	Nom du parlementaire	Parti politique
17 février 1979	écrite	Michel Debré	RPR
24 février 1979	écrite	Hélène Constans	PCF
10 mars 1979	écrite	André Lajoinie	PCF
26 avril 1979	écrite	Claude Labbé	RPR
2 mai 1979	écrite	Michel Debré	RPR
15 mai 1979	écrite	André Duroméa	PCF
3 septembre 1979	écrite	Michel Debré	RPR
Novembre 1979	écrite	Michel Debré	RPR
28 janvier 1980	orale	Michel Debré	RPR
18 février 1980	orale	Michel Debré	RPR
30 mai 1980	écrite	Michel Debré	RPR
10 novembre 1980	écrite	Gérard Chasseguet	RPR
30 mars 1981	écrite	Pierre Bas	RPR
8 juin 1982	écrite	Michel Debré	RPR

Source : *Historiens et géographes 1979-1982*.

Tableau n°22 : Liste des questions posées par les Sénateurs au ministre de l'Éducation (1979-1982)

Titre de la question	N° de la question	Nom du sénateur	Parti politique	Circonscription	Parution au JO	Réponse du ministère
Enseignement de l'histoire	2555 (orale sans débat)	André Rabineau	Union centriste	Allier	3/8/79, p.2642.	27/10/1979, p.3575.
Enseignement de l'histoire-géographie	31288 (écrite)	Danielle Bidard-Reydet	PCF	Seine-Saint-Denis	14/9/79, p. 2800	19/10/1979, p.3392.
Enseignement de l'histoire	32190 (écrite)	Albert Voilquin	Républicains et indépendants	Vosges	9/12/79, p.5120	5/3/1980, p.626.
Enseignement de l'histoire-géographie	32327 (écrite)	Roger Poudonson	Union centriste	Pas-de-Calais	20/12/79, p.5795.	14/5/1980, p.277.
Programmes d'histoire	333 (orale)	René Chazelle	PS	Haute-Loire	5/3/80, p.739	30/4/80, p.1563.
Enseignement d'histoire	34803 (écrite)	Francis Palmero	Union centriste	Alpes-Maritimes	16/7/80, p.3417.	3/9/1980, p.3623.
Revalorisation de l'histoire-géographie	3323 (écrite)	René Chazelle	PS	Haute-Loire	11/12/81, p.4045.	11/3/1982, p.747.
Revalorisation de l'histoire-géographie	8735 (écrite)	René Chazelle	PS	René Chazelle	6/11/82, p.5239.	13/01/1983, p.85.

Source : *JO Sénat*

¹¹⁸² René Chazelle, « Question orale », *JO Sénat*, 5 mars 1980, p. 739.

Cette citoyenneté que l'histoire scolaire a pour charge de construire est mise en rapport avec l'identité nationale comme l'indiquent les propos de Gérard Chasseguet (RPR) :

« Il est nécessaire de retrouver les racines, les repères qui sont propres à notre Nation. L'enseignement de l'histoire de France constitue non seulement un élément privilégié de la formation civique des individus, mais également un exercice fondamental pour la mémoire et la formation du raisonnement. La réduction excessive de la place de l'enseignement de l'histoire de France est de nature à porter atteinte à l'attachement des jeunes Français à leur pays et constitue un danger pour la démocratie française. »¹¹⁸³

On retrouve en cela les caractéristiques de la « citoyenneté par héritage » repérées par Sophie Duchesne : « chaque Français est enraciné dans le sol de France et a sa place dans la succession des générations, chacune recueillant le fruit des efforts et des souffrances des précédentes et préparant l'avenir de celles qui viendront »¹¹⁸⁴. Un clivage idéologique gauche-droite apparaît toutefois dans le contenu de cette « citoyenneté par héritage ». Pour les parlementaires communistes, l'histoire scolaire doit être chronologique et a pour objectif d'enseigner les luttes menées par les ouvriers, la priorité à l'histoire nationale se comprend par rapport à la ligne de conduite du PCF à l'égard de l'Europe. Mieux vaut donc privilégier l'histoire des masses, des mouvements sociaux. Les parlementaires non communistes souhaitent une histoire chronologique, nationale, centrée sur les grands hommes. Le désaccord porte alors sur les figures tutélaires à mettre en évidence. Le clivage gauche-droite est opérant pour les repères et grandes figures historiques sélectionnés par chaque parti politique.

La politisation des programmes d'histoire dans l'arène parlementaire s'intensifie en 1980. Deux propositions de lois sont déposées sur le bureau de l'Assemblée nationale par des députés RPR. La première est déposée le 25 juin 1980 par Pierre Lataillade, ancien professeur, Claude Labbé et Bernard Pons [Encadré n°9]. Le texte, reproduit ici dans son intégralité, met en évidence la croyance dans la « citoyenneté par héritage » chez ces députés. L'histoire doit être obligatoire, autonome des autres sciences sociales, son enseignement doit privilégier l'histoire nationale. Le texte, resté à l'état de proposition, est renvoyé à la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales. Cette proposition vise à légiférer sur les orientations générales de l'histoire scolaire et donc à priver le ministre de l'Éducation de la production des circulaires et arrêtés relatifs à cela. La seconde proposition [Encadré

¹¹⁸³ Gérard Chasseguet, « Pour l'enseignement de l'histoire de France », *JO, question écrite n°38005*, 10 novembre 1980, in « Clio à l'Assemblée nationale », *Historiens et géographes*, n°284, avril 1981.

¹¹⁸⁴ Sophie Duchesne, *Citoyenneté à la française*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997, p. 310.

n°10] est déposée par Michel Debré le 8 octobre 1980.

Encadré n°9

Proposition de loi d'orientation sur l'enseignement de l'histoire

Enregistrée à la présidence de l'Assemblée nationale le 25 juin 1980 et présentée par les députés Pierre Lataillade (RPR), Claude Labbé (RPR) et Bernard Pons (RPR)

Exposé des motifs :

« La connaissance du passé est indispensable à qui veut exercer la plénitude de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Nul ne peut prétendre tracer les voies de l'avenir s'il n'a pas conscience de ses racines historiques. L'histoire est donc l'élément fondamental d'un enseignement qui se préoccupe de donner aux jeunes Français une conscience civique et nationale. Or, dans les écoles élémentaires, cette discipline disparaît, ravalée au rang « d'activité d'éveil ». dans l'enseignement secondaire, elle est éparpillée dans les sciences économiques et sociales; dispersée à travers le temps, puisque la trame chronologique tend à s'effacer; émietlée à travers l'espace, puisque la nation française n'y apparaît plus comme la référence primordiale.

Au moment où les phénomènes de massification précipitent le déracinement des individus, accélèrent le nivellement des cultures et instaurent la tyrannie de l'instant, l'histoire ne donne plus les repères indispensables pour que les jeunes Français aient une conscience précise de leur identité nationale et culturelle, ni la cohérence nécessaire pour qu'ils puissent maîtriser le flot d'informations chaotiques dispensées par les moyens de communication modernes. Un tel déracinement ne peut que livrer la jeunesse aux manipulations totalitaires, creuser le fossé entre les générations et inspirer la crainte de l'avenir par ignorance du passé : l'individu ne peut savoir où il va que s'il sait d'où il vient.

La Constitution de la V^e République a confié explicitement au législateur, dans son article 34, le soin de déterminer les principes fondamentaux de l'enseignement.

C'est pourquoi, devant la crise que traverse aujourd'hui l'enseignement de l'histoire, il revient aux parlementaires d'en définir les orientations essentielles, fixées jusqu'à présent par circulaires et par décrets.

Titre I : L'importance de l'histoire dans la formation du citoyen

Article premier : Ceux qui ont la responsabilité d'enseigner l'histoire aux jeunes Français doivent considérer que celle-ci est la mémoire collective d'un peuple ; qu'elle confère à la nation son identité, car elle retrace la succession des épreuves, des efforts et des succès collectifs qui ont forgé sa personnalité; qu'elle offre aux individus cet enracinement dans le temps et dans l'espace qui noue la solidarité entre les générations et crée le sentiment d'appartenance à une même communauté.

L'histoire enseignée aux jeunes Français est un mode d'information privilégié qui leur permet de connaître la genèse du monde environnant, de mieux en saisir la complexité et la diversité, de le situer par rapport au passé en facilitant grâce à une critique lucide et constructive la compréhension des événements contemporains ; c'est aussi le moyen de prendre conscience qu'ils sont membres d'une communauté nationale.

Titre II : Les orientations fondamentales de l'enseignement de l'histoire

Article 2 : L'enseignement de l'histoire concilie les exigences de la formation civique avec les contraintes pédagogiques, liées aux rythmes d'apprentissage et à la psychologie de l'enfant. Il tient compte des récentes découvertes de la recherche historique.

Article 3 : L'enseignement de l'histoire doit être centré sur le passé national, en soulignant la solidarité fondamentale qui unit la France à l'histoire et à la culture de l'Europe, sans omettre les aperçus sur les autres civilisations et les éclairages sur l'histoire du monde.

Article 4 : La logique, la clarté et la cohérence pédagogique exigent que la succession des événements soit inscrite dans un cadre chronologique et que l'enseignement de l'histoire en respecte la continuité.

Article 5 : Le souci légitime de décrire les structures mentales, politiques, économiques et sociales ne saurait oblitérer le rôle des personnalités ni exclure du déroulement de l'histoire les figures exemplaires ou significatives de la nation, puisqu'en dépit de toutes les pesanteurs, ce sont les hommes qui font l'histoire.

Titre III : La place de l'histoire dans l'enseignement

Article 6 : L'histoire est enseignée comme une discipline à part entière dès l'école élémentaire. A cet effet, les élèves-instituteurs reçoivent dans les écoles normales une formation de haut niveau.

Article 7 : Dans les écoles, les collèges et les lycées, les élèves de toutes les sections reçoivent un enseignement d'histoire, sans que celle-ci puisse être confondue avec les sciences sociales.

Article 8 : L'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire, dans toutes les sections, contrôle et sanctionne l'enseignement reçu dans le domaine de l'histoire.

Article 9 : Tous les concours ouvrant accès aux postes de catégorie A de la fonction publique comportent une épreuve d'histoire obligatoire. »

Source : *Historiens et géographes*, n°281, novembre 1980.

Encadré n°10

Proposition de loi tendant à l'établissement de l'enseignement obligatoire de l'histoire nationale dans les écoles, collèges et lycées

Présentée par Michel Debré, député (RPR) et enregistrée à l'Assemblée nationale le 29 août 1980

Exposé des motifs :

Mesdames, Messieurs,

En application de l'article 34 de la Constitution, qui soumet à la loi les principes fondamentaux de l'enseignement, je demande à l'Assemblée nationale d'adopter le présent texte qui rend obligatoire l'enseignement de l'histoire de notre pays aux différents niveaux de la scolarité primaire et des études secondaires.

Jusqu'à ce jour, les programmes des diverses disciplines ont été fixés par arrêtés ministériels, sur proposition des groupes d'inspecteurs généraux des spécialités. En fait, il ressort que seul un petit nombre de fonctionnaires prend des décisions capitales pour l'avenir du pays, sans aucune intervention de la représentation nationale. Voilà qui n'est plus acceptable.

Depuis une dizaine d'années, l'enseignement de l'histoire a été mutilé et défiguré par une série de décisions malencontreuses, et aucune intervention des élus n'a permis d'arrêter cette évolution négative. C'est ainsi qu'à l'école élémentaire, l'histoire de la France, noyée dans les disciplines dites d'éveil, n'est pratiquement plus enseignée, sauf par quelques maîtres anciens, (en infraction avec les directives pédagogiques officielles. Au collège, l'enseignement de l'histoire a été mélangé à celui de la géographie, sans continuité et sans chronologie, et aux dépens des deux disciplines. De jeunes Français peuvent achever à seize ans leur scolarité obligatoire sans avoir reçu un enseignement convenable de l'histoire de leur pays. Au lycée, le souci légitime d'élargir la culture des élèves a conduit à donner une place excessive à l'évolution économique et sociale des grands États du monde, au détriment de l'histoire de la France supposée connue, ce qui n'est plus le cas. Plusieurs grandes écoles notamment militaires, en fin, ont supprimé l'histoire de leur concours d'entrée. Tout cela est grave pour les citoyens de demain. L'histoire est la mémoire d'un peuple, et aucune société ne peut vivre sans la connaissance de son passé. Si l'histoire ne se reproduit jamais, chaque événement contemporain ne peut être analysé et compris qu'à partir d'une connaissance suffisante de l'évolution qui l'a suscité. Et face aux terrorismes et aux menaces de dissociation raciale ou régionale, quelle belle leçon de marche vers la liberté que l'histoire de la formation de la Nation française. Il serait très inquiétant pour l'avenir de la démocratie dans notre pays que les citoyens deviennent des analphabètes en histoire.

Pour ces motifs, il est proposé au Parlement de fixer par la loi l'obligation d'un enseignement minimum de l'histoire nationale dans les écoles, les collèges et les lycées.

Proposition de loi

Article Premier : L'enseignement de l'histoire de la France est obligatoire dans les écoles, les collèges et les lycées.

Article 2 : À l'école élémentaire, les principaux événements de l'histoire nationale seront enseignés dans une forme adaptée à l'âge des enfants, selon une chronologie simple mais continue, à raison d'une leçon par semaine au moins à partir du cours élémentaire.

Article 3 : Dans les quatre années du collège, l'enseignement de l'histoire et celui de la géographie seront délivrés séparément. L'ensemble et la suite des événements historiques qui ont contribué à la formation et à l'évolution de la France feront l'objet d'un enseignement complet.

Les élèves devront avoir acquis à la fin de leur scolarité obligatoire une connaissance précise des faits et de la chronologie, afin d'être en mesure d'apprécier la longue évolution qui a assuré l'unité de la France et sa souveraineté. Cet enseignement comprendra en outre les aspects économiques et sociaux et des vues sur l'histoire du monde.

Article 4 : L'enseignement de l'histoire figurera dans toutes les options des lycées. Il fera place à l'histoire de la France avant d'aborder des études plus larges et plus générales.

Article 5 : Une épreuve d'histoire figurera obligatoirement aux concours d'entrée de toutes les grandes écoles administratives, militaires et techniques.

Article 6 : Instituteurs, professeurs de collège et de lycée recevront une formation historique et géographique adaptée aux exigences de l'enseignement telles qu'elles résultent de la présente loi. »

Source : « Clio à l'Assemblée nationale », *Historiens et géographes*, n°283, février 1981.

Très investi dans la controverse aux côtés de l'APHG¹¹⁸⁵, le député RPR de la Réunion, un des rédacteurs de la constitution de la Cinquième République, demande un débat parlementaire sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans ce texte, il invite à ouvrir le

¹¹⁸⁵ Hubert Tison, « Combats pour l'histoire et la géographie », *Historiens et géographes*, n°274, juillet 1979.

processus d'écriture des programmes. La critique à l'égard du groupe histoire-géographie de l'IGIP conduit alors par Lucien Genet est franche. Le groupe histoire-géographie de l'IGIP paie alors durement son implication dans le processus d'écriture des programmes Haby. L'ancien Premier ministre de De Gaulle demande que les programmes (rédigés par l'IGIP?) soient désormais discutés par les parlementaires et non validés uniquement par le Ministre. Le texte est lui aussi renvoyé à la commission des affaires culturelles, familiales et sociales.

2) La présidentialisation de la sortie de la controverse

L'APHG porte la controverse jusqu'au niveau présidentiel lors de la campagne de 1981. Le 9 mars 1981, Jean Peyrot adresse à chaque candidat une lettre dans laquelle il leur demande de présenter leur conception de l'histoire scolaire¹¹⁸⁶. Georges Marchais y répond le premier. Dans sa lettre du 23 mars 1981, le candidat communiste rappelle le soutien apporté par son parti à l'action de l'APHG, son attachement à une histoire scolaire nationale « *menacée par une politique d'intégration européenne et de vassalisation de la France* ». Jacques Chirac et François Mitterrand adressent leur réponse le 2 avril 1981 : leurs lettres sont brèves. Pour le candidat RPR, l'enseignement de l'histoire doit être obligatoire, alors que le candidat socialiste en profite pour dresser un bilan négatif de la politique éducative menée sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing qui nuit à l'École publique. La réponse de Michel Debré du 4 avril 1981 est plus longue que les autres. Employant un ton lyrique, ce candidat rappelle ses actions lors de la controverse (proposition de loi) et l'importance accordée à l'histoire nationale qui est selon lui au-dessus des partis :

« De toutes les dégradations dont pâtit la société française depuis quelques années, la disparition de l'enseignement systématique de l'Histoire nationale et de la géographie de la France est l'une des plus graves [...]. Il n'y a pas d'Histoire de droite, il n'y a pas d'Histoire de gauche. Il n'y a pas une géographie de droite, il n'y a pas de Géographie de gauche : il y a une Histoire nationale et une Géographie nationale dont la connaissance est indispensable à la fois pour la culture, pour la vie quotidienne et pour le bon exercice de la démocratie. »

Enfin, le Président de la République sortant répond le 7 avril 1981 par une missive courte dans laquelle l'accent est mis sur l'enseignement technique.

François Mitterrand est élu Président de la République le 10 mai 1981 avec 51,76 % des suffrages exprimés. Au cours de la campagne présidentielle, les socialistes se sont

¹¹⁸⁶ Jean Peyrot, « Les candidats à l'élection présidentielle et l'histoire-géographie », *Historiens et géographes*, n°284, avril 1981.

opposés à la politique éducative menées par les ministres René Haby et Christian Beullac. Dans les « Cent dix propositions pour la France » du PS, neuf concernent l'enseignement. Une d'entre elles propose le développement de l'enseignement de l'histoire, de la philosophie, de l'art, des langues et cultures régionales. L'APHG peut donc espérer faire passer certaines de ses revendications (comme l'augmentation des dotations horaires, l'accroissement du nombre de postes ouverts aux concours de recrutement et surtout une réécriture des programmes de collège) auprès de l'équipe des conseillers de l'Élysée par l'intermédiaire de Robert Chéramy. Ancien enseignant, il fut représentant de la FEN au Conseil économique et social de 1968 à 1980. Il y croise par hasard Pierre Mauroy qui lui propose de travailler avec lui à l'Élysée en cas de victoire de la gauche¹¹⁸⁷. À partir de mai 1981, Robert Chéramy est chargé de mission au secrétariat général de la Présidence.

Robert Chéramy, ancien membre de la SPHG et du SNES, joue alors le rôle de « traducteur » entre l'APHG et la Présidence de la République. Il est contacté dès le 4 juin 1981 par Hubert Tison :

« Tu connais bien la situation qui a été faite à l'histoire-géographie depuis une vingtaine d'années dans l'enseignement français, et combien notre association a lutté depuis plusieurs années contre cette dégradation, voire contre les projets de disparition des ministères Fontanet et Haby [...]. J'aimerais bien, quand tu le pourras, que tu veuilles bien accorder à notre association un entretien pour faire un examen général sur la place de nos disciplines dans la formation de la jeunesse et sur les solutions à apporter pour leur redonner, notamment dans l'enseignement technique, la place qu'elles n'auraient jamais du perdre. »¹¹⁸⁸

Durant l'année 1982, Jean Peyrot adresse à Robert Chéramy plusieurs courriers présentant les difficultés rencontrées par l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Les arguments utilisés par le président de l'APHG dans les lettres mêlent les inégalités sociales observées dans l'ensemble du secteur éducatif et l'importance de la fonction socialisante de cette discipline : selon lui, les programmes de collège et les activités d'éveil provoquent un « analphabétisme historique et géographique, surtout pour les enfants les plus démunis socialement »¹¹⁸⁹.

Jusqu'en 1983, l'équipe du secrétariat général de l'Élysée informe rarement François

¹¹⁸⁷ Robert Chéramy, entretien avec le SHE/INRP, 17 janvier 1998.

¹¹⁸⁸ Hubert Tison, *Lettre à Robert Chéramy*, 4 juin 1981, AN, CARAN, 5 AG 4/ 3624.

¹¹⁸⁹ Jean Peyrot, *Les difficultés de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en 1982*, 13 décembre 1982, AN, CARAN, 5 AG 4/3624. Il est intéressant de mettre ces remarques en relation avec les résultats d'une enquête menée par Alain Bidaud. L'analyse d'un questionnaire distribué à des élèves de 3^e en 1980-1981 montre que les résultats entre les élèves qui ont reçus les programmes Haby (1981) et ceux qui ont reçus les programmes antérieurs (1980) sont quasiment identiques, in A. Bidaud, « Le roi est nu : les élèves avec ou sans Haby », *Espaces-Temps*, n°22, 1982.

Mitterrand des dossiers pédagogiques¹¹⁹⁰. Alain Savary n'a alors commandé qu'un rapport à René Girault. Les programmes Haby de collège sont toujours en application. L'éducation devient cette année-là un sujet de préoccupation du Président lui-même quand une polémique virulente centrée sur l'enseignement privé s'amplifie et que les adhésions des enseignants au PS diminuent considérablement. Beaucoup d'entre eux sont déçus du manque de décisions prises par le ministre de l'Éducation nationale¹¹⁹¹. Le Président de la République doit donc « recadrer » la politique du ministre afin de contenter une partie non négligeable de l'électorat socialiste. Le 19 mai 1983, Jacques Attali, conseiller spécial à l'Élysée rédige une note faisant le point sur la situation de l'enseignement de l'histoire. Le Président commande alors un rapport officieux sur cet enseignement à André Miquel. Dans ce contexte, Robert Chéramy adresse le 24 juin 1983 une note au chef de l'État, avec qui il n'est jamais en contact direct, afin de faire inscrire l'enseignement de l'histoire sur l'agenda présidentiel¹¹⁹². La controverse des programmes d'histoire est présidentialisée lors du Conseil des Ministres du 31 août 1983 : François Mitterrand évoque le sujet alors qu'il n'est pas inscrit à l'ordre du jour. Le Président de la République, qui reprend alors les arguments employés durant la controverse par l'APHG, demande devant l'ensemble des ministres à Alain Savary de réformer cet enseignement¹¹⁹³. Ainsi, le Président de la République relaie les demandes des opposants aux programmes Haby. Alain Savary s'exécute en organisant en janvier 1984 un colloque sur l'enseignement de l'histoire à Montpellier.

¹¹⁹⁰ Max Gallo, qui a participé à la controverse sur l'enseignement de l'histoire comme historien de vulgarisation, est nommé par François Mitterrand en 1983 secrétaire d'État et porte-parole du gouvernement Mauroy.

¹¹⁹¹ Antoine Prost, *Séminaire « Politiques éducatives et société »*, 12 mars 2009.

¹¹⁹² Robert Chéramy, *Enseignement de l'histoire : note à François Mitterrand*, 26 avril 1983, AN, CARAN, 5AG4/3624.

¹¹⁹³ Claude Vial, « Le coup de sang de M. Mitterrand », *Le Monde*, 2 septembre 1983, p. 1 et 10 ainsi que le dossier consacré aux programmes d'histoire : « L'intervention de M. Mitterrand relance le débat », *Le Monde*, 3 septembre 1983.

Conclusion

Ce chapitre a étudié la carrière des programmes du collège en se penchant sur le processus d'élaboration ainsi que la mise en œuvre des programmes Haby. Le projet initial, porté par le ministre, était le transfert de programmes appliqués notamment en Belgique et au Canada. Celui-ci consiste en une histoire thématique et diachronique. René Haby négocie ces textes avec le Président de la République, favorable à une histoire scolaire chronologique. Durant ces tractations, les groupes d'intérêt du secteur éducatif (APHG notamment) sont écartés. L'écriture des programmes revient alors au Président de la République, au Ministre, à l'IGIP et aux didacticiens. Les programmes validés et publiés au *BOEN* sont un compromis entre les membres de l'exécutif, qui combine l'approche thématique et l'histoire chronologique [Tableau de synthèse n°3, p. 260].

La mise en œuvre des programmes Haby à partir de la rentrée 1977 met en évidence des difficultés d'application, ce qui alimente la critique à l'égard de ces textes. Peu d'acteurs sont alors satisfaits de ces programmes : Suzanne Citron pense que ces programmes ne bouleversent pas véritablement l'histoire scolaire¹¹⁹⁴, les chercheurs de l'INRDP regrettent que leur projet expérimental ne fut pas validé par le Ministre, les historiens de l'École des *Annales* prétendent que cette approche thématique ne peut être enseignée qu'à partir de la classe de Terminale, l'histoire au collège devant être chronologique¹¹⁹⁵. Le consensus contre ces programmes semble l'emporter, alimentant une controverse qui s'amplifie progressivement entre 1976 et le début des années 1980 et traverse plusieurs arènes : l'arène éducative, médiatique et enfin politique. Bien que critiqués, les programmes Haby sont encore au début du septennat de François Mitterrand les *curricula* prescrits. C'est l'intervention directe du Président de la République en conseil des ministres à l'été 1983 qui permet de mettre fin à la controverse. En décidant de confier aux historiens et aux représentants des enseignants d'histoire, la réflexion sur l'histoire scolaire, le chef de l'État met fin à la politisation de la controverse sur les programmes. On observe à nouveau un effet de la « porte tournante » : les programmes d'histoire cessent d'être politiquement problématisés.

¹¹⁹⁴ Suzanne Citron, entretien avec l'auteure, 27 septembre 2007.

¹¹⁹⁵ Emmanuel Le Roy-Ladurie, entretien avec l'auteure, 30 avril 2007.

Il ressort de ce chapitre que le changement est difficile à impulser dans les politiques pédagogiques. Même s'il approuvait des programmes d'histoire différents, René Haby ne s'est pas comporté en acteur rationnel. Il n'avait pas en main tous les éléments pour analyser la situation. Par sa stratégie de fermer au maximum le circuit d'écriture, il a pris des décisions à l'origine de malentendus, voire de polémiques, contribuant à accroître les divisions entre enseignants. Le Ministre ne peut donc pas imposer un transfert de politique pédagogique, même si celle-ci est déjà le résultat de compromis entre plusieurs catégories d'acteurs. On déduit également de ce chapitre que les connaissances du secteur éducatif par le ministre ne garantissent pas de bonnes réformes. Pour que la greffe prenne et que le changement entraîné par cette nouvelle politique soit réel, il faut l'adhésion des « serviteurs de l'État », c'est-à-dire des agents du ministère et des enseignants. Les professeurs jouent un rôle central dans les politiques pédagogiques car ils sont chargés de mettre en œuvre les programmes dans leurs classes. Pour cela, les fonctionnaires doivent croire en la pertinence et la faisabilité de la réforme. Dans le cas des programmes Haby, on pourrait conclure qu'ils sont produits trop tard. Ils sont écrits dans un contexte de crise économique, de crise du corps enseignant et de déceptions de l'après-Mai 68.

De plus, ces programmes allaient à l'encontre des conceptions pédagogiques fortement ancrées parmi les enseignants d'histoire-géographie. Comme l'a remarqué Franck Musgrove, les enseignants sont attachés à leur formation et résistent aux innovations qui supposent une atténuation ou une modification des clivages entre les matières car l'identité professionnelle est alors bousculée¹¹⁹⁶. On observe le même décalage qu'avec les mathématiques modernes : les programmes Haby, présentés comme l'adaptation de recherches didactiques, sont en décalage avec les formations reçues par les enseignants. De plus, ces programmes, tout comme ceux des mathématiques modernes, avaient pour objectif d'intéresser tous les élèves. Or, il s'avère que ces programmes « desservent » les élèves en difficulté. On retrouve ici des conclusions formulées par Basil Bernstein au sujet des pédagogies nouvelles. Ces pédagogies qu'il qualifie d'invisibles, portées par des courants de pensée progressistes et des militants de la démocratisation scolaire, n'ont en rien contribué à réduire les inégalités de scolarisation¹¹⁹⁷.

¹¹⁹⁶ Franck Musgrove, « The contribution of Sociology in the Study of the Curriculum » (1968), in Jean-Claude Forquin, *Sociologie du curriculum*, op. cit., p. 80.

¹¹⁹⁷ Basil Bernstein, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in Jérôme Deauvieux, Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, op. cit., p. 85-112.

Le poids du passé apparaît ici fondamental pour comprendre la carrière de cette politique des contenus. Tout comme pour les programmes de l'État britannique étudiés par Richard Rose, les possibilités de choix de réformes sont limitées par les politiques antérieures. Les politiques pédagogiques sont difficilement perméables au changement. Nous avons vu dans ce chapitre la force des habitudes dans les pratiques pédagogiques des enseignants, par exemple avec l'usage des manuels. Le refus à accepter des programmes pensés autrement qu'au travers d'un découpage strictement chronologique¹¹⁹⁸ est un autre exemple de cela. La greffe de la réforme pédagogique conduite sous le ministère Haby n'a pas véritablement pris. L'importation d'un instrument de politique pédagogique dans un contexte où prévaut une autre configuration des normes, d'autres croyances et d'autres représentations peut avoir pour effet de saper la légitimité de l'ensemble des cadres et des modalités d'action publique en vigueur dans le contexte de réception. Les programmes Haby sont une greffe d'éléments dissonants ou incohérents avec la matrice dominante.

Une rupture importante s'est produite durant cette période car la présentation traditionnelle des programmes a été bousculée, le régime d'écriture a évolué, s'ouvrant à de nouveaux acteurs. L'enseignement de l'histoire n'est plus compris comme celui des « humanités classiques ». À l'issue de cette controverse, la configuration d'acteurs a changé. Le transfert des programmes d'histoire a stimulé les revendications corporatistes et a redonné une légitimité à l'APHG. En revanche, les « opérateurs de transfert »¹¹⁹⁹ qu'ont été l'IGIP et les didacticiens sont fortement critiqués par les opposants aux programmes Haby (gouvernants élus, APHG, universitaires, etc.). L'ouverture de l'histoire scolaire aux sciences sociales¹²⁰⁰ est rendue dès lors délicate. Alors que les polémiques autour des programmes d'histoire étudiées dans les deux premiers chapitres engageaient principalement des « techniciens », les controverses touchant à l'histoire scolaire se politisent, des valeurs idéologiques sont convoquées¹²⁰¹. On assiste dès lors à un « retour de balancier vers la

¹¹⁹⁸ Évelyne Héry, « Le temps dans l'enseignement de l'histoire », in Laurence de Cock, Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, p. 53-67.

¹¹⁹⁹ L'expression est employée par Harold Wolman. Un opérateur de transfert est un acteur, le plus souvent multipositionnel, qui prend une part active à la diffusion d'idées : Harold Wolman, « Understanding Cross-National Policy Transfer: The Case of Britain and the US », *Governance*, vol. 5, n°1, 1992.

¹²⁰⁰ Suk-Ying Wong, « The Evolution of Social Science Instruction, 1900-1986: a Cross-national Study », *Sociology of Education*, vol. 64, n°1, 1991, p. 33-47. ; sur les liens entre histoire et sociologie : Andrew Abbott, « The Unity of History », in *Chaos of disciplines*, Chicago, Chicago University Press, 2001, p. 91-120.

¹²⁰¹ Des critiques adressés à l'encontre de manuels jugés marxistes par des conservateurs, voire des militants

tradition »¹²⁰² comme l'atteste la commande passée par Christian Beullac à l'IGIP. L'histoire est à nouveau considérée comme une matière à mémoire :

« Ceux qui disent mépriser la mémoire, qui conseillent d'éviter de surcharger celle des enfants, oublient qu'ils ont eux-mêmes appris. De surcroît, les méthodes qu'ils prônent pour l'acquisition du savoir supposent des connaissances de base solides. Il convient donc de s'appliquer à apprendre aux enfants dates et faits essentiels, de veiller à ce que les leçons soient sues et durablement retenues. »¹²⁰³

L'importance d'une « trame historique solidement établie » est rappelée dans les finalités et objectifs de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique dans les lycées en 1981¹²⁰⁴. Quant aux programmes de lycée publiés en 1981 et 1982¹²⁰⁵, ils sont le recyclage des projets proposés par l'IGIP dix ans auparavant.

d'extrême-droite, sont adressées aux différentes maisons d'édition lors de la parutions des manuels de lycée : Fonds Mitterrand, 5AG4/3664.

¹²⁰² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement*, *op. cit.*, p. 170.

¹²⁰³ Ministère de l'Éducation, *Enseignement et valeurs morales, Combats contre les ombres*, Paris, La Documentation française, 1981, 85 p.

¹²⁰⁴ *BO spécial* n°1, 5 mars 1981, *Cf. Textes des programmes*, Annexe n°1, tome II.

¹²⁰⁵ Nous n'avons pas trouvé d'archives concernant leur élaboration.

Chapitre 4

De Savary à Chevènement : L'impossible resectorisation des programmes

*Alternances politiques et nouvelles configurations du circuit d'écriture
(1981-1988)*

Introduction

La controverse déclenchée par les programmes Haby au milieu des années 1970 s'apaise aux débuts des années 1980. Nous avons vu précédemment que celle-ci a été peu à peu captée par des acteurs non spécialistes de l'enseignement de l'histoire qui dénoncent à la fois les activités d'éveil, les programmes d'histoire et l'évolution de l'organisation scolaire. Ils déplacent ainsi la controverse vers un autre terrain. En 1980-1984, une campagne d'opinion¹²⁰⁶ s'élève contre le laxisme de l'enseignement, contre la baisse du niveau des élèves due aux méthodes laxistes des enseignants, rassemblant ainsi querelle scolaire et querelle pédagogique. Du côté de l'histoire scolaire, la controverse a contribué à inciter les acteurs à se positionner précisément, et à stabiliser les enjeux : elle a produit un accord entre les acteurs pour qui les programmes de cette discipline doivent prendre en compte certaines évolutions de la recherche et doivent être articulés autour d'une progression chronologique rigoureuse. La controverse a permis de nouer des alliances stables entre les historiens et les représentants d'enseignants. En cela, la polémique sur l'enseignement de l'histoire est une

¹²⁰⁶Ce glissement s'observe dans les titres des essais polémiques à succès : Jean-Marie Benoist, *La génération sacrifiée*, Paris, Denoël, 1980, 204 p. ; Pierre Miquel, *Lettres aux bradeurs de l'histoire*, Paris, Albin Michel, 1980, 187 p. ; Jean-Pierre Despin, Marie-Claude Bartholy, *Le poisson rouge dans le Perrier*, Limoges, Criterion, 1983, 296 p. ; Jacqueline de Romilly, *L'enseignement en détresse*, Paris, Julliard, 1984, 218 p. ; Maurice T. Maschino, *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, Paris, Hachette, 1984, 226 p. ; Jean-Claude Milner, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984, 152 p.

illustration des alliances mises en avant par la sociologie de la controverse.

L'élection à la présidence de la République de François Mitterrand le 10 mai 1981 et la constitution d'un gouvernement de gauche laissent entrevoir aux acteurs du secteur éducatif un changement de politique menée envers l'École. Les attentes sont grandes. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, certaines concernent la faiblesse des recrutements des enseignants depuis plusieurs années, d'autres l'augmentation des moyens économiques attribués à ce secteur et les réformes pédagogiques. Lors de la campagne présidentielle, l'éducation est un thème qui figure parmi les cent dix propositions défendues par le candidat du parti socialiste. Quatre propositions sont présentées dans la rubrique « *Une éducation de qualité* ». Certaines concernent les politiques pédagogiques. Ainsi, la proposition n°91 porte sur le renouvellement des contenus des *curricula*. Les programmes d'histoire y sont évoqués :

« L'école sera ouverte sur le monde. La pédagogie sera renouvelée pour favoriser l'expression sous toutes ses formes ainsi que l'épanouissement physique. L'enseignement de l'histoire et de la philosophie sera développé. Quel que soit le niveau d'études, chacun devra disposer en fin de scolarité d'une formation professionnelle. Les classes comprendront 25 élèves au maximum. »¹²⁰⁷

L'enjeu est la désignation de ceux qui entreront dans les circuits d'écriture. La sociologie des professions permet de mieux comprendre les problèmes soulevés par la catégorie floue des producteurs de programmes. Alain Desrosières et Laurent Thévenot montrent, dans leur analyse des catégories socio-professionnelles¹²⁰⁸, l'importance des taxinomies sociales qui influencent les identités sociales des acteurs. Être intégré à un groupe peut être d'autant plus important qu'il s'agit d'une catégorie non déterminée par des critères précis. C'est le cas de la catégorie « cadres » étudiée par Luc Boltanski¹²⁰⁹. Tout comme pour la catégorie des producteurs de programmes, celle des cadres est un ensemble flou, « sans critère d'appartenance unanimement reconnu et explicite ni frontières et [dont] le système des institutions (les entreprises) sur lesquelles elle repose est lui-même composé d'un enchevêtrement d'unités interdépendantes et qui s'interpénètrent. »¹²¹⁰. Les travaux de Jean-Michel Chapoulie mettent en évidence la complexité du groupe enseignant¹²¹¹ et le caractère

¹²⁰⁷ Parti socialiste, *Le programme commun du gouvernement de la gauche : propositions socialistes pour l'actualisation*, Paris, Flammarion, 1978, 128 p.

¹²⁰⁸ Alain Desrosières, Christian Thévenot, *Les catégories socio-professionnelles*, 5^e éd., Paris, La Découverte, 2002, 121 p.

¹²⁰⁹ Luc Boltanski, *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982, 523 p.

¹²¹⁰ *Ibid.*, p. 473.

¹²¹¹ Jean-Michel Chapoulie, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. 14, 1973, p. 86-114 ; *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, *op. cit.*

équivoque et conflictuel de la notion de compétence¹²¹². Selon lui, la compétence pédagogique est comprise comme un concept de la pratique et non comme un concept scientifiquement construit. Il distingue trois conceptions de la compétence pédagogique : celle des inspections, celle des enseignants et celle des autorités administratives locales. Lise Demailly montre que, dans les années 1980, la compétence professionnelle demandée aux enseignants se complexifie, elle n'est plus seulement fonction de la qualification « scientifique » mais également de l'expérience et d'autres qualités individuelles¹²¹³.

L'accord issu de la controverse de l'enseignement de l'histoire consiste en une ouverture du circuit d'écriture des programmes à d'autres acteurs que les IGIP, délégitimés par les programmes Haby : les historiens alliés aux représentants des enseignants. Le flou de la catégorie « producteurs de programmes » profite ici à l'alliance nouée durant la controverse. Nous désignerons ce groupe insérés dans le circuit par l'expression « historiens experts » qui rassemble les deux pôles de la figure de l'historien¹²¹⁴ : le producteur de savoir savant (compétence scientifique) et l'enseignant (compétence pédagogique). L'Inspection générale représente les experts ministériels (la compétence administrative).

Nous allons montrer dans ce chapitre que les circuits d'écriture mis en place à la suite de la controverse sur l'enseignement de l'histoire témoignent de la stabilisation d'une identité professionnelle, centrée sur la défense de la discipline. Il sera question de comprendre comment les universitaires, les hauts fonctionnaires et l'APHG s'allient pour défendre leur conception de la discipline. Pour cela, nous suivrons une démarche chronologique. Sous le ministère d'Alain Savary (1981-1984), les programmes d'histoire sont peu à peu confiés aux « historiens experts ». La reformulation en « problème technique » fait alors l'objet d'un véritable consensus de la part des acteurs du secteur éducatif (Section 1). La définition des programmes scolaires, en particulier ceux d'histoire, redevient sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement (1984-1986) un espace de compétition entre les « historiens experts » et l'exécutif (Section 2).

¹²¹² Jean-Michel Chapoulie, « La compétence pédagogique comme enjeu de conflits », *ARSS*, n°30, 1979, p. 65-85.

¹²¹³ Lise Demailly, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, n°1, 1987, p. 59-69.

¹²¹⁴ Sur la profession et le rôle de l'historien : Olivier Dumoulin, « La professionnalisation de l'histoire », in *Historiens et sociologues aujourd'hui*, Éditions du CNRS, Paris, 1986, p. 49-59 et *Le rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel, 2003, 343 p.

Section 1 :

L'investissement par Alain Savary d'un nouveau groupe d'experts des programmes (1981-1984)

Les protestations de la controverse ont déjà été prises en compte par le ministère Beullac qui « calme le jeu »¹²¹⁵. De nouveaux programmes du primaire paraissent lors des derniers mois de ce ministère. Histoire et géographie sont individualisées dans les programmes pour le cycle moyen (18 juillet 1980). Le programme d'histoire est rédigé en termes d'objectifs mais est organisé chronologiquement en dix périodes couvrant l'histoire de France. Un nouveau programme de Seconde (arrêté du 26 janvier 1981), écrit par les IGIP d'histoire-géographie¹²¹⁶, entre en application à la rentrée 1981. Les civilisations, même si elles sont essentiellement européennes¹²¹⁷, sont alors étudiées, conformément au projet de l'IGIP de 1973. Malgré l'alternance politique, les programmes de Première et de Terminale (9 mars 1982) sont le produit d'un projet ancien. Le programme de Première mêle approche traditionnelle et approche thématique (étude des aspects économiques, sociaux, démographiques et culturels du XX^e s.), celui de Terminale reprend le découpage classiques qui reprennent le projet de Louis François de 1973¹²¹⁸. Ces textes ne provoquent pas de polémiques de la part de l'APHG, ni des historiens¹²¹⁹. Il s'agit d'apaiser le plus rapidement possible la controverse.

L'attitude d'Alain Savary à l'égard des acteurs éducatifs va dans ce sens¹²²⁰. Le nouveau ministre est doté de talents de négociateur, il est convaincu que la rénovation de l'enseignement ne peut emprunter la voie hiérarchique car les changements relèvent de la pédagogie, des façons d'enseigner. Il encourage pour cela les innovations de la base, tient

¹²¹⁵ Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire, op. cit.*, p. 228.

¹²¹⁶ Nous n'avons pas trouvé d'archives relatives à l'élaboration de ces textes.

¹²¹⁷ Cf. Textes des programmes, Annexe n°1, tome II.

¹²¹⁸ Cf. Chapitre 2, *supra*.

¹²¹⁹ Les acteurs engagés dans la polémique sur l'histoire paraissent satisfaits de ces nouveaux programmes et dénoncent les didacticiens : « Que l'Histoire revienne dans le primaire, grâce à des maîtres bien formés. Que l'on fasse dans le secondaire une Histoire claire, bénéficiant certes des apports de la nouvelle Histoire en 1^{er} ou en terminale, mais en s'appuyant sur des connaissances de bases solides, acquises au cours des années précédentes. Et enfin que les pédagogues fumeux soient renvoyés à l'enseignement... et l'Histoire aura quelques chances de mieux se porter, et ce pour le plus grand bien de l'enseignement en général ! » (Pierre Goubert, « Oui à l'enseignement, non à la pédagogite », p. 93), Jean-François Fayard, *Des enfants sans Histoire, le livre blanc de l'enseignement de l'Histoire*, Paris, Perrin, 1984, 286 p.

¹²²⁰ Antoine Prost, « Alain Savary, un décentralisateur rue de Grenelle », in *Regards historiques, op. cit.*, p. 95-98.

compte des avis des enseignants et leurs syndicats. Le ministre adopte également ce type de démarche pour l'enseignement de l'histoire-géographie.

A) Le recours aux historiens universitaires dans l'élaboration des politiques pédagogiques

Alain Savary reconnaît officiellement les compétences des historiens et des représentants d'enseignants comme experts¹²²¹ des programmes. Contrairement à René Haby qui souhaitait imposer sa conception de l'histoire scolaire en encadrant le circuit d'écriture des programmes confié aux IGIP¹²²², le ministre de l'Éducation nationale du gouvernement de Pierre Mauroy retire ce monopole aux inspecteurs. En confiant également cette politique des contenus aux « historiens experts », Alain Savary considère les universitaires et l'APHG comme des « professionnels repérés dont on a sollicité les services hors des activités usuelles pour mettre leurs compétences au service d'une situation critique »¹²²³. Ces experts des programmes tiennent leur légitimité de l'instance qui les mandate (le Ministère de l'Éducation nationale). L'expertise est donc perçue comme la rencontre d'une conjoncture problématique et d'un savoir spécialisé¹²²⁴. Dans cette relation de type contractuel, l'expert est doté d'une double légitimité : il est reconnu par sa communauté scientifique d'origine et par le commanditaire. Les années 1981-1984 sont celles de la consultation et d'une réflexion longuement mûrie autour de la discipline historique. Ainsi, les décisions politiques ne sont pas prises immédiatement après l'élection de François Mitterrand. Il revient aux « historiens experts » d'établir un diagnostic sur les modifications à apporter, ils participent en cela de la décision publique. Contrairement à René Haby, le ministre se dessaisit en quelque sorte du dossier pour le confier aux experts, il resectorise le problème. La publication du rapport Girault en juin 1983, puis la tenue du colloque de Montpellier en janvier 1984 apparaissent comme des étapes de la reformulation de ce problème.

¹²²¹ Pour une introduction sur la littérature concernant l'expertise en analyse des politiques publiques : Denis Saint-Martin, « Expertise », in Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, op. cit., p. 211-218.

¹²²² Cf. Chapitre 3, *supra*.

¹²²³ Jean-Yves Trépos, *La sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, 1996, 127 p.

¹²²⁴ Christiane Restier-Melleray, « Experts et expertise scientifique », *RFSP*, vol. 40, n°4, août 1990, p. 546-585.

1) Le rapport Girault : une commande du ministre de l'Éducation nationale aux « historiens experts » (1981-1983)

Alain Savary charge un universitaire, René Girault, d'établir un rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le primaire et le secondaire. Afin d'établir un diagnostic de la situation observable dans les classes et pour présenter au ministre des solutions à apporter à ce problème, cet historien consulte d'autres acteurs du système éducatif, en particulier l'APHG, le groupe histoire-géographie de l'IGEN. Il travaille également avec d'autres universitaires. Certes, ce n'est pas la première fois que le ministère de l'Éducation nationale recourt aux historiens universitaires pour les consulter au sujet des programmes. Fernand Braudel et Pierre Renouvin notamment furent consultés dans les années 1950-1960. La nouveauté consiste en ce qu'ils travaillent de concert avec l'ensemble du groupe histoire-géographie de l'IGEN et avec l'APHG. Sont consultés également les syndicats d'enseignants et les représentants des parents d'élèves.

Le début du septennat de François Mitterrand est marqué par la réalisation de rapports dont certains portent sur l'ensemble des politiques publiques. Par exemple, le 10 juin 1981, par une lettre de mission signée par Pierre Mauroy, le Président de la République demande à une commission *ad hoc* de dresser le bilan de la situation en 1981. Celle-ci est conduite par François Bloch-Lainé, inspecteur général des finances. Le rapport final remis en décembre 1981 est la somme de rapports sectoriels¹²²⁵. Laurent Schwartz a été chargé de la partie consacrée à l'éducation et à la recherche. René Ribier, professeur d'histoire, a rédigé la contribution sur l'enseignement élémentaire et secondaire. Le chapitre 19 du rapport final, intitulé « le système éducatif », expose le constat que le collège unique n'existe pas : le premier cycle du second degré continue d'éliminer en douceur une part importante de la classe d'âge à la fin de la classe de 5^e. La question de la démocratisation et de son efficacité est clairement posée.

Selon Franck Poupeau, le début des années 1980 marque un tournant dans la production des rapports au Ministère de l'Éducation nationale. Le ministère d'Alain Savary est le moment de la montée en puissance de l'évaluation comme outil de régulation des politiques éducatives. Le ministre recourt de façon croissante aux spécialistes de l'éducation pour rapporter les évolutions de l'organisation pédagogique du système d'enseignement et de ses

¹²²⁵ *La France en mai 1981, forces et faiblesses, commission du bilan présidée par François Bloch-Lainé, rapport au Premier Ministre*, Paris, La Documentation française, Paris, 1982, 357 p.

relations avec le système économique¹²²⁶. Plusieurs commissions sont ainsi mises en place par le ministre [Tableau n°23]. Les rapports remis au ministre concernent les grandes orientations de la politique éducative. Seules les disciplines histoire-géographie font l'objet d'un rapport spécial, ce qui souligne que l'enjeu est, ici, politique.

Tableau n°23 : Les rapports produits par les experts sous le ministère Savary (1981-1984)

Nom du président	Thème traité par le rapport (date de remise du rapport)
Jean-Claude Simon	L'informatisation de la société (1981)
Laurent Schwartz	Formation professionnelle (1981)
Lucien Soubré	Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires (1982)
André de Peretti	Formation des personnels de l'Éducation nationale (1982)
Claude Jeantet	Enseignement supérieur (1982)
Louis Legrand	Démocratisation du collège (1983)
Antoine Prost	Les lycées (1983)
René Girault	L'enseignement de l'histoire et de la géographie (1983)
Lucie Tanguy	Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire (1983)

Source : F. Poupeau, *Une sociologie d'État, l'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, p. 84-85.

D'après le premier ministre Pierre Mauroy, la nomination d'Alain Savary à la tête du ministère de l'Éducation nationale en 1981 est due à son expérience ministérielle en 1956 et aux fonctions qu'il a occupées au « nouveau parti socialiste » en 1969-1971. Outre cette expérience partisane, Alain Savary est lié aux syndicats enseignants depuis sa démission en octobre 1956 du gouvernement de Guy Mollet, dont il a critiqué la politique menée en Algérie. Au cours des mobilisations contre la guerre en Algérie, Alain Savary s'est lié à Denis Forestier et à Pierre Desvalois du SNI, à James Marangé de la FEN, à Paul Vignaux du SGEN et à Michel Bouchareissas du CNAL¹²²⁷. La figure du nouveau ministre est plus consensuelle que celle de Louis Mexandeau, pourtant pressenti pour ce poste. Ce dernier, connaisseur des questions d'éducation au sein du PS, ancien cadre du SNES, est très lié aux milieux laïcs. De plus, Louis Mexandeau s'est également beaucoup impliqué dans les querelles de l'École lors

¹²²⁶ Franck Poupeau, *Une sociologie d'État, l'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, p. 84-85. L'auteur explique que le changement politique opéré en 1981 suite à l'élection de François Mitterrand entraîne une production croissante de rapports officiels. La production de ces rapports d'experts extérieurs est freinée en 1987 avec la création de la DEP.

¹²²⁷ Marguerite Prévot, *Alain Savary, le refus en politique*, Tournai, La renaissance du Livre, 2003, p. 266 : « Si le combat commun en faveur d'une décolonisation négociée a bien été pour Savary l'occasion de nouer des liens privilégiés tant avec les chrétiens - intellectuels, syndicalistes, hommes politiques - qu'avec le SNI et plus généralement la FEN, à forte identité et tradition laïques, laïcistes même, ce combat est demeuré le combat prioritaire d'Alain Savary » ; Ismaïl Ferhat, « Qui décide des politiques éducatives à gauche? L'exemple des gouvernements socialistes et de la question de l'enseignement privé 1981-1993 », Communication ST 29 au X^e Congrès de l'AFSP, Grenoble, 7 septembre 2009, 11 f.

des débats sur la loi du 11 juillet 1975 et lors de la controverse sur l'enseignement de l'histoire. La nomination de Mexandeau pourrait provoquer des mécontentements parmi les opposants au projet du service public laïc et unifié dès le début du septennat¹²²⁸, tout comme auprès de certains syndicats¹²²⁹.

Dès son arrivée rue de Grenelle, Alain Savary propose un projet de réforme éducative globale : il s'agit de rénover l'École, de la démocratiser et de résoudre la querelle scolaire. Pour cela, le ministre juge qu'il faut connaître tous les acteurs du secteur éducatif. La conviction du ministre guide sa méthode : Savary consulte et écoute, se forge ensuite sa propre opinion pour finir par « convaincre sans contraindre »¹²³⁰. L'importance accordée par Savary aux syndicats apparaît dans la composition de son cabinet [Tableau n°24] dont certains conseillers sont des passeurs d'idées de ces organisations comme Maxime Seligmann, ancien secrétaire départemental du SNI (1970-1976), puis de la FEN en 1974, secrétaire-académique du SNI-PEGC à partir de 1976 et responsable national de la commission des collèges, est chargé sous Savary de la formation des maîtres, du premier degré et de la rénovation des collèges. Cette ouverture vers les acteurs du secteur éducatif et la volonté de rénovation pédagogique de Savary lui sont fréquemment reprochées par le Président de la République qui ne partage pas ses idées¹²³¹.

Alors que les syndicats sont très présents auprès du ministre, les rapports commandés par Savary sont confiés à des universitaires. Ceci est le cas du rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie commandé à l'historien René Girault. Les autres rapports portent sur des enjeux plus structurels du secteur éducatif. Ces initiatives émanent apparemment du seul ministère de l'Éducation nationale, Pierre Mauroy laissant son ministre conduire sa politique de façon assez autonome¹²³².

¹²²⁸ Alain Eck, *Alain Savary, un socialiste dans la jungle*, Paris, Éditions Bruno Leprince, 2004, 127 p.

¹²²⁹ Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003, p. 451 ; Serge Hurtig (coord.), *Alain Savary : politique et honneur*, Paris, Presses de Science Po, 2002, 335 p.

¹²³⁰ Alain Savary, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985, p. 140.

¹²³¹ *Ibid.*

¹²³² « Dès le début du mon mandat, le Premier Ministre qui m'avait fait part, lorsqu'il me pressentit, de sa confiance, voulut bien me témoigner sa tranquillité quant aux axes de la politique que j'entendais mener [...]. Il se fixa pour règle de limiter ses interventions publiques au sujet de l'éducation, sauf pour des circonstances particulières telles que celles de Montpellier, en janvier 1984, à l'occasion du colloque que j'avais organisé sur l'enseignement de l'histoire-géographie », Alain Savary, *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985, p. 23-24.

Tableau n°24 : Composition du cabinet d'Alain Savary (1981-1984)

Prénom et nom du membre du cabinet	Fonction exercée au sein du cabinet d'Alain Savary
Jean-Paul COSTA	directeur de cabinet
Jean GASOL	chef de cabinet
Alain ECK	chef adjoint de cabinet
Georges DUPUIS	chargé de mission auprès du ministre
Christian JOIN-LAMBERT	chargé de mission auprès du ministre
Georges SAADA	chargé de mission
Robert SAVY	chargé de mission
Jean-Louis PIEDNOIR	chargé de mission
Maxime SELIGMANN	chargé de mission
Jean CASTAGNET,	conseiller technique
Thérèse DELPECH	conseiller technique
Daniel GRAS	conseiller technique
Michel JOUVE	conseiller technique
Catherine MOISAN	conseiller technique
Bernard TOULEMONDE	conseiller technique
Daniel PERAULT	conseiller technique
Pierre LARROUY	Conseiller chargé des relations avec le Parlement

Source : <http://www.inrp.fr/she/archoral/cabinets/savary.htm>

L'élection de François Mitterrand et l'alternance politique apaisent quelque peu la controverse sur l'enseignement de l'histoire¹²³³. Les associations d'enseignants d'histoire et les syndicats espèrent que le nouveau gouvernement va prendre en compte leurs revendications, parmi lesquelles figure la réécriture des programmes de collège. Suivant les conseils de sa conseillère technique Thérèse Delpech¹²³⁴, Alain Savary charge l'historien René Girault de la rédaction d'un rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Le ministre ne connaît pas personnellement cet historien comme se le rappelle son directeur de cabinet, Jean-Paul Costa :

« Je n'ai pas un souvenir très précis du rapport Girault, mais je me souviens qu'Alain Savary, qui aimait bien la méthode des rapports confiés à des experts (rapports Prost, de Peretti, Vergnault, Pair-Le Corre, etc.), avait pensé à confier celui-ci à M. Girault, professeur d'histoire connu. Cela lui avait été suggéré notamment par Thérèse Delpech, qui s'occupait de la pédagogie au Cabinet. »¹²³⁵

Le choix de René Girault peut s'expliquer pour trois raisons. La première est d'écarter

¹²³³ Patricia Legris, « 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 », *op. cit.*

¹²³⁴ Thérèse Delpech : Née le 11 février 1948 à Versailles, cette fille de professeur est une ancienne élève de l'ENS de Sèvres. Agrégée de philosophie, elle enseigne cette discipline dans le secondaire de 1973 à 1975. Chargée de mission à la délégation générale de la recherche scientifique entre 1976 et 1981, elle est nommée conseillère technique dans le cabinet d'Alain Savary.

¹²³⁵ Jean-Paul Costa, entretien par courriel avec l'auteure, 23 avril 2007.

l'IGEN. Il s'agit, en 1982, de rassurer la profession enseignante en lui montrant par certaines décisions qu'il n'est pas question de refaire des programmes qui seraient des « transpositions didactiques » des *Annales*, comme ont été parfois présentés les programmes précédents. Pour cela, le ministre ne souhaite pas confier cette initiative à l'IGEN dont l'ancien doyen Lucien Genêt a défendu les programmes Haby de 6^e et 5^e lors de la controverse. D'autre part, le ministre choisit Girault, un historien non à l'École des *Annales* ni à l'histoire thématique diachronique, qu'il connaît déjà. Enfin, la trajectoire de René Girault comme intellectuel de gauche opposant à la politique de Guy Mollet [Encadré biographique n°7] rapproche la trajectoire de cet historien de celle d'Alain Savary¹²³⁶.

Encadré biographique n°7

René Girault (1929-1999) : éléments d'une trajectoire

Il étudie l'histoire à la Sorbonne et est reçu à l'agrégation en 1955. Pierre Renouvin est l'un de ses maîtres. L'expérience vécue lors de son service militaire, dont une partie se déroule en Algérie, conduit cet homme de gauche à critiquer la politique menée par Guy Mollet en 1956.

Tout en exerçant dans le second degré, Girault entreprend une thèse de doctorat d'État sous la direction de Roger Portal dont le sujet porte sur « les relations financières et économiques entre la France et la Russie de 1880 à 1914 ». Il participe dans les années 1970 au renouveau de l'histoire des relations internationales. En 1973, il est élu Professeur à l'Université de Paris-X Nanterre. Il travaille en collaboration avec René Rémond, Maurice Lévy-Leboyer et Philippe Vigier.

Il est l'auteur d'un rapport commandé par Alain Savary sur l'enseignement de l'histoire. Celui est publié sous le titre *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1983, 201 p.

Il succède en 1983 à Jean-Baptiste Duroselle à l'Université Paris-I Panthéon-Sorbonne où il crée l'institut Pierre-Renouvin.

Source : R. Girault, *Être historien des relations internationales*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1998, 435 p.

René Girault est un historien spécialiste de la Russie contemporaine et de l'histoire des relations internationales pour qui l'événement et le récit ont une importance capitale. Selon Jean-Paul Costa, le choix de cet historien comme auteur du rapport montre la volonté d'Alain Savary de réintroduire la chronologie dans les programmes :

« La conception d'Alain Savary était simple. Il avait constaté que, sous l'influence en particulier des idées de mai 1968 (qu'il ne rejetait pas en bloc!), les programmes de l'enseignement de l'histoire avaient fui l'approche chronologique pour une approche thématique. Il craignait que cela ne déroutât les élèves, ceux-ci ayant besoin de repères, de dates, de faits. D'où l'idée de demander au Professeur Girault - plutôt qu'à l'Inspection générale par exemple, considérée comme juge et partie à cause de son rôle dans l'élaboration des programmes, - un état des lieux et des propositions. »¹²³⁷

¹²³⁶ Nous renvoyons à la thèse de Maryvonne Prévot, *op. cit.*, et à la version remaniée de cette recherche par l'auteure, *Le refus en politique*, Tournai, La renaissance du livre, 2003, 331 p.

¹²³⁷ Jean-Paul Costa, entretien par mail avec l'auteure, 23 avril 2007.

De plus, René Girault est extérieur à l'institution qui lui passe commande du rapport. Il rassemble donc les caractéristiques de l'expert de l'histoire scolaire. Le contenu de la commande est expliqué dans une lettre de mission du 30 juillet 1982 [Encadré n°11] : dresser un diagnostic et émettre des propositions. Savary prend soin de préciser l'importance de la chronologie dans cet enseignement ainsi que les acteurs à consulter au cours de ce travail. Le choix de René Girault paraît judicieux pour l'APHG : lorsqu'il le présente lors de l'Assemblée générale du 21 novembre 1982, Jean Peyrot n'oublie pas de rappeler que l'historien est membre de l'association depuis 1953¹²³⁸.

Encadré n°11

Lettre de mission d'Alain Savary à René Girault, 30 juillet 1982

« Monsieur le Professeur,

Depuis plusieurs années, l'enseignement de l'histoire est l'objet de débats importants. J'ai eu personnellement l'occasion de constater depuis un an que les critiques de la situation actuelle dans ce domaine étaient très nombreuses et généralement convergentes : on dénonce un affaiblissement sensible des connaissances historiques, de l'apprentissage des méthodes historiques et plus généralement de cette formation historique qui devrait être donnée à chacun dans un pays démocratique où chaque citoyen est appelé à assumer des responsabilités dans la conduite des affaires publiques. Cette situation me semble particulièrement regrettable dans un pays qui a la chance de compter une école historique brillante, largement reconnue sur le plan international.

Je souhaite vivement faire tout ce qui est en mon pouvoir pour modifier cet état de fait. Mes services sont actuellement engagés dans une opération d'évaluation qui porte sur différents niveaux de l'enseignement scolaire et dont je compte utiliser les résultats pour élaborer ma politique dans ce domaine. Je crois indispensable cependant de disposer surtout d'un rapport d'ensemble que je souhaite vous confier et qui porterait tant sur **le bilan des dix dernières années (écoles, collèges, lycées et universités) que sur les voies et les moyens qui vous semblent les plus propres à améliorer la situation actuelle en tenant compte de possibilités ouvertes par la formation permanente.**

Sans vouloir influencer la nature de vos travaux et de vos conclusions, je crois utile d'attirer votre attention sur une des plus fréquentes critiques qui me sont rapportées dans ce domaine : il s'agit de la place très insuffisante qui serait faite à la chronologie dans l'enseignement de l'histoire. Sans qu'il soit question de prôner le retour à une histoire strictement « événementielle » qui ne tiendrait aucun compte des progrès importants de la recherche historique depuis le début de ce siècle, **il me semble évident que la chronologie est la structure fondamentale de toute connaissance historique et que tout travail de nature thématique ou comparatiste ne peut se faire avant que cet acquis originel ne soit assuré.** Je souhaite donc savoir si cette critique est bien fondée et, si elle l'est, prendre les mesures qui conviennent.

Pour l'accomplissement de votre mission, vous disposerez naturellement de la **collaboration de l'Inspection générale qui doit être associée à cette réflexion et de l'ensemble de mes services. Pour ce qui concerne mon cabinet, Madame Delpech suit ce dossier** et vous donnera toute les informations qui pourront vous être utiles.

J'attacherais du prix à ce que votre rapport me soit remis afin la fin de la prochaine année scolaire.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Professeur, l'expression de mes sentiments les meilleurs »

Alain Savary

Source : CARAN, Fonds François Mitterrand, 5AG 4/3624.

Suivant les recommandations du ministre, René Girault consulte les acteurs concernés par l'enseignement de l'histoire dans le primaire et le secondaire. La première phase est celle des « doléances ». Assisté dans les tâches administratives et techniques par Geneviève

¹²³⁸ François Eleuche, « Assemblée générale », *Historiens et géographes*, n°292, décembre 1982.

Dezamis¹²³⁹, Girault travaille notamment avec l'APHG¹²⁴⁰ et les IPR. Il prend contact, au début de sa mission, avec des enseignants d'histoire-géographie, des représentants des groupes politiques et sociaux, les associations de parents d'élèves, des élèves et des étudiants¹²⁴¹. Pour cela, il passe par les bureaux des associations ou des syndicats, il rencontre des enseignants sur le terrain et consulte des rapports d'IPR. Afin de connaître l'état des connaissances des élèves en histoire et géographie, un questionnaire est soumis début décembre 1982 à deux échantillons d'élèves dans les académies de Dijon, Lille et Toulouse¹²⁴². L'un est adressé aux élèves de 6^e afin de faire le bilan des acquis du primaire [Encadré n°12], l'autre à des élèves de seconde pour faire le bilan du collège. 2617 questionnaires retournés sont ainsi analysés¹²⁴³.

Les résultats des questionnaires, connus au printemps 1983, font ressortir plusieurs choses : la frise chronologique est peu étudiée (les élèves maîtrisent peu ou mal les dates repères). En primaire, les élèves continuent à copier des résumés malgré les instructions du ministère, qui depuis 1969 déconseillent cette pratique. Les élèves travaillent sur documents mais réalisent peu de dossiers et de sorties. Enfin, l'influence du milieu familial est forte dans la sensibilisation de l'élève à l'histoire. La seconde phase est celle de la préparation des propositions qui se déroule entre janvier et avril 1983. René Girault met en place une commission qui comprend 83 membres. Plus de 44 % d'entre eux peuvent être considérés comme des représentants de l'enseignement supérieur. Cette catégorie « enseignement supérieur » comprend les représentants des grandes écoles : École nationale d'Administration, Polytechnique, l'École des Mines, etc. S'y ajoutent des universitaires majoritairement issus des universités parisiennes : Paris-I (2 membres), Paris-IV (1), Paris-VII (1), Paris-VIII (1), Paris-XII (1), EHESS (2), INRP (1), CNRS (2). L'université de Nanterre (Paris-X) est représentée par 5 historiens : René Girault, René Rémond, Philippe Vigier, Serge Berstein et Philippe Contamine. À cela s'ajoute la présence de 6 maîtres-assistants issus de diverses universités de Paris et de province (Poitiers, Bordeaux, Lille).

¹²³⁹ Elle est l'épouse de l'historien Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 12 juin 2008.

¹²⁴⁰ Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

¹²⁴¹ René Girault, *L'histoire et la géographie en question, rapport au Ministre de l'éducation nationale*, Ministère de l'éducation nationale, service d'information, Paris, 1983, chapitre 1 « le déroulement de la mission ».

¹²⁴² Il n'a pas été possible de trouver des archives expliquant comment cet échantillon a été construit ni comment ont été élaborés les questionnaires.

¹²⁴³ Le détail des analyses tirées des résultats des questionnaires est développé dans l'annexe du rapport Girault, voir : René Girault, *L'histoire et la géographie*, op. cit.

Encadré n°12

Exemple de fiche adressée aux élèves de 6^e en 1982

Fiche signalétique de l'élève :

N° établissement (RNE)
N° de questionnaire
N° de division
Année de naissance
Sexe
Profession de votre père / Profession de votre mère
Redoublez-vous la classe de 6^e ?
Avez-vous redoublé la classe de CM2 ?

I/ Comment avez-vous appris l'histoire ?

Il y a différentes façons d'apprendre l'histoire ; vous-mêmes, quand vous étiez à l'école primaire avez-vous : (a) travaillé sur une frise chronologique, (b) copié des résumés en classe, (c) travaillé sur des documents, (d) fabriqué des dossiers, (e) fait des sorties ?

Vos grands-parents vous ont-ils parlé de la Seconde Guerre mondiale ?

Vos parents vous ont-ils parlé des grands événements qu'ils ont vécus ?

Vos parents vous ont-ils fait visiter des monuments (musées, châteaux, églises...) ?

Vous-mêmes quand vous étiez à l'école primaire : (a) lisiez-vous votre livre d'histoire en dehors de la classe, (b) lisiez-vous d'autres livres d'histoire, (c) regardiez-vous des émissions historiques à la télévision, (d) écoutiez-vous des disques d'histoire ou des cassettes, (e) lisiez-vous des bandes dessinées sur l'histoire ?

Vous arrive-t-il de chercher dans un livre ou dans un dictionnaire des renseignements sur un événement historique ?

En histoire, vous intéressez-vous : (a) à la vie des grands hommes, (b) aux arts et aux civilisations, (c) à la vie quotidienne d'une époque, (d) aux grandes inventions, aux grandes découvertes ?

II / Questions sur l'histoire de France :

A/ La Révolution française :

Pouvez-vous dire quand a commencé la Révolution française : en 1715, en 1789, en 1815, en 1870, je ne sais pas.

Parmi les personnages suivants, pouvez-vous dire ceux qui ont joué ou non un rôle important pendant la Révolution française ? Danton, D'Artagnan, Jaurès, Mirabeau, Richelieu, Robespierre.

Parmi les mots ou expressions suivants, quels sont ceux et celles qui ont été ou non fréquemment utilisés pendant la Révolution française : assignat, citoyen, grognard, poilu, résistant, sans-culotte.

Parmi les décisions suivantes, quelles sont celles qui ont été prises ou non pendant la Révolution française : les congés payés, les départements, la Déclaration des droits de l'homme, le droit de grève.

B/ Louis XIV :

D'après vous, Louis XIV fut-il roi de France : avant François Ier, après Henri IV, après Louis-Philippe, je ne sais pas.

Parmi ces hommes célèbres, quels sont ceux qui ont vécu ou non sous le règne de Louis XIV : Clémenceau, Colbert, La Fontaine, Molière, Pasteur, Sully.

C/ Le Second Empire :

Selon vous, quand le Second empire s'est-il terminé ? en 1790, en 1848, en 1870, en 1914, je ne sais pas.

Sous le Second Empire, les inventions suivantes existaient-elles ou non ? les chemins de fer, l'avion, la photographie, la radio, l'automobile, le téléphone.

Parmi les artistes suivants, quels sont ceux qui vivaient sous le Second Empire : Delacroix, Mozart, Offenbach, Picasso.

Selon vous, qui régnait sous le Second Empire : Napoléon Ier, Napoléon III, Louis-Philippe, je ne sais pas

D/ La Seconde Guerre mondiale

Pouvez-vous dire quand a eu lieu la Seconde Guerre mondiale : de 1870 à 1871, de 1914 à 1918, de 1939 à 1945, de 1954 à 1962, je ne sais pas.

La France a-t-elle subi ou non une défaite militaire en 1940 ?

Indiquez pour chaque pays suivant si, en 1940, il était ou non ennemi de la France : Allemagne, Japon, Angleterre, États-Unis, Italie, URSS.

Parmi les mots ou expressions suivants, quels sont ceux qui évoquent ou non pour la Seconde Guerre mondiale : chouans, camisards, maquis, marché noir, montagnards, résistants, déportés.

E/ Le Moyen-Âge :

Parmi les monuments suivants, quels sont ceux qui ont été construits ou non au Moyen-âge ? le Mont Saint-Michel, l'abbaye de Cluny, les arènes de Nîmes, Notre-Dame de Paris, le château de Versailles, la cathédrale d'Amiens.

Parmi les événements suivants, quels sont ceux qui ont eu lieu ou non au Moyen-âge ? la bataille d'Alésia, la bataille de Marignan, les Croisades, la guerre de Cent Ans, l'invasion par les Normands, la révocation de l'édit de Nantes.

III/ Formation du citoyen :

Aujourd'hui, selon vous, sommes-nous : sous la IV^e République, sous la V^e République, sous la VI^e République, je ne sais pas.

Depuis quand : 1945, 1958, 1968, je ne sais pas.

Combien existe-t-il en France d'assemblées pour voter les lois : 1, 2, 5, je ne sais pas.

Le Président de la République est-il élu : pour 2 ans, 5 ans, 7 ans, 10 ans, je ne sais pas.

Depuis quand les hommes ont-ils le droit de vote en France ? 1789, 1848, 1870, 1919, 1944, je ne sais pas.

Le maire de la commune est-il : élu, nommé par le gouvernement, je ne sais pas.

Depuis quand les femmes ont-elles le droit de vote en France ? 1789, 1848, 1870, 1919, 1944, je ne sais pas.

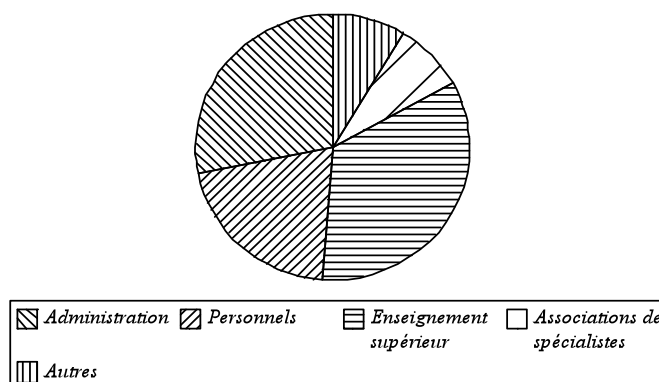
En France, selon vous, les étrangers ont-ils ou non le droit de vote ?

En France, selon vous, une femme peut-elle être élue ou non Présidente de la République ?

Source : R. Girault, *L'histoire et la géographie en question, rapport au Ministre de l'éducation nationale*, MEN, service d'information, Paris, 1983, p. 111-116.

Nous avons distingué cette catégorie de celle des représentants des « associations de spécialistes ». Des représentants des principales associations de l'enseignement supérieur participent à la commission : René Henri Bautier (président du comité français des sciences historiques), Philippe Braunstein (Société des médiévistes de l'enseignement supérieur public), Pierre Cabanes (président de la SOPHAU, société des professeurs d'histoire ancienne des universités), André Corvisier (Université Paris-IV, président de la société des historiens modernistes de l'université), Etienne Dalmaso (Paris VII, président du comité français de géographie), Paul Gerbod (Paris-Nord, président des historiens contemporanéistes), Bernard Guillemain (Bordeaux III, président de la société des médiévistes), Jean Jacquart (secrétaire général de l'association des historiens modernistes). Les membres du bureau de l'APHG sont également présents mais leur représentation les classe dans d'autres catégories que celle d'associations de spécialistes : Jean Peyrot pour l'IEP de Lyon, Bernard Phan comme professeur de Première supérieure et Hubert Tison comme professeur de lycée. En cela, ils sont multi-positionnels.

Graphique n°6 : Composition de la commission Girault (1983)



Source : *Rapport Girault*, p. 197-199.

Réunie en séances plénières, la commission rassemble en son sein des représentants de l'ensemble des degrés d'enseignement avec une forte représentation de l'enseignement supérieur, mais aussi des représentants de l'administration parmi lesquels 3 IGEN dont le doyen Blanchon, 2 IA, 4 IPR et 5 IDEN.

La commission est divisée en cinq groupes de travail : « finalités et objectifs de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le système éducatif », « moyens et conditions dans ces enseignements », « les méthodes utilisées dans ces enseignements », « la formation

des maîtres », « le cas spécifique de la géographie ». Ces groupes sont animés par des universitaires (Robert-Henri Bautier, Serge Berstein, Henri Bouvier, Marc Ferro, Yves Lacoste, Jean-Noël Luc, René Rémond, Philippe Vigier) ou des représentants de l'APHG : Aldebert, Jean Peyrot, Ratte, Thepot. Chaque groupe de travail présente devant la commission plénière son rapport durant les premiers mois de 1983. Ces discussions permettent à René Girault d'écrire le texte qui doit être remis en juin 1983. Ce rapport de synthèse et les réflexions autour de l'enseignement de l'histoire ne sont pas préparés dans la précipitation comme l'indique Jacques Le Goff : « Alain Savary est le ministre des maturations et des mûrissements, ce qui est bien agréable pour les membres d'une commission »¹²⁴⁴. Le déroulement du travail d'élaboration du rapport Girault met en évidence la place accordée aux « historiens experts » dans la production de solution au problème de l'enseignement de l'histoire.

Le rapport Girault est remis au ministre en juin 1983. Il est rendu public durant l'été 1983. Ce texte se compose de quatre parties : la première expose le contexte de la polémique et de la crise de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la deuxième décrit la méthode employée par l'auteur, la troisième est consacrée au diagnostic et la dernière est centrée sur les propositions soumises au ministre de l'Éducation nationale. Le chapitre 2 du rapport s'intitule « réalités de l'enseignement : horaires et programmes ». Dans son diagnostic, Girault insiste sur les difficultés rencontrées par les enseignants sur le terrain, notamment dans l'application des programmes de collège de 1977. Il insiste sur la dichotomie existant entre des programmes théoriques et des programmes réels. Il conclut que le programme d'histoire de 6^e (en vigueur depuis 1977) est jugé inapplicable par les enseignants du fait des études thématiques, celui de 4^e (1979) est « démentiel » à cause de l'ampleur de la période retenue¹²⁴⁵. Le programme d'histoire de la classe de 5^e ne suscite pas de réactions négatives : il est même apprécié des enseignants du fait de l'introduction de l'étude de la civilisation musulmane. Sans condamner fermement les programmes de collège, Girault met en avant le manque de formation des enseignants au moment de leur mise en œuvre : « si l'on prend un peu de recul par rapport aux programmes actuels, une impression d'ensemble prévaut : on a visé trop haut et la déception est forte. »¹²⁴⁶. Il met en avant également le manque de moyens

¹²⁴⁴ Jacques Le Goff, « Polémique sur l'histoire », *L'éducation Hebdo*, n°45, 24 novembre 1983.

¹²⁴⁵ René Girault, *op. cit.*, p. 35-36.

¹²⁴⁶ *Ibid.*, p. 36.

matériels dans les établissements.

Les propositions sont de trois ordres : rétablir un enseignement reposant sur des programmes propres aux deux disciplines depuis le primaire jusqu'à la fin du secondaire (la fin des activités d'éveil, mises en place en 1969, est recommandée), assurer une formation initiale et continue plus solide aux enseignants, renforcer l'enseignement de ces disciplines dans tous les ordres d'enseignement, en particulier dans l'enseignement technique et professionnel. Toutes les périodes historiques (antiquité, médiévale, moderne et contemporaine) doivent être enseignées. Girault insiste enfin sur les finalités civiques de l'histoire : cette discipline forme une mémoire collective et permet la mémorisation de repères spatio-temporels qui structurent cette mémoire. Dans cette optique, l'apprentissage de l'histoire se découpe en trois étapes : la première qui s'étend du cours élémentaire à la classe de 5^e permet l'acquisition de connaissances solides, les classes de 4^e et 3^e forment le citoyen et étendent ses connaissances sur l'Europe puis le monde, enfin, le lycée est consacré à la formation de l'esprit critique.

La conception de la citoyenneté sous-jacente dans le rapport Girault n'est plus une citoyenneté nationale franco-centrée. Elle est à repenser tout d'abord par rapport à la population scolaire d'origine immigrée :

« Puisque les élèves issus des familles de travailleurs immigrés sont en nombre croissant et qu'ils forment, ici et là, la majorité de certaines classes (réalité que l'on peut regretter), on ne peut esquiver le redoutable problème de l'enseignement des civilisations des pays d'où proviennent ces travailleurs. Il ne suffit pas d'inclure dans tel ou tel programme l'histoire et la géographie de ces pays, bien que cette pratique constitue déjà un progrès, il faut réfléchir à la manière de rendre les élèves à la fois tolérants les uns par rapport aux autres et justement informés de genres de vie si divers et parfois si opposés. Cependant, la tendance de constituer des établissements où domineraient une ethnie ou une minorité, est toute aussi dangereuse si on tend à copier des collèges américains qui créent des enseignements axés sur telle minorité ou telle race et accentuent du même coup les ségrégations raciales et religieuses. Compte tenu du rôle joué par l'histoire et la géographie dans la formation civique des élèves, il devient urgent d'aborder ce délicat problème et d'y porter remède. »¹²⁴⁷

Cette proposition est importante car les attitudes à l'égard des immigrés changent lors des premières années du premier septennat de Mitterrand : le discours sur les travailleurs immigrés s'ethnicise¹²⁴⁸ et le discours véhiculé par l'extrême-droite se banalise.

¹²⁴⁷ René Girault, *op. cit.*, p. 99.

¹²⁴⁸ Les questions liées à l'immigration reviennent à la une de l'actualité au lendemain de l'élection de François Mitterrand en 1981 : Simone Bonnafous, *L'immigration prise aux mots*, Paris, Éditions Kimé, 1991, 301 p ; Gérard Noiriel, *Les fils maudits de la République, L'avenir des intellectuels en France*, Paris, Fayard, 2005, p. 168-173 ; Gérard Noiriel, *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX^e-XX^e siècles). Discours publics, humiliations privées*, Paris, Fayard, 2007, Chapitre VIII « L'ethnicisation du discours sur l'immigration », p. 589-667 ; Gérard Noiriel, *Racisme : la responsabilité des élites*, Paris, Éditions textuelles, 2007, 109 p.

L'histoire locale et l'histoire régionale sont également encouragées. La citoyenneté n'est plus seulement définie par rapport au territoire national mais se construit aussi à partir de la « petite patrie ». L'accent mis sur ces échelles infra-nationales, qui n'est certes pas nouveau¹²⁴⁹, s'explique par le poids redonné depuis les années 1970 aux régions : développement des politiques éducatives centrées sur l'apprentissage des langues et cultures régionales¹²⁵⁰, lois de décentralisation de 1982. Selon Jean Leduc et Patrick Garcia, « tout se passe comme si l'échelle nationale, brouillée et fragilisée par la perspective de l'intégration européenne, n'était plus conçue comme un lieu efficace d'enracinement et d'intégration et qu'il faille désormais valoriser d'autres échelles plus restreintes : le local, le régional. »¹²⁵¹. L'identité envisagée est gigogne : à l'identité nationale, s'en juxtaposent d'autres.

Ce rapport synthétise donc un ensemble de critiques et de pistes suggérées par l'APHG, les syndicats d'enseignants et les associations de spécialistes de l'enseignement supérieur. Dans ces propositions, une importance est accordée à la dimension civique de l'histoire. Cette discipline, selon René Girault, doit enseigner la tolérance à l'égard d'autrui et doit transmettre, gérer des mémoires parfois conflictuelles. C'est pourquoi l'enseignement de l'histoire très contemporaine est ici défendue¹²⁵². Cependant, le rapport n'émet que des propositions et, à la rentrée 1983, les programmes Haby sont toujours enseignés, aucun projet de nouveaux programmes n'est encore commandé par le ministre.

2) L'accélération de la réforme pédagogique par le Président de la République : le colloque de Montpellier (1983-1984)

Jusqu'à l'été 1983, François Mitterrand n'est pas intervenu directement dans le problème de l'enseignement de l'histoire. Le Président de la République se consacre depuis son élection à d'autres réformes¹²⁵³. La sortie de la controverse sur l'histoire scolaire est

¹²⁴⁹ Il était recommandé aux enseignants de faire commencer l'étude de l'histoire et de la géographie aux jeunes élèves par l'échelle locale : Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, 1996, 426 p. ; Patricia Legris, *Vidal de La Blache : un savant face à la République*, mémoire de DEA de science politique sous la direction de Pierre Musso, Université Paris-I, 2005, 156 p.

¹²⁵⁰ Youenn Michel, *De la tolérance à l'intégration : l'école et l'enseignement des langues régionales en France, du régime de Vichy aux années 1980*, Thèse d'histoire sous la direction de Jean-Noël Luc, Université Paris-IV Sorbonne, 2007, 1250 f.

¹²⁵¹ Patrick Garcia, Jean Leduc, *Histoire de l'enseignement de l'histoire, op. cit.*, p. 237.

¹²⁵² N'oublions pas que René Girault est jusqu'en 1983 professeur à l'Université de Nanterre, une des plus emblématiques dans le renouveau de l'histoire politique : Yves Déloye, *Sociologie historique du politique*, Paris, La Découverte, 2007, p. 13-21.

¹²⁵³ Serge Bernstein, Pierre Milza, Jean-Louis Bianco (dir.), *Les années Mitterrand : les années du changement 1981-1984*, Paris, Perrin, 2001, 973 p.

confiée depuis 1981 au ministre de l'Éducation nationale. Cela n'empêche pas l'APHG d'adresser des notes à l'Élysée en décembre 1982 pour présenter ses arguments¹²⁵⁴. Or, aucun nouveau texte n'est publié en 1983. Aucun n'est même en cours de rédaction, ce qui déçoit une partie du corps des enseignants d'histoire et géographie dont certains sont membres du PS. Une partie d'entre eux manifestent leur exaspération devant la lenteur des décisions prises par Alain Savary en rendant leur carte d'adhérents du parti socialiste. Cette désaffection des enseignants à l'égard du ministre, qui porte préjudice au PS, exaspère le chef de l'État¹²⁵⁵. Leurs conceptions de l'éducation et des décisions à prendre divergent totalement¹²⁵⁶ comme l'indique Jacques Attali, le conseiller spécial de François Mitterrand :

« Il s'opposa surtout, à cette occasion, à son prédécesseur abhorré à la direction du Parti socialiste, Alain Savary, dont il avait fait un ministre de l'Éducation nationale. Les deux hommes ne cessaient de diverger sur tous les sujets [...]. Savary, quant à lui, lui refuse tout ce qu'il demandait. »¹²⁵⁷

Le chef de l'État politise à l'été 1983 le problème par son intervention directe sur l'enseignement de l'histoire.

a) L'alarmisme du Président de la République

Le Président de la République découvre par une note du 19 mai 1983 écrite par Jacques Attali que le ministre de l'Éducation n'a commandé qu'un rapport sur l'enseignement de l'histoire¹²⁵⁸. Suite à cela, Mitterrand demande à son conseiller « un rapport sur l'enseignement de l'histoire, fait par quelqu'un de confiance, désigné par nous, et dont le rapport me sera destiné. »¹²⁵⁹. Même s'il a eu connaissance du rapport Girault de juin 1983, le Président de la République souhaite lire un rapport officieux qui ne soit pas une commande du ministère de l'Éducation nationale¹²⁶⁰. Ceci illustre la méfiance et les conceptions opposées de l'histoire scolaire de Mitterrand et Savary. Le Président choisit le 23 août 1983 André Miquel parmi quelques noms proposés par Jacques Attali. Tout comme les deux autres historiens

¹²⁵⁴ Jean Peyrot, « À quoi sert l'enseignement de l'histoire et de la géographie? », *Historiens et géographes* n°297, décembre 1983.

¹²⁵⁵ Antoine Prost, Témoignage, Séminaire Politiques éducatives et société, 8 janvier 2009.

¹²⁵⁶ Serge Hurtig (coord.), *Alain Savary : politique et honneur, op. cit.*

¹²⁵⁷ Jacques Attali, *C'était Mitterrand*, Paris, Fayard, 2005, p. 120-122.

¹²⁵⁸ Les notes prospectives de René Girault ont été remises à Robert Chéramy par Jean-Paul Costa le 19 mai 1983. Le directeur de cabinet d'Alain Savary apprend à Chéramy qu'il existe des projets de programmes de 6^e et de Seconde pour 1984. Le conseiller à l'Élysée est alors chargé d'en « faire son miel pour Bianco et le Président. », Jean-Paul Costa, *Note à Robert Chéramy*, 19 mai 1983, Dossier Histoire-géographie, AN, CARAN, Fonds Mitterrand, 5AG4/3624.

¹²⁵⁹ Claude Lelièvre, Christian Nique, *L'école des présidents, op. cit.*, p. 341.

¹²⁶⁰ Nous n'avons pas retrouvé ce rapport officieux d'André Miquel dans les archives du fonds Mitterrand.

proposés, Fernand Braudel et de Jacques Le Goff, André Miquel est proche de Jacques Attali et fréquente les « dîners » de l'Élysée¹²⁶¹. Le choix porté sur André Miquel peut paraître étonnant car il occupe depuis 1976 la chaire de langue et littératures arabes classiques au Collège de France. Cet ancien normalien de la rue d'Ulm n'est pas historien de formation : il est agrégé de grammaire et docteur ès lettres¹²⁶². Avant que ce rapport officieux ne lui soit remis¹²⁶³, le Président de la République intervient au sujet de l'histoire scolaire lors du conseil des Ministres du 31 août 1983 alors que ce point n'apparaît pas à l'ordre du jour.

Lors de ce conseil des ministres, François Mitterrand se dit « scandalisé et angoissé ». Il dénonce devant tous les membres du gouvernement Mauroy les carences de l'enseignement de l'histoire, ce qui est un désaveu public de la politique pédagogique conduite jusque là par Alain Savary. Selon le Président, cet enseignement délaissé conduit à « la perte de la mémoire collective des nouvelles générations »¹²⁶⁴. Histoire scolaire, identité nationale et mémoire collective sont liées pour François Mitterrand. Le quotidien *Le Monde* consacre un dossier à la question intitulé « L'intervention de M. Mitterrand relance le débat » le 3 septembre 1983¹²⁶⁵. Plusieurs articles sont publiés dont un de Charles Vial, « Enseigner l'histoire autrement », dans lequel le journaliste revient sur les propos tenus par le Président de la République et les contextualise. Une tribune est offerte à Jean Peyrot dans laquelle il reprend les arguments de l'APHG utilisés durant la controverse sur l'enseignement de l'histoire. Des historiens exposent également leur point de vue. Philippe Vigier revient dans son article « Le désarroi des maîtres et l'inculture des élèves » sur l'expérience de la commission Girault à laquelle il a participé. Une déclaration du président du MRG, Jean-Michel Baylet, figure également dans le dossier. Cet homme politique insiste sur les fonctions civiques de l'enseignement :

« Le MRG approuve entièrement le Président de la République dans sa volonté de redonner à l'histoire une grande place dans l'enseignement [...]. Les Français doivent trouver dans la connaissance de leur histoire force et raisons d'espérer et d'agir pour leur avenir. Dans cette même perspective, les radicaux de gauche rappellent qu'ils ont toujours demandé un véritable enseignement de l'instruction civique.»¹²⁶⁶

La fonction identitaire de l'histoire scolaire est réaffirmée par ces propos : un peuple qui n'enseigne pas son histoire perd son identité. Cette représentation, qui est généralement fausse

¹²⁶¹ Jacques Attali, *Verbatim II 1983-1986*, Paris, Fayard, 1993, p. 744.

¹²⁶² http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/historique/andre_miquel.htm et *Who's who* 2008.

¹²⁶³ Il l'est en octobre 1983 : Claude Lelièvre, Christian Nique, *Ibid.*, p. 342.

¹²⁶⁴ Charles Vial, « Le coup de sang de M. Mitterrand », *Le Monde*, 2 septembre 1983.

¹²⁶⁵ L'intervention de M. Mitterrand relance le débat (dossier), *Le Monde*, 3 septembre 1983.

¹²⁶⁶ *Ibid.*

comme le remarque Antoine Prost¹²⁶⁷, fait l'objet d'un consensus auprès des « historiens experts » comme des gouvernants élus. Quant à Jean Peyrot, il approuve dans *Historiens et géographes* les propos du Président de la République :

« Les sentiments du chef de l'État sont les nôtres depuis plusieurs années. Comment ne pas les approuver et en même temps se réjouir qu'ils aient été exprimés par la plus haute autorité de l'État. Son prédécesseur avait, lui aussi, parlé du rôle de l'enseignement de l'histoire mais en des circonstances plus éloignées des décisions politiques.»¹²⁶⁸

Dans la médiatisation de la critique présidentielle, il ressort que la parole est donnée à l'APHG et aux membres de la commission Girault. Ce sont ces acteurs qui apparaissent dans l'arène médiatique comme les plus légitimes pour s'exprimer sur ce sujet.

Avant cette intervention du Président de la République en août 1983, le cabinet ministériel organisait depuis le printemps 1983 un colloque sur l'enseignement de l'histoire. Alain Savary propose en avril 1983, lors d'un entretien personnel avec René Girault, d'organiser une manifestation sur l'histoire¹²⁶⁹. Le lieu retenu est la Sorbonne et l'événement devrait se tenir en mai, soit un mois après cette proposition du ministre. L'objectif est de rendre publiques les réflexions menées sur cette discipline :

Ce colloque doit « montrer l'intérêt que le Ministère de l'Éducation nationale porte à ce problème » et [...] ouvrir un débat avec les historiens de l'enseignement supérieur et de l'enseignement scolaire. »¹²⁷⁰

Alain Savary confie l'organisation de ce colloque à sa conseillère chargée des questions pédagogiques, Thérèse Delpech. Lors de la réunion du cabinet tenue une semaine après, le 20 avril 1983, la date de tenue du colloque est reportée à octobre 1983. Thérèse Delpech suggère d'en confier la présidence à Hélène Ahrweiler. Titulaire d'un doctorat en histoire, cette dernière fut chercheuse au CNRS de 1955 à 1967. Professeure à la Sorbonne, Hélène Ahrweiler entame à partir de 1969 une carrière administrative : directrice du département d'histoire de la Faculté de Lettres de Paris (1969-1970), première vice-présidente (1970-1973) puis Présidente de l'Université Paris-1 (1976-1981). Elle est nommée en 1982 par François Mitterrand recteur de l'Académie de Paris et chancelier des universités de Paris. L'historien

¹²⁶⁷ « L'intéressant, dans cette affirmation, n'est pas d'abord qu'elle soit fautive, bien qu'elle le soit, comme un simple coup d'oeil jeté hors de l'Hexagone suffira pour s'en convaincre : de nombreux pays, à commencer par les États-Unis et la Grande-Bretagne, affirment un très vigoureux sentiment d'identité nationale alors que l'enseignement de l'histoire y tient une place marginale, voire inexistante.», in Antoine Prost, *Douze leçons d'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 16.

¹²⁶⁸ Jean Peyrot, « Préludes à une année difficile », *Historiens et géographes* n°296, octobre 1983.

¹²⁶⁹ Jean-Paul Costa, *Problèmes liés à la mission de l'enseignement de l'histoire*, 13 avril 1983, AN, CAC, 1988 0108 article 6.

¹²⁷⁰ *Ibid.*

universitaire proche de l'UNSA¹²⁷¹, Maurice Garden, serait chargé de l'organisation du colloque¹²⁷².

À la rentrée 1983, le projet de colloque, dont l'Élysée est tenue informé par l'intermédiaire du recteur de l'Académie d'Orléans-Tours, Michèle Gendreau-Massaloux¹²⁷³, consiste en une rencontre entre universitaires et enseignants à Paris. Le projet évolue en septembre 1983 : il pourrait se tenir soit à Paris soit en province (les villes de Montpellier et de Poitiers sont retenues) en janvier 1984¹²⁷⁴. Autre évolution : l'événement est politisé car la participation du Président de la République est sollicitée. De son côté, François Mitterrand consulte des historiens. Il reçoit par exemple, le 1^{er} septembre 1983, une lettre de Marc Ferro. L'extrait ci-dessous illustre les fonctions de l'histoire scolaire pour cet historien :

« Acquérir, en tout état de cause et par priorité, une connaissance des grands moments et problèmes de l'histoire de la nation, des origines à aujourd'hui ; mais faire connaître, de ce passé, les différentes visions et interprétations ; car telle est la véritable mémoire de notre société.

Introduire à la compréhension des autres sociétés par une confrontation entre leur culture, leur vision de l'histoire et les nôtres.

L'enseignement de l'histoire doit avoir pour objet d'amener à une intelligibilité des phénomènes du passé et à l'évolution des rapports entre les destins particuliers et les cours général de l'histoire.

Repérer dans ce passé, ce qui est révolu et ce qui a survécu afin d'identifier les ruptures et les permanences et d'établir ainsi les relations qui existent entre les temps écoulés et les phénomènes actuels des sociétés.

Donner à chacun la capacité de procéder par lui-même à une analyse raisonnée des phénomènes historiques et contemporains grâce à une connaissance pratique des méthodes des différentes sciences humaines : démographie, économie, anthropologie, etc., ce qui n'est pas seulement accumuler des connaissances - et deviendrait-on un citoyen éclairé. »¹²⁷⁵

L'histoire scolaire remplit trois fonctions pour Marc Ferro : une fonction identitaire (permettre la construction d'une mémoire collective), une fonction civique (esprit de tolérance) et une fonctions culturelle et critique. Nous n'avons pas trouvé d'autres archives impliquant la Présidence de la République dans l'organisation de ce colloque. Le ministère de l'Éducation nationale s'est donc chargé de la logistique, sous la surveillance du premier Ministre Pierre Mauroy. Le colloque national sur l'histoire et son enseignement se tient du 19 au 21 janvier 1984 à Montpellier, ville dont le maire est le socialiste Georges Frêche.

¹²⁷¹ Claude Dubar, entretien avec l'auteure, 26 novembre 2008.

¹²⁷² Thérèse Delpech, *Problèmes liés à la mission de l'enseignement de l'histoire*, 20 avril 1983, AN, CAC, 1988 0108 article 6.

¹²⁷³ Celle-ci devient à partir de février 1984 conseillère pour l'éducation au cabinet de François Mitterrand.

¹²⁷⁴ Jean-Paul Costa, *Problèmes liés à la mission de l'enseignement de l'histoire*, 27 septembre 1983, AN, CAC, 1988 0108 article 6.

¹²⁷⁵ Marc Ferro, *Lettre à François Mitterrand*, 1^{er} septembre 1983, AN, CARAN, 5AG4/3624.

b) Un colloque d'historiens encadrés par le politique (janvier 1984)

Réunissant entre 300 et 400 participants¹²⁷⁶, ce colloque est largement couvert par les médias : tous les jours, les grands quotidiens nationaux consacrent au minimum un article à l'histoire scolaire comme l'indique le tableau n°25. Cet événement organisé par un gouvernement de gauche est même salué par *Le Figaro* : « Force est de rendre justice au PS : parti des enseignants par excellence, il s'efforce de trouver une issue à la crise de l'enseignement de l'histoire ». ¹²⁷⁷ Dans l'ensemble, les journalistes saluent cette initiative d'Alain Savary mais leur enthousiasme est modéré.

Tableau n°25 : Couverture du colloque de Montpellier par les principaux quotidiens nationaux

Quotidien	Date	Auteur	Titre de l'article	Précisions diverses
<i>Libération</i>	19 janvier 1984	Catherine Bédarida et Alain Leauthier	« Les annales de la polémique »	Double page « Montpellier : trois jours pour réconcilier l'histoire et l'école »
<i>Libération</i>	23 janvier 1984	Catherine Bedarida	« L'histoire cherche ses marques » « la croisade de Savary »	
<i>Le Figaro</i>	19 janvier 1984	Sylvie Dreyfus	« L'école perdue »	
<i>Le Figaro</i>	20 janvier 1984	Bernard Bonilauri José Freches Pierre Chaunu	« À la recherche de l'histoire » « Retour vers la tradition » « Le retour à la chronologie » « Un pathétique SOS » « Le passé, clé du présent » « Faites ce qu'ils disent »	
<i>Le Figaro</i>	23 janvier 1984			« Une » consacrée à l'éducation
<i>L'Humanité</i>	20 janvier 1984	Jean-Paul Monferran	« L'Histoire doit retrouver toute sa place »	
<i>L'Humanité</i>	23 janvier 1984	Jean-Paul Monferran	« Nouveaux programmes à l'école élémentaire »	
<i>Le Monde</i>	19 janvier 1984	Suzanne Citron Georges Seguy	« Pour une mémoire plurielle » « La dimension sociale »	Page deux « idées » consacrée à l'histoire scolaire
<i>Le Monde</i>	20 janvier 1984	Charles Vial	« M. Savary va annoncer une série de mesures pour améliorer l'enseignement de l'histoire »	
<i>Le Monde</i>	24 janvier 1984	Charles Vial	« M. Savary a donné le coup d'envoi à un nouvel enseignement de l'histoire »	
<i>Le Matin</i>	20 janvier 1984	Marc Coutty	« 300 enseignants à la recherche de l'Histoire »	
<i>Le Matin</i>	21-22 janvier 1984	Marc Coutty	« Réconcilier les Français avec l'instruction civique »	
<i>Le Matin</i>	23 janvier 1984	Marc Coutty	« Savary remet l'histoire à l'honneur »	

¹²⁷⁶ Catherine Bedarida, « L'histoire cherche ses marques », *Libération*, 23 janvier 1984.

¹²⁷⁷ Bernard Bonilauri, « Un pathétique SOS », *Le Figaro*, 20 janvier 1984.

Le colloque de Montpellier (19-21 janvier 1984) ne rassemble pas uniquement des enseignants. La présence de représentants nationaux (Premier Ministre, Ministre de l'Éducation nationale, secrétaire d'État à l'Éducation nationale Roger-Gérard Schwarzenberg, du préfet-commissaire de la République Vincent), régionaux et locaux (président du conseil général de l'Hérault Gérard Saumade, maire de Montpellier Georges Frêche) politise l'événement¹²⁷⁸. Celui-ci s'ouvre par un discours de Pierre Mauroy. Après avoir critiqué les politiques éducatives de ses prédécesseurs et rappelé l'attention portée par le Président de la République et par le gouvernement à cette discipline, le premier ministre défend une histoire scolaire saturée de fonctions civiques : elle constitue un pilier pour la mémoire collective nationale. Sans cette mémoire nationale, la nation française est en danger :

« L'histoire [...] doit contribuer à donner aux jeunes générations à la fois une autonomie et le sens de la solidarité. Elle doit contribuer à assurer leur épanouissement, leur équilibre personnel mais aussi leur capacité d'action et de participation à la vie des groupes et des collectivités auxquels ils appartiennent [...]. Une des fonctions les plus importantes de l'enseignement de l'histoire est bien, aujourd'hui, de proposer aux jeunes des références, de leur permettre de comprendre la dimension universelle des valeurs sur lesquelles repose la cohésion de nos sociétés. »¹²⁷⁹

Cette conception est reprise dans le discours prononcé ensuite par Georges Frêche, historien du droit, et dans celui d'Alain Savary lors de la séance de clôture. Le ministre réaffirme l'importance de l'enseignement de l'histoire nationale dans la construction de l'identité civique de l'élève. C'est une histoire scolaire porteuse de valeurs qui est souhaitée : « C'est que l'histoire de notre pays a dans l'histoire universelle une place singulière. L'histoire de France plus qu'une autre porteuse des grandes valeurs démocratiques, est toujours un peu plus qu'elle-même. »¹²⁸⁰. Alain Savary s'implique lors de ces journées en participant à deux séances plénières¹²⁸¹, soit deux demi-journées.

La section régionale de Montpellier est impliquée dans l'organisation du colloque. Elle participe à l'organisation de l'intendance¹²⁸² en tenant des réunions de préparation au rectorat. Le public de ces réunions se compose de membres actifs de l'APHG ainsi que d'enseignants d'histoire et géographie sollicités par les IPR de l'académie de Montpellier. Les membres de la

¹²⁷⁸ Maurice Pfister, A. Genzling, J.-C. Gégot, « Le colloque vu de ... Montpellier », *Historiens et géographes* n°300, juillet-août 1984.

¹²⁷⁹ Discours de Pierre Mauroy, in « Colloque national sur l'histoire et son enseignement : Montpellier, 19 au 21 janvier 1984 », *Historiens et géographes* n°298, mars-avril 1984.

¹²⁸⁰ Allocution d'Alain Savary, in « Colloque national sur l'histoire et son enseignement : Montpellier, 19 au 21 janvier 1984 », *Historiens et géographes* n°298, mars-avril 1984.

¹²⁸¹ Jean Peyrot, « Après Montpellier », *Historiens et géographes* n°298, mars-avril 1984.

¹²⁸² Maurice Pfister, A. Genzling, J.-C. Gégot, « Le colloque vu de ... Montpellier », *Historiens et géographes* n°300, juillet-août 1984.

section régionale médiatisent le colloque auprès de la presse quotidienne régionale. Le périodique *Le journal de Montpellier* y consacre deux articles : « Histoire : dix ans pour remettre de l'ordre » (13 au 19 janvier 1984), « Pierre Mauroy : l'histoire est l'école de la tolérance » (20-26 janvier 1984). Le numéro du 18 janvier 1984 de *La Marseillaise* titre « Un colloque pour retrouver la mémoire », *L'indépendant de Perpignan* du même jour consacre un article à « L'histoire sous toutes ses coutures ». Enfin, un article présente le colloque dans les numéros du *Midi libre* du 20 au 22 janvier 1984 : « Mauroy : sauver l'histoire », « La télé et l'histoire : aux profs de jouer » et « L'opération lifting de Montpellier ».

Le président de l'APHG, Jean Peyrot, adhère à la conception civique de l'histoire scolaire telle qu'elle est présentée par les politiques présents à Montpellier. La politisation de l'événement est pour l'association un témoignage de reconnaissance et de soutien à l'égard des actions menées :

« La vraie nouveauté, et pour nous l'agréable nouveauté, c'est que ces idées aient été exprimées par le Premier ministre et le ministre de l'Éducation nationale, avec l'autorité qui est la leur, et qu'elles aient été ordonnées en vue d'une politique d'ensemble [...]. Ceux qui, depuis tant d'années, ont cheminé avec nous dans le désert de l'indifférence et qui ont dû affronter les sarcasmes ou les soupçons injustes pourront apprécier le chemin parcouru et le changement d'horizon, le retournement de la conjoncture pour employer un terme à la mode. À ceux-là je redis : nos personnes ne sont rien, notre cause est tout [...]. Elle est au service des enfants de notre pays et non pas au service des carrières de tels ou tels.»¹²⁸³

Durant ces trois jours, le consensus domine autour des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. La participation des politiques est perçue par les « historiens experts » présents comme un soutien pour faire évoluer ces disciplines.

Entre les discours des politiques, les universitaires interviennent durant le colloque. Ce sont majoritairement des historiens (75 % des participations) issus des institutions parisiennes (92 % des interventions). Quasiment tous sont engagés dans des réseaux de gauche¹²⁸⁴ : réseaux de chrétiens de gauche (Antoine Prost, René Rémond), proches du Parti socialiste (Michelle Perrot, Jacques Le Goff, Mona Ozouf), de la Ligue des Droits de l'Homme (Madeleine Rébérioux). Les membres de l'APHG participent également aux présentations des travaux de commissions : Maurice Pfister de la section régionale de Montpellier représente la commission sur l'enseignement de l'histoire régionale, Jean Peyrot, président de l'APHG, celle sur le métier d'historien-géographe et celle de la formation des maîtres.

¹²⁸³ Jean Peyrot, « Après Montpellier », *Historiens et géographes* n°298, mars-avril 1984.

¹²⁸⁴ Gérard Cholvy est inséré dans des réseaux chrétiens.

Encadré n°13 :

Interventions lors du colloque de Montpellier (19-21 janvier 1984)

Présentations d'universitaires :

Faut-il enseigner l'histoire régionale : Gérard Cholvy (Montpellier III)
Les finalités de l'enseignement de l'histoire : Michelle Perrot (Paris VII)
Enseigner la géographie : Yves Lacoste (Paris VIII)
L'histoire « chez les autres » : Jean Devisse (Paris I)
Musée et histoire : Madeleine Rébérioux (Paris VIII)
Lettres et histoire : Gérard Delfau (Paris VII)
Histoire et instruction civique : Mona Ozouf (CNRS)
À propos de manuels d'histoire : Paul Gerbod (Paris-Nord)
L'histoire et les médias : René Rémond (Paris X)
Les scientifiques face à l'histoire : Hubert Curien (Centre nationale d'études spatiales)
La formation des maîtres : Philippe Vigier (Paris X)
Conclusion du colloque : Jacques Le Goff (EHESS)

Présentations des travaux des commissions :

Rapport des commissions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique : Antoine Prost (Paris I)
Rapport de la commission sur l'enseignement de l'histoire régionale : Maurice Pfister (APHG)
Rapport de la commission sur le métier d'historien-géographe et de la commission sur la formation des maîtres : Jean Peyrot (APHG)
Rapport de la commission histoire géographie des autres, géographie et sciences humaines : Bernard Kayser (Toulouse)
Rapport de la commission histoire, communication, information : Jean-Noël Luc (Paris IV)

Source : *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier, Paris, Ministère de l'Éducation nationale juin 1984, 179 p.*

Les universitaires intervenants lors du colloque sont reconnus comme légitimes au sein de la profession. Leurs constats et leurs conclusions sont validés par des historiens de droite comme Pierre Chaunu :

« Ceux qui ont participé au colloque de Montpellier sur l'enseignement de l'histoire confirment, en dépit de la lourde griffe officielle, que les rapports étaient sensés, les débats marqués au coin du bon sens, les propositions raisonnables. Une hirondelle ne faisant pas le printemps, on aura fait appel à des personnalités de sensibilité dite de gauche certes, mais compétentes et raisonnables. »¹²⁸⁵

L'ensemble de la profession historique apparaît unie au-delà du clivage politique : universitaires, associations de spécialistes et enseignants s'entendent sur les conclusions du colloque. Ils tombent d'accord sur les finalités de l'histoire scolaire, sa dimension civique. Les intervenants ne négligent pas de préciser également qu'elle doit suivre les évolutions de la recherche universitaire.

c) L'affirmation de la question civique

Les usages de l'histoire sont multiples comme l'indique Michelle Perrot dans sa communication « Les finalités de l'enseignement de l'histoire ». Elle en recense trois. La première est une fonction culturelle : l'histoire doit fournir des repères dans le temps et l'espace, elle doit aider à comprendre les différences et les changements. La deuxième

¹²⁸⁵ Pierre Chaunu, « Faites ce qu'ils disent », *Le Figaro*, 20 janvier 1984.

fonction est mémorielle : selon elle, l'histoire est une mémoire¹²⁸⁶ qui n'est pas seulement celle d'événements contemporains¹²⁸⁷. Enfin, l'histoire scolaire fournit une méthode pour l'analyse critique de la réalité. Ces propos sont repris dans le rapport des commissions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique présidées par Antoine Prost. Les participants et le public « boivent du petit lait »¹²⁸⁸. Néanmoins, Michelle Perrot souligne le risque de saturation des finalités de l'histoire et rappelle que « l'histoire ne peut pas tout »¹²⁸⁹.

Synthétisant les propos tenus durant ces trois jours de colloque dans son discours de clôture, le ministre de l'Éducation nationale revient sur les éléments qu'il faut modifier dans cet enseignement. Il insiste pour cela sur l'obsolescence de « la pédagogie républicaine »¹²⁹⁰. L'histoire scolaire devait sous la Troisième République transmettre une vision téléologique de la construction nationale aux accents patriotiques :

« Il y a un siècle, la France des manuels scolaires [...] incarnait à la fois l'État moderne, le rayonnement d'une puissance mondiale, la volonté nationale d'effacer la défaite de 1870, les valeurs démocratiques issues de la Révolution française. C'est autour de l'image d'une France "patronne et témoin de la liberté dans le monde" [...] que s'est constituée l'histoire républicaine : une histoire nationale par conséquent, une histoire exemplaire, racontée au prix de silences et d'exclusions dont nous mesurons mieux désormais l'injustice. »¹²⁹¹

Savary souhaite la réintroduction de l'histoire nationale dans les programmes d'histoire mais pas sous la forme du « roman national » républicain. La citoyenneté sous-jacente à cet enseignement doit être actualisée, les angles d'approches multipliés.

L'histoire des « petites patries »¹²⁹² est réhabilitée. L'enseignement des langues régionales se développe depuis les années 1970¹²⁹³. Après 1975, sous l'impulsion de Michel Denieul notamment, la formation des enseignants de langues et cultures régionales est reconnue par l'État et des stages sont proposés dans le cadre de la formation continue¹²⁹⁴. Le

¹²⁸⁶ Michelle Perrot, « Les finalités de l'enseignement de l'histoire », in *Colloque nationale, op. cit.*, p. 45.

¹²⁸⁷ Pensons à la mémoire des Camisards que Philippe Joutard a étudiée dans *La légende des camisards*, Paris, Gallimard, 1985, 439 p.

¹²⁸⁸ Hubert Tison, entretien avec l'auteur, 30 janvier 2008, propos confirmés dans d'autres entretiens : Philippe Joutard, 12 juin 2008, Suzanne Citron, 27 septembre 2007.

¹²⁸⁹ Michelle Perrot, *op. cit.*, p. 43.

¹²⁹⁰ Alain Savary, *Discours de clôture 21 janvier 1984, BOEN n°30*, 26 juillet 1984.

¹²⁹¹ *Ibid.*

¹²⁹² Jean-François Chanut, *L'école républicaine et les petites patries, op. cit.*

¹²⁹³ Youenn Michel, « Les langues régionales à l'école au XX^e siècle : perspectives sur l'histoire des lycées », *Atala. Revue du cru de Château*, n°7, mars 2004, p. 219-231.

¹²⁹⁴ Marcel Pinet, Circulaire n°75-426, *Stages de langues et cultures régionales*, BOEN n°45, 11 décembre 1975, Jean Deygout, Circulaire n°76-124, *Formation continue des instituteurs portant sur les cultures et les langues locales*, BOEN, n°14, 8 avril 1976.

ministre Savary poursuit le développement de cet enseignement : une circulaire du 21 juin 1982 reconnaît l'enseignement des langues régionales comme des cours à part entière. Du point de vue culturel, les années 1980 sont celles du patrimoine. Les cultures régionales sont exposées à Paris au Musée des Arts et Traditions populaires¹²⁹⁵ et les politiques muséales insistent sur la dimension régionale en multipliant les « musées de patrimoine ». L'histoire locale est un champ de recherche en pleine expansion depuis plus d'une décennie¹²⁹⁶.

Les intervenants à Montpellier souhaitent que l'histoire scolaire intègre les recherches universitaires. C'est donc logiquement que Gérard Cholvy plaide en faveur de l'enseignement de l'histoire régionale¹²⁹⁷. Deux arguments sont convoqués : en commençant l'enseignement de l'histoire par l'échelle locale, l'élève comprend mieux son propre environnement. Le second argument est davantage politique : insérer l'histoire régionale dans les programmes scolaires constitue un acte de reconnaissance institutionnelle et permet un contrôle étatique sur le discours historique régional :

« Enseigner l'histoire régionale ce n'est pas lancer la bouée de sauvetage destinée à sauver les passagers du navire *Histoire nationale* en perdition. Ce n'est pas un simple moyen pédagogique au service de l'histoire générale. Mais c'est s'assurer l'une des étapes logiques de la réflexion dans l'une des dimensions du champ historique : parti de la connaissance de soi elle débouchera sur l'histoire des autres. Si l'école ne lui reconnaît pas sa place, elle se fera dehors d'elle, sans préparation mais non sans passion. »¹²⁹⁸

Cholvy expose les risques d'usage politique du passé par certains régionalistes. Intégrer l'histoire locale dans les programmes nationaux conduit à revoir les rapports entre le national et le local, le particulier.

Mona Ozouf plaide pour une relecture du concept de citoyenneté. Dans sa communication « *Histoire et instruction civique* », elle invite à repenser l'universel en y intégrant les particularités :

« Le civisme Troisième République croyait atteindre à l'universalisme en niant les particularités. Notre civisme [...] ne tourne nullement le dos à un universalisme sans lequel nous ne parviendrons même pas à comprendre ce qu'est la différence. Il pose l'unité du genre humain, mais il postule que c'est [...] dans l'affirmation de leurs particularités culturelles que s'exprime l'universel. »¹²⁹⁹

Ces « historiens experts » plaident pour une citoyenneté construite autour de la dialectique

¹²⁹⁵ Martine Segalen, *Vie d'un musée, 1937-2005*, Paris, Stock, 2005, 352 p.

¹²⁹⁶ Loïc Vadelorge, « Les affres de l'histoire locale 1970-2000 », in Maryline Crivello, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt (dir.), *Concurrences des passés, Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix, Publications de l'Université de Provence, 2006, p. 37-47.

¹²⁹⁷ Gérard Cholvy, « Faut-il enseigner l'histoire régionale? », *Colloque national, op. cit.*

¹²⁹⁸ *Ibid.*, p. 35.

¹²⁹⁹ Mona Ozouf, « Histoire et instruction civique », *Colloque nationale, op. cit.*, p. 95-96.

petite/grande patrie. Ils invitent également à prendre en compte les populations immigrées.

Outre la volonté d'insérer dans les programmes l'histoire régionale, l'inscription de l'histoire de l'immigration dans le récit national, préconisée dans le rapport Girault, semble nécessaire aux intervenants. Jacques Le Goff conclut les interventions par l'invitation à intégrer l'immigration depuis l'étude de la Préhistoire jusqu'à l'époque contemporaine¹³⁰⁰. L'histoire enseignée n'est pas celle du politique mais celle de la population vivant sur le territoire national :

« Il faut remplacer une (ou des) Histoire(s) de France par une Histoire de la France. Cette France qui ne sera plus une collection d'images d'Épinal n'en sera pas moins attachante et elle sera plus vraie [...]. Qu'elle sache aussi reconnaître en elle depuis la Préhistoire tous ses immigrants, toutes ses composantes, autres devenues elle-même, qui concourent à rendre nécessaires dans l'enseignement de l'histoire une connaissance et une compréhension suffisantes des périodes les plus anciennes, de la Préhistoire à la Renaissance. »

Cette proposition véhicule la représentation d'une nation française ouverte, d'une citoyenneté fondée sur le droit du sol, construite autour de valeurs héritées des Lumières et des droits de l'Homme. Enseigner une histoire dans laquelle tous les élèves se retrouvent éviteraient selon ces « historiens experts » les dérives et les usages politiques que pourraient faire du passé certains groupes mémoriels. Ainsi, Mona Ozouf défend une approche ouverte de la citoyenneté :

« Pour un civisme comparatiste plaide le fait que dans la communauté des élèves, bien moins homogène qu'autrefois, les différences culturelles crèvent les yeux [...]. Peut-être faudrait-il accueillir aussi avec prudence la "demande d'histoire" qui monte aujourd'hui de tous les groupes sociaux, ethniques, sexuels, générationnels : car la frénésie à retrouver son histoire propre et ses "racines" dans une quête acharnée de soi-même, n'est pas dépourvue d'ambiguïté. »¹³⁰¹

Les « historiens experts » proposent donc de repenser le contenu et les finalités de la citoyenneté nationale. Ils n'en négligent pas moins des échelles plus englobantes et vastes.

Le modèle de citoyenneté transmis dans les programmes d'histoire tel qu'il est défendu lors du colloque de Montpellier s'ouvre à d'autres échelles que celle de la nation : échelle locale mais également échelles européenne et mondiale. Cette ouverture se comprend par rapport à l'intégration de l'histoire de l'immigration dans le récit scolaire : le recours à une histoire européenne, voire mondiale permet de faire comprendre aux élèves leur diversité comme l'indique René Girault dans sa communication du 19 janvier 1984 :

¹³⁰⁰ En 1988, Gérard Noiriel remarque encore que « l'immigration est un non-lieu de mémoire » et qu'elle ne constitue par encore un véritable objet d'étude pour les historiens : Gérard Noiriel, *Le creuset français, Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1988 ; « Français et étrangers », in Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, tome 3 Les France, Paris, Gallimard, 1993, p. 275-319.

¹³⁰¹ Mona Ozouf, « Histoire et instruction civique », *op. cit.*, p. 96.

« Le fait d'être Européens, celui de recevoir des minorités non européennes, nous obligent à prendre en considération qui sont nos voisins européens, qui sont ceux qui vivent avec nous, parmi nous, et dont les enfants fréquentent les mêmes établissements scolaires. Qui sont ces "autres"? Et comment apprendre à les accueillir, à les estimer, et faire qu'eux-mêmes, ou tout au moins leurs enfants, sachent qui nous sommes? »¹³⁰²

Qualifié d' « États généraux de l'histoire » par Jacques Le Goff, le colloque de Montpellier apaise la controverse sur l'histoire scolaire lancée des années auparavant. L'événement est largement politisé : il est commandé par le Président et organisé par le Ministère de l'Éducation nationale. La participation du premier ministre et d'Alain Savary confirme et rend public la volonté politique de commander de nouveaux programmes d'histoire et de géographie aux « historiens experts ». La profession historique est légitimée par le politique, tout comme les représentants des enseignants d'histoire et géographie. Il faut remarquer la mise à distance, lors de ce colloque, de l'Inspection générale : aucun inspecteur général n'intervient comme rapporteur en séance plénière. La parole est laissée aux politiques, aux universitaires et à l'APHG.

B) La collaboration des « historiens experts » avec l'Inspection générale : l'exemple de la COPREHG

Pour la première fois depuis le début de la Cinquième République, le Président et le ministre de l'Éducation nationale sont favorables à une production des programmes d'histoire en cogestion et à l'ouverture du circuit d'écriture aux « historiens experts ». Universitaires et représentants de l'APHG sont perçus comme compétents scientifiquement et pédagogiquement. Cela n'a pas été le cas des commissions Renouvin et Braudel¹³⁰³, ni des didacticiens soutenus par quelques inspecteurs généraux mais décriés par l'Élysée et les historiens¹³⁰⁴. On observe sous le ministère Savary une convergence de la plupart des acteurs investis dans cet enseignement, à l'exception des didacticiens. L'élaboration des programmes nécessite donc plusieurs savoirs experts. Il ressort du rapport Girault et des propositions faites à Montpellier que les programmes ne doivent plus être des « bricolages » des programmes antérieurs mais doivent tenir compte, dans la limite des possibilités des élèves, des apports de la recherche. Une nouvelle forme d'expertise apparaît qui légitime la présence des « historiens experts » dans le circuit d'écriture. Les inspecteurs généraux participent à cette évolution et

¹³⁰² René Girault, « Libres propos sur un rapport », *Historiens et géographes*, n°298, mars-avril 1984.

¹³⁰³ Cf. Chapitre 2, *supra*.

¹³⁰⁴ Cf. Chapitre 3, *supra*.

accompagnent ces nouveaux experts.

Les années 1980 sont une période de fortes turbulences dans les politiques publiques. Une série de réorientations de grande ampleur (modernisation gestionnaire et déconcentration des services, décentralisation des décisions et des interventions, institutionnalisation progressive de l'évaluation, développement de la contractualisation, multiplication des partenariats) affectent l'enseignement comme d'autres secteurs d'action publique¹³⁰⁵. Des travaux de sociologie de l'action publique adoptant une approche néo-institutionnaliste mettent l'accent sur le rôle stratégique et politique des élites sectorielles (hauts fonctionnaires) dont certaines ont su déployer des stratégies de réforme. Bruno Jobert¹³⁰⁶ met ainsi en évidence l'adaptation de certaines élites nationales en Europe qui parviennent à influencer les réformes des politiques économiques. William Genieys¹³⁰⁷ étudie les stratégies des hauts fonctionnaires dans les politiques de défense et les politiques sociales pour imposer leur logique de réforme au ministre. Ces hauts fonctionnaires réussissent donc à s'adapter, à reconvertir d'anciens savoir-faire. L'exemple de la COPREHG étudiée dans cette sous-section est une illustration de la multiplication des types d'expertise nécessaire pour élaborer un programme.

1) La participation d' « historiens experts » au sein de la COPREHG

La COPREHG (Commission permanente de réflexions sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie) est mise en place et commence à travailler sous Alain Savary. L'institutionnalisation de cette commission pacifie le circuit d'écriture. Sont amenés à travailler ensemble les universitaires, les représentants de l'APHG et l'IGEN. Aucune catégorie d'acteurs intéressés par l'enseignement de l'histoire n'est exclue du circuit.

a) Une commission verticale pour repenser l'enseignement de l'histoire

Le 1^{er} février 1983, le ministre annonce la création prochaine d'une commission chargée de l'enseignement de l'histoire et de la géographie¹³⁰⁸. La conseillère d'Alain Savary, Catherine Moisan, en est la principale réalisatrice¹³⁰⁹. Née en 1950 de parents instituteurs, cette ancienne élève de l'ENS de Sèvres est agrégée de mathématiques. Elle enseigne au lycée

¹³⁰⁵ Hélène Buisson-Fenet, *L'administration de l'Éducation nationale*, Paris, PUF, 2008, 127 p.

¹³⁰⁶ Bruno Jobert (dir.), *Le tournant néo-libéral*, Paris, L'Harmattan, 1994, 328 p.

¹³⁰⁷ William Genieys, *Les élites des politiques de l'État*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2008, 274 p.

¹³⁰⁸ Catherine Moisan, *Lettre au ministre de l'Éducation nationale Alain Savary*, 3 août 1984, AN, CARAN, 5AG4/3658.

¹³⁰⁹ Catherine Moisan, entretien avec le SHE n°87, 19 mars 1998.

de Sèvres de 1975 à 1977, puis au collège Nicolas-Ledoux au Plessis-Robison jusqu'en 1982. Elle est alors nommée à Rouen à l'École normale afin de participer à la formation initiale des PEGC. Catherine Moisan devient conseillère au cabinet d'Alain Savary en mars 1983. Elle est chargée du dossier des ZEP et met en place les commissions sur les Programmes. Celles-ci sont réparties en deux catégories : certaines sont verticales (chacune est consacrée à une discipline à tous les degrés de la scolarité, c'est le cas de la COPREHG) et d'autres horizontales (par exemple : une commission est chargée du collège, une autre du lycée).

Ces commissions mettent fin au monopole de gestion des dossiers des contenus d'enseignement et des programmes par l'IGEN. Le choix est fait de partager ces compétences entre les inspecteurs généraux et des personnes « compétentes », ce qui exclut d'après Catherine Moisan le personnel des directions ministérielles :

« Les directions pédagogiques ne sont ni structurées, ni dotées de personnels compétents pour réfléchir sur l'évolution nécessaire de notre enseignement, pour écrire de nouveaux textes officiels ou pour travailler sur la spécificité de telle ou telle discipline. »¹³¹⁰

Ces commissions permanentes donnent des avis et émettent des propositions aux directions ministérielles. Cependant, elles ne sont pas habilitées à rédiger des textes officiels. La rédaction des programmes, par exemple, revient aux directions ministérielles en collaboration avec le groupe disciplinaire de l'IGEN. À cela s'ajoute une autre difficulté : commissions horizontales et commissions verticales doivent travailler ensemble afin de repenser l'ensemble des contenus et mettre les programmes en cohérence les uns avec les autres. La mise en place de ces groupes s'inscrit donc dans une politique de rénovation éducative pour l'ensemble du système scolaire :

« On ne peut continuer à juxtaposer ou à superposer sans cohérence des éléments de solutions dont les vertus escomptées se révèlent rapidement caduques ; une véritable rénovation de l'enseignement exige que le problème soit pris à la racine : c'est l'ensemble des contenus qui doit être repensé, en fonction des principes et d'objectifs clairement définis [...]. Les différents contenus disciplinaires doivent dorénavant être considérés comme des facteurs complémentaires au développement des élèves et non comme un découpage figé de notre enseignement. »¹³¹¹

Les commissions verticales créées sous Alain Savary pour limiter le pouvoir des inspecteurs généraux concernent plusieurs disciplines scolaires¹³¹² : la COPREM

¹³¹⁰ Catherine Moisan, *Lettre au ministre de l'Éducation nationale Alain Savary*, 3 août 1984, AN, CARAN, 5AG4/3658.

¹³¹¹ *Ibid.*

¹³¹² Roger-François Gauthier, *Querelles d'école, pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, Serdimap, 1988, 167 p.

(Commission Permanente de Réflexions sur l'Enseignement des Mathématiques) est chargée des mathématiques, la COPRET de la technologie, la COPRESP des sciences physiques, la COPREEEPS de l'éducation physique et sportive, la COPREBIGE de la biologie et de la géologie. Il en existe une également pour le français. Quant à la COPREHG, elle se consacre à l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Consciente de la saillance politique que revêt l'histoire scolaire et connaissant les pratiques enseignantes grâce à son expérience professionnelle, Catherine Moisan insiste sur la nécessité de rénover l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Selon elle, cela passe par une transformation de la présentation des programmes, le *Bulletin officiel* doit leur expliquer la problématique de ces textes et les enjeux sous-jacents aux programmes. Jusque-là, les *Instructions officielles* qui les accompagnent sont rédigées par l'Inspection générale mais ne paraissent pas toujours au moment des nouveaux programmes¹³¹³. Il s'agit donc de changer la présentation des programmes et d'accompagner ceux-ci de supports pédagogiques :

« Les textes officiels :

ces textes ne sont pas lus par l'ensemble des enseignants qui s'informent plutôt par l'intermédiaire des manuels scolaires, ce qui rend inutiles les recommandations pédagogiques. Il faut donc changer cette situation :

- une partie d'ordre réglementaire et officiel, plus courte qu'actuellement précisant les objectifs nationaux, soumise aux procédures de concertation habituelles et paraissant au *BO*.

- une autre partie composée d'annexes pédagogiques sous forme de documents d'accompagnement, pratiques et simples, utilisant les acquis de la recherche pédagogique, les expériences réalisées sur le terrain et les travaux des commissions [...]. Une parution régulière peut-être mise en place par le CNDP et diffusée aux établissements dans le cadre d'un abonnement [...]. Les manuels scolaires seront progressivement transformés en liaison avec les éditeurs. Cette transformation doit bien sûr modifier le contenu mais aussi la forme afin de les rendre plus utilisables par les élèves. »¹³¹⁴

Le cabinet du ministre Savary est favorable à l'élaboration de documents d'accompagnement des programmes.

b) La présidence de la COPREHG confiée à Jacques Le Goff

Jacques Le Goff [Encadré biographique n°8] est nommé par Alain Savary à la présidence de la COPREHG en 1983. Cet historien ne connaît pas personnellement le ministre de l'Éducation nationale. Homme de gauche, proche du parti socialiste, Jacques Le Goff est connu de Jacques Attali et est alors invité à certains dîners de l'Élysée. Mais sa nomination à la tête de la COPREHG est liée, selon Le Goff, à une suggestion de François Furet à Alain

¹³¹³ Ce que nous avons vu avec les programmes de 1963 et 1969 et les *Instructions officielles* de 1954, Cf. chapitre 2, *supra*.

¹³¹⁴ Catherine Moisan, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie*, sans date (1983-1984?), AN, 5AG4/3658.

Savary¹³¹⁵. Ces deux historiens de l'EHESS, qui se connaissent depuis longtemps, sont également proches de Pierre Nora. Le directeur des *Lieux de mémoire* est un vieil ami et ancien collègue de Le Goff du temps où ils enseignaient en Algérie, il est également le beau-frère de Furet. Jacques Le Goff s'est déjà investi dans le champ éducatif en 1962 : il est l'auteur d'un manuel de classe de 4^e paru aux éditions Bordas¹³¹⁶. Cette expérience a été pour lui l'occasion de faire passer dans le secteur secondaire des idées issues des recherches universitaires :

« C'était pour moi l'occasion de mettre mes convictions au service de la pédagogie, c'est-à-dire de faire passer un peu de l'Histoire nouvelle, création française alors en plein essor, dans cet immense public scolaire, pour autant que le permettaient les routines des programmes et les méthodes d'enseignement. »¹³¹⁷

Il n'en cache pas moins la difficulté à mettre en œuvre une « transposition didactique »¹³¹⁸ des apports de l'École des *Annales*. Jacques Le Goff s'est prononcé, au début des années 1980, contre les programmes Haby, reprenant à son compte les arguments favorables à une histoire scolaire chronologique et non thématique. En 1983, il occupe des positions universitaires prestigieuses, tout comme Fernand Braudel quelques années auparavant. Cette accumulation de capital universitaire¹³¹⁹ le rend doublement légitime auprès des acteurs du secteur éducatif et des universitaires :

« Savary a vu en moi certains avantages, le fait, me semble-t-il, que je n'avais pas d'ennemis connus, ni du point de vue universitaire, ni du point de vue politique. Je n'étais plus directeur de l'École depuis 6 ou 7 ans, donc très libre. J'étais réputé un homme de gauche, mais sans engagement précis depuis que j'avais quitté le PSU, vingt ans auparavant. Par ailleurs, j'étais considéré comme appartenant au mouvement des *Annales*, c'est-à-dire un mouvement de rénovation... »¹³²⁰

Bien que sa création soit annoncée en février 1983, la COPREHG n'est pas encore mise en place au moment de la prise de position de François Mitterrand lors du conseil des ministres du 31 août 1983. Jacques Le Goff reçoit en septembre 1983 une lettre de mission d'Alain Savary¹³²¹ : son groupe, qu'il accepte de conduire pendant deux ans, est chargé de réfléchir et d'émettre des propositions pour la rénovation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Jacques Le Goff a lu le rapport Girault durant l'été 1983. Il est persuadé qu'il faut améliorer ce texte, ce qu'a du mal à admettre l'auteur du rapport. Afin de mettre en

¹³¹⁵ Jacques Le Goff, *Une vie pour l'histoire, entretiens avec Marc Heurgon*, Paris, La Découverte, 1996, p. 186.

¹³¹⁶ Jacques Le Goff, *Le Moyen-Âge*, Paris, Bordas, 1962, 328 p.

¹³¹⁷ Jacques Le Goff, « Une pratique de l'histoire », *H. Histoire*, n°1, mars 1979, p. 131-137.

¹³¹⁸ Yves Chevallard, *La transposition didactique : du savoir savant aux savoirs enseignés*, op. cit.

¹³¹⁹ Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Minuit, 1984, p. 116.

¹³²⁰ Jacques Le Goff, *Une vie pour l'histoire*, op. cit., p. 233.

¹³²¹ Jacques Le Goff, « Entretien réalisé par Hubert Tison », *Historiens et géographes*, n°304, avril-mai 1985.

évidence le lien entre les travaux de Girault et ceux de la COPREHG, Jacques Le Goff demande à ce que René Girault occupe le poste de secrétaire général de la COPREHG.

**Encadré biographique n°8 :
Jacques Le Goff (né en 1924)**

Cet historien des *Annales* est un spécialiste du Moyen-Âge. Issu d'une famille de gauche, Jacques Le Goff intègre l'ENS après des études à Toulon. Il est reçu à l'agrégation d'histoire en 1950. Il succède à Fernand Braudel à la tête de l'EHESS en 1972 où il est directeur d'études. François Furet le remplace à ce poste en 1977. Jacques Le Goff contribue au renouvellement de l'approche historique par le développement de « la Nouvelle Histoire » dans les années 1970.

Principales publications :

Les intellectuels au Moyen-Âge (1957)
La civilisation de l'Occident médiéval (1964)
La naissance du Purgatoire (1981)
Histoire et mémoire (1988)
Saint-Louis (1996)

Source : *Who's who*, 2008.

Les vingt membres de la COPREHG sont proposés par l'historien mais nommés officiellement par le ministre de l'Éducation nationale¹³²². Le choix des personnes a pour objectif de susciter un consensus de l'ensemble du secteur éducatif autour des propositions de la COPREHG. Pour cela, les membres doivent être représentatifs des principaux partenaires syndicaux, associatifs, etc¹³²³. Jacques Le Goff fait participer à la même commission des hauts fonctionnaires (inspecteurs généraux) et des universitaires dont certains sont multi-positionnels. Le choix du président de l'APHG, Jean Peyrot, est une façon de saluer la mobilisation conduite par l'APHG lors de la controverse sur l'enseignement de l'histoire :

« Je ne voudrais pas terminer cet entretien sans redire que je suis personnellement et que nous sommes tous très conscients du rôle qu'elle a joué dans l'œuvre de rénovation qui, espérons-le, va enfin aboutir et sur laquelle nous sommes malgré tout assez optimistes. »¹³²⁴

La COPREHG commence à travailler avant le colloque de Montpellier (janvier 1984) : elle se réunit en séances plénières toutes les trois semaines. Entre temps, des petits groupes de travail se réunissent pour préparer les thèmes abordés lors de la prochaine séance plénière. Les réflexions initiales de la COPREHG portent prioritairement sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le cycle primaire, dans l'enseignement technique et professionnel ainsi que sur la formation des maîtres.

¹³²² *Ibid.*

¹³²³ Nous n'avons pas trouvé aux Archives nationales de liste établissant les membres de la COPREHG.

¹³²⁴ Jacques Le Goff, « Entretien réalisé par Hubert Tison », *Historiens et géographes*, *op. cit.*

c) La COPREHG investie dans la formation continue des enseignants¹³²⁵

Durant les années 1980, la formation initiale des enseignants du secondaire reste limitée¹³²⁶. Jusque là, la compétence pédagogique des enseignants était définie par la détention d'un grade universitaire et l'obtention d'un concours (CAPES ou agrégation). La formation initiale relèvait principalement de la formation universitaire. Il existait toutefois un an de stage en CPR pour les certifiés depuis 1952 et pour les agrégés depuis seulement 1981. Les PEGC, très important numériquement¹³²⁷, sont formés quant à eux dans des centres de formation qui leur sont réservés (ENP). Quant aux maîtres auxiliaires, qui représentent 5 % des enseignants d'histoire-géographie, ils sont formés par d'autres filières ou, plus prosaïquement, apprennent leur métier « sur le tas ». Cette hétérogénéité de la formation initiale et du recrutement du corps divise les syndicats enseignants. Certains, parmi lesquels le SGEN, sont partisans d'un corps unifié du primaire au supérieur, ce à quoi s'oppose fermement le SNES, défenseur du projet de *l'École progressive*. Quant au SNI, favorable à une *École fondamentale*, il est favorable au maintien du recrutement des PEGC qu'il syndique¹³²⁸.

La publication en février 1982 du rapport dirigé par André de Peretti sur la formation des personnels enseignants fait ressortir la nécessité d'une formation continue¹³²⁹. Il préconise une refonte complète de la formation initiale et continue ainsi qu'un lien étroit entre les deux. Il propose l'idée d'un réseau de formateurs organisé dans des instituts universitaires de formation. Le rapport accorde la priorité à la formation continue :

« La formation continue a fait l'objet des recommandations unanimes des syndicats et des associations. Elle correspond à une nécessité observée dans toutes les grandes entreprises culturelles aussi bien qu'industrielles, par rapport auxquelles l'Éducation nationale a pris du retard, comme l'indique le chapitre II du présent rapport. Elle requiert donc un soin particulier pour une institution telle que celle de l'Éducation nationale si l'on veut que celle-ci soit en mesure d'assurer les missions que la nation attend d'elle. »¹³³⁰

¹³²⁵ Concernant l'histoire de la formation des enseignants : Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2008, 360 p. ; Antoine Prost, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation*, n°32, 1999, p. 9-24.

¹³²⁶ Ismaïl Ferhat, « Quelle formation pour quels enseignants? », 17 mars 2009, <http://www.laviedesidees.fr/Quelle-formation-pour-quels.html>

¹³²⁷ Dominique Bret, « Les enseignants au cœur des réformes des contenus disciplinaires. Le cas des PEGC », Communication dans le cadre du séminaire REDISCOL, 12 février 2009.

¹³²⁸ Sur les controverses autour des projets de formation défendus par les syndicats enseignants, voir : André Robert, *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires : positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'éducation nationale entre 1968 et 1982*, op. cit.

¹³²⁹ André de Peretti, *Rapport au ministre de l'éducation nationale de la Commission sur la formation des personnels de l'éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1982, 339 p.

¹³³⁰ *Ibid.*, p. 139.

Alain Savary renonce cependant à transformer la formation initiale. Des changements institutionnels dans la formation continue s'observent au contraire à ce moment par la création des MAFPEN (Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation nationale)¹³³¹. Mises en place par l'arrêté du 11 juin 1982, les MAFPEN sont les structures souples chargées d'organiser, dans chaque académie, la formation continue de l'ensemble des personnels du ministère de l'Éducation nationale¹³³². Le champ de compétences peut varier d'une académie à l'autre. Beaucoup se consacrent uniquement aux formations pour les professeurs du second degré, d'autres y ajoutent la formation des personnels ATOS ou des personnels de direction. Peu coordonnent la formation des instituteurs. Les formations sont dirigées par des universitaires capables de dialoguer d'égal à égal avec les recteurs. L'objectif des MAFPEN est de créer un lien entre la recherche universitaire, les innovations pédagogiques et le ministère.

La mise en place des MAFPEN, qui sont un service des rectorats, se fait dans toutes les académies. Ces organismes mettent en place dès leur formation des PAF (Plans Académiques de Formation). Chaque PAF rassemble l'ensemble des stages proposés par la MAFPEN auxquels les personnels intéressés peuvent participer dans la mesure où leur statut les y autorise. L'élaboration du PAF dure environ un an : depuis l'évaluation des besoins, l'élaboration des objectifs, l'appel d'offres pour la mise en forme des stages jusqu'à la désignation des formateurs. Ensuite, le document du PAF est distribué auprès de l'ensemble des personnels qui déposent leur candidature à la rentrée. Les personnels d'encadrement évaluent l'année suivante la formation reçue par les enseignants.

Plusieurs catégories d'acteurs du secteur éducatif participent aux formations du PAF. Peu enthousiastes au départ, les inspecteurs (IPR et IDEN) prennent part aux activités mises en place, ils désignent également les enseignants-formateurs, organisent des formations centrées sur les programmes et les examens. Selon Francine Dugast-Portes, les trois quarts des inspecteurs collaborent de façon positive avec la MAFPEN¹³³³. Les Écoles normales accueillent les équipes départementales de formation du second degré, leurs directeurs sont

¹³³¹ Jean-Pierre Obin, « Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) », in Philippe Champy, Christiane Estévé, Claude Durand-Prinborgne, Jean Hassenforder, François de Singly, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, 1097 p.

¹³³² Francine Dugast-Portes, « MAFPEN... Rétrospectives », *Recherche et formation*, n°32, 1999, p. 25-43.

¹³³³ *Ibid.*, p. 33.

parfois actifs dans les formations proposées. Le matériel pédagogique est fourni par les CRDP. Les associations de spécialistes et les mouvements pédagogiques figurent également parmi les acteurs clefs des MAFPEN. Dans l'académie de Créteil, les personnels issus des mouvements pédagogiques investissent massivement les formations proposées les premières années¹³³⁴.

Les formations sont donc décentralisées, elles dépendent de chaque académie. Néanmoins, afin de constituer un nombre suffisant de formateurs compétents et capables d'intervenir auprès des divers ordres d'enseignement, des séminaires nationaux annuels sont organisés par la MIFERP (organe national créé en 1983). Le compte-rendu du séminaire national de « formation des enseignants en histoire et géographie » tenu du 11 au 13 octobre 1984 indique que 25 personnes y assistent¹³³⁵. Chaque académie présente est représentée par trois responsables de centres de formations, appelé *triumvirat*. Le tableau n°26 montre la composition de ces équipes :

Tableau n°26 : Composition des participants au séminaire nationale des formateurs (octobre 1984)

Académie	Membre n°1	Membre n°2	Membre n°3	Universitaires	Inspecteurs (IPR)	Ecole normale ou IDEN
Aix-Marseille	Philippe Joutard	Jean-Claude Pouzer	Lucien Tirone	2/3	0	1/3
Lille	Lucienne Citterio	Michel Hagnerelle	Robert Vandenbusche	1/3	1/3	1/3
Lyon	Pelletier	Mme Deom	Debard	1/3	1/3	1/3
Paris	Mme de Felice	Mme Guigue	Zimmermann	2/3	1/3	0
Rennes	Bernard Beaupere	Colette Guilmault	Tranoy	1/3	1/3	1/3
Strasbourg	Jeannine Geoffroy	Jean-Claude Gonon	Jean-Michel Spieser	1/3	1/3	1/3
Toulouse	André Bras	Courbon	Souriac	1/3	1/3	Professeur d'ENNA
Versailles	Jean-Michel David	Pain	Trotignon	1/3	1/3	1/3
La Réunion	Michèle Leroy	/	/	0	1	0
				10 participants	8 participants	7 participants

Source : A.N, CAC, 1991 0831 article 12.

La composition des *triumvirats* fait ressortir la collaboration d'universitaires (40 % des participants), dont certains sont des membres de l'APHG comme Philippe Joutard, avec des personnels d'encadrement et des formateurs : IPR (32 %) et professeurs d'Écoles normales (28%)¹³³⁶. Il s'agit donc d'associer recherche universitaire et formation pédagogique. Lors de

¹³³⁴ Jean-Michel Le Meur, entretien avec l'auteure, 12 juin 2008.

¹³³⁵ MIFERE, *Plan histoire-géographie, formation des formateurs (1983-1985), Compte-rendu du stage national*, octobre 1984, AN, CAC, 1991 0831 article 12.

¹³³⁶ Michel Hagnerelle (doyen du groupe histoire-géographie de l'IGEN de 2002 à 2008) participe, en tant

ces séminaires nationaux, les participants rencontrent des représentants des directions ministérielles : direction des écoles, direction des collèges et direction des lycées. Des représentants de la COPREHG, notamment René Girault, des IGEN et le chef de la MIFERP¹³³⁷ sont également présents. L'objectif de ces séminaires est de donner des inflexions nationales, de coordonner les initiatives mises en place par la suite au sein des académies.

Tableau n°27 : Stages d'histoire et géographie du PAF de Créteil (1983-1984)

Intitulé du stage	Public visé	Nombre de participants
Les programmes en sciences humaines du premier cycle	PEGC	5
Histoire et géographie dans le premier cycle : contenus, méthodes, organisation des programmes	Professeurs de collège	10 à 25
Le programme d'histoire en classe de 3 ^e	Enseignants de 3 ^e	10 à 35
Intégration de l'initiation économique dans les programmes de sciences humaines du premier cycle	Professeurs de collège	10 à 18
Études méthodologiques et didactiques portant sur l'intégration de l'initiation économique, sociale et politique dans les programmes d'histoire et de géographie	Professeurs de collège	10 à 25
Initiation à la pédagogie des droits de l'Homme dans le premier cycle (participation de Louis François, doyen émérite)	Professeurs de collège	15 à 30
L'évaluation en sciences humaines dans le premier cycle	Professeurs de collège	10 à 15
Sensibilisation à une nouvelle pratique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie pour les élèves en difficulté	Professeurs de collège et documentalistes du 93	10 à 20
Utilisation des auxiliaires pédagogiques	Tout personnel	24 à 48
Une nouvelle question au programme de terminales : les États-Unis	Professeurs de terminales	10 à 30

Source : PAF 1983-1984.

qu'IPR, à la formation pour l'académie de Lille.

¹³³⁷ MIFERP : Mission de la Formation Et de la Recherche Pédagogique. Créée en avril 1983, elle est rattachée au cabinet du ministre de l'Éducation nationale. Jean-Pierre Obin est nommé à sa tête. La MIFERP a pour objectif de définir une politique de formation initiale et continue des personnels. Elle cherche à établir un lien entre politique de formation et recherche en formation. La MIFERP est remplacée en décembre 1984 par la MIFERE (Mission de la Formation et de la Recherche en Éducation). La MIFERE existe jusqu'en décembre 1986, elle est ensuite rattachée à la DLC.

Encadré n°14 :
Les premiers PAF dans l'académie de Créteil¹³³⁸

Le premier PAF de l'Académie de Créteil, établi sous la direction de la MAFPEN, date de 1983. Chaque personnel peut disposer désormais chaque année d'un temps de formation égal à un demi-service hebdomadaire. Les formations du PAF sont définies en fonction d'objectifs nationaux (circulaire 82-215 du 24 mai 1982 et circulaire 82-599 du 23 décembre 1982) mais sont orientées, affinées selon les besoins propres de l'académie. Concernant l'académie de Créteil, plusieurs priorités sont mises en avant. Les principales sont l'offre d'une formation complémentaire aux personnels qui n'ont pu bénéficier d'une formation initiale suffisante ou des auxiliaires en cours de titularisation : « *cette formation complémentaire intégrera le plus possible l'approfondissement des connaissances fondamentales, la didactique de la discipline, l'amélioration des compétences pédagogiques et de l'utilisation de techniques modernes de communication, la sensibilisation aux aspects psychologiques et sociologiques du métier de formateur, l'information sur la vie et la communauté éducative* » ; l'adaptation de tout personnel aux évolutions du secteur éducatif (en mettant l'accent sur la formation à la didactique du français, sur la formation des enseignants technologiques et professionnels, etc.) ; formation aux méthodes d'évaluation. Le PAF de Créteil propose également des actions pour les personnels afin de s'adapter à la diversité des publics scolaires. Les premières formations offertes dans l'académie de Créteil sont animées par des anciens enseignants issus des mouvements pédagogiques et de la FEN. Ils souhaitent offrir une formation qui ne soit pas simplement axées sur les contenus qui ciblent les PEGC (dans le cadre de stages de recyclage). Les stages proposent également des réflexions sur la pédagogie différenciée, sur la didactique adaptée à des publics scolaires hétérogènes, parfois en difficulté.

Le PAF se présente sous la forme d'une brochure volumineuse de format A4 distribuée en double exemplaire dans tous les établissements de l'académie. Consultable par l'ensemble des personnels, chacun peut s'inscrire à des formations à condition de remplir la fiche figurant dans la brochure. Le stagiaire doit passer par la voie hiérarchique afin d'en aviser son supérieur (principal ou proviseur) qui donne ou non son accord. La présentation des stages indique le public visé, le nombre de participants, les animateurs, les dates et les lieux où se tiendra la formation [Photographie *infra*]. Dix stages en histoire-géographie sont proposés pour l'année 1983-1984 [Tableau n°27]. 80 % d'entre eux sont réservés aux enseignants de collèges et aux PEGC, 10 % aux professeurs de terminales, 10 % à l'ensemble des personnels. 70 % de ces stages sont animés par des IPR, 30 % par des universitaires. Le nombre de stages en histoire-géographie augmente par la suite : 17 stages en 1984-1985, 22 en 1985-1986, 17 en 1986-1987, 13 en 1987-1988, 28 en 1988-1989.

Malheureusement, nous n'avons pas trouvé d'archives conservées au rectorat de Créteil qui indiqueraient la participation à ces stages alors que dès les premières années, les présentations dans les brochures du PAF déplorent le fort taux d'absentéisme des enseignants pourtant inscrits. Ces documents ne font pas l'objet d'une politique de conservation particulière au rectorat. Ils sont rangés dans une armoire dans un couloir et les personnels avec qui nous avons discuté ont paru étonnés qu'on puisse étudier ces brochures. Comme l'ont remarqué Patrick Gibert et Jean-Claude Thoenig¹³³⁹, les institutions, à l'instar du rectorat de Créteil, font preuve d'une déficience de mémoire institutionnelle non compensée par une gestion efficace des archives.

Sources : *Orientations du plan académique de formation continue de l'année 1983-1984* ; Jean-Michel Le Meur et Jean-Paul Beltramone, entretiens avec l'auteur, 12 juin 2008.

Les stages proposés en histoire et géographie dans le cadre des deux premiers PAF de l'académie de Créteil donnent des indications sur la mise en œuvre à l'échelle locale des programmes. On constate que ces formations visent à donner des outils au personnel enseignant de cette académie. Les PEGC et les maîtres-auxiliaires étant fortement représentés, des stages s'adressent directement à eux. Les formations prennent également en compte le public scolaire. Celui-ci est hétérogène et une partie des élèves sont en situation d'échec scolaire. Des enseignants, dont beaucoup exercent dans des établissements classés ZEP, rencontrent de réelles difficultés dans la gestion de leur classe. C'est pourquoi, dès 1983, des formations mettent l'accent sur l'éducation civique et sur la pédagogie adressée à cette catégorie d'élèves.

¹³³⁸ Il nous a été possible de consulter les brochures du PAF de cette académie au rectorat de Créteil grâce au responsable de la cellule académique de la formation, Jean-Paul Beltramone. Il nous a également présenté à des agents du rectorat qui ont participé à l'élaboration et à la mise en œuvre des premiers PAF de cette académie. Qu'il en soit ici remercié.

¹³³⁹ Patrick Gibert, Jean-Claude Thoenig, « La gestion publique : entre l'apprentissage et l'amnésie », in François Lacasse, Jean-Claude Thoenig (dir.), *L'action publique*, Paris, L'Harmattan, 1996, 401 p.

**MISSION ACADÉMIQUE DE LA FORMATION DES
PERSONNELS DE L'ÉDUCATION NATIONALE**

RÉCTORAT DE CRÉTEIL : 4, rue Georges Enesco - 94010 CRÉTEIL Cédex - ☎ 207.60.22

CODE : HG 8	SENSIBILISATION A UNE NOUVELLE PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTE	
OBJECTIFS CONTENUS et THEMES	Lutte contre l'échec scolaire (en vue d'une réinsertion rapide dans un cursus normal) Principes et objectifs, contenus, méthodes (pratique pédagogique et didactique)	
METHODES		
PUBLICS CONCERNES	Professeurs d'Histoire et Géographie documentalistes de Seine-Saint-Denis (notamment Z E P)	Nombre de participants minimum : 10 maximum : 20
RESPONSABLE PERSONNE A CONTACTER POUR INFORMATION	I P R - Histoire - Géographie Mme RELANGE Nom : Mme RELANGE Adresse : 15, rue Aubert - 93200 Saint-Denis Tél. : 243 58 71	
FORMATEURS et INTERVENANTS	Mme Renée RELANGE, Professeur - Lycée Paul Eluard - Saint-Denis M. MARESCHAL Professeurs - Lycée Paul Eluard M. KLAUSNER	
DATE(S) et LIEU(X)	1ère séance : mercredi 5 octobre 1983 de 14 heures à 17 heures Lycée Paul Eluard 15 et 17 avenue Jean Moulin 93200 Saint-Denis	
Durée totale de la formation : année scolaire 1983-1984		soit en heures : 36 h
<input checked="" type="checkbox"/> En une session discontinue :		<input type="checkbox"/> En une session continue
<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de séances ou périodes : 12 • Durée de chaque séance ou période : 3 heures • Périodicité des séances ou périodes : 15 jours ou 3 semaines 		
OBSERVATIONS :		

Dans l'académie de Créteil, les stages du PAF ont moins pour objectif de donner des connaissances aux enseignants que de les former à la pédagogie, à la didactique et de leur donner des outils pour exercer leur métier. Dans le cadre de la politique de formation mise en œuvre sous Alain Savary, des universitaires travaillent avec les IA-IPR lors des formations nationales chargées principalement de former des formateurs au sein des académies. Cette collaboration entre « historiens experts » et personnels d'inspection se poursuit également lors de la production des programmes.

2) L'écriture des programmes en collaboration avec une Inspection générale affaiblie

Les rapports de force entre acteurs du circuit d'écriture sont reconfigurés sous Alain Savary. Les universitaires et les représentants des associations de spécialistes en sont renforcés et leur légitimité à écrire les programmes d'histoires est reconnue par le ministère. Les compétences de l'IGEN sont, au contraire, à cette époque mises à mal. Même si l'Inspection générale doit partager l'élaboration des programmes avec d'autres acteurs, elle n'est toutefois pas exclue du circuit d'écriture.

a) L'Inspection générale critiquée et affaiblie par son nouveau statut

Dès les années 1950-1960, des critiques sont émises contre l'Inspection générale¹³⁴⁰. Elles émanent d'une partie du corps enseignant et sont relayées par des syndicats comme le SGEN. Des enseignants rénovateurs du SGEN perçoivent négativement l'inspection individuelle et notée. Ils préféreraient davantage des visites d'inspecteurs centrées sur l'ensemble de l'établissement et organisées sous la forme de discussion avec toute l'équipe pédagogique :

« Que l'inspection générale conseille, qu'elle se considère comme spécialement chargée d'une formation rapide de ses collègues, qu'elle prenne leur problème de l'intérieur et non d'après la simple apparence d'une classe plus ou moins réussie : alors, son rôle véritable de formatrice sera renouvelé. »¹³⁴¹

Néanmoins, les critiques contre les inspections se concrétisent rarement : le refus des inspections au début des années 1980 est très marginal, il ne concerne que 0,06 % des

¹³⁴⁰ Bernard Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère*, op. cit.

¹³⁴¹ Jean Mousel, « Messieurs les Inspecteurs généraux, c'est à vous de jouer », *Université syndicaliste*, n°205, 16 janvier 1959.

enseignants inspectés en 1981¹³⁴². Le monopole de la compétence à rédiger les programmes scolaires est également décrié par certains militants du SGEN, parmi lesquels figure Suzanne Citron¹³⁴³. Les critiques formulées alors visent un secteur éducatif hiérarchisé et centralisé. C'est le modèle de « l'inspection classique » qui est dénoncé, c'est-à-dire celui d'un corps d'inspection qui contrôle à l'échelle nationale chaque enseignant individuellement afin de faire respecter les normes¹³⁴⁴.

Cette « magistrature d'influence sur le réseau éducatif »¹³⁴⁵ remplit jusque dans les années 1980 plusieurs fonctions : organisation et participation à des jurys de concours de recrutement¹³⁴⁶, participation à des commissions paritaires, conseil au sein du Ministère de l'Éducation nationale, inspection des enseignants candidats à des postes en CPGE, élaboration des *curricula* et mise en place des formations nationales¹³⁴⁷. Certains IGIP dirigent également des collections de manuels. Cependant, il serait faux de dire que l'IGIP est restée sourde à ces critiques. Des journées de l'inspection sont organisées à partir de 1969 au CIEP par l'association amicale des Inspecteurs généraux. La discussion du 13 mars 1969 entre Jeanne Déjean (IGIP vie scolaire), Jean Delannoy (professeur de lettres), Madeleine Dirié (professeur de lettres), Louis Faucon (IGIP Lettres), Louis François (IGIP Histoire-géographie), Lucien Géminard (IGIP techniques industrielles), Marc Genestet (professeur de lettres) et Gilbert Walusinski (professeur de mathématiques) pour thème « L'inspection générale pour quoi faire? »¹³⁴⁸. Même s'il est un supérieur hiérarchique, l'inspecteur doit concevoir son rôle comme celui d'un conseiller spécialiste de la discipline. Louis François le définit ainsi :

« L'inspecteur général, c'est évidemment sur le plan administratif un supérieur hiérarchique [...]. Mais ce que je souhaite, c'est que la qualité humaine d'inspecteur général fasse oublier autant qu'il est possible cette seule différence de qualité administrative. Car il ne faut pas oublier une chose, c'est que l'inspecteur général reste fondamentalement un universitaire et que nous souhaitons que ce rôle de contrôle et d'évaluation reste dévolu, pour ce qui est de l'enseignement, à de véritables universitaires. Parce qu'il y a d'abord chez l'universitaire, je le crois fondamentalement, le respect de sa propre liberté

¹³⁴² Guy Caplat, « L'inspection générale de l'enseignement : regard sur un passé », *Administration et éducation* n°82, 1999, p. 31.

¹³⁴³ Suzanne Citron, *L'école bloquée*, Paris, Bordas, 1971, p. 8 : l'auteure dénonce « un système où le contrôle des programmes et de l'enseignement appartient à une hiérarchie d'inspections émanant du ministère ».

¹³⁴⁴ Anton de Grauwe, *L'État et l'inspection scolaire : analyses des relations et modèles d'action*, Thèse de sociologie sous la direction d'Agnès van Zanten, IEP Paris, 2006, 508 f. ; Anton de Grauwe, « Les réformes des services d'inspection. Modèles et idéologies », *Revue française de pédagogie* n°145, octobre-décembre 2003, p. 5-20.

¹³⁴⁵ Guy Caplat, *op. cit.*

¹³⁴⁶ Cf. Questions d'histoire à l'agrégation externe d'histoire, Annexe n°10, tome II.

¹³⁴⁷ Guy Caplat, « L'Inspection générale de l'enseignement : regard sur un passé », *Administration et éducation* n°82, 1999, p. 9-34, ainsi que Paul Gerbod, « L'IGIP depuis 1802 », *Revue administrative*, n°189, juin 1979, p. 257-263.

¹³⁴⁸ « Inspection générale et animation », *Cahiers pédagogiques*, n°82, mai 1969, p. 13-52.

individuelle et que cette volonté de liberté individuelle on l'a mise dans tout son enseignement [...]. Nous ne sommes que des administrateurs occasionnels, nous sommes des administrateurs dans la mesure où nous avons à nous occuper plus ou moins de la carrière administrative des professeurs, mais ceci dit n'est qu'une partie de notre tâche. L'essentiel pour nous c'est d'être des universitaires, de travailler à l'amélioration de l'enseignement dans un esprit de totale liberté et cette liberté suppose la reconnaissance de la liberté des professeurs. »¹³⁴⁹

La tenue de ces journées continue tout au long des années 1970. Cela ne met pas fin aux critiques à l'égard de ce corps. Concernant le groupe histoire-géographie, on peut admettre que la controverse à propos des programmes Haby, durant laquelle l'Inspection générale a défendu ces *curricula*, a contribué à accentuer la délégitimation de ce corps.

Alain Savary se rallie à certaines idées du SGEN. En 1982, le ministère décide un moratoire des inspections : les 215 inspecteurs généraux de l'IGEN en fonction cette année-là sont sommés de ne pas procéder aux inspections notées. Certains d'entre eux développent alors ce qu'ils appellent des « inspections paysages », c'est-à-dire des visites en établissement, des entretiens avec des professeurs volontaires qui donnent lieu à des échanges moins formels et des rapports qui ne sont pas remis au ministre mais gardés en interne à l'Inspection générale. Selon Marie-Thérèse Frank, cette décision est un traumatisme pour certains IGEN¹³⁵⁰. Les entretiens menés par Xavier Pons auprès d'IGEN mettent en avant le climat de suspicion sous Alain Savary entre le ministère et le corps de l'IGEN. Un doyen de l'IGEN rappelle cela :

« Il y avait un climat de suspicion. L'Inspection générale était forcément conservatrice et omnipotente et la Gauche voulait casser cette logique. On nous observait avec méfiance et on était manifestement prêt à exploiter les maladresses éventuelles. »¹³⁵¹

Les changements du début des années 1980 obligent l'Inspection générale à sortir de sa discipline de spécialité. Par un arrêté du 2 janvier 1980 signé par Christian Beullac [Encadré n°15], ce corps change de nom : l'Inspection générale de l'Instruction publique (IGIP) devient l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN). Ce changement n'est pas anodin : au lieu de se centrer uniquement sur les contenus, l'IGEN doit dorénavant s'axer sur les valeurs, les compétences qui relèvent du secteur éducatif. La réorganisation de ce corps invite

¹³⁴⁹ *Ibid.*, p.51-52.

¹³⁵⁰ « La contestation de leurs fonctions et de leurs missions dans les années 1980 paraît avoir été mal vécue et avoir provoqué chez eux doute et même crise identitaire » : Marie-Thérèse Frank, « Les mutations des années 1980 », in Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002, p. 320.

¹³⁵¹ Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels. Discours et méthodes (1958-2008)*, thèse de Science politique sous les directions de Pierre Lascombes et d'Agnès van Zanten, IEP Paris, 2008, p. 601.

clairement à une collaboration entre groupes disciplinaires. Il s'agit pour les inspecteurs d'élargir leurs compétences en sortant « de leur domaine de spécialité immédiat pour adopter une vision systémique, publique et argumentée du fonctionnement de l'enseignement scolaire. Il s'agit de proposer une connaissance de portée plus générale (que celle qui peut être produite à l'échelle d'une discipline ou d'une unité administrative), plus argumentée (au sens où les rapports, publics, ne sauraient se contenter en théorie d'affirmations reposant uniquement sur l'autorité morale ou institutionnelle de celui qui l'énonce), une connaissance qui mélange les considérations administratives et pédagogiques et qui est elle-même fondée sur de nouveaux savoir-faire (la négociation, la persuasion, en clair le pouvoir d'influence) ou techniques d'investigation (entretien d'explicitation, analyse de données statistiques etc.) que la didactique des disciplines et le contrôle de l'exactitude de l'enseignement pour l'IGEN ou le contrôle de conformité administratif et comptable pour l'IGAEN. »¹³⁵².

Autre témoignage de l'affaiblissement du corps : la présidence du jury de l'agrégation d'histoire est dorénavant confiée à un universitaire. Au cours des années 1970, l'Inspection générale dirigeait le jury¹³⁵³. En 1982, un IGEN, Marcel Bordet, préside le jury de l'agrégation externe d'histoire et Jacques Grell celui du CAPES. L'IGEN perd progressivement cette position hégémonique : en 1984, un universitaire de la Sorbonne (Paris-IV), François Caron, préside le CAPES mais l'IGEN Marcel Bordet préside les deux commissions des épreuves orales de l'agrégation externe. La première, dite Commission des Leçons « hors programme », rassemble autour de lui Hélène Rioux, professeure au lycée Fénelon (histoire contemporaine) et des historiens universitaires : Michel Balard (histoire médiévale), Gérard Michaux (histoire moderne) et Maurice Sartre (histoire ancienne). La seconde, Commission de commentaires de documents d'Histoire, réunit sous la direction du vice-président Bernard Vogler (Strasbourg II) les universitaires Noël Coulet, Pierre Cabanes, André Kaspi et Jean-Pierre Poussou¹³⁵⁴. La situation s'inverse à partir de 1985 car René Rémond, professeur à l'Université de Nanterre et président de la FNSP, assume durant deux ans cette fonction. Ce président s'entoure d'universitaires dans la commission hors programme (Noël Coulet, Gérard Michaux, Hélène Rioux et Maurice Sartre) et celle d'explication de documents (présidée par Philippe Vigier,

¹³⁵² *Ibid.*, p. 602-603.

¹³⁵³ Cf. Questions d'agrégation à l'agrégation externe d'histoire, Annexe n°10, tome II.

¹³⁵⁴ Marcel Bordet, « Rapport de l'Agrégation d'histoire 1984 », *Historiens et géographes*, n°302, décembre 1984.

Henri Bresc, Pierre Cabanes, Michel Launay, Jean-Pierre Poussou)¹³⁵⁵. Ainsi, en 1985, la présidence des deux concours de recrutement des enseignants d'histoire, l'agrégation (présidée par René Rémond) et le CAPES (présidé par Jean-Pierre Martin, Université de Reims), est retirée aux inspecteurs généraux au profit des universitaires.

Encadré n°15 :
Christian Beullac, Dispositions relatives à la mission, au recrutement, à l'organisation et au fonctionnement de l'IGEN, Arrêté du 2 janvier 1980 :

« Le ministre de l'Éducation arrête :

Art.1 : Les IGIP prennent la dénomination d'IGEN.

Art.2 : Pour l'exercice de leur compétence dominante dans un domaine déterminé, les IGEN sont rangés dans l'un des groupes suivants : lettres, langues vivantes, enseignement préscolaire, élémentaire, d'adaptation, formation professionnelle des personnels correspondants, mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles, sciences techniques et industrielles, éducation manuelle et technique, philosophie, histoire et géographie, sciences sociales, économie et gestion, enseignements artistiques, éducation et vie scolaire.

Art.3 : Les activités de chaque groupe sont coordonnées par un doyen nommé par le ministre, au vu de l'opinion exprimée par le groupe, pour deux années renouvelables.

Art.4 : le doyen de l'IGEN assure la coordination d'ensemble des activités du corps. Il est nommé par le ministre parmi les inspecteurs généraux, après consultation des doyens des groupes, pour des périodes dont il fixe la durée. Les membres du groupe de réflexion et de proposition continuent à appartenir à leur groupe de rattachement.

Art.5 : les nominations d'IGEN et de chargés de mission de l'inspection générale sont effectuées, dans le cadre de la réglementation en vigueur, après avis d'une commission consultative. Cette commission comprend : le doyen de l'IGEN, président ; les doyens des groupes, le directeur général de la programmation et de la coordination, le DL, le DC, le DE, le directeur des personnels enseignants de lycées.

Source : Journal officiel, 8 janvier 1980.

b) La « déprofessionnalisation » de l'Inspection générale¹³⁵⁶

La modification du mode de recrutement des nouveaux inspecteurs généraux met fin à la procédure de nomination par cooptation¹³⁵⁷. L'arrêté signé par Alain Savary le 26 avril 1982 élargit le collège des recruteurs. Il modifie l'article 5 de l'arrêté du 2 janvier 1980 : dorénavant, les nominations d'inspecteurs généraux et des chargés de mission auprès de l'IGEN sont effectuées après avis d'une commission consultative. Celle-ci est présidée par le doyen de l'IGEN. Elle comprend également les doyens des groupes, le directeur des enseignements supérieurs, le directeur des lycées, le directeur des collèges, celui des écoles, le directeur des personnels enseignants à gestion nationale des lycées et collèges, le directeur des affaires générales, le directeur de la coopération et des relations internationales et le chef du

¹³⁵⁵ René Rémond, « Rapport de l'Agrégation d'histoire 1985 », *Historiens et géographes*, n°305, décembre 1985.

¹³⁵⁶ Nous reprenons ici une expression employée par Xavier Pons pour caractériser le processus par lequel une profession comme l'IG, dont les propriétés étaient stabilisées, perd ses attributs progressivement par des mécanismes multiples et complexes. Selon lui, cela correspond à la période qui s'étend de 1968 à 1989 : Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel: le cas de l'évaluation de l'enseignement dans les académies par les inspections générales*, DEA de Science politique sous les directions de Pierre Lascombes et Agnès van Zanten, IEP Paris, 2004, 310 f.

¹³⁵⁷ Pierre Garrigue, « Le statut de 1989 », in Jean-Pierre Rioux, *op. cit.*, p. 347.

service de l'éducation physique et sportive¹³⁵⁸. L'IGEN perd donc le monopole de recrutement des membres de son corps¹³⁵⁹.

Le groupe histoire-géographie de l'IGEN en 1983-1984 se compose de onze membres : le doyen Blanchon, les inspecteurs Binon, Marbeau, Palmade, Garrigue, Grell, Mutte, Pasquier, Clerici, Bordet, Rome [Tableau n°28].

Tableau n°28 : Composition du groupe histoire-géographie de l'IGEN en 1983

Prénom et Nom	Formation universitaire	Agrégation	Publications	Ancienneté dans le corps en 1983
Jean BINON	ENS	géographie	Aucune	17 ans (1966)
Robert BLANCHON	ENS Saint-Cloud	histoire	Aucune	10 ans (1973)
Marcel BORDET	ENS Ulm	histoire	Manuels universitaires	2 ans (1981)
André CLERICI	Université	histoire	Ouvrages universitaires	11 ans (1972)
Pierre GARRIGUE	ENS Ulm	histoire	Aucun	10 ans (1973)
Jacques GRELL	Université	histoire	Manuels scolaires	6 ans (1977)
Victor MARBEAU	Université	géographie	Articles et ouvrages universitaires	7 ans (1976)
Gabriel MUTTE	Université	histoire	Articles	5 ans (1978)
Guy PALMADE	ENS Ulm	histoire	Articles et ouvrages universitaires	15 ans (1968)
Yves PASQUIER	ENS Saint-Cloud	géographie	Aucune	6 ans (1977)
Jacqueline ROME	Université	Histoire	Aucune	3 ans (1980)

Source : Fiches personnelles de l'IGEN.

Il n'y a pas de nouveau recrutement sous le ministère Savary dans le groupe histoire-géographie. Celui-ci est composé pour moitié de normaliens. Les historiens représentent 73 % du groupe. Seule une moitié des IGEN a publié des articles ou ouvrages. Outre les modifications du statut de l'IGEN déjà exposées, le groupe histoire-géographie a été affaibli par la controverse autour des programmes Haby. Comme nous l'avons vu précédemment, les IGIP, notamment le doyen de l'époque, Lucien Genet, ont défendu des textes controversés¹³⁶⁰. Cette prise de position les a délégitimés auprès d'une partie du corps enseignant. À cela

¹³⁵⁸ Alain Savary, *Dispositions relatives à la mission, au recrutement, à l'organisation et au fonctionnement de l'IGEN*, 26 avril 1982, *JO*, 5 mai 1982.

¹³⁵⁹ Cette tendance est renforcée par la création d'un cinquième tour. Même si cette politisation est institutionnalisée par l'arrêté du 5 novembre 1984 signé par Jean-Pierre Chevènement, le projet a commencé à être élaboré sous Savary. Par cette procédure, des non-experts que les IGEN peuvent juger incompétents, sont susceptibles d'être tout de même nommés IGEN sur décision du ministre. Selon Pierre Garrigue, IGEN et doyen du groupe histoire-géographie, une quinzaine de nominations peuvent être considérées entre 1984-1986 comme « non-professionnelles » au regard des compétences exigées, ce qui pose des problèmes d'affectation dans les groupes, Pierre Garrigue, *Ibid.*, p. 347.

¹³⁶⁰ Cf. Chapitre 3, *supra*.

s'ajoute la présence dans ce groupe de Victor Marbeau, l'une des principales plumes des programmes Haby. Les critiques à l'égard de Marbeau émanent principalement d'acteurs de droite et sont partagées par certains acteurs comme le recteur Yves Durand. Celui reproche à l'IGEN son engagement et sa défense des programmes Haby dans la préface des actes d'un colloque organisé par l'UNI (Union nationale interuniversitaire, syndicat de droite) à Nantes le 26 mars 1983 :

« Les responsables de l'Éducation nationale apportent souvent de l'eau au moulin marxiste. Ainsi l'Inspecteur général Victor Marbeau [...]. La marxisation avait gagné, bien avant le 10 mai 1981, les spécialistes patentés de la pédagogie de l'Histoire, souvent ignorants des recherches universitaires, comme des difficultés et des réalités vécues au niveau des classes [...]. Le refus des hommes qui ont marqué leur siècle. On leur préfère le rôle des masses dans l'histoire, à la rigueur les noms que suggère l'actualité journalistique ou télévisée. C'est ce que professe l'Inspecteur général Genêt.»¹³⁶¹

L'ancien doyen et Victor Marbeau sont ouvertement critiqués. Remarquons que le recteur Durand n'accuse que ces deux inspecteurs généraux, ce qui peut laisser à penser que le reste du groupe histoire-géographie partagerait une vision plus « conservatrice » de l'enseignement qui rejette la pédagogie, jugée dès lors marxiste.

La mise en place de la COPREHG retire à l'IGEN l'élaboration des programmes, même si nous avons vu dans les chapitres précédents que ce corps ne peut les rédiger seul en circuit fermé. Quatre IGEN assistent néanmoins aux réunions de travail de la COPREHG, véritable commission d'experts¹³⁶². Les directions des lycées, des collèges et des écoles ont chacune un représentant qui reçoit les avis de la commission. Selon Jacques Le Goff, cette collaboration se déroule sans tension et les avis des membres de la COPREHG sont entendus :

« Sous le ministère Savary, nous élaborions nos propositions en collaboration avec les directions ministérielles [...] et avec l'inspection générale représentée par 4 inspecteurs généraux membres à titre personnel de la commission. Nous les soumettions ensuite à la direction concernée et au cabinet du ministre. Ces deux instances rédigeaient un projet en collaboration après consultation de l'inspection générale d'une part, la commission « horizontale » qui s'intéresse à toutes les disciplines d'un même niveau de l'autre. Quand on y introduisait des modifications d'une certaine importance par rapport à nos propositions, nous étions informés et écoutés (et souvent entendus). Le processus de va-et-vient s'est poursuivi jusqu'à la consultation du CEGT par le ministre et a abouti au texte publié le 28 juin 1984 dans le *BO*. »¹³⁶³

D'après les propos du président de la commission, on constate que l'IGEN ne joue à ce moment-là qu'un rôle consultatif dans le nouveau processus d'élaboration des programmes qui se complexifie. Le projet initial émane de la COPREHG. Ensuite, le cabinet ministériel et la

¹³⁶¹ *L'enseignement de l'histoire en France, Colloque de l'UNI à Nantes le 26 mars 1983*, Nantes, UNI, 1983, p. 25-31.

¹³⁶² Jacques Le Goff, « Du bon usage du passé », *Les cahiers pédagogiques*, n°238, novembre 1985.

¹³⁶³ *Ibid.*

direction ministérielle, qui valident ou non les projets de programmes, produisent un texte soumis à l'avis des « historiens experts » et de l'IGEN. Apparemment, les consultations entre les divers groupes sont nombreuses, ce qui rallonge le temps d'écriture des programmes.

Cette première section consacrée à la période 1981-1984 a montré comment l'enseignement de l'histoire, et plus particulièrement la production des *curricula* du secondaire, est confié aux « historiens experts ». Le mouvement de contestation commencé dans les années 1970 et animé principalement par l'APHG s'est politisé, et parfois présidentialisé. La « mise en politique » du problème de l'histoire scolaire est effective entre 1980 et 1983. Cette « émergence factice »¹³⁶⁴ au sein de l'arène politique n'est observable pour le problème des programmes d'histoire qu'aux débuts du premier septennat de François Mitterrand. Après le colloque de Montpellier, les « historiens experts » ont en charge la production des *curricula*. Des reconfigurations au sein de ce groupe entraînent une redistribution des compétences entre IGEN, universitaires et associations de spécialistes. Ce traitement technique, sectorisé, de l'enseignement de l'histoire par les « historiens experts » n'est pas investi par le ministre, pris alors dans une controverse ample qui est celle du SPULEN (Service Public Unifié et Laïc de l'Éducation Nationale)¹³⁶⁵. Figurant dans les 110 propositions de la campagne présidentielle de François Mitterrand, ce projet s'inscrit dans la tradition laïque de la gauche : il est question de modifier la loi Debré (1959) que la droite avait amendée dans son propre sens en 1971 et la loi Guerneur (1977). Le projet de loi adopté en conseil des ministres le 18 avril 1984 permet la fonctionnarisation éventuelle des professeurs de l'enseignement privé qui le souhaitent. Le camp laïc (CNAL) juge ce compromis inacceptable. Malgré cela, Pierre Mauroy admet le 22 mai 1984 des amendements qui détruisent le compromis trouvé avec l'épiscopat. Désormais, la querelle scolaire se déchaîne dans le camp des opposants au projet gouvernemental : le 24 juin 1984 a eu lieu la grande manifestation qui rassemble les opposants du SPULEN, le projet subit l'obstruction des sénateurs. Tout comme pour l'enseignement de l'histoire, la controverse lancée par le

¹³⁶⁴ Pierre Favre, « L'émergence des problèmes dans le champ politique », in Pierre Favre (dir.), *Sida et politique. Les premiers affrontements 1981-1987*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 5-37.

¹³⁶⁵ Antoine Prost, *Éducation, société et politiques*, Paris, Seuil, 1997, chapitre 9, p. 185-203.

projet d'Alain Savary ne s'apaise que par la présidentialisation de sa résolution : le Président de la République retire le projet les 12 et 14 juillet 1984. Jean-Pierre Chevènement est alors choisi par le Président de la République qui l'impose au nouveau premier ministre Laurent Fabius. Le nouveau ministre de l'Éducation nationale est chargé de mettre fin à cette querelle de l'École. Cette tâche initiale ne l'empêche pas de vouloir politiser à nouveau l'enseignement de l'histoire, entraînant l'opposition des « historiens experts ».

Section 2 : La forte politisation de l'École (1985-1986)

Cette seconde section porte sur la négociation de l'écriture des programmes par les « historiens experts » face au projet néo-républicain de Jean-Pierre Chevènement. Ce républicain jacobin convaincu est nommé rue de Grenelle au moment où la controverse sur la « crise de l'École » s'amplifie¹³⁶⁶, où le national revient un objet de préoccupation dans les milieux politiques et intellectuels. Le FN obtient un score important aux élections européennes du 17 juin 1984. La droite l'emporte sur la gauche : l'union UDF-RPR obtient 41 eurodéputés, le PS 20, le PCF 10 et le FN 10. La gauche socialiste doit donc rassembler à nouveau son électorat dans la perspective des élections législatives de 1986. Dans cette optique, le nouveau gouvernement conduit par Laurent Fabius doit juguler la crise économique et sociale. En ce qui concerne le secteur éducatif, Jean-Pierre Chevènement est nommé pour regagner la confiance des enseignants, bataillon important d'électeurs pour le PS. Le nouveau ministre de l'Éducation nationale réaffirme, dès l'été 1984, sa volonté de restaurer l'autorité, le retour des disciplines scolaires, le rétablissement de « l'École républicaine ».

L'ingérence du ministre et de ses conseillers dans le traitement des programmes est forte¹³⁶⁷. Cela s'observe également dans le cas de l'histoire scolaire. Ce « reflux » des réformes pédagogiques des années 1970 s'observe dans d'autres disciplines : de nouveaux programmes de mathématiques sont élaborés en 1986. Cependant, ils présentent une certaine

¹³⁶⁶ Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'École. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, Thèse de Science politique sous la direction de Bernard Pudal, Université Paris-X, 2009, Chapitre 5, p. 321-370. En réaction à cette controverse, Antoine Prost écrit un état des lieux de la question scolaire : *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, 240 p.

¹³⁶⁷ Annick Moreau, entretien par mail avec l'auteure, 3 juin 2007.

continuité avec la réforme des mathématiques modernes car ils mettent en place un enseignement concret dans lequel l'élève construit son savoir au fil de l'apprentissage¹³⁶⁸. Les nouveaux programmes écrits dans les années 1980 ne sont donc pas un retour au *statu quo ante*.

A) Jean-Pierre Chevènement : un ministre défenseur d'une École néo-républicaine

La controverse sur la crise de l'école met en accusation la rénovation pédagogique, qualifiée de « pédagogisme » par ses détracteurs, comme Régis Debray ou Jacqueline de Romilly. Les opposants à ces réformes sont favorables à un recentrage sur les savoirs, à un retour à une laïcité extensive excluant tous les cultes religieux de l'école mais aussi tous les dogmes éducatifs. Cette institution doit émanciper les élèves des préjugés sociaux et familiaux. Pour légitimer cela, ils s'appuient sur Condorcet. Une filiation, erronée en l'occurrence, est alors établie entre ce théoricien révolutionnaire et l'École de la Troisième République¹³⁶⁹. Le nouveau ministre de l'Éducation nationale souhaite mettre en place une École républicaine renouvelée. Fondée sur des disciplines bien distinctes dont les contenus priment sur les compétences à enseigner, sur le respect de l'autorité des enseignants, ce qui signifie la défense du cours magistral au détriment des méthodes actives, cette institution doit être aussi modernisée par l'introduction de l'informatique, de la technologie, etc.¹³⁷⁰. Jean-Pierre Chevènement est attaché à la représentation selon laquelle il existerait un lien naturel entre la République et l'École. Cela touche tout particulièrement l'instruction civique, qui est à nouveau enseignée en primaire et en collège, mais également l'histoire scolaire. Ces idées sont entendues dans l'équipe ministérielle de Jean-Pierre Chevènement. Certaines se retrouvent dans les *Instructions* des programmes de primaire de 1985 (par exemple, « l'École éduque à la liberté »¹³⁷¹). Ces mêmes textes¹³⁷² présentent la pédagogie mise en œuvre à l'école élémentaire comme « une pédagogie de l'activité »¹³⁷³, ce qui indique que ces textes officiels

¹³⁶⁸ Isabelle Harlé, *La fabrique des savoirs scolaires, op. cit.*, p. 74.

¹³⁶⁹ Pierre Kahn, *Condorcet, l'école de la raison*, Paris, Hachette, 2001, p. 124.

¹³⁷⁰ *Préparation à la rentrée scolaire de 1986*, Circulaire 85-472 du 20 décembre 1985, *BO* spécial n°1, 16 janvier 1986.

¹³⁷¹ *École élémentaire. Programmes et Instructions*, Paris, CNDP, 1985, p. 13.

¹³⁷² « C'était les meilleurs programmes de l'école primaire », Jean-Pierre Chevènement, entretien avec le SHE/INRP, 5 mars 2003. D'après le ministre, les programmes ont été élaborés entre Georges Laforest, Bernard Cerquiglini, directeur des écoles et le SNI.

¹³⁷³ *École élémentaire. Programmes et Instructions, op. cit.*, p. 15.

sont des compromis et non la simple dictée des idées gouvernementales.

1) Une histoire scolaire saturée de finalités civiques et politiques

L'histoire scolaire défendue par Jean-Pierre Chevènement et ses conseillers est avant tout civique. Son objectif principal est de former un citoyen français attaché aux valeurs de la République, à l'histoire des grands hommes et des épisodes marquants de la France.

a) Une représentation particulière de l'École de la République

Le 17 juillet 1984, Laurent Fabius est nommé par François Mitterrand Premier Ministre. Au moment de l'élaboration de la composition du gouvernement, le Président de la République impose au chef du gouvernement Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale¹³⁷⁴. Ce proche de Mitterrand¹³⁷⁵ a quitté quelques mois avant le ministère de l'Industrie du gouvernement Mauroy. Le successeur d'Alain Savary n'est pas un spécialiste de l'éducation. Néanmoins, ce secteur l'intéresse personnellement. Fortement engagé sur le plan national dans l'un des courants les plus structurants pour le parti socialiste dans les années 1970, le CERES¹³⁷⁶, grâce au ralliement duquel Mitterrand put conquérir au Congrès d'Épinay le poste de premier secrétaire du PS, Jean-Pierre Chevènement est

¹³⁷⁴ Jacques Attali note le 18 juillet 1984 : « François Mitterrand impose finalement Jean-Pierre Chevènement à l'Éducation nationale au lieu de Michel Rocard auquel Fabius pensait », in Jacques Attali, *Verbatim tome II, 1983-1986*, Paris, Fayard, 1993, p. 1021.

¹³⁷⁵ Jean-Pierre Chevènement (né en 1939) : Cet ancien élève de l'ÉNA adhère à la SFIO en 1964. Il est un des cofondateurs en 1966 du CERES qui devient l'un des principaux courants du PS. Député du territoire de Belfort entre 1973 et 1997, il est nommé Ministre d'État, ministre de la Recherche et de la technologie puis de la Recherche et de l'industrie des deux premiers gouvernements Mauroy entre 1981 et 1983. Il refuse de participer au troisième gouvernement Mauroy en opposition au tournant libéral du PS. Il est élu maire de Belfort de 1983 à 1997 et de 2001 à 2008. Fondateur du club « République moderne » en octobre 1983, il est nommé Ministre de l'Éducation nationale entre 1984 et 1986 puis Ministre de la défense des gouvernements Rocard (1988-1991). Il démissionne alors car il s'oppose à la guerre en Irak. Il quitte la direction du PS en 1992 afin de faire campagne contre le traité de Maastricht. Souverainiste¹³⁷⁵, il fonde en 1992 le Mouvement des citoyens dont le président est Max Gallo. Il démissionne en 1993 du PS et transforme le MDC en parti politique dont il devient président. Ministre de l'Intérieur sous Jospin, il démissionne en 2000 en opposition au projet de loi régionaliste sur la Corse. Candidat à la Présidence de la République en 2002, il fonde cette année-là le Pôle républicain. Il est depuis 2003 président d'honneur du Mouvement républicain et citoyen. Chevènement est sénateur du territoire de Belfort depuis 2008.

¹³⁷⁶ CERES : Centre d'études, de recherches et d'éducation socialiste. Le CERES est un des courants présents lors de la réorganisation du PS au congrès d'Épinay de 1971. Il est alors animé par Jean-Pierre Chevènement, Alain Gomez, Pierre Guidoni, Didier Motchane et Georges Sarre. Le CERES devient en 1986 « Socialisme et république ». Qualifié de courant marxiste, le CERES propose une « transition au socialisme » basée sur l'idée de l'union de la gauche. Sur l'évolution de ce mouvement : Olivier Mary, *Les idées politiques de Jean-Pierre Chevènement*, Mémoire de l'IEP d'Aix-Marseille, 1996, 176 f. ; Benoît Verrier, *Loyauté militante et fragmentation des partis. Du CERES au MDC*, Thèse de science politique sous la direction de Brigitte Gaïti, Université Robert Schuman-Strasbourg-III, 2003, 590 p.

conscient de l'importance de ce poste. Les réflexions du CERES sur l'éducation sont extrêmement critiques à l'égard du système éducatif présenté comme un appareil aux mains des capitalistes¹³⁷⁷ et en appellent à sa transformation.

En octobre 1983 après son départ du ministère de l'Industrie, Jean-Pierre Chevènement fonde et préside un club de réflexion appelé « République moderne ». Cette étape marque la fin du CERES. La tâche de ce club est d'élaborer un projet pour la France¹³⁷⁸. Ce cercle, sorte de *think tank*, comprend des socialistes mais également d'anciens militants d'extrême-gauche dont des maoïstes. Au sein de ce club est créé au début de l'année 1984 un groupe de réflexion « Restaurer l'École de la République »¹³⁷⁹. Celui-ci est animé par Philippe Barret [Encadré n°9], Jacques Périault de l'INRP¹³⁸⁰, et des anciens normaliens de la rue d'Ulm, Christian Baudelot¹³⁸¹, Dominique Lecourt¹³⁸² et Jean-Claude Milner¹³⁸³.

Encadré biographique n°9 :
Philippe Barret (Né en 1945)

Né le 15 novembre 1945 à Paris, il fait ses études au lycée du Parc à Lyon, à l'université de Paris, puis à l'ENS Ulm. Il est titulaire d'une maîtrise de lettres classiques et d'un doctorat de science politique.

Il commence sa carrière professionnelle comme manutentionnaire au centre de tri postal de la gare de Lyon 1970-1971, chargé de mission à la DATAR de 1971 à 1981, il est responsable des études prospectives entre 1971 et 1978 puis au sein de l'équipe industrielle à la DATAR, directeur de l'organisme régional d'études pour l'aménagement de la Picardie (OREAM) en 1981. En 1981-1982, il est chef du département des sciences de l'homme et de la société au ministère de la recherche et de la technologie puis conseiller technique au cabinet de Chevènement au ministère de la recherche et de l'industrie en 1982-1983, chef du service de la qualification et de la formation professionnelles au ministère de l'industrie et de la recherche 1983-1984, conseiller technique au cabinet de Chevènement à l'Éducation nationale 1984-1986. Il est nommé IGEN en 1986. Il continue sa carrière comme chargé de mission auprès de Chevènement au ministère de la Défense en 1988-1991, comme conseiller auprès de Chevènement au ministère de l'Intérieur entre 1997 et 1999 et délégué interministériel au codéveloppement et aux migrations internationales de 2000 à 2002.

Source : *Who's who*, 2008.

¹³⁷⁷ *Le CERES par lui-même*, Christian Bourgois éditeur, Paris, 1978, 281 p.

¹³⁷⁸ Philippe Barret, *La politique éducative de la France de juillet 1984 à mars 1986. Le Ministère de Jean-Pierre Chevènement*, Thèse sous la direction de Jean-Marie Vincent, Université de Paris-VIII, 1988, 613 f.

¹³⁷⁹ Jean-Pierre Chevènement, *Le pari sur l'intelligence, Entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman*, Paris, Flammarion, 1985, p. 104.

¹³⁸⁰ Jacques Périault : Professeur en sciences de l'information et de la communication à Paris-X, titulaire d'un doctorat en science de l'information et de la communication obtenu à l'Université de Bordeaux-III en 1985.

¹³⁸¹ Christian Baudelot : Sociologue français. Professeur émérite à l'ENS. Ancien normalien (1960-1964). Agrégé de lettres classiques et docteur en sociologie. Il a publié avec Roger Establet, *L'école capitaliste en France (1971)* ; *Le niveau monte (1989)* ; *Allez les filles ! (1992)*. Proche au début de la philosophie althusserienne, comme Milner, il a publié des travaux marxistes en sociologie de l'éducation.

¹³⁸² Dominique Lecourt : Philosophe né en 1944, Normalien (ENS Ulm), agrégé de philosophie (1969), élève de Louis Althusser. Thèse sous la direction de François Dagognet soutenue en 1980 sur *L'ordre et les jeux*, Professeur à Paris VII, conseiller technique sous le ministère Chevènement en 1984-1986.

¹³⁸³ Jean-Claude Milner : Linguiste, philosophe et essayiste français. Né en 1941 à Paris. Normalien (ENS Ulm), affilié au mouvement maoïste de la Gauche prolétarienne de 1968 à 1971. Professeur à l'Université Paris-VII. Actuellement, proche d'Alain Finkielkraut.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, Jean-Pierre Chevènement s'est engagé aux côtés de Michel Debré et de Fernand Braudel lors de la controverse sur l'enseignement de l'histoire. Maurice Druon le rappelle lors de la réception de l'historien des *Annales* à l'Académie française :

« Vous n'avez pas hésité, quand notre ami Alain Decaux se mit à sonner le tocsin, à prendre place entre M. Debré et Jean-Pierre Chevènement sur l'estrade qu'avaient dressée Christian Melchior-Bonnet et la revue *Historia*, devant une salle qui refusait du monde et où se trouvaient rassemblées nouvelle Histoire, ancienne histoire, histoire vulgarisée, et même histoire romancée, pour condamner ces billevesées déléterées et réclamer les restaurations de l'apprentissage de l'histoire, en commençant par ses rudiments. »¹³⁸⁴

Jean-Pierre Chevènement s'est prononcé pour une histoire nationale chronologique. Selon lui, les médias jouent un rôle négatif dans la socialisation des élèves¹³⁸⁵. Il transparaît également dans les propos de Jean-Pierre Chevènement une hostilité affichée pour les États-Unis et les valeurs qu'il leur associe :

« Notre identité culturelle même se perd : l'imaginaire des jeunes en Europe est modelé davantage par les mythes américains du Far West ou de l'aventure spatiale que par les valeurs propres de l'Europe ou des nations qui la composent. Je ne saurais dire du naufrage de l'histoire de France ou de celui des valeurs de la République, lequel a précédé ou entraîné l'autre... »¹³⁸⁶

La nation est présentée alors comme un rempart contre le modèle américain. Prenant à contre-courant le mouvement politique et intellectuel favorable à la décentralisation et aux régionalismes, Jean-Pierre Chevènement se pose en jacobin défenseur d'un État-nation fort :

« Je ne crois pas, par ailleurs, que la forme nationale, plusieurs fois séculaire, ait fait son temps. La nation est une histoire vécue en commun qui prédispose une communauté, forgée par le passé, à créer librement son avenir. Il existe une spécificité nationale, culturelle, au sens large du terme, qui tient à tout ce qu'une nation charrie de souvenirs, de références, d'œuvres et d'exemples. »¹³⁸⁷

Sa conception de la nation rappelle celle proposée par Ernest Lavisse et par Ernest Renan¹³⁸⁸ : une volonté commune de vivre ensemble, un partage de l'histoire nationale et de valeurs communes, une tension vers un avenir commun. L'identité nationale selon Jean-Pierre Chevènement est liée à une « citoyenneté par héritage »¹³⁸⁹ qui repose sur le sol, la terre reçue

¹³⁸⁴ Maurice Druon, *Discours prononcés dans la séance publique tenue par l'Académie française pour la réception de Fernand Braudel le 30 mai 1985*, Paris, Académie française-Institut de France, 1985, p. 33-34.

¹³⁸⁵ L'influence des médias, notamment du média télévisuel, sur les élèves préoccupe également les membres de l'APHG. De nombreux articles d'*Historiens et géographes* sont consacrés à ce thème.

¹³⁸⁶ Jean-Pierre Chevènement, *Le pari sur l'intelligence*, op. cit., p. 178.

¹³⁸⁷ Jean-Pierre Chevènement, *Être socialiste aujourd'hui*, Paris, Cana, 1979, p. 169.

¹³⁸⁸ Ernest Renan, « Qu'est-ce qu'une nation? », in *Qu'est-ce qu'une nation?*, Paris, Imprimerie nationale, 1996 (1882), p. 221-245.

¹³⁸⁹ Sophie Duchesne, *Citoyenneté à la française*, op. cit.

en héritage, la famille (mais aussi l'école) comme cadre de la transmission et le temps, valeur centrale et principe d'organisation de ce modèle. Identité, nation et citoyenneté se confondent¹³⁹⁰. Les discours tenus par Jean-Pierre Chevènement contribuent à revivifier une « mythidéologie » élaborée sous la Troisième République¹³⁹¹ : la nation française et l'histoire nationale qu'il défend sont un mélange de mythe et de discours. Cette « mythidéologie » mêle plusieurs éléments : les racines (le passé de la France, même s'il est parfois mythique), le sang et les morts (les sacrifices, les conflits) et la terre (le territoire français)¹³⁹². Le long extrait suivant publié dans la revue *En jeu* expose le régime politique tel que l'entend Jean-Pierre Chevènement :

« L'État républicain est le protecteur des libertés car au-dessus de l'État il y a le Peuple, c'est-à-dire les citoyens en corps. Le Peuple est supérieur à toute institution. Aucune d'elle ne peut exister légitimement en dehors de lui. Telle est la théorie de la République. On voit bien ainsi qu'il n'y a de République que s'il y a des Républicains, c'est-à-dire des citoyens conscients [...]. La République française est une histoire. Une grande et belle histoire. Elle ne s'est pas encore relevée des deux guerres mondiales. La première a jeté un trouble profond dans la gauche qui est l'aile marchante de la République. Comment donc le régime de la Raison et du droit aurait-il pu sacrifier 1,5 millions de jeunes Français sans vaciller sur ses bases ? Les instituteurs de Jules Ferry avaient quand même le droit de s'interroger ! Le pacifisme et le communisme furent la rançon de l'hécatombe de 1914-18. Quant aux classes dirigeantes traditionnelles, comment ne pas voir qu'après le Front Populaire, elles préfèrent, à de nombreuses exceptions près, il est vrai, la sauvegarde de leurs intérêts de classe à la cause de la France ? La défaite des armées de la République en juin 1940 a marqué la fin de la République. Le triomphe de Vichy sur le plan moral a été profond. De là, datent les corporations et les corporatismes qui n'ont pas disparu à la Libération, l'esprit du sauve-qui-peut, l'affaissement du patriotisme républicain, l'idéologie raciste et xénophobe qui ont fleuri en France depuis dix ans. »¹³⁹³

Plusieurs institutions sont considérées comme des vecteurs de la restauration de ce régime politique et de cette « mythidéologie ». L'École est l'une des principales.

L'institution scolaire telle qu'elle présentée dans la littérature produite par le ministre et ses proches remplit une fonction de socialisation secondaire primordiale : elle sert avant tout à former un citoyen éclairé. Le lien entre politique et éducation est évident dans cette « République enseignante » (C. Nicolet) défendue par Jean-Pierre Chevènement. L'auteur

¹³⁹⁰ Edmond Marc Lipiansky, *L'identité française, représentations, mythes, idéologies*, Éditions de l'espace européen, 1991, 278 p.

¹³⁹¹ Marcel Detienne, *Comment être autochtone. Du pur Athénien au Français enraciné*, Seuil, 2003, p. 134.

¹³⁹² Joël Candau emploie à la place du terme « mythistoire » celui de « métamémoire » (représentation d'une mémoire supposée commune à tous les membres du groupe) : Joël Candau, *Mémoire et identité*, Paris, PUF, 1998, p. 15-16. Cette « mythidéologie » qui allie histoire nationale, sang, territoire peut être également détournée et convoquée par l'extrême-droite. N'oublions pas qu'au moment où Jean-Pierre Chevènement tient ces discours, le Front national de Jean-Marie Le Pen, utilisateur de ce type de mythidéologie, devient un parti qui s'impose dans l'arène politique.

¹³⁹³ Jean-Pierre Chevènement, « République arrêtée ou République conquérante », Dossier « Notre République », *En Jeu* n°21, avril 1985.

auxquels ils se réfèrent est davantage Condorcet que Bourdieu¹³⁹⁴, la conception du citoyen est celle d'un « individualisme républicain » (Y. Déloye) réactualisé. Le ministère de Chevènement se présente comme celui qui a pour tâche de restaurer les valeurs républicaines¹³⁹⁵ mises à mal par son prédécesseur. Le thème de la « crise de l'École » émerge alors :

« L'action prima sur tout le reste : mesures simples et pratiques rétablissant la paix scolaire sur la base de principes républicains solides, mise sur pieds du haut comité éducation-économie, création des bacs professionnels et loi Carraz sur la modernisation des enseignements technologiques, nouveaux programmes à l'école et au collège, rétablissement de l'éducation civique, recadrage de la « rénovation » des collèges, loi de décentralisation des collèges et des lycées, création de magistères et application souple de la loi Savary dans l'enseignement supérieur [...]. Il fallait relever l'École, non seulement pour que la gauche, en mars 1986, léguât un bilan positif sur une matière si controversée, mais plus encore pour sauvegarder l'avenir de l'idée républicaine en France.»¹³⁹⁶

Jean-Pierre Chevènement se présente comme le ministre en charge de rebâtir à neuf une République moderne, une École formatrice à l'emploi mais aussi civique. Sa conception pédagogique est fermement critique contre les méthodes actives et se révèle plutôt conservatrice dans ce domaine :

« Ne sachant pas très bien ce que sont « les méthodes nouvelles », je ne vois pas en quoi elles devraient être « rejetées ». Il faut garder celles qui marchent et rejeter celles qui ont fait la preuve de leur inefficacité.»¹³⁹⁷

Le ministre est également hostile à une « école ouverte » (B. Bernstein) : les parents et le monde extérieur doivent être écartés de l'école. La rupture par rapport à la politique d'Alain Savary est nette dans ce domaine. Jean-Pierre Chevènement dénonce la situation de l'École où le jeune ne peut plus s'appuyer sur un terrain solide pour s'affirmer, il s'agit donc de restaurer l'autorité dans cette institution en redonnant aux maîtres, aux enseignants une autorité reconnue.

b) Un cabinet ministériel favorable à une reprise en main de l'École par les politiques

Soutenu par le Président de la République¹³⁹⁸, le ministre constitue son cabinet durant l'été

¹³⁹⁴ Catherine Kintzler, « La cause du citoyen », *En Jeu*, numéro spécial, n°23, 1985.

¹³⁹⁵ Laurent Chabrun, Franck Hériot, *Jean-Pierre Chevènement*, Paris, Le cherche midi, 1999, 191 p.

¹³⁹⁶ Jean-Pierre Chevènement, *Une certaine idée de la République m'amène à...*, Paris, Albin Michel, 1992, p. 253-254.

¹³⁹⁷ Jean-Pierre Chevènement, « Mélanges », *En Jeu*, numéro spécial, n°23, 1985.

¹³⁹⁸ « Mitterrand avec moi a toujours été adorable. Il était très content de ce que je faisais, ça le changeait de Savary [...]. Il était ravi des initiatives que je prenais. » : Jean-Pierre Chevènement, entretien avec le SHE-INRP, 5 mars 2003 ; les deux hommes communiqueront beaucoup par notes écrites ou par téléphone. Après les

1984. Yannick Moreau est nommée en juillet 1984 directrice du cabinet de Jean-Pierre Chevènement. Née en 1945, elle est diplômée de HEC et docteur en droit. Ancienne élève de l'ÉNA, elle est maître des requêtes au Conseil d'État. En 1981, elle est nommée conseillère technique chargée des affaires sociales au secrétariat général de l'Élysée. Elle connaît le fonctionnement de la Présidence et permet d'assurer le lien entre les deux institutions. Bruno Gazeau est nommé chef de cabinet. Ce proche de Jean-Pierre Chevènement vient de l'équipe municipale de Belfort. Le ministre de l'Éducation nationale s'entoure également des membres du groupe « Restaurer l'École de la République ». Ce groupe de réflexion, réuni entre mars et juillet 1984, compte 22 membres qui y participaient irrégulièrement¹³⁹⁹. Ce club avait organisé des rencontres avec Hélène Ahrweiler, recteur de Paris, Jacques Pommatau de la FEN et Laurent Schwartz. Parmi ses membres, Philippe Barret, fidèle de Chevènement, et Dominique Lecourt deviennent des conseillers officieux du cabinet. En juin 1984, le groupe a rédigé une note présentant ses grandes orientations en matière de politique éducative. Il est question de réhabiliter les principes et valeurs de l'École publique par le respect et le goût de la connaissance, le sens de l'effort, l'autorité du maître dans sa classe, la distinction du bon et du mauvais travail, l'évaluation et la sanction des capacités acquises et de préparer les jeunes aux emplois d'une économie moderne.

Tout comme Jean-Pierre Chevènement, ses conseillers, principalement Philippe Barret et Jean-Claude Milner, ne sont pas satisfaits des propositions du Parti socialiste sur l'École¹⁴⁰⁰. Le courant politique auquel ces hommes se rattachent s'oppose à des syndicalistes comme André Henry (FEN)¹⁴⁰¹, la politique de concertation et de cogestion menée par Alain Savary ne leur convient aucunement. Ils se présentent comme des défenseurs d'une École républicaine. Dans un article paru dans le dossier « L'histoire, notre patrie » dans la revue *En jeu*, Philippe Barret se prononce en faveur de l'instruction publique¹⁴⁰². Il dresse un constat pessimiste de la situation de l'École et de la société en 1984 : « jamais les valeurs qui font la force d'une nation n'ont été aussi mal établies, aussi peu reconnues, autant contestées ». Selon lui, l'éducation n'est pas une tâche de l'État mais des familles. L'École de la République doit

conseils des ministres, François Mitterrand fait venir régulièrement dans son bureau Jean-Pierre Chevènement : Michèle Gendreau-Massaloux, entretien avec le SHE-INRP, 5 décembre 1998.

¹³⁹⁹ Philippe Barret, *La politique éducative de la France de juillet 1984 à mars 1986. Le Ministère de Jean-Pierre Chevènement, op. cit.*

¹⁴⁰⁰ Jean-Pierre Chevènement, entretien avec le SHE-INRP, 5 février 2003.

¹⁴⁰¹ André Henry est devenu en 1981 ministre du Temps libre du gouvernement Mauroy.

¹⁴⁰² Philippe Barret, « Pour l'Instruction publique », *En jeu*, n°8, décembre 1983-janvier 1984.

transmettre des contenus orientés selon des valeurs, ce qui amène à revoir le rôle de l'enseignant : il n'est pas un éducateur mais incarne une autorité qui transmet des contenus. Philippe Barret se pose en adversaire de la pédagogie, de la didactique : « quand on ne sait rien, on peut toujours se spécialiser dans la pédagogie ».

Tableau n°29 : Cabinet de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale

Yannick MOREAU	Directeur de cabinet
Alain GILLETTE	Directeur adjoint de cabinet
Bruno GAZEAU	Chef de cabinet
Marie-Jeanne PARLY	Conseillère auprès du ministre
Philippe BARRET	Conseiller technique
Marie-Françoise BECHTEL	Conseiller technique
Gisèle DESSIEUX	Conseiller technique
Pierre-Yves DUWOYE	Conseiller technique
Georges LAFOREST	Conseiller technique
Dominique LECOURT	Conseiller technique
Jean TARDIVEAU	Conseiller technique
Annie DELAYE	Relations avec le Parlement

Source : www.inrp.fr/she/archoral/cabinets/chevenement.htm

Dans la France des ces années 1980 alors en crise, l'un des problèmes majeurs est l'orientation des nouvelles générations. Pour cela, Philippe Barret propose une réforme reposant non sur un vaste projet législatif mais sur quelques mesures. La réforme des programmes a pour objectif de rétablir et d'élever la qualité de l'enseignement du second degré. Elle repose sur quatre éléments : « la maîtrise de l'expression écrite et orale dans la langue française, la connaissance solide de l'histoire nationale, donc aussi européenne et, secondairement, mondiale, une culture scientifique et technique équilibrée, débarrassée des fausses hiérarchies qui rabaisent la technique, la maîtrise d'une langue étrangère. » Ainsi, Barret et Milner se prononcent en faveur de la connaissance et non d'une rénovation pédagogique qui doit être centralisée et identique sur l'ensemble du territoire. Jean-Claude Milner dans son ouvrage *De l'école* dénonce en des termes acerbes l'enseignement des langues régionales :

« De même que l'école n'a pas à proposer des substituts de famille aux âmes pieuses qui ont choisi de ne pas procréer, de même qu'elle n'a pas à proposer des substituts d'enfance paysanne à ceux dont les parents ont choisi la ville, de même qu'elle n'a pas à proposer des substituts de langue maternelle à ceux qui, par fantaisie, ont décidé que le français, qu'ils parlent depuis leur naissance, ne suffirait pas à leurs rêves. »¹⁴⁰³

Néanmoins, ces conseillers veulent rénover les savoirs transmis. Patrick Quinqueton

¹⁴⁰³ Jean-Claude Milner, *De l'école*, op. cit., p. 144-145. Philippe Barret présente cet ouvrage dans *En jeu* n° 14, juillet-août 1984 en ces termes : « Voilà qui est juste et bon ».

défend le retour des connaissances mais également l'insertion des technologies et la modernisation de l'éducation¹⁴⁰⁴. Roland Carraz, le secrétaire d'État auprès du ministre de l'Éducation nationale chargé de l'enseignement technique et technologique, est favorable au développement de l'informatique dans les classes¹⁴⁰⁵. La politique éducative de Jean-Pierre Chevènement ne consiste pas simplement en un retour à l'École de la Troisième République, elle s'inscrit également dans une certaine dynamique : par exemple, l'annonce de la création des baccalauréats professionnels, l'affichage de l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000. Le ministre continue également sur certains points la politique de Savary, c'est par exemple le cas de la rénovation des collèges. C'est pour ces raisons que nous qualifions le projet éducatif de Jean-Pierre Chevènement de « néo-républicain » : la référence à Condorcet et à la Troisième République est importante mais le projet a pour objectif de fournir une éducation en adéquation avec les attentes de la société des années 1980 afin de redynamiser la nation française pour la rendre plus indépendante.

Une des causes de la crise que traverse la République est, selon le cabinet, la crise de l'École, son affaiblissement à cause des courants pédagogiques qui ont conduit les professeurs et le public scolaire à discuter, contester les valeurs de la République et de l'École publique. Le pédagogisme est subversif selon Milner :

« Ce que je juge extrêmement inquiétant, c'est que, dans le cadre d'un recrutement d'État, on ne demande pas seulement à un professeur d'histoire de savoir de l'histoire, en quantité raisonnable mais en plus d'adhérer à une certaine position sur un problème qui n'a rien à voir avec ses connaissances en histoire. »¹⁴⁰⁶

Pour les conseillers de Jean-Pierre Chevènement, les enseignants, dont l'autorité doit être restaurée, doivent transmettre des savoirs et des savoir-faire. Ce type de représentation émanant du ministère de l'Éducation nationale fait écho à certaines préoccupations de la société civile : la constatation de la dégradation de l'école publique¹⁴⁰⁷, la médiatisation de la violence dans les banlieues à la suite des émeutes de 1981 et dans les établissements

¹⁴⁰⁴ Patrick Quinqueton, « Sur quelques idées simples... », *En jeu*, n°16, octobre 1984.

¹⁴⁰⁵ Roland Carraz, « Enseignement : la valeur du savoir », *En Jeu*, n°21, avril 1985.

¹⁴⁰⁶ Jean-Claude Milner, « La nouvelle querelle de l'école, interview faite par Jean-François Revel », *Le débat*, n°31 septembre 1984, p. 11.

¹⁴⁰⁷ « Jusqu'alors, on admettait généralement que les études étaient plus fortes dans les lycées et collèges publics. Un corps enseignant plus qualifié, recruté par des concours de haut niveau; une sélection plus sévère lors des passages de classe [...]. Qu'il n'en allât plus de même en 1980, l'ampleur des passages d'élèves du public vers le privé le suggère » : Antoine Prost, « La tornade qui emporta Savary », in Antoine Prost, *Éducation, société et politiques*, op. cit., p. 190.

scolaires¹⁴⁰⁸. Le corps enseignant est en demande de reconnaissance de la part de la société civile et de son ministère de tutelle :

« Sur le plan idéologique, l'échec de 1984 brise la laïcité comme référence commune et incontournable de la « relation spéciale ». La rupture est profonde : l'enracinement enseignant du socialisme s'est fait en large partie sur cette valeur. Une partie des enseignants, surtout dans le secondaire, se replie dès lors sur une idéologie jacobine hostile à la décentralisation, peu ouverte aux nouveautés pédagogiques, et focalisée sur la « défense du service public. »¹⁴⁰⁹

Une partie non négligeable des enseignants a ainsi basculé vers des positions jacobines et conservatrices en matière éducative. À ce revirement qui approuve les premières annonces du ministre, s'ajoutent les réactions enthousiastes de la société des Agrégés ou de l'UNI lors de la nomination de Jean-Pierre Chevènement au ministère : il sonne « la fin de la récréation » commencée en 1968. Une politique éducative jacobine axée sur le national est dès lors acceptable par les acteurs de sa mise en œuvre. Le contexte d'écriture des programmes s'insère dans un contexte politique et intellectuel de retour à l'ordre porté par des hommes de gauche¹⁴¹⁰. L'insertion d'innovations pédagogiques et didactiques dans ces textes n'est pas inscrite sur l'agenda ministériel.

2) La mise en place par le cabinet ministériel d'une École néo-républicaine

L'École défendue par Jean-Pierre Chevènement, et approuvée par une partie non négligeable de la société civile et du corps enseignant, s'inspire de celle mise en place aux débuts de la Troisième République¹⁴¹¹.

¹⁴⁰⁸ Michelle Zancarini-Fournel, « Généalogie des rébellions urbaines en temps de crise 1971-1981 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°84, 2004, p. 119-127 ; Gérard Noiriel, *Les fils maudits de la République, L'avenir des intellectuels en France*, Paris, Fayard, 2005, p. 168-173.

¹⁴⁰⁹ Ismaïl Ferhat, « Le parti socialiste et le monde enseignant des années 1960 à l'éclatement de la FEN : une relation spéciale? », *Recherche socialiste*, n°41, décembre 2007, p. 41.

¹⁴¹⁰ Les discours tenus sur l'immigration par ces acteurs sont porteurs de préjugés sociaux et historiques. Le thème de la crise du modèle d'intégration à la française est alors très médiatisé. Par exemple, Marcel Gauchet s'exprime ainsi au sujet des difficultés des établissements de banlieue : « on n'éradique pas l'empreinte de l'Islam comme on a effacé les marques du patois picard ou défait le moule des catégories bretonnes. Et nous manquons de convictions pour faire de bons Français avec de petits Sénégalais sur le mode où l'on a réussi dans le passé avec de petits Polonais », Marcel Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même », *Le débat*, n°37, novembre-décembre 1985.

¹⁴¹¹ Même si cette représentation est parfois erronée : « une pratique républicaine tissée de compromis et d'accommodements, par conséquent, et fort éloignée du modèle intégriste qu'on s'est remis aujourd'hui à vanter : car voici qu'on dresse à nouveau Jules Ferry sur son socle, sanctifie l'œuvre des hussards noirs, célèbre la vigoureuse entreprise d'uniformité de l'école républicaine, antidote aux particularismes et communautarismes qui menacent notre société. », Préface de Mona Ozouf, in Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, 1996, p. 15.

a) La promotion d'un enseignement civique néo-républicain

La fin des années 1970 marque pour Gérard Noiriel le début de « la crise des paradigmes »¹⁴¹² : les paradigmes historiques se multiplient et n'engagent le plus souvent que leurs auteurs. Selon cet historien, cette profusion de projets de recherches et la rapidité à laquelle ils se succèdent n'est pas un signe de richesse mais plutôt un symptôme de crise. Malgré ce foisonnement des Écoles de pensée, des façons de faire l'histoire, deux tendances intéressent particulièrement l'évolution du « régime d'écriture »¹⁴¹³ des programmes scolaires. La première concerne le renouveau de l'histoire politique¹⁴¹⁴. André Burguière invite les historiens proches de l'École des *Annales* dans un article paru en 1979, à « réinvestir » le champ d'études du politique. Désormais enrichie des apports de l'anthropologie et de la sociologie, l'histoire politique redevient « l'épine dorsale de l'histoire »¹⁴¹⁵. Jacques Le Goff invite ainsi à une histoire politique totale : la « nouvelle histoire politique ». Cependant, une autre histoire politique prend également son essor. Cette « histoire politique renouvelée » accorde une importance à la contingence et à la place des individus dans l'histoire. Elle permet le retour en force de l'événement comme l'a proposé déjà en 1974 Pierre Nora¹⁴¹⁶. Le renouveau de cette histoire politique est porté par des institutions comme l'université Paris-X Nanterre et la FNSP dans lesquelles René Rémond est un enseignant impliqué. Jean-Pierre Rioux, alors en poste à l'IHTP¹⁴¹⁷ institutionnalise cette histoire politique renouvelée en créant en 1984 la revue *Vingtième Siècle, revue d'histoire*.

Dans ce contexte de renouveau de la production historiographique, la seconde évolution marquante pour l'histoire scolaire est le retour de l'événement et du récit¹⁴¹⁸.

¹⁴¹² Gérard Noiriel, « La crise des paradigmes », in Gérard Noiriel, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Gallimard, 2005, p. 151-210.

¹⁴¹³ L'expression « régime d'écriture » est employée par Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique », *Genèses*, n°44, 2001, p. 50-75.

¹⁴¹⁴ Yves Déloye, *Sociologie historique du politique*, Paris, La Découverte, 2007, 121 p.

¹⁴¹⁵ Jacques Le Goff, « L'histoire politique est-elle toujours l'épine dorsale de l'histoire? », in Jacques Le Goff, *L'imaginaire médiéval. Essais*, Paris, Gallimard, 1991, 352 p.

¹⁴¹⁶ Jacques Le Goff, Pierre Nora, *Faire de l'histoire I. Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, 310 p.

¹⁴¹⁷ Créé en 1978 sur décision du Premier ministre, l'Institut d'Histoire du Temps présent est un laboratoire rattaché au CNRS. Il absorbe en 1980 le Comité d'histoire de la Seconde Guerre mondiale alors dirigé par François Bédarida.

¹⁴¹⁸ Christian Delacroix, « Entre doutes et renouvellement, les années 1980-2000 », in Christian Delacroix, François Dosse et Patrick Garcia, *Les courants historiques en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Gallimard, 2007, p. 483-632.

François Dosse date cette bifurcation épistémologique du milieu des années 1980¹⁴¹⁹ : des historiens de plus en plus nombreux organisent leur écriture selon l'ordre continu chronologique, la biographie est une production historique en vogue, y compris parmi les historiens des *Annales*. L'individu et l'événement redeviennent centraux. L'histoire nationale redevient également objet d'étude légitime dans une perspective est renouvelée¹⁴²⁰. Fernand Braudel suit cette tendance en produisant sa trilogie posthume intitulée *L'identité de la France*¹⁴²¹. À la façon de Vidal de la Blache, Braudel brosse un tableau de la France de la Préhistoire à aujourd'hui. Marcel Détéienne souligne cette importance des racines et des représentations relatives à la conscience nationale que l'on observe dans ce type de production historique et ce même chez Braudel :

« L'historien, en effet, n'est de plain-pied qu'avec l'histoire de son propre pays, il en comprend presque d'instinct les détours, les méandres, les originalités, les faiblesses [...]. Définir le passé de la France, c'est situer les Français dans leur propre existence [...]. Une nation ne peut être qu'au prix de se chercher elle-même sans fin, de se transformer dans le sens de son évolution logique, de s'opposer à autrui sans défaillance, de s'identifier au meilleur, à l'essentiel de soi. »¹⁴²²

Un autre objet d'étude se développe durant les années 1980 : il s'agit de la mémoire¹⁴²³. Jusque dans les années 1950-1960, la mémoire intéressait peu les historiens. L'engouement pour cet objet, qui touche à la fois les historiens et le public, date des années 1970. Des succès éditoriaux se multiplient avec *Le cheval d'orgueil* de Pierre-Jakez Hélias, *Montaillou, village occitan* d'Emmanuel Le Roy-Ladurie. Des initiatives émanant à la fois de la société civile, des chercheurs en anthropologie et des politiques dynamisent le folklore ainsi que le patrimoine¹⁴²⁴. Dans les années 1980, l'intérêt pour la mémoire évolue. Les chercheurs se penchent ainsi sur la mémoire collective, les valeurs républicaines et l'identité nationale¹⁴²⁵. La mémoire de certains groupes est également analysée : Philippe Joutard s'intéresse à celle des Camisards¹⁴²⁶, Antoine Prost à celle des anciens combattants¹⁴²⁷.

¹⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 491.

¹⁴²⁰ Fred E. Schrader, « Comment une histoire nationale est-elle possible? », *Genèses*, 1994, n°14, p. 153-163.

¹⁴²¹ Fernand Braudel, *L'identité de la France*, Paris, Flammarion : tome 1 : Espace et histoire, 367 p. (1981), tome 2 : les hommes et les choses I, 221 p (1986) et tome 3 : les hommes et les choses II, 476 p. (1986)

¹⁴²² Fernand Braudel, *op. cit.*, tome 1, p. 10-11 et p. 18. ; Pour une lecture critique de cet ouvrage de Fernand Braudel : Gérard Noiriel, *Le creuset français, Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles, op. cit.*

¹⁴²³ Sur les transformations des « régimes mémoriels » et des politiques de la mémoire : Johann Michel, *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris, PUF, 2010, 207 p.

¹⁴²⁴ Martine Segalen, *Vie d'un musée, 1937-2005*, Paris, Stock, 2005, 352 p.

¹⁴²⁵ Gérard Noiriel, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine?*, Paris, Hachette, 1998, 255 p.

¹⁴²⁶ Philippe Joutard, *La légende des Camisards, une sensibilité au passé*, Paris, Gallimard, 1985, 439 p.

¹⁴²⁷ Antoine Prost, *Les anciens combattants et la société française (1914-1939)*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 3 volumes, 1977, 237, 261 et 268 p.

Dans ce contexte d'essor de la production historique sur la mémoire et sur la nation, Pierre Nora lance en 1984 son entreprise *Les lieux de mémoire*¹⁴²⁸. Cette initiative est prise car, selon Pierre Nora, on assiste à la fin des idéologies mémoires qui assurent le lien entre passé et avenir. Notre société n'est plus une « société mémoire », elle n'assure plus la conservation et la transmission des valeurs¹⁴²⁹. Contrairement à Maurice Halbwachs, pour qui la mémoire collective ne s'appuie que sur des souvenirs individuels et n'est donc que rarement nationale, Pierre Nora postule qu'une mémoire collective nationale a pu être imposée. Mais la crise du mythe national a provoqué une rupture dans la continuité du temps historique qu'exprimait la notion de progrès, la solidarité passé-présent-avenir est désormais brisée. Des tels propos font écho à ceux tenus par Jean-Pierre Chevènement sur la nation, l'École de la République.

Encadré n°16 : Les *Lieux de mémoire* de Pierre Nora¹⁴³⁰

L'entreprise des *Lieux de mémoire* est une oeuvre collective réalisée entre 1984 et 1992. Les sept volumes successifs de l'édition originale sont divisés en trois tomes : *La République* (1984), *La nation* (3 volumes 1986), *Les France* (3 volumes 1992). Les contributions de la centaine d'historiens sollicités sont encadrées par les textes programmatiques de Pierre Nora qui encadre et donne cohérence à l'entreprise. La notion-matrice de l'entreprise est celle de « lieu de mémoire ». Le projet est celui d'un inventaire des lieux où la mémoire nationale s'est incarnée. Il s'agit donc de produire une histoire symbolique.

Malgré le succès de librairie et les critiques favorables, certains critiquent cette entreprise. Les *lieux de mémoire* qui se voulaient au départ « l'anti-Lavis » finissent en « monument néo-lavisien à la gloire de l'identité française ». Dans *Le mythe national*¹⁴³¹, Suzanne Citron dénonce la représentation de la France de Nora. Selon elle, il n'y a pas de renouvellement idéologique mais permanence de « ce texte du passé » écrit par Lavis, d'un modèle pré-conçu incarné en politique par Jean-Pierre Chevènement.

Depuis la Libération, l'enseignement de l'instruction civique a trouvé un promoteur en la personne de Louis François¹⁴³². Jusque là, cette discipline n'était réservée qu'aux élèves du primaire¹⁴³³. Sous l'impulsion de cet IGIP, l'instruction civique et morale devient un enseignement obligatoire dans le premier cycle confié le plus souvent aux professeurs d'histoire et géographie. De 1944 à 1948, la dotation horaire hebdomadaire est d'une heure,

¹⁴²⁸ Sur l'entreprise des *Lieux de mémoire*, entre autres : Lucette Valensi, « Histoire nationale, histoire monumentale. Les lieux de mémoire », *Annales HSS*, novembre-décembre 1995 ; Patrick Garcia, « Les lieux de mémoire, une poétique de la mémoire? », *Espaces-Temps*, n°74-75, 2000, p. 122-142. ; Claire Andrieu, Marie-Claire Lavabre, Danielle Tartakowsky (dir.), *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix-en-Provence, PUP, 2006, 264 p.

¹⁴²⁹ Pierre Nora, *Les lieux de mémoire I*, Paris, Quarto Gallimard, 1997, p. 23.

¹⁴³⁰ Pour une lecture critique de l'ensemble des *Lieux de mémoire* : Steven Englund, « De l'usage de la nation par les historiens, et réciproquement », *Politix*, vol. 7, n°26, 1994, p. 141-158.

¹⁴³¹ Suzanne Citron, *Le mythe national, L'histoire de France en question*, Paris, Éd. ouvrières, 1991 (1987), 334 p.

¹⁴³² François Audigier, « L'éducation civique dans l'enseignement secondaire : quelques repères historiques », in *L'école du citoyen*, IREGH n°7, CRDP d'Auvergne, 1999, p. 15.

¹⁴³³ Jean Leduc, Patrick Garcia, *L'enseignement de l'histoire en France*, op. cit., p. 187.

elle tombe à une demi-heure à partir de 1948. Une circulaire des 26 et 27 juin 1945 définit ses objectifs inscrits dans le contexte politique de l'après-guerre : la rénovation de la démocratie, l'élimination des poisons des régimes totalitaires, lien entre la nation et la République. L'instruction civique est également introduite en 1948 dans le second cycle du second degré à raison d'une heure mensuelle. Cet enseignement est fréquemment délaissé au profit de l'enseignement de l'histoire ou de la géographie. Avec les programmes de collège Haby, les volets économique et civique sont réunis à l'histoire et à la géographie, l'instruction civique ne constitue plus une discipline distincte. Établissant un lien entre l'enseignement de l'histoire nationale chronologique, la formation d'un citoyen et la mémoire collective nationale, la controverse sur l'enseignement de l'histoire a réactivé le débat sur l'instruction civique.

Le colloque de Montpellier (19-21 janvier 1984) a publicisé le débat autour de l'enseignement de l'instruction civique. Les « historiens experts » s'interrogent alors sur la nature du citoyen et sur le contenu à donner à ce concept. Mona Ozouf¹⁴³⁴ et Claude Nicolet¹⁴³⁵ se posent comme les deux protagonistes. Selon la première, on ne peut plus tenir de discours universaliste et égalisateur de l'école en raison de la diversité des publics scolaires. L'enseignement de l'instruction civique doit reconnaître les différences entre citoyens. Pour Claude Nicolet, qui défend le jacobinisme, reconnaître les minorités est dangereux pour le maintien de l'unité nationale¹⁴³⁶. Le débat porte donc sur la reconnaissance ou non des particularités, des minorités.

Cette controverse passe dans l'arène médiatique et croise celle de la « crise de

¹⁴³⁴ Mona Ozouf : Née en 1931, fille d'un instituteur breton, ancienne élève de l'ENS, agrégée de philosophie. Membre du centre de recherches politiques Raymond Aron à l'EHESS. Directrice de recherche au CNRS. Elle est l'auteur de contributions dans *Le nouvel observateur* et *Le débat*. Auteure de *L'École, l'Église, la République 1871-1914*, Armand Colin, 1962 ; *La fête révolutionnaire 1789-1799*, Gallimard, 1976 ; *L'école de la France, Essai sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, Gallimard, 1984 ; *Dictionnaire critique de la révolution française* (avec François Furet), Flammarion, 1988 ; *La République des institutrices* (avec Jacques Ozouf), Gallimard, 1989.

¹⁴³⁵ Claude Nicolet : Né en 1930, historien français spécialiste de la Rome antique, des institutions et des idées politiques. Ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé d'histoire, membre de l'école française de Rome de 1957 à 1959. Professeur d'histoire ancienne à l'Université de Tunis, de Caen puis de Paris-1. Il est élu en 1986 à l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres. Directeur de l'école française de Rome de 1992 à 1995. Directeur d'études émérites de l'EPHE depuis 1997. Il est chargé de mission sur l'instruction civique par Jean-Pierre Chevènement en 1984-1985, dont il demeure proche depuis. Il est l'auteur d'ouvrages dont *Le métier de citoyen dans la Rome républicaine*, Gallimard 1976 ; *L'idée républicaine en France. Essai d'histoire critique (1789-1924)*, Gallimard, 1982 ; *L'inventaire du monde, géographie et politique aux origines de l'Empire romain*, Fayard, 1988 ; *Histoire, nation, république*, Odile Jacob, 2000 ; *La fabrique d'une nation, la France entre Rome et les Germains*, Perrin, 2003.

¹⁴³⁶ Dans le numéro consacré au « Retour à l'instruction civique? », *Le débat*, n°34, mars 1985 : Mona Ozouf, « Histoire et instruction civique », p. 147-157 puis Claude Nicolet, « Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques », p. 158-174.

l'École ». La revue *Le Débat* publie de nombreux articles à ce sujet. Quatre numéros sont consacrés en partie à ces thèmes. En septembre 1984, le dossier « la nouvelle querelle de l'École »¹⁴³⁷ confronte ceux qui sont favorables à une École néo-républicaine (Jean-Claude Milner, Christian Baudelot et Claude Establet) à des acteurs critiques de ce courant (notamment Anne-Marie Chartier, Jean-Claude Passeron et Antoine Prost). Antoine Prost, président du conseil d'administration et du conseil scientifique de l'INRP (1982-1984), dénonce cette représentation de l'École néo-républicaine, opposée à la pédagogie :

« Dans une société qui a détruit ses tabous, discrédité ses valeurs et abattu ses dieux, la restauration des savoirs reste la seule pédagogie possible de l'ordre moral. »¹⁴³⁸

Deux réseaux s'opposent quant à la position sur l'École : un ouvert à la pédagogie, proche de la politique menée sous Alain Savary¹⁴³⁹, le second proche de Jean-Pierre Chevènement axé sur la centralisation, la transmission des savoirs¹⁴⁴⁰.

La saillance politique du débat sur l'instruction civique est d'autant plus forte que cette polémique s'inscrit dans un contexte de crise économique et sociale, de contestation du modèle républicain et d'émergence d'un discours portant sur la crise du modèle d'intégration. Le contenu de la « culture républicaine » évolue, l'insistance portée sur les droits de l'Homme se développe alors¹⁴⁴¹. Les réflexions sur les enfants d'immigrés scolarisés dans le système éducatif français s'intensifient. Nous avons déjà vu que le rapport Girault invitait à tenir compte de ces élèves et de l'histoire de l'immigration, des civilisations extra-européennes dans les programmes. Le rapport de 1983 dénonçait la création et le développement de classes, voire d'établissements ghettos. Abordée lors du colloque de Montpellier, cette inscription de l'immigration dans l'enseignement se politise en octobre 1984 : Jean-Pierre Chevènement

¹⁴³⁷ Jean-Claude Milner, « Entretien avec Jacques Revel », *Le débat*, n°31 septembre 1984, p. 4-17, Christian Baudelot et Claude Establet, p. 17-20 du même numéro ; Anne-Marie Chartier, p. 20-25 ; Jean-Claude Passeron, p. 34-40. Celui-ci remarque des analogies entre certaines thèses de Milner et de Le Pen.

¹⁴³⁸ Antoine Prost, « Le discours de restauration : essai d'interprétation », *Le débat*, n°31, septembre 1985, p. 47.

¹⁴³⁹ Alain Savary, « Une école pour les élèves », Entretien avec Mona Ozouf, *Le débat*, n°32, novembre 1984, p. 4-34 : « si j'ai souhaité revoir l'enseignement de l'histoire dans les établissements scolaires dès 1982, ce n'était pas avec l'idée de revenir aux principes de la pédagogie républicaine de 1880. »

¹⁴⁴⁰ Numéro spécial consacré au thème « Toujours l'école », *Le débat*, n°33, janvier 1985, notamment le forum autour de Philippe Barret, Hervé Hamon, Philippe Raynaud et Laurent Schwartz, « Décentraliser le système éducatif ? » p.167-180.

¹⁴⁴¹ « On voit se dégager une culture républicaine de caractère consensuel, de plus en plus fréquemment invoquée par les gouvernements de gauche et de droite comme le socle du pacte social garantissant l'identité nationale. Outre le principe de souveraineté nationale et de l'égalité devant la loi que tous admettent de longue date, elle se polarise autour de quelques thèmes forts : le refus de la dilution de l'Etat devant une mondialisation, défense des droits de l'homme, solidarité. », Serge Berstein, « Les caractéristiques de la culture républicaine », *Les Cahiers français*, n°336, janvier-février 2007, p. 13.

confie alors une mission sur « l'immigration à l'école » au Professeur honoraire au Collège de France Jacques Berque¹⁴⁴².

Rendu public en 1985, le rapport sur *L'immigration à l'École de la République*¹⁴⁴³ insiste sur l'urgence à actualiser les savoirs, à prendre en compte cette population scolaire longtemps négligée :

« Notre éducation, ainsi interpellée, se doit de ne pas rester en deçà des bouleversements intervenus dans le monde depuis la Seconde guerre mondiale. Prendre en compte "les Beurs", les Maghrébins, les Portugais, etc. ce n'est pas, pour l'Éducation nationale, déroger à ses modèles non plus que se "folkloriser" [...]. C'est se mettre à l'échelle du temps et du monde.»¹⁴⁴⁴

Jacques Berque émet des propositions proches de celles de Mona Ozouf : l'identité nationale doit dorénavant être plurielle. La citoyenneté française doit s'ouvrir à l'« européanité méridionale », et ce d'autant plus que la société française est dans une situation « post-coloniale ». Selon ce Professeur, les contenus enseignés ne doivent plus seulement être centrés sur l'Europe mais s'ouvrir à d'autres cultures, dont notamment la culture méditerranéenne. Pour cela, Jacques Berque invite à :

« Introduire en histoire, géographie, éducation civique, sociologie, domaines artistiques, etc. l'étude des sociétés et cultures circum-méditerranéennes auxquelles la France appartient par une large part de sa situation et de son histoire [...]. Il ne s'agit pas de faire éclater l'identité historique de la culture française mais de l'enrichir de l'apport de cultures méridionales jusqu'ici déformées par les souvenirs d'un lourd passé et dévalorisées par la précarité socio-économique de leurs vecteurs humains dans notre pays. »¹⁴⁴⁵

Ozouf et Berque appellent à une révision de la citoyenneté qui reconnaisse la pluralité des appartenances, l'interpénétration des identités¹⁴⁴⁶. La réflexion porte donc sur la diversité des rapports au national¹⁴⁴⁷. Cependant, le ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement va orienter le dossier de l'enseignement de l'instruction civique en son sens comme en témoigne un colloque sur la citoyenneté tenu en 1984.

Le ministre de l'Éducation nationale politise la mise en place de l'enseignement de

¹⁴⁴² Jacques Berque : 1910-1995, sociologue et anthropologue orientaliste, titulaire d'une chaire d'histoire sociale de l'Islam contemporain au Collège de France de 1956 à 1981.

¹⁴⁴³ Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République, Rapport au Ministre de l'éducation nationale*, Paris, CNDP/La documentation française, 1985, 119 p.

¹⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 25.

¹⁴⁴⁵ *Ibid.*, p. 56-57.

¹⁴⁴⁶ C'est ce que demande Suzanne Citron dans son ouvrage *Le mythe national*, Paris, Éditions ouvrières, 1987, 318 p.

¹⁴⁴⁷ Ce que constate Maurice Agulhon lors d'un colloque tenu en 1989 : « En 1914, les Français étaient unis dans la conscience nationale, et divers dans les comportements culturels, alors qu'aujourd'hui ils sont divers et divisés par rapport au National, mais plus unis dans les comportements culturels. », in Maurice Agulhon, « La fabrication de la France, problèmes et controverses », in Martine Segalen (dir.), *L'autre et le semblable*, Paris, Presses du CNRS, 1989, p. 120.

l'instruction civique. C'est à sa demande qu'une réflexion sur cette discipline est relancée. Pour établir un rapport, Jean-Pierre Chevènement a le choix entre trois historiens : Jean Bouvier, qu'il a connu au Ministère de l'industrie et de la technologie, René Girault et Claude Nicolet. Le 17 septembre 1984, il charge ce dernier, par une lettre de mission, de rédiger un rapport sur la citoyenneté¹⁴⁴⁸. Le choix de Nicolet n'est pas surprenant : sa conception de la citoyenneté est jacobine. Cet ancien collaborateur de Pierre Mendès-France est radical. Le contenu du rapport est rendu public les 22 et 23 novembre 1984 lors d'un colloque « Être citoyen » tenu au Palais d'Iéna-Conseil économique et social (Paris-XVI^e). Contrairement au colloque de Montpellier, celui-ci est entièrement politisé : organisé à l'initiative du gouvernement, des représentants de la Présidence de la République et du gouvernement y assistent, voire y prononcent un discours, les « historiens experts » occupent un rôle mineur. Le programme du colloque indique la participation massive de politiques, Claude Nicolet (Paris-I) et Jean-Jacques Dupeyroux (Paris-II) sont les seuls universitaires présents. La présidence de la République est ici représentée par Jean-Claude Colliard, directeur de cabinet de l'Élysée, les membres du gouvernement font le déplacement : le Premier ministre Laurent Fabius, Thierry Lajoie, le chef de cabinet de Fabius, Jean-Pierre Chevènement, Michel Delebarre. Robert Fabre, le médiateur de la République, revient dans le préambule sur les étapes de l'élaboration du rapport¹⁴⁴⁹ : le 24 mai 1984, le médiateur remet à François Mitterrand un rapport spécial intitulé « Être citoyen » qui rencontre l'accord du chef de l'État.

Il ressort de la lecture des discours et des comptes-rendus des groupes de travail un consensus global sur les attentes relatives à l'instruction civique. Tous les participants s'accordent sur l'existence d'une crise qui traverse la société française. La solution est, d'après eux, le rétablissement de l'autorité et de l'enseignement renforcé de l'histoire et de l'instruction civique. C'est ainsi que s'exprime Robert Fabre :

« Nous connaissons actuellement - et c'est vrai aussi au-delà de nos frontières - une crise des valeurs civiques et morales, qui se manifeste tant chez l'enfant et l'adolescent que chez l'adulte par un développement de l'agressivité, de la violence, de la lâcheté devant cette violence, bref par l'égoïsme. À quoi s'ajoute le laxisme dont font trop souvent preuve parents et maîtres. »¹⁴⁵⁰

Jean-Pierre Chevènement emploie les mêmes arguments que le médiateur de la République dans son discours qui propose d'instaurer un enseignement spécifique dans le

¹⁴⁴⁸ Philippe Barret, *La politique éducative de la France de juillet 1984 à mars 1986*, op. cit.

¹⁴⁴⁹ Robert Fabre, *12^e rapport du médiateur au Président de la République et au Parlement et les Actes du colloque sur le civisme : Être citoyen*, Paris, Direction des journaux officiels, 1985, 301 p.

¹⁴⁵⁰ *Ibid.*, p. 147.

secondaire, confié aux professeurs d'histoire. Les membres du groupe de travail « Civisme et éducation » présidé par François Goguel¹⁴⁵¹ synthétisent ces arguments et critiquent fortement les programmes Haby :

« Tout a été remis en cause par les regrettables réformes des programmes d'histoire-géographie depuis 1974-77. Noyée, ainsi que bien d'autres choses, dans une prétentieuse bouillie baptisée "sciences humaines", l'éducation civique a disparu, en tant que telle, même si des efforts louables ont été faits [...]. Nation, État, République - et bien entendu laïcité - ont disparu de ces perspectives : l'accent est mis sur les spécificités, les "différences", les "autres", à l'intérieur d'une nation supposée déjà éclatée, d'un "tissu social" segmentarisé, volontairement décentré. »¹⁴⁵²

L'enjeu de la restauration de l'instruction civique et de programmes d'histoire et géographie centrés sur les connaissances est de renforcer l'identité nationale républicaine comme l'indique le Premier ministre Laurent Fabius dans son discours de clôture :

« Si nous laissons perdre la mémoire de notre histoire, si nous laissons perdre la mémoire des actions par lesquelles nos institutions sont devenues démocratiques, c'est notre liberté que d'une certaine façon nous menacerions. »¹⁴⁵³

À l'issue de ce colloque, l'accord semble évident concernant la restauration d'un enseignement distinct d'instruction civique¹⁴⁵⁴ ainsi que l'élaboration de programmes d'histoire et géographie centrés sur les contenus. Ce retour des disciplines prôné par le ministre de l'Éducation nationale doit être réalisé selon lui, avant tout, par l'Inspection générale.

b) La restauration des savoirs disciplinaires confiée à l'Inspection générale

Jean-Pierre Chevènement redonne une importance à l'IGEN qui s'inscrit en opposition à la politique de délégitimation menée par Alain Savary. Il confie certaines compétences à ce corps mais sa conception de l'IGEN s'inscrit également à contre-courant de celle du ministre de l'Éducation Christian Beullac. Alors que le ministre de l'Éducation de Raymond Barre souhaitait que l'Inspection générale s'investisse davantage dans des réflexions pluridisciplinaires et transversales, Jean-Pierre Chevènement désire restaurer des distinctions claires entre disciplines scolaires. Cette politique éducative contraste donc avec les propos de Christian Beullac de 1980 qui justifiait de la sorte le changement de dénomination de

¹⁴⁵¹ François Goguel : ancien membre du Conseil constitutionnel, alors président du Conseil de direction de l'IEP Paris. Pierre Benoist, *François Goguel, haut fonctionnaire et politiste, Les cahiers du CEVIPOF*, n°50, février 2009.

¹⁴⁵² Robert Fabre, *12^e rapport du médiateur au Président de la République et au Parlement et les Actes du colloque, op. cit.*, p. 216-217.

¹⁴⁵³ *Ibid.*, p. 271.

¹⁴⁵⁴ La circulaire du 16 janvier 1986 rétablit l'enseignement de l'instruction civique au collège.

l'Inspection générale :

« Il appartient à l'IGEN, par-delà le maintien nécessaire, au plan de l'enseignement, de l'excellence dont elle est le garant, d'assurer au sein de la formation l'indispensable articulation des analyses et des méthodes, bref d'aider les élèves à découvrir ou à construire une certaine unité du savoir. Et c'est ainsi que la fonction d'instruction proprement dite, qui est le fondement de toute éducation, sera pleinement exercée. Mais l'école n'est pas simplement le lieu où s'acquièrent les connaissances. Elle est aussi, notamment par l'apprentissage de la vie en groupe, un des lieux où s'épanouit une personnalité, où se forge un caractère, où s'enracinent des valeurs. »¹⁴⁵⁵

Jean-Pierre Chevènement politise le recrutement d'une partie de ce corps qu'il considère comme la « colonne vertébrale à laquelle la solidité du ministère doit beaucoup »¹⁴⁵⁶. Le tour extérieur est instauré le 13 septembre 1984 : dorénavant il existe un « cinquième tour ». Le « tour extérieur », réservé à des personnes de plus de 45 ans, n'exige aucun titre ou formation¹⁴⁵⁷. Le recrutement d'une partie du corps est ainsi politisé. Certains fidèles du ministre ou du chef de l'État obtiennent donc cette fonction honorifique non pour leurs compétences en tant que spécialistes de la discipline mais selon les services rendus à des décideurs politiques. Le recrutement des autres inspecteurs généraux sous Chevènement est également modifié. Sous Alain Savary, les nominations se faisaient en trois temps : définition du profil du poste (en accord avec l'IGEN et le cabinet), appel à candidature au *BOEN*, examen des candidatures par une commission tripartite composée de représentants de l'IGEN, de l'administration centrale, d'universitaires et des groupes d'auditions que celle-ci organise qui aboutit à une liste de trois personnes à pourvoir puis nomination en conseil des ministres d'une des trois personnes. Désormais, la commission tripartite ne compte plus d'universitaires¹⁴⁵⁸. Cette modification s'inscrit dans le mouvement plus vaste de mise à l'écart des universitaires de l'élaboration des politiques éducatives.

Alain Savary avait retiré à l'IGEN l'écriture des programmes scolaires, la transformant en une instance consultative. Jean-Pierre Chevènement lui redonne cette compétence au détriment de la COPREHG :

« Dans le processus de rédaction des projets d'instruction et de programmes, l'Inspection générale qui était simplement consultée était désormais chargée avant la phase finale d'élaborer un projet à partir des propositions de la Commission et des rapports de la direction compétente du Ministère. »¹⁴⁵⁹

¹⁴⁵⁵ Christian Beullac, *Lettre aux recteurs d'académie, inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation*, 14 décembre 1979, AN, CAC, 1994 0596 article 1.

¹⁴⁵⁶ Jean-Pierre Chevènement, *Discours à l'Inspection générale en Sorbonne*, 14 octobre 1985, AN, CAC, 1991 0831 article 12.

¹⁴⁵⁷ Guy Caplat, « L'inspection générale de l'enseignement : regard sur un passé », *Administration et éducation* n°82, 1999, p. 9-34.

¹⁴⁵⁸ Bernard Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère*, *op.cit.*, p. 88.

¹⁴⁵⁹ Jacques Le Goff, « Entretien réalisé par Hubert Tison », *Historiens et géographes*, n°304, avril-mai 1985.

Dorénavant, après les étapes d'élaboration des programmes au sein des directions ministérielles¹⁴⁶⁰ et de la COPREHG, une lettre-cadre du ministre confie à l'IGEN la rédaction d'un texte envisagé comme un projet proche du texte définitif. Les commissions verticales et horizontales sont consultées et le cabinet amende s'il en est besoin le texte de l'IGEN pour en faire le texte soumis au CEGT¹⁴⁶¹. Jean-Pierre Chevènement conçoit ainsi son rôle de ministre de l'Éducation nationale :

« C'est [au ministre] de faire en sorte que son administration s'inscrive dans les orientations qu'il trace au nom du gouvernement. Les principales décisions sont préparées par l'administration mais, en dernier ressort, elles sont prises au niveau du cabinet, et même, pour les principales d'entre elles, par le ministre [...]. L'école publique est une institution. Les Inspecteurs généraux ont donc un rôle essentiel à jouer [...]. S'agissant des programmes, j'ai demandé aux commissions dites verticales (par matière) et horizontales (par niveau) de faire le point et de communiquer leurs travaux à l'Inspection générale ; puis j'ai demandé à l'Inspection générale de me faire des propositions au vu desquelles j'ai pris mes décisions. C'est le rôle du ministre, de son cabinet et de ses directeurs de faire que chacun œuvre à sa place au bien de l'École. »¹⁴⁶²

Comme René Haby, Jean-Pierre Chevènement désire contrôler les décisions élaborées de façon hiérarchique. Cette conception de l'élaboration des programmes rencontre un écho favorable auprès du groupe « enseignement primaire » de l'IGEN lors de la production des nouveaux programmes pour l'école. Les programmes disciplinaires de primaire (arrêté du 23 avril 1985) sont publiés en livre de poche à 475 000 exemplaires. L'accent est mis sur le professeur et son autorité. Le rejet des activités d'éveil mises en œuvre depuis 1969 est perceptible. Selon Antoine Prost, ces textes sont bien reçus par une partie des instituteurs¹⁴⁶³. Néanmoins, selon cet historien, ils constituent davantage des effets d'annonce de la politique pédagogique du ministère que des ruptures véritables dans les pratiques des enseignants¹⁴⁶⁴.

¹⁴⁶⁰ Sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement est créée la direction générale des enseignements scolaires (DESCO). Elle a pour mission d'éviter d'alourdir la direction des écoles, celle des collèges et celle des lycées.

¹⁴⁶¹ Jacques Le Goff, « Du bon usage du passé », *Les Cahiers pédagogiques*, n°238, novembre 1985.

¹⁴⁶² Jean-Pierre Chevènement, *Le pari sur l'intelligence, Entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman*, Paris, Flammarion, 1985, p. 79 et 149.

¹⁴⁶³ « L'éloge de la pédagogie magistrale sert l'ordre moral. La gauche, assurément, se renie dans ce dogmatisme. Mais non *toute* la gauche. Une certaine tradition jacobine y conduit au contraire. Entre Alain Savary et Jean-Pierre Chevènement, la différence la plus fondamentale concerne les moyens d'assurer la cohérence du système scolaire. Celui-ci mise sur l'édiction de normes pédagogiques et administratives explicites et uniformes. Celui-là esquisse une régulation plus souple, faite d'interactions entre les acteurs, d'information et de formation, dans la conviction qu'il est impossible de définir des normes parfaitement pertinentes et plus encore de les faire respecter », in Antoine Prost, « La tornade qui emporta Savary », in Antoine Prost, *Éducation, société et politiques*, *op.cit.*, p. 199.

¹⁴⁶⁴ « Dans les classes, sans doute, peu de choses changèrent. Les instituteurs et les professeurs n'avaient jamais cessé d'enseigner ; leur dire que c'était leur métier n'était pas leur apporter grand-chose, s'en tenir là était se montrer étranger aux problèmes qu'ils rencontraient quotidiennement pour faire travailler leurs élèves, et trop insister sur l'enseignement, le travail et l'effort risquait de les irriter en suggérant qu'ils avaient abandonné ces

Jean-Pierre Chevènement désire continuer dans cette même logique pour l'élaboration des programmes de collège.

Dans une lettre adressée au doyen de l'IGEN, le ministre explique l'importance que revêt pour lui l'apprentissage des connaissances qui lui paraissent fondamentales dans certaines disciplines. Le français, les mathématiques et l'histoire-géographie sont centrales¹⁴⁶⁵. L'histoire scolaire telle qu'elle est présentée est chronologique. Même si d'autres civilisations doivent être enseignées, l'apprentissage de l'histoire nationale lui apparaît comme essentiel, et particulièrement l'histoire des différentes Républiques :

« À l'issue de sa scolarité au collège, l'élève sera en mesure d'utiliser les connaissances, limitées mais sûres, qu'il a acquises sur le passé des sociétés humaines et de mettre en œuvre le raisonnement historique qu'il commence à maîtriser, afin de pouvoir comprendre les aspects et les enjeux majeurs du monde actuel. Il connaîtra les traits essentiels de l'évolution générale de l'humanité, les principales périodes de l'histoire, les événements majeurs qui l'ont marqués et qu'il situera sur une ligne du temps. Il connaîtra les caractéristiques des grandes civilisations méditerranéennes de l'antiquité, de la civilisation chrétienne de l'Europe occidentale, de la civilisation islamique, de quelques grandes civilisations extra-européennes. La connaissance de l'histoire de France, en particulier celle de nos Républiques successives, devra être plus approfondie et bien structurée. Elle s'inscrira dans un contexte européen et mondial en montrant la nature des défis successifs auxquels, à chaque époque, la France a été confrontée. »¹⁴⁶⁶

Les contenus de ces enseignements disciplinaires du collège sont fixés par des programmes nationaux auxquels ce ministre jacobin attache une réelle importance :

« Vous savez le prix que j'attache à l'existence de programmes nationaux dans notre enseignement. Ils sont en effet la garantie de son égale qualité à travers tout le territoire. Vous êtes par ailleurs, au premier chef, responsables de leur application [...]. Les programmes fixent donc un minimum. En histoire, les programmes renouent avec la chronologie [...]. Une trame chronologique aux repères peu nombreux mais significatifs et bien connue des élèves est progressivement explorée de la sixième à la troisième. L'étude de l'histoire de France, présentée dans sa continuité, montrera comment, à travers les défis successifs auxquels notre pays a été confronté, s'est constituée notre identité nationale. »¹⁴⁶⁷

Jean-Pierre Chevènement conduit une politique pédagogique fondée sur un renforcement des disciplines scolaires bien distinctes les unes des autres. Il s'appuie pour cela sur les groupes de l'Inspection générale qu'il conçoit comme de fidèles « serviteurs de l'État ». Le ministre est convaincu, tout comme une partie de ses conseillers, que l'IGEN partage la même conception de l'enseignement que lui, c'est-à-dire un enseignement avant tout « néo-républicain ». Une telle collaboration entre ministère et IGEN a été opératoire pour les

principes fondateurs. », *Ibid.*, p. 196.

¹⁴⁶⁵ Cependant, sous son ministère, les dotations horaires dévolues à l'histoire-géographie passent de 3 heures hebdomadaires à 2 h 30 à partir du 14 novembre 1985.

¹⁴⁶⁶ Jean-Pierre Chevènement, *Lettre au doyen de l'IGEN*, 25 octobre 1985, AN, CAC, 2000 0222 article 2.

¹⁴⁶⁷ Jean-Pierre Chevènement, *Allocution devant les IGEN et les IPR*, 14 octobre 1985, AN, CAC, 1991 0831 article 12. Les parties soulignées le sont par le ministre.

programmes de primaire, les « historiens experts » de la COPREHG et le groupe histoire-géographie de l'IGEN ayant été écartés. Les textes présentant les programmes de primaire paraissent en 1985, la commande ministérielle porte dès lors sur les *curricula* du collège puis du lycée. Nous allons voir que l'Inspection générale n'est pas un corps monolithique : plusieurs segments s'y côtoient. Chaque groupe disciplinaire, et à l'intérieur même chaque IGEN, conçoit différemment son rôle en attribuant une place différente à la pédagogie, à la didactique, au poids accordé aux savoirs et à la nature de ces savoirs.

B) La résistance des « historiens experts » contre les projets du cabinet

Pendant les mois qui précèdent la publication des nouveaux programmes de lycée, les « historiens experts » alliés aux IGEN font bloc contre les ingérences ministérielles dans l'écriture des textes. Le circuit d'écriture s'apparente alors à un espace d'affrontements de deux projets différents. Dans ce rapport de forces, les « historiens experts » et les IGEN soutiennent en commun des textes qui prennent en compte les conclusions du rapport Girault et du colloque de Montpellier. Par son action, le doyen du groupe histoire-géographie, Robert Blanchon, témoigne des problèmes rencontrés par son corps. Alors qu'Alain Savary souhaitait réduire leurs fonctions, Jean-Pierre Chevènement leur redonne au contraire de l'importance comme il l'indique dans une lettre adressée au président de l'association amicale des inspecteurs généraux :

« Le rôle éminent que j'assigne à l'Inspection générale, dans notre système éducatif, m'a conduit à renforcer son rôle et à lui donner, entre autre, la tâche essentielle de refondre les programmes des écoles, des collèges et des lycées. C'est parce que je mesure toute l'importance des missions confiées à l'Inspection générale qu'il m'apparaît, à la réflexion, nécessaire de s'interroger sur une nouvelle organisation de ce corps, qui devrait être consignée dans un statut. »¹⁴⁶⁸

À la fin du ministère Chevènement, le groupe comprend huit membres : le doyen, Robert Blanchon, Marcel Bordet, André Clérici, Pierre Garrigue, Victor Marbeau, Gabriel Mutte et Jacqueline Rome. Alors que les missions assignées à l'IGEN se transforment et se complexifient, aucun nouveau poste dans cette discipline n'est à pourvoir¹⁴⁶⁹. Ce mécontentement des inspecteurs généraux contre les contradictions de la politique ministérielle se retrouve dans leur positionnement au moment des négociations des programmes. En soutenant les « historiens experts », ils réinvestissent pleinement le circuit

¹⁴⁶⁸ Jean-Pierre Chevènement, *Lettre à Pierre Vandevoorde*, 12 mars 1986, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

¹⁴⁶⁹ Robert Blanchon, *Nominations 1986*, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

d'écriture et s'assurent une légitimité auprès des universitaires et de l'APHG. Cette reprise en main du circuit en situation de conflit n'est pas inédite : c'est ce qu'avait tenté de faire Louis François sous le ministère de Joseph Fontanet¹⁴⁷⁰. Le doyen Blanchon se présente comme compétent pour défendre la discipline devant le ministre. En cela, il adapte, reconvertit l'ancienne compétence d'élaboration des politiques des contenus détenue par l'IGEN. Cette adaptation du corps et de ses savoir-faire au changement pour l'écriture des programmes rejoint les observations faites par Xavier Pons¹⁴⁷¹ au sujet de l'évaluation : ces derniers adaptent aux nouvelles exigences et aux nouveaux contextes une pratique ancienne qui est l'inspection de terrain. Ils la transforment en un « art de l'extrapolation empirique », à savoir la capacité d'évaluer les problèmes et de monter en généralité à partir de quelques cas concrets.

1) La condamnation des projets de programmes ministériels par les « historiens experts »

En septembre 1984, Jacques Le Goff est reçu par Jean-Pierre Chevènement. Lors de leur entretien, le ministre de l'Éducation nationale précise à l'historien qu'il a l'intention de garder les commissions verticales. La COPREHG peut donc continuer son travail en collaboration avec l'IGEN¹⁴⁷². Le président de la COPREHG n'est alors pas véritablement satisfait du processus d'élaboration des programmes du primaire : le système était lourd et la liaison avec le groupe du primaire de l'IGEN n'a pas été « parfaite »¹⁴⁷³. Le travail de collaboration IGEN et COPREHG s'avère plus aisé pour le collègue du fait de la participation au sein de cette commission d'« historiens experts » multi-positionnels, comme Philippe Joutard¹⁴⁷⁴ déjà engagé dans des groupes favorables à la rénovation pédagogique dans les années 1960 puis à l'APHG (section régionale d'Aix-Marseille) et Jean Peyrot, et la participation d'IGEN, dont le doyen du groupe Robert Blanchon.

¹⁴⁷⁰ Cf. Chapitre 2, *supra*.

¹⁴⁷¹ Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels*, *op. cit.*

¹⁴⁷² Jacques Le Goff, « Entretien réalisé par Hubert Tison », *Historiens et géographes*, n°304, avril-mai 1985.

¹⁴⁷³ *Ibid.*

¹⁴⁷⁴ « C'est ainsi que j'ai été conduit à être en même temps, quand a commencé à s'organiser les aspects institutionnels, à jouer un rôle dans ces aspects institutionnels, à être dans la commission qui a été créée à la suite du colloque, à participer au colloque de Montpellier, à faire partie de la commission Le Goff. Ensuite, quand Le Goff s'est retiré à le remplacer à la tête de cette commission. » : Philippe Joutard, entretien avec l'auteur, 12 juin 2008.

**Encadré biographique n°10 :
Philippe Joutard (né en 1935)**

Agrégé d'histoire en 1958, docteur d'État en 1974, il est professeur de lycée entre 1958 et 1969 à Rabat, Marseille puis Aix-en-Provence. Il est membre de la section régionale d'Aix-Marseille de l'APHG. Il est ensuite professeur à l'université de Provence et à l'EHESS. Philippe Joutard s'intéresse à la mémoire par ses recherches qui portent sur l'histoire orale. Il succède à Jacques Le Goff et préside la COPREHG de 1985 à 1986. Il a présidé une commission sur l'enseignement de l'Histoire et de la géographie en 1988-1989. Il a œuvré pour le développement de l'enseignement du fait religieux depuis la fin des années 1980. Il fut également recteur des académies de Besançon et Toulouse.

Source : Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 20 juin 2008.

Le groupe histoire-géographie de l'IGEN désire intégrer les méthodes actives ainsi que les évolutions des demandes sociales dans les programmes. C'est par exemple le cas de l'histoire très contemporaine que le groupe histoire-géographie souhaite introduire dans les *curricula*¹⁴⁷⁵. En cela, les objectifs de l'IGEN et de la COPREHG sont proches : plutôt que de produire des programmes « néo-républicains », mieux vaut élaborer des programmes réactualisés. Le témoignage de Jacques Le Goff revient sur cela :

« Je pense que pour l'enseignement secondaire, du premier et du second degré, sur lesquels nous sommes en train de travailler les choses se passeront plus facilement dans la mesure où l'Inspection Générale pour ces ordres d'enseignement est mieux représentée dans la commission elle-même et que nous avons œuvré au coude à coude, je dois dire dans un excellent esprit [...]. L'enseignement secondaire ne doit pas être le champ d'expérience des recherches de pointe. Mais il serait absurde et catastrophique de laisser les jeunes à l'écart des récents acquis de la science historique. »¹⁴⁷⁶

Fin janvier 1985, les propositions sur les objectifs et les programmes de collège sont remises au ministre. Ces projets ne modifient pas radicalement les programmes Haby, ils les réorganisent selon une « question-conclusion » et en retirent l'étude de thèmes sur la longue durée. Par exemple, le programme de la classe de 4^e, dont la lourdeur avait été dénoncée, est retravaillé autour de la thématique « le progrès de la démocratie ».

Les projets de programmes de collège élaborés par les « historiens experts » satisfont l'APHG¹⁴⁷⁷. L'association de spécialistes ne déplore alors qu'une décision du ministère : celle de la réduction des dotations horaires hebdomadaires. Elles passent de 3 heures pour l'histoire et la géographie à 2 h 30 en raison de l'introduction d'un horaire spécial accordé à l'enseignement de l'instruction civique. Quant au retard dans le calendrier d'élaboration des programmes, il vient du cabinet du ministre : ce n'est que le 31 mai 1985 que le doyen du groupe histoire-géographie reçoit les indications ministérielles. Théoriquement, l'IGEN est

¹⁴⁷⁵ Olivier Dumoulin démontre les transformations relatives au métier d'historien, celui-ci devient de plus en plus expert chargé de répondre aux demandes mémorielles qui émanent de la société : Olivier Dumoulin, *Le rôle social de l'historien, de la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel, 2003, 343 p.

¹⁴⁷⁶ Jacques Le Goff, « Entretien réalisé par Hubert Tison », *Historiens et géographes*, n°304, avril-mai 1985.

¹⁴⁷⁷ APHG, *Note sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, 1^{er} juillet 1985, AN, 5AG4/3624.

invitée à revoir en grande partie les projets de programmes élaborés avec la COPREHG. En effet, les projets de programmes ministériels sont la traduction de la conception de Jean-Pierre Chevènement et de ses principaux conseillers sur l'École : restaurer l'adhésion à la République (importance accordée aux finalités civiques), mettre l'accent sur les contenus tout en introduisant des savoirs nouveaux comme l'informatique, former les élèves et préparer une grande partie d'entre eux à intégrer le lycée. Ces projets sont saturés de finalités politiques :

« Former les citoyens de demain, ce qui requiert la restauration d'un enseignement civique fondé sur la connaissance des institutions républicaines et sur celle, face aux enjeux de notre temps, de la place de notre pays dans le monde. L'éducation civique est devenue une pièce maîtresse de l'éducation dans l'État républicain, garant des libertés, qu'est la France [...]. Les parents doivent savoir ce que l'on apprend au collège. La publication des programmes en livre de poche répond au besoin que chaque parent éprouve de participer plus efficacement à l'éducation de ses enfants. Ainsi il devient possible à tous de collaborer, à partir d'objectifs clairs et en s'appuyant sur les valeurs républicaines, à l'entreprise nationale qui assurera à chaque enfant sa chance [...]. Plus encore que d'une main d'œuvre sachant lire, écrire et compter, la République avait besoin de citoyens. Ce besoin fut naguère moins bien perçu, parce que la République s'est affaiblie. Demain, une République forte, une démocratie vivante, une nation désireuse d'exister auront besoin de citoyens éclairés, attachés à leur pays, aux règles protectrices de l'Etat de droit, doués d'esprit critique et tolérants, c'est-à-dire capables de débattre, condition de toute démocratie. »¹⁴⁷⁸

Les témoignages de certains acteurs alors centraux dans le circuit d'écriture des programmes d'histoire rapportent des projets centrés sur la France, mettant en œuvre une histoire politique très chronologique, axée sur les grands hommes et dont la présentation rappelle une vision téléologique du progrès lié à la République¹⁴⁷⁹.

Georges Laforest est « le maître d'œuvre » des projets ministériels des programmes d'histoire de collège¹⁴⁸⁰. Né en 1940, Laforest commence sa carrière professionnelle en 1965 : il est, durant un an, maître auxiliaire au lycée Buffon à Paris. De 1966 à 1970, il enseigne comme professeur certifié de philosophie au lycée mixte de Romilly puis au lycée Delacroix à Drancy. Il obtient l'agrégation de philosophie en 1970. Il continue d'enseigner dans le même lycée pendant trois ans avant d'être muté au lycée Victor Duruy à Paris (1973-1974) puis au lycée Janson-de-Sailly (1974-1976). Georges Laforest devient délégué de l'IA-IPR de l'académie de Paris en 1977. En 1979, il est titularisé IA à compétence pédagogique. Il exerce cette fonction jusqu'à l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement rue de Grenelle. Mis à la disposition du cabinet du ministre de l'Éducation nationale, il devient conseiller technique. Durant la négociation sur les programmes de collège, Georges Laforest est nommé IGEN le 6

¹⁴⁷⁸ *Avant-projet, bilan 1981-1986*, s.d. (1985?), AN, CAC, 1988 0108 article 5.

¹⁴⁷⁹ Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 12 juin 2008 ; Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008. Nous n'avons malheureusement pas retrouvé d'archives portant trace de ces projets ministériels.

¹⁴⁸⁰ Philippe Barret, *La politique éducative*, op. cit.

septembre 1985¹⁴⁸¹.

Robert Blanchon et le reste du groupe histoire-géographie de l'IGEN accueillent mal les projets de programmes du cabinet. Prônant, au détriment du cours magistral, certaines méthodes actives et l'usage du document en classe, les inspecteurs généraux n'acceptent pas ces programmes chronologiques réservés sur l'étude des documents et peu sensibles aux apports de la recherche universitaire¹⁴⁸². Le diagnostic porté par Jean-Pierre Chevènement sur le groupe histoire-géographie de l'IGEN comme corps conservateur favorable à un enseignement magistral est ici erroné. L'IGEN répond immédiatement à la lettre du ministère et refuse d'abandonner toutes les propositions émises par la COPREHG. Blanchon réagit avec virulence lors des négociations menées avec Laforest :

« Nous avons dû souvent faire pression sur notre commanditaire et partenaire, le ministre, pour nous faire entendre. Il a fallu parfois frapper du poing sur la table et, au printemps 84 comme au printemps 85, deux textes inacceptables nous ayant été présentés à la place des textes sur lesquels nous discutons positivement, nous avons dû élever la voix et, dans un cas, j'ai dû mettre (ce dont je suis très avare) ma démission dans la balance. »¹⁴⁸³

Les menaces de Robert Blanchon sont alors une action particulièrement symbolique car susceptible de déclencher une polémique contre le cabinet ministériel.

Alliée à la commission verticale, l'IGEN est en position de force pour être entendue de Laforest et commencer des négociations sur les programmes de collège. Cette phase de négociations dure plusieurs mois car les textes ne paraissent au *BOEN* qu'en novembre 1985¹⁴⁸⁴. L'ouverture des programmes aux civilisations extra-européennes a été conservée : la dynastie des Song et la période antérieure à l'expansion de l'islam en Inde sont étudiées en 6^e. Les approches d'histoire sociale, culturelle juxtaposent l'histoire politique. Les commentaires des programmes illustrent le compromis entre le projet ministériel et celui des « historiens experts » :

« Il connaîtra les traits essentiels de l'évolution générale de l'humanité, les principales périodes de l'histoire, les événements majeurs qui l'ont marqué et qu'il situera sur une ligne du temps. Il connaîtra les caractéristiques des grandes civilisations méditerranéennes de l'antiquité, de la civilisation chrétienne de l'Europe occidentale, de la civilisation islamique, de quelques grandes civilisations extra-européennes. Il aura abordé l'histoire politique, économique, sociale et culturelle du XVI^e siècle à nos jours. La connaissance de l'histoire de France, en particulier celle de nos Républiques successives, devra être plus approfondie et bien structurée. Elle s'inscrira dans un contexte européen et mondial en montrant la nature des défis successifs auxquels, à chaque époque, la France a été

¹⁴⁸¹ Georges Laforest, Fiche personnelle de l'IGEN.

¹⁴⁸² Philippe Barret, *op. cit.*, p. 464-466.

¹⁴⁸³ Robert Blanchon, « Dans la commission Le Goff », *Les cahiers pédagogiques*, n°238, novembre 1985

¹⁴⁸⁴ Les programmes de collège sont l'objet d'un arrêté du 14 novembre 1985 paru dans le *BO* n°44 du 12 décembre 1985, Cf. Textes des programmes, Annexe n°1, tome II.

confrontée. »¹⁴⁸⁵

Ces programmes sont des textes de compromis ayant reçu les avis favorables au CEGT du SNI et du SNES. Malgré cela, ils ne satisfont aucun des deux camps : Philippe Barret emploie l'expression de « marché de dupes », mécontent du changement opéré par rapport aux projets ministériels, Robert Blanchon s'exprime de la sorte :

« Les textes sortis ne sont pas intégralement - en particulier dans leur forme - ceux que nous souhaitons, c'est non seulement une évidence mais c'est la nature des choses. »¹⁴⁸⁶

Si les négociations ont évité la validation ministérielle de programmes franco-centrés, c'est donc aussi parce que les critiques émanant de responsables syndicaux dénoncent des « programmes rétrogrades » qui ne sont pas la traduction des pistes lancées lors du colloque de Montpellier. Les IGEN, très impliqués dans le processus de négociations avec le ministère, sont affectés par ces critiques :

« Je ne puis pourtant taire que j'ai été scandalisé d'entendre à propos de l'œuvre en cours le terme « ringard » employé par certains responsables syndicaux et pédagogiques. Dans mes fonctions, il m'est arrivé de dire et d'écrire mes divergences avec certains de mes interlocuteurs de divers bords. Je n'ai pas exprimé (ni ressenti) de mépris, je n'ai pas proféré d'injures. Si l'on entre dans le petit jeu des épithètes, je demande aux lanceurs de sarcasmes de commencer par balayer devant leur porte. »¹⁴⁸⁷

Le processus d'élaboration des programmes d'histoire pour le collège met en évidence la représentation que se fait Jean-Pierre Chevènement de l'IGEN : le groupe histoire-géographie n'est pas formé de partisans de l'instruction, du cours magistral mais plutôt d'acteurs favorables à un enseignement rénové de cette discipline. Malgré cette union entre « historiens experts » et IGEN contre une instrumentalisation très politique des programmes, le ministère réitère ce coup de force avec le programme d'histoire de Seconde.

2) L'union des « historiens experts » pour peser dans les négociations du programme de Seconde

Concernant le programme d'histoire de Seconde, l'opposition entre membres du ministère et « historiens experts » porte sur l'histoire du temps présent et sur l'ouverture spatiale des programmes. Ces derniers souhaitent adapter les contenus des *curricula* aux évolutions de la recherche et ouvrir l'enseignement de l'histoire aux sociétés contemporaines,

¹⁴⁸⁵ *Rénovation des collèges. Commentaire des programmes actuellement en vigueur, BOEN n°38, 31 octobre 1985.*

¹⁴⁸⁶ Robert Blanchon, « Dans la commission Le Goff », *Les Cahiers pédagogiques*, n°238, novembre 1985.

¹⁴⁸⁷ *Ibid.*

ce qui va à l'opposé du projet ministériel davantage axé sur une histoire franco-centrée.

a) Le débat interne autour de l'introduction de l'histoire du temps présent

La négociation menée avec le ministère sur les programmes de collège et ceux de lycée a réactivé des revendications corporatives de la part de l'APHG. Celle-ci, utilisant un répertoire d'action déjà pratiqué, adresse des notes à l'Élysée. Ainsi, le 1^{er} juillet 1985, l'association envoie une dans laquelle elle déplore la place de moins en moins importante accordée à l'histoire et à la géographie au sein de l'ensemble des enseignements :

« Le grignotage continue. La dévaluation des coefficients au baccalauréat opérée depuis 1983 n'a fait que confirmer la tendance défavorable à l'Histoire marquée par les mesures prises depuis 1965. Dans les lycées, l'Histoire et la géographie ne sont pas des enseignements de préprofessionnalisation mais des éléments de la culture générale de tout citoyen. »¹⁴⁸⁸

Les coefficients accordés aux épreuves du baccalauréat sont de véritables enjeux symboliques pour les disciplines : leur diminution signifie pour les associations de spécialistes une place moins importante accordée à la discipline, éventuellement des réductions de dotations horaires et donc moins de postes aux concours.

Concernant les coefficients au baccalauréat accordés à l'histoire et la géographie en Terminale, l'arrêté du 19 mai 1983¹⁴⁸⁹ représente une rupture pour l'APHG. Dorénavant, les coefficients attribués à cette discipline ne sont plus les mêmes selon les filières. Pour les séries A (littéraire) et B (économique), le coefficient est de 3 et l'épreuve de 3 h 30. Pour les filières scientifiques (C, D et D'), le coefficient est de 2 pour une épreuve dont la durée est aussi de 3 h 30. L'APHG dénonce cette inégalité dans les coefficients arguant que l'histoire et la géographie ont pour finalité principale la formation d'un citoyen doté d'un esprit critique. Selon cette association, la dotation horaire et le coefficient au baccalauréat doivent être identiques dans toutes les filières générales du lycée.

L'enseignement de l'histoire très contemporaine est prôné par l'APHG : cela sert à former un citoyen conscient des enjeux de la société dans laquelle il évolue. En cela, le nouveau programme de terminale de 1982 [Encadré n°17] a satisfait pleinement cette association ainsi que beaucoup d'enseignants¹⁴⁹⁰. Cette revendication de l'histoire très

¹⁴⁸⁸ APHG, *Note sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, 1^{er} juillet 1985, AN, CARAN, 5AG4/3624.

¹⁴⁸⁹ Claude Pair, *Modification de l'arrêté du 5 décembre 1969 relatif aux épreuves du baccalauréat de l'enseignement secondaire*, BO n°23, 9 juin 1983.

¹⁴⁹⁰ Joël Cornette, Jean-Noël Luc, « Bac génération 84, l'enseignement du temps présent en Terminale »,

contemporaine au lycée se construit dans et autour de problématiques distinctes de celles qui animent encore le monde de la recherche et de l'Université. Aux débuts des années 1980, l'histoire récente n'est pas le monopole des historiens. Elle est aussi le terrain des journalistes, des politistes et des sociologues¹⁴⁹¹. L'histoire, comme science dominante structurée autour de l'étude du Moyen-Âge, de la période moderne et de la Révolution française, sa toute puissance académique dans le mouvement de « présentisation ». Cette revendication d'inscrire l'étude de la période d'après 1939 formulée par l'APHG et d'autres associations mémorielles d'anciens combattants ou d'enfants de déportés¹⁴⁹² répond davantage à une demande sociale qu'à la « transposition didactique » de la recherche universitaire.

Encadré n°17

Programme d'histoire de Terminale de 1982 : De la Seconde Guerre mondiale à nos jours

Ce programme se divise en six parties :

Partie 1 : La Seconde Guerre mondiale

Partie 2 : Les relations internationales

Partie 3 : Les transformations du monde contemporain

Partie 4 : La France de 1945 à nos jours

Partie 5 : Les États-Unis, l'Union soviétique, la Chine, le Japon de 1945 à nos jours

Partie 6 : Carte du monde actuel

Source : BO n°spécial 3, 22 avril 1982.

Les attentes à l'égard de l'histoire scolaire évoluent donc, introduisant par là la mémoire¹⁴⁹³ et les enjeux sociaux contemporains. L'objectif est de construire un esprit critique chez l'élève sensibilisé aux enjeux de mémoire. L'étude de 172 questionnaires menée par Joël Cornette et Jean-Noël Luc auprès d'enseignants certifiés ou agrégés témoigne de cette volonté d'aborder des « questions socialement vives » en classe¹⁴⁹⁴. Celles-ci sont à 50 % l'étude de la période de l'Occupation, à 33 % celle de la guerre d'Algérie. D'après ces enseignants, les élèves sont extrêmement passifs, comprennent peu la réalité environnante. L'histoire très contemporaine est pour eux une découverte. Par exemple, lors de l'étude de la guerre d'Algérie, « des élèves algériens comme des élèves français ont semblé tout découvrir au

Vingtième siècle, revue d'histoire, n°6, 1985, p. 103-130.

¹⁴⁹¹ Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », *Genèses*, n°44, septembre 2001, p. 54.

¹⁴⁹² Johann Michel, *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, *op. cit.*, chapitre II, p. 69-93.

¹⁴⁹³ Les années 1980 inaugurent une période traversée par plusieurs logiques de lecture de l'histoire nationale : Patrick Garcia, « "Il y avait une fois la France". Le Président et l'histoire de France (1958-2007) », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, *Historicités*, Paris, La découverte, 2009, p. 183-202

¹⁴⁹⁴ Joël Cornette, Jean-Noël Luc, « Bac génération 84, l'enseignement du temps présent en terminale », *art. cit.*

moment du cours ¹⁴⁹⁵». Cette demande de la part des acteurs du secteur éducatif d'introduire l'étude de l'histoire très contemporaine est avant tout sociale, civique. Il s'agit d'ouvrir les savoirs scolaires aux enjeux de la société. Le ministère, quant à lui, a une conception opposée de l'histoire scolaire.

La conception de l'histoire scolaire, pour Jean-Pierre Chevènement, est davantage de comprendre les traces, les vestiges du passé qui nous entourent que de comprendre les enjeux sociaux contemporains. Selon lui, les héritages des civilisations grecque et romaine ainsi que celui de la Révolution sont primordiaux :

« A-t-on seulement pensé que nous rompons ainsi avec nos origines et notre histoire ? Le temps n'est pas loin, si nous laissons les choses évoluer sans réagir, où nos enfants, se promenant dans un musée de Paris, de Londres ou Madrid, seraient incapables de comprendre la signification de la plupart des chefs-d'œuvre qu'ils auraient sous les yeux [...] et où des professeurs ne parviendraient plus à leur expliquer quelques traits essentiels de la Révolution française faute qu'ils puissent leur montrer ses sources grecques et romaines. »¹⁴⁹⁶

Philippe Barret s'implique dans l'écriture du programme de Seconde. Il exprime sa conception jacobine de l'histoire dans le *curriculum* : il s'agit de réaffirmer dans ce texte le caractère primordial de la citoyenneté nationale sur toutes les autres. Celle-ci est associée comme nous l'avons vu précédemment dans ce chapitre, à la République dont le moment fondateur est la Révolution. Philippe Joutard, président de la COPREHG au moment de l'élaboration de ces programmes de lycée¹⁴⁹⁷, a eu connaissance de cet avant-projet :

« C'est surtout dans ces programmes du second degré, en particulier du lycée, que là, ça devenait dangereux parce qu'il faisait en 1985, 84-85, quelque chose qui était essentiellement de franco-français! Et alors, je me rappelle qu'il avait fait des programmes qui devaient être antérieurs de cinquante ans avant où on faisait en Seconde le monde moderne, quelque chose comme ça, en Première, la Révolution, et en Terminale le reste! La Révolution française était au centre du programme. Je peux vous dire qu'on était complètement catastrophés! [...] Donc, c'était sous les instructions du ministre. Mais là, le ministre s'est occupé personnellement de la chose [...] Semble-t-il, c'est quelqu'un qui a été l'un des conseillers principaux du ministre qui s'appelle Philippe Barret. C'était son conseiller principal. C'était un homme républicain. Avec cette idéologie à la fois jacobine, très la France au centre, bon. Tous ces programmes étaient faits autour de la France dominant le monde. C'est-à-dire que brutalement on revenait aux programmes de la Troisième République! Y compris dans le second degré. On était tous catastrophés. »¹⁴⁹⁸

¹⁴⁹⁵ *Ibid.*, p. 127.

¹⁴⁹⁶ Jean-Pierre Chevènement, *Déclaration à propos des lycées*, 12 novembre 1985, AN, CAC, 1988 0108 article 21.

¹⁴⁹⁷ Membre de la commission Le Goff et militant depuis les années 1970 à l'APHG, Philippe Joutard, alors professeur à l'Université d'Aix-Marseille, remplace Jacques Le Goff le 25 septembre 1985, sur proposition de ce dernier : Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 12 juin 2008.

¹⁴⁹⁸ Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 12 juin 2008.

Le directeur des lycées, Pierre Antonmattéi¹⁴⁹⁹ se montre extrêmement critique à l'égard du projet de Philippe Barret¹⁵⁰⁰. Il juge ce projet infaisable :

« Une extension aussi considérable du champ des programmes en lycée à horaire global inchangé me paraît totalement irréaliste [...]. Chacun sait déjà qu'avec le volume horaire actuel, les enseignants d'histoire-géographie parviennent très difficilement à boucler le programme. Chacun sait aussi que les programmes actuels (et les manuels) sont très chargés et que les élèves ont tendance à "bachoter" sur un fatras de connaissances mal digérées plutôt que de maîtriser l'analyse des processus historiques. Il est certain qu'un programme aussi étendu que celui prévu dans la première version, ne serait jamais couvert et qu'il en résulterait un bachotage accru et surtout une véritable loterie au baccalauréat. »¹⁵⁰¹

La version de Barret (version n°1) étudie en Seconde la période qui s'étend de la Renaissance à 1789, en Première celle qui court de 1789 à 1918 et en Terminale la période qui va de 1918 à nos jours. Le directeur des lycées se prononce en faveur d'un second projet qui reprend la version proposée par la COPREHG et l'IGEN. Cette version n°2 suggère l'étude en Seconde de la période de 1789 à 1918, avec un bref retour sur la période antérieure au cours du premier trimestre ; en Première, l'étude de la période 1919-1945 et en Terminale la période de 1945 à nos jours. La version n°2 axe donc davantage l'histoire scolaire sur l'étude du monde contemporain. L'enjeu de la discorde est essentiellement le découpage chronologique entre les programmes des classes de lycée.

b) Une négociation précipitée entre les « historiens experts » et le ministère

En décembre 1985, le projet de programmes de lycée émanant du ministère est fermement condamné par la COPREHG et les autres acteurs du secteur éducatif. Au sein du cabinet, Georges Laforest prend conscience de l'infaisabilité des projets ministériels et de l'alliance des opposants à ces textes:

« Donc, la commission était en place, on lui a demandé quand même son avis et même sans lui demander on l'a fait, on a fait le siège du cabinet et alors on a eu là-dessus, auprès de ce cabinet, la chance d'avoir un homme qui était le doyen des doyens qui s'appelait Laforest. Et Laforest s'était parfaitement rendu compte, il était un philosophe, que ça n'allait pas. Un, qu'on allait être ridicules et

¹⁴⁹⁹ Pierre Antonmattéi remplace Claude Pair à la direction des lycées le 6 mars 1985. Il a occupé des postes de responsabilité dans différents cabinets ministériels et a été DL (1985-1986) et directeur de l'administration générale, du budget et du personnel au ministère des Affaires sociales et de la Santé (1989-1993). Il est actuellement IGAENR.

¹⁵⁰⁰ « L'objet de cette note est de vous informer des graves inconvénients que présenterait à mes yeux le choix de la première option », Pierre Antonmattéi, *Dispositions contenues dans le projet de lettre de cadrage au sujet des programmes d'histoire en seconde, première et terminale*, 13 décembre 1985, AN, CAC, 1988 0108 article 21.

¹⁵⁰¹ Pierre Antonmattéi, *Dispositions contenues dans le projet de lettre de cadrage au sujet des programmes d'histoire en Seconde, Première et Terminale*, 13 décembre 1985, AN, CAC, 1988 0108 article 21.

deux, surtout, que les enseignants à juste titre auraient réagi assez mal. »¹⁵⁰²

Philippe Barret en informe par une note le ministre de l'Éducation nationale le 18 décembre 1985¹⁵⁰³, le jour même où Jean-Pierre Chevènement reçoit les « historiens experts » afin de « passer un compromis ». Les délais sont extrêmement serrés : commencée en septembre 1985, la rédaction des programmes doit être terminée et validée par un arrêté d'ici mars 1986¹⁵⁰⁴, c'est-à-dire avant les élections législatives. La temporalité rapide du politique prime sur celle des négociations du secteur éducatif, plus lente. Le ministère et les autres acteurs du processus d'élaboration des programmes sont confrontés à cet impératif temporel qui oblige chacun des camps à être ferme afin de faire valoir sa conception de l'histoire scolaire. Néanmoins, les « historiens experts » et notamment les représentants de l'APHG laissent planer la menace d'une nouvelle controverse si ces *curricula* ministériels entraient en application. Jean Peyrot en avertit publiquement le ministère en décembre 1985 :

« Le ministère aggrave son cas avec un projet de programme qui en histoire nous ramène au début du siècle. En Seconde, du XVI^e à 1789. En 1^{ère} de la Révolution à 1914, en Terminales de 1914 à nos jours. Canular ? Ce n'est pas le style de la maison. Ballon d'essai, peut-être. Mais que des responsables du ministère aient pu y penser est un symptôme inquiétant. Ce programme est déraisonnable [...]. La réforme Chevènement réduit les horaires et nous enferme pour le second cycle dans une conception mutilante de l'histoire et de la géographie. Nous nous dresserons contre elle de la même manière [que sous Haby]. »¹⁵⁰⁵

Un rapport de force entre le cabinet et les « historiens experts » appuyés par les IGEN est engagé. Comme au moment de la controverse contre les programmes Haby, les acteurs doivent se positionner précisément. Dans un premier temps, les « historiens experts » et les inspecteurs adoptent une stratégie de type « forteresse assiégée »¹⁵⁰⁶, en se crispant sur un point de vue initial afin de faire entendre leurs arguments au ministre.

Une rencontre se tient le 18 décembre 1985 à 18 heures. Elle précède la rédaction de la lettre adressée à l'IGEN par le ministre pour la rédaction finale des programmes. Le premier camp rassemble Philippe Joutard qui représente la COPREHG, Jacques Le Goff, même s'il n'occupe plus alors de fonctions au sein de la COPREHG se tient aux côtés de son successeur,

¹⁵⁰² Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 12 juin 2008.

¹⁵⁰³ « Les programmes rencontrent l'hostilité du Président nouvellement nommé de la commission verticale d'histoire-géographie, de son prédécesseur et du Président de l'APHG qui défendent le statu quo et la prééminence du XX^e siècle », in Philippe Barret, *Note à l'attention de M. le Ministre. Objet : programmes d'histoire des lycées*, cab/5 n°410, 18 décembre 1985, in Philippe Barret, *La politique éducative de la France*, *op. cit.*, p. 251.

¹⁵⁰⁴ Jean Peyrot, « Travaux d'été », *Historiens et géographes*, n°305, juillet-août 1985.

¹⁵⁰⁵ Jean Peyrot, « Montpellier, c'est fini! », *Historiens et géographes*, n°307, décembre 1985.

¹⁵⁰⁶ Yannick Barthe, Michel Callon, Pierre Lascoumes, *Agir dans un monde incertain*, *op. cit.*

la géographe Yvette Veyret est présente à titre de secrétaire de la commission permanente, Jean Peyrot comme président de l'APHG, Robert Blanchon comme doyen de l'IGEN. Ce premier camp vient avec une proposition nouvelle du programme de Seconde. Celui-ci s'articulerait autour de deux thèmes de longue durée (la construction de l'État depuis le Moyen-Âge et les techniques et la société au XVIII^e siècle, l'insertion de l'étude d'une civilisation à l'occasion de l'étude de la colonisation). Du côté du cabinet, Georges Laforest et Philippe Barret sont présents ainsi que Pierre Antonmattéi, directeur des lycées. L'extrait suivant écrit par Jean Peyrot rend palpable la tension de cette rencontre :

« Dès 17 h 50, nous attendons dans l'antichambre du ministre. Jacques Le Goff, lui aussi convoqué, nous y avait rejoints. Arrivaient un à un les membres du cabinet et de la Direction qui, après les salutations d'usage, se réunissent dans un autre angle de l'antichambre. Ces deux groupes, qui conversaient à voix basse chacun de son côté, à quelques mètres l'un de l'autre, venus pour une même affaire et faisant semblant de s'ignorer, constituaient un prologue tendu. Les membres du cabinet furent introduits les premiers dès 18 h. Pour nous, l'attente se prolongea jusqu'à 18 h 30. Le staff ministériel ajustait certainement sa position. Notre audience avec le ministre dura une demi-heure. Nous écoutâmes le ministre parler de l'intérêt qu'il portait à l'histoire, des divergences qui avaient surgi entre lui et nous. Il nous fit part des décisions qu'il avait arrêtées. En classe Terminale, le programme irait de 1945 à nos jours, ce qui correspondait à nos vues [...]. Ainsi sont décidés les programmes, avec comme consolation, à la sortie, cette remarque d'un conseiller du ministre, au demeurant excellent défenseur de l'histoire : « l'histoire est la seule discipline à être ainsi traitée directement par le ministre ». Elle se serait passée d'une telle faveur! »¹⁵⁰⁷

Lors de cet entretien, les « historiens experts » sont en position de force pour négocier et conduire le ministre de l'Éducation nationale à reculer : l'Inspection générale, les universitaires de la COPREHG et le président de l'APHG parlent d'une même voix devant les membres du cabinet, alors divisés au sujet des projets de programmes. Selon Philippe Joutard et Hubert Tison, Georges Laforest, pourtant membre du cabinet, défend le point de vue des « historiens experts »¹⁵⁰⁸ et intervient dans la rédaction de la lettre de cadrage.

Le 23 décembre 1985, Jean-Pierre Chevènement adresse au groupe histoire-géographie de l'IGEN une lettre qui ne prend en compte ni le projet initial de Barret ni celui proposé par Joutard le 18 décembre pour le programme de Seconde. Cependant, le découpage retenu pour ce cycle correspond à la version n°2 défendue par Antonmattei :

« Le programme de Seconde doit prévoir d'abord, pour un tiers environ de l'horaire annuel, l'étude des origines de la Révolution française ; il doit comprendre, pour les deux autres tiers, l'étude de la Révolution française et du XIX^e jusqu'aux années 1880. Le programme d'histoire de première part de l'œuvre de la Troisième République et de la fin du XIX^e siècle et s'achève en 1945 ; celui de

¹⁵⁰⁷ Jean Peyrot, « La fin du ministère Chevènement : un héritage désastreux », *Historiens et géographes* n°309, avril 1986.

¹⁵⁰⁸ « On a eu un interlocuteur formidable sous Chevènement qui était IPR de philo qui s'appelait Laforest. Ce conseiller de Chevènement s'occupait de tous les programmes, pas simplement d'histoire. Il avait un esprit d'une clarté comme l'ont certains philosophes. », Hubert Tison, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2008.

Terminale prévoit l'étude de la situation du monde jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale et va de 1945 à nos jours. »¹⁵⁰⁹

De janvier à début mars 1986, l'IGEN rédige donc le programme de Seconde qui paraît par l'arrêté du 14 mars 1986. Les résultats des élections législatives entraînent la mise en place de la première cohabitation de la Cinquième République. Le 20 mars 1986, René Monory¹⁵¹⁰ est nommé ministre de l'Éducation nationale du gouvernement de Jacques Chirac. La COPREHG est peu à peu écartée des discussions autour des programmes. Le 21 mai 1986, la commission Joutard propose des modifications dont aucune n'est prise en compte¹⁵¹¹. Le ministère passe outre les recommandations des « historiens experts », prétextant que l'administration ne veut pas recommencer à réécrire ces textes, que les éditeurs ont mis leurs équipes au travail. Le 5 juin 1986, le programme de Seconde est accepté par le CEGT. Le programme est rendu public le 8 juillet 1986. Ce texte accorde une place importante à l'histoire de la Révolution française et au XIX^e siècle [Encadré n°18] comme le souhaitait le cabinet. Cependant, les *Considérations générales*, écrites par l'IGEN, insistent sur le fait que les nouveautés de l'ancien programme de Seconde (initiation à la longue durée, travail sur le concept de civilisation, ouverture aux cultures extra-européennes) ne sont pas abandonnées¹⁵¹². Le programme n'est donc pas un retour à une histoire politique mais l'étude des régimes politiques, des problèmes de société, des changements économiques et de l'évolution culturelle. Des références au renouvellement des approches des sujets à étudier sont évoquées. Ce texte est bien le résultat de compromis entre l'IGEN et le cabinet.

Lors de la publicisation de ce texte, les acteurs du secteur éducatif reprochent la précipitation dans laquelle le programme de Seconde a été élaboré¹⁵¹³. Les réactions des historiens engagés dans la COPREHG mettent en évidence les deux temporalités qui ont traversé le processus d'élaboration des programmes : le temps court du politique, et celui, plus

¹⁵⁰⁹ Jean-Pierre Chevènement, *Lettre à l'IGEN pour les programmes de lycée*, 23 décembre 1985, in Philippe Barret, *op. cit.*, p. 252.

¹⁵¹⁰ René Monory (1923-2009) : D'origine modeste, il est diplômé d'un brevet élémentaire et d'un brevet industriel. Monory commence à travailler à l'âge de quinze ans comme apprenti garagiste chez son père à Loudun. Il reprend ensuite l'affaire de son père qu'il fait prospérer. En 1955, il se présente aux élections municipales et est élu maire en 1959. En 1961, il est élu conseiller général de la Vienne. Favorable à la politique de décentralisation, il lance le projet du Futuroscope. Il succède à Pierre Abelin à la tête du conseil général de la Vienne. Monory est élu sénateur en 1968. Il est élu président du Sénat de 1992 à 1998. Il fut ministre de l'Industrie sous Raymond Barre en 1977 avant d'être nommé en 1978 ministre de l'Économie. Il fut ministre de l'Éducation nationale lors de la cohabitation de 1986 jusqu'en 1988.

¹⁵¹¹ Jean Peyrot, « En finir avec le gâchis », *Historiens et géographes*, n°310, juillet-août 1986.

¹⁵¹² *Considérations générales. La Seconde, classe « charnière »*, BOEN numéro spécial n°3, 9 juillet 1987.

¹⁵¹³ Jean Peyrot, « Réflexions pour une période sans événements », *Historiens et géographes* n°313, mars 1987.

lent, des experts et des acteurs du secteur éducatif. Deux logiques ont été observées : une logique technique, de travail collectif entre l'IGEN, la COPREHG et l'APHG et une logique plus idéologique du cabinet du ministre désireux de laisser sa marque dans les programmes. Qualifié de « programme rétro » par Jean Peyrot¹⁵¹⁴, mais aussi par des représentants syndicaux du SGEN, du SNES, ce nouveau programme d'histoire de Seconde témoigne de la saillance politique de cet enseignement et met en évidence le fait que la « transposition didactique » n'est pas toujours observable dans les *curricula*.

Encadré n°18

Programme de Seconde de 1986 :

1/ De l'ancienne France à la Révolution française :

« La Révolution, qui s'est voulue un commencement, survient dans un vieux pays. L'état de la France en 1789 est l'aboutissement d'une évolution multiséculaire ».

- la construction de l'Etat et les libertés dans l'ancienne France : 3 thèmes servent de fils conducteurs à ce retour sur le passé national (le territoire, l'Etat, les libertés).
- travail, techniques et société au XVIII^e siècle : tableau à la veille de la Révolution.

2/ La Révolution française et l'Empire

« Il ne s'agit pas d'une concession à l'actualité du bicentenaire mais de retrouver avec des yeux neufs un lieu privilégié de notre mémoire ».

Bilan de cette période peut mettre l'accent sur une mobilité accrue de la société française; une France divisée.

3/ La France, l'Europe et le monde au XIX^e siècle

- économies, sociétés et nations en Europe
- la France et les Français, les progrès de la démocratie

« Si elle n'est plus le fil conducteur de l'histoire universelle, elle demeure l'exemple privilégié de l'action des idéologies et des phénomènes économiques et sociaux sur une société forgée sur une histoire commune ».

- l'Europe et le monde : la découverte du monde ; culture européenne ; exploitation du monde.

Bilan en 1880

L'IGEN a rédigé les *Compléments* chargées de donner du sens, d'expliquer le programme de seconde. Ils indiquent les méthodes et les objectifs relatifs à la mise en œuvre de ce *curriculum*. Au collège, il s'agit de « dresser un inventaire de notre héritage ». Au lycée, « l'accent est mis sur l'étude plus approfondie des sociétés contemporaines, complexes dans leur organisation et soumises au changement accéléré [...]. Il ne s'agit donc pas seulement de donner aux élèves la culture historique sans laquelle il n'est pas de citoyen conscient, mais de les faire participer, à travers l'enseignement, à l'aventure intellectuelle de l'historien ». Les instructions insistent sur la démarche constructiviste et critique des savoirs de l'élève dans laquelle les documents jouent un rôle clef : « l'utilisation du document n'a pas seulement pour objectif, en illustrant un enseignement, de le rendre plus concret et plus vivant ; elle est aussi le moyen privilégié, en mettant l'élève en face de la matière première de l'Histoire, de lui faire comprendre et progressivement acquérir le comportement de l'historien ». Le programme de Seconde n'est donc pas la réhabilitation du cours magistral.

Source : BO spécial n°3, 9 juillet 1987.

¹⁵¹⁴ Jean Peyrot, « L'histoire ne repasse pas les plats », *Vingtième siècle*, 1987, vol. 15, n°1, p. 116-121.

Conclusion

Nous avons cherché dans ce quatrième chapitre à mettre en évidence le va-et-vient entre une formulation technique (qui relève des « historiens experts ») et une formulation politique de l'enseignement de l'histoire [Tableau de synthèse n°4]. Le circuit d'écriture des programmes est resectorisé, c'est-à-dire confié aux « historiens experts », comme sous Savary, puis un basculement s'opère sous le ministère Chevènement durant lequel le circuit d'écriture est fortement politisé. Nous avons également mis en avant deux conceptions de l'histoire scolaire : une conception saturée de finalités civiques, axée sur l'histoire de la République française (la conception « néo-républicaine »), une autre, proposée par les « historiens experts » et les IGEN, porteuse d'une conception élargie de la citoyenneté, axée sur une compréhension de la société actuelle qui passe par l'enseignement des quatre périodes historiques. L'histoire très contemporaine est encouragée dans cette seconde conception, il s'agit de répondre à des attentes sociales. L'histoire scolaire ne doit pas évoluer en vase clos mais s'inscrire, selon ces acteurs, dans les attentes de l'époque. Dans cette période, la Seconde Guerre mondiale est un moment phare. Son étude, défendue par des groupes mémoriels comme ceux des anciens combattants ou des enfants de déportés, s'inscrit dans une évolution plus vaste qui est celle des politiques commémoratives et mémorielles¹⁵¹⁵.

Objet de lutte entre « historiens experts » et politique, les programmes d'histoire ne sont pas de simples textes de « transposition didactique ». Les savoirs universitaires ne passent pas automatiquement dans les savoirs scolaires. Ces derniers constituent une « culture scolaire » qui n'est pas nécessairement en lien avec les recherches universitaires¹⁵¹⁶. Le politique et la société civile pèsent sur la production des programmes. En cela nous retrouvons les conclusions de Brigitte Gaïti sur l'écriture de la Quatrième République dans les manuels

¹⁵¹⁵ Sur le thème des processus de mobilisations publiques de la mémoire, nous renvoyons entre autre à la lecture de l'article de Claire Andrieu « La commémoration des dernières guerres françaises : l'élaboration de politiques symboliques, 1945-2003 », p. 39-46 ainsi que celui de Sarah Gensburger, « Usages politiques de la figure du Juste : entre mémoire historique et mémoires individuelles », p. 47-57, in Claire Andrieu, Marie-Claire Lavabre, Danièle Tartakowsky, *Politiques du passé*, op. cit.

¹⁵¹⁶ André Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, op. cit.

scolaires¹⁵¹⁷ : le régime d'écriture des manuels, et dans notre cas des *curricula* prescrits, est hétéronome. Il est soumis à des injonctions politiques, sociales et n'est pas que la traduction scolaire des savoirs universitaires.

Tableau de synthèse n°4 : Les commissions d'« historiens experts » (1982-1986)

	Commission Girault (1982-1983)	COPREHG Le Goff (1983-1985)	COPREHG Joutard (1985-1986)
Président	Universitaire	Universitaire	Universitaire
Participants	« Historiens experts » + IPR Usagers (parents et élèves)	« Historiens experts » + IGEN associée + représentants des directions ministérielles	« Historiens experts » (consultés) + IGEN (responsable de l'écriture des programmes)
Type de circuit d'écriture	Ensemble des usagers de l'histoire scolaire (exclusion de l'Inspection générale, non ingérence du ministre Savary	Circuit en cogestion ouvert aux universitaires MAIS écartement lors de l'écriture des programmes de primaire	Circuit en cogestion MAIS ingérence ministérielle forte => négociations entre deux projets
Conception de l'histoire scolaire	Finalités civique, mémorielle et culturelle Démarche chronologique, appui sur les documents Multiplication des approches historiques (histoire politique, culturelle, économique, culturelle, sociale) Introduction de l'histoire très contemporaine (Seconde Guerre mondiale et après 1945) Ouverture aux civilisations extra-européennes, introduction de l'histoire de l'immigration, de l'histoire des sciences et des techniques		Conception des « historiens experts » / conception du cabinet (finalité civique, histoire de France, importance accordée à l'histoire politique, notamment à la Révolution)
Aboutissement	Rapport Girault (1983) Colloque de Montpellier (janvier 1984)	Programmes de primaire de 1985	Programmes de collège et programme de Seconde (1986)

Le moment de la COPREHG représente une période durant laquelle les « historiens experts » forment un groupe uni. Cette alliance est évidente dans ces propos tenus par Jean Peyrot :

« La commission Le Goff, puis Joutard, a travaillé à une œuvre collective de réflexion et de rédaction à laquelle participaient pleinement et efficacement le doyen Blanchon. Chacun apportait sa pierre à l'édifice commun sans se soucier de savoir si la pierre portait le poinçon de celui qui l'avait taillée. »¹⁵¹⁸

La reconnaissance de la légitimité scientifique et pédagogique de la COPREHG¹⁵¹⁹ a permis de rassembler pendant quelques années les deux pôles de la profession historique. De plus, le conflit contre le cabinet sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement a été véritablement structurant pour les « historiens experts ». Ce conflit a suscité la défense d'une « communauté

¹⁵¹⁷ Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la Quatrième République », *art. cit.*

¹⁵¹⁸ Jean Peyrot, « Réflexions pour une période dans événement », *Historiens et géographes*, n°313, mars 1987.

¹⁵¹⁹ Dans la préface du manuel d'histoire de Terminales, Robert Frank souligne cette double légitimité de la COPREHG : « Les auteurs ont veillé scrupuleusement à rester dans une perspective historique, même lorsqu'ils sont invités à livrer des analyses qui relèvent de la sociologie ou de la politologie. Cette ouverture aux sciences humaines est tout à fait salutaire pour les élèves qui achèvent leurs études secondaires, à condition que tout soit fait, pour leur permettre d'assimiler la trame des grands événements : tel est l'objectif de cet ouvrage, conformément à l'esprit qui a prévalu dans la rédaction du rapport établi par René Girault en 1983 et dans les travaux de la Commission permanente présidée successivement par Jacques Le Goff et Philippe Joutard », Robert Frank (dir.), *Histoire ABCD Terminales*, Paris, Belin, 1989, 479 p.

d'intérêt »¹⁵²⁰ qui est en l'occurrence la défense de la discipline scolaire histoire et géographie. Universitaires, IGEN et associations de spécialistes ont intérêt dans ce conflit contre le cabinet : sont en jeu les dotations horaires, le nombre de poste au concours mais aussi les contenus des programmes. Chacun des membres du groupe des « historiens experts » a intérêt à s'unir aux différents groupes qui constituent cette catégorie¹⁵²¹.

La défense du corps de l'IGEN est répétée par le doyen Yves Martin¹⁵²². Lors d'une réunion le 26 février 1986, les nominations d'inspecteurs généraux¹⁵²³ au tour extérieur de l'année précédente sont critiquées :

« Ces nominations ont modifié assez profondément la répartition des postes entre les groupes, renforçant certains dont les besoins n'étaient pas de première urgence (ex : vie scolaire) au détriment d'autres qui connaissent de sérieuses difficultés de fonctionnement ».¹⁵²⁴

Les inspecteurs généraux désirent donc conserver le contrôle des recrutements¹⁵²⁵ de leur corps. Le soutien accordé aux « historiens experts » par le doyen Robert Blanchon et son opposition ferme au ministre lui valent ainsi d'être mis à la retraite immédiatement après la fin des négociations sur le programme de Seconde sur décision de Jean-Pierre Chevènement, décision vivement désapprouvée par les autres inspecteurs généraux¹⁵²⁶. L'IGEN honoraire exhorte ses collègues à s'opposer à la candidature politisée de Jean-Claude Barreau car celui-ci n'est pas professeur d'histoire et géographie de formation¹⁵²⁷. Il ressort des archives de

¹⁵²⁰ Georg Simmel, *Le conflit*, Paris, Circé, 2003, p. 19.

¹⁵²¹ Le conflit entre les deux projets de programmes rassemble des groupes qui ne sont pas forcément en contact ou qui s'opposent autrement. En cela, le cas étudié dans ce chapitre met en évidence la fonction de rassemblement du conflit : « grâce à lui, non seulement une unité existante se concentre plus énergiquement sur elle-même, éliminant tous les éléments qui pourraient brouiller la netteté de ses contours face à l'ennemi - mais encore, des personnes et des groupes qui sans cela n'auraient rien à faire ensemble sont amenées à se rassembler », in Georg Simmel, *Le conflit, op. cit.*, p. 121-122.

¹⁵²² Commission chargée de donner un avis au ministre sur les nominations d'inspecteurs généraux et des chargés de missions d'inspection générale, 4 mars 1986, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

¹⁵²³ Il s'agit d'anciens membres des cabinets du gouvernement Fabius qui n'occupent cette fonction que provisoirement : Georges Laforest (groupe philosophie), Serge Segura (conseiller technique au cabinet du secrétaire d'État chargé de l'enseignement technique et technologique en vie scolaire), Christian Forestier et Dominique Siciliano (STI), Philippe Barret (Vie scolaire), *Ibid.*

¹⁵²⁴ *Ibid.*

¹⁵²⁵ Ce qui est une des caractéristiques des professions selon Eliot Friedson, *La profession médicale* (trad.), Paris, Payot, 1984, 369 p.

¹⁵²⁶ Robert Blanchon est mis à la retraite quatre mois plus tôt que prévu par l'arrêté du 20 février 1986 qui met un terme à ses fonctions d'inspecteurs généraux au 1^{er} mars 1986, Robert Blanchon, *Lettre à Jean-Pierre Chevènement*, 7 mars 1986, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

¹⁵²⁷ « Résistez des quatre fers à l'extravagante prétention de Jean-Claude Barreau d'être intégré à notre groupe. Usez de toute mesure dilatoire pour éviter une injonction ministérielle avant le 16 mars. *Macte animo !* », Robert Blanchon, *Note au groupe*, 7 mars 1986, AN, CAC, 2009 0018 article 1. Jean-Claude Barreau (né en 1933) est un essayiste qui a abandonné la prêtrise pour exercer divers métiers dans les médias. Il a également été conseiller de François Mitterrand ainsi que de Charles Pasqua pour les questions d'immigration.

l'IGEN que malgré les pressions du directeur de cabinet de René Monory¹⁵²⁸, cet inspecteur n'est chargé d'aucune académie¹⁵²⁹, ne participe pas aux réunions des IGEN qui ne le considèrent pas comme un pair¹⁵³⁰. L'IGEN défend alors son corps.

René Monory met fin en 1986 à la COPREHG : c'est le retour à un monopole d'écriture confié à l'IGEN. Les universitaires sont mis à l'écart de la production des *curricula*. Les programmes de Première et de Terminale produisent un mécontentement de la part de l'APHG. Plus qu'une critique émise à l'encontre des membres du groupe histoire-géographie de l'IGEN, c'est le circuit d'écriture fermé qui est dénoncé :

« En rejetant ces programmes, les professeurs ont signifié que les rédacteurs méconnaissaient les réalités des classes et que l'enseignement ne s'accommodait pas de chamboulement intempestifs et injustifiés [...]. Les défauts des programmes de 1988, qui proviennent des conditions de leur élaboration plus que des intentions qui les orientent, sont d'autant plus graves qu'il y a le bac au bout. »¹⁵³¹

L'APHG revendique donc d'être représentée au sein du circuit d'écriture. Elle se pose en interlocuteur privilégié de l'IGEN et se montre hostile à l'égard des ingérences des gouvernants dans le circuit d'écriture des programmes tout comme dans l'organisation des examens. Déçus par les réductions des dotations horaires (2 h 30 au lieu de 3 heures et 3 heures au lieu de 4 pour les sections scientifiques) décidées sous le ministère Chevènement, l'APHG considère les programmes du lycée comme un nouvel enjeu, d'autant plus que les effectifs scolaires croissent de façon spectaculaire¹⁵³². L'hostilité de l'APHG à l'égard du ministère de l'Éducation nationale augmente en 1987. Le cabinet et les directions préparent alors une réforme de l'épreuve du baccalauréat. Des questions relatives à l'éducation aux droits de l'homme seraient intégrées à l'épreuve d'histoire, ce que rejette l'APHG :

¹⁵²⁸ Directeur de cabinet du ministre, *Lettre à Pierre Garrigue*, 5 juin 1987, AN, CAC, 2009 0018 article 1. Celui-ci finit par être nommé président de l'Office national de l'immigration en 1989. Il y reste jusqu'en 1993. Il préside ensuite l'INED.

¹⁵²⁹ « J'en profite pour vous dire que je souhaite participer enfin aux réunions du groupe d'histoire en tant qu'inspecteur général « normal » (c'est-à-dire chargé d'académie). Après presque trois ans, l'ostracisme n'a plus de raison d'être : j'ai effectué ma traversée du désert. », Jean-Claude Barreau, *Lettre à Pierre Garrigue*, 10 septembre 1987, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

¹⁵³⁰ « Je ne puis accepter de ne pas faire partie entière du groupe histoire-géographie et de ne pas participer à ses réunions [...]. Je ne saurais admettre d'être traité de façon humiliante comme un jeune chargé de mission à l'inspection. », Jean-Claude Barreau, *Lettre à Pierre Garrigue*, 3 septembre 1987, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

¹⁵³¹ Jean Peyrot, « Le printemps pourri des programmes de terminales », *Historiens et géographes*, n°320, septembre-octobre 1988.

¹⁵³² Catherine Bedarida emploie l'expression d'« une violente lame de fond ». Selon elle, chaque année 70 000 élèves intègrent le lycée, in Catherine Bedarida, « Les lycées craquent », *Le Monde de l'Éducation*, n°163, septembre 1989.

« Nous ne pouvons souscrire à une métaphysique de l'État par le biais de l'enseignement de l'histoire, ce qui serait contraire au libéralisme intellectuel de l'Université. On ne peut officiellement solliciter l'histoire dans un sens ou dans un autre [...]. L'éducation aux droits de l'homme a pour but la mise en œuvre d'une éthique individuelle et sociale. De ce fait, elle ne peut faire l'objet d'un examen universitaire qui n'a d'autre finalité que d'évaluer des connaissances et des aptitudes intellectuelles. »¹⁵³³

L'APHG se prononce pour un circuit d'écriture réservé uniquement aux « historiens experts »¹⁵³⁴. Les syndicats enseignants commencent également à la fin des années 1980 à revendiquer une représentation au sein du circuit d'écriture des programmes¹⁵³⁵.

¹⁵³³ Jean Peyrot, « Lettre au ministre de l'Éducation nationale », 21 juin 1987, *Historiens et géographes*, n°316, octobre-novembre 1987.

¹⁵³⁴ Jean Peyrot, « L'histoire ne repasse pas les plats », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 15, n°1, 1987, p. 116-121.

¹⁵³⁵ C'est notamment le cas du SNES : « *Les enseignants d'histoire-géographie, auxquels le SNES apporte un appui sans réserve, réclament d'être associés à l'élaboration des programmes comme à celles des directives et des sujets d'examens* », Claudine Wolikow, « L'étoffe de la vie, Histoire-géographie, l'enjeu des programmes », *Université syndicaliste*, n°201, 5 décembre 1988, p. 15-17.

Chapitre 5

La lutte pour le contrôle des programmes

Concurrences entre Groupe Technique Disciplinaire, Inspection générale et représentants des enseignants d'histoire
(1989-2005)

Introduction

Le programme de Terminale de 1988 est le résultat d'un circuit d'écriture fermé : le ministre de l'Éducation nationale, René Monory, avait dissout la COPREHG conduite par Philippe Joutard, redonnant à l'IGEN le monopole d'écriture des programmes. Contrairement aux programmes élaborés sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement étudiés au chapitre précédent, les membres du cabinet Monory n'exercent pas de pression sur les producteurs¹⁵³⁶. Au sein de l'IGEN, il semble que Dominique Borne, nouvellement nommé dans ce corps, ait tenu la plume pour ce texte. Les programmes de Première et Terminale, qualifiés de « programmes Garrigue », du nom du doyen du groupe, s'inscrivent dans la refonte des programmes du second cycle commencée avec le programme de Seconde de 1986. Ce n'est désormais plus l'étude de la période très contemporaine qui pose problème, comme cela a été le cas avec le programme de Terminale de 1983, mais d'autres points¹⁵³⁷.

Un des principaux éléments de la polémique contre ces textes est la place accordée à la Seconde Guerre mondiale. Alors que le programme de 1983 était consacré à l'étude du monde depuis 1939, celui de 1989 se penche sur la période commençant en 1945. Dominique Borne justifie ce choix en raison de la cohérence du programme de Première (1880-1945) centré sur

¹⁵³⁶ Pierre Garrigue, entretien avec le SHE/INRP, 6 octobre 1992.

¹⁵³⁷ « L'étude de la période très contemporaine qui, en 1983, est apparue révolutionnaire, est désormais acceptée », Dominique Borne, « L'histoire du XX^e siècle au lycée. Le nouveau programme de terminale », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°21, 1989, p. 102. Le SNALC continue toutefois à s'opposer à l'enseignement de l'histoire très contemporaine : « Plus les faits sont récents, plus leur criblage est aléatoire et leur interprétation fragile », Jean-Marcel Champion, « Histoire et actualité ou la chambre aux multiples miroirs », *La Quinzaine universitaire*, n°999, 15 juin 1990.

l'enchaînement crise-guerre-crise-guerre, ce qui explique la place de la Seconde Guerre mondiale en fin du programme de Première. L'étude de la Seconde Guerre mondiale soulève des enjeux de mémoire en raison de l'attention portée sur ce point par les associations d'anciens combattants, d'anciens résistants et d'anciens déportés. L'autre élément de discordance relatif aux programmes est la place accordée à l'histoire nationale. Selon l'IGEN, il s'agit avant tout de renforcer la socialisation secondaire à laquelle contribue l'enseignement de l'histoire :

« L'objectif "civique" est donc double : donner aux jeunes citoyens une "mémoire longue", les familiariser avec "l'album de photos national" qui soude une communauté comme l'album familial donne épaisseur aux familles, mais aussi les entraîner à l'analyse des possibilités de rayonnement, du poids national réel dans l'ensemble mondial. »¹⁵³⁸

Exclue du circuit d'écriture, l'APHG condamne ces textes et conduit en 1988 des actions visant à politiser ses critiques. Elle adresse une pétition signée par des parlementaires au ministère de l'Éducation nationale. Jean Peyrot, son président, envoie des courriers demandant aux candidats à l'élection présidentielle de se prononcer sur ce sujet, comme cela a déjà fait au cours de la campagne présidentielle de 1981¹⁵³⁹. Après quelques mois de mise en œuvre, il apparaît que le programme d'histoire de Terminale¹⁵⁴⁰ doit être revu : les événements de 1989 et 1990 en Europe de l'Est, l'effondrement du bloc communiste rendent certaines parties du programme obsolètes (notamment le chapitre 2 « Le monde socialiste » de la partie consacrée au monde contemporain). En attendant, un nouveau programme, les éditeurs se contentent pour beaucoup de joindre une brochure additive pour expliquer les événements survenus depuis 1989¹⁵⁴¹. Le contexte d'incertitude politique internationale complexifie donc le régime d'écriture des programmes. À cela s'ajoutent les changements de l'épreuve du baccalauréat en histoire-géographie alors en préparation au sein du cabinet Jospin¹⁵⁴².

L'écriture des programmes se déroule dans un secteur fortement institutionnalisé dans lequel les acteurs sont organisés, spécialisés. Les interactions entre eux sont gouvernées par des routines, des façons de faire. L'éducation peut être considérée comme une institution au

¹⁵³⁸ *Ibid.*, p. 104.

¹⁵³⁹ Cf. Chapitre 3, *supra*.

¹⁵⁴⁰ Programmes de Terminales A, B, C, D, *BOEN* n°6, 9 février 1989.

¹⁵⁴¹ Bernard Pellegrin, « Une actualité à faire jaunir les manuels », *Le Monde de l'éducation*, n°180, mars 1991, p. 56-57.

¹⁵⁴² La modification des épreuves s'applique à partir de la session 1992. L'épreuve dure 4 heures et est affectée d'un coefficient 3 pour les séries A et B ; 2 en C et D, Note de service 91-296 du 14 novembre 1991, *BOEN* n°41, 21 novembre 1991.

sens de l'action publique. Les sociologues Theda Skocpol¹⁵⁴³ et Sven Steinmo¹⁵⁴⁴ mettent l'accent dans leurs recherches sur la stabilité, voire l'inertie, des institutions, sur les règles des institutions qui conditionnent la vision routinière des acteurs et leur comportement. L'étude de la genèse des politiques sociales américaines faite par Skocpol met en évidence la force des institutions créées qui exercent des contraintes fortes sur les politiques futures. D'autres auteurs s'intéressent aux acteurs collectifs qui développent des stratégies de changements de l'institution¹⁵⁴⁵. Enfin, des chercheurs interactionnistes¹⁵⁴⁶ étudient les comportements et les croyances des individus pour expliquer le maintien des institutions. L'inertie des institutions¹⁵⁴⁷ ressort de certains de ces travaux. Cependant, l'analyse néo-institutionnaliste propose une vision de l'action publique routinière une fois la genèse passée, avec une succession de changements incrémentaux. Kathleen Thelen et Wolfgang Streeck¹⁵⁴⁸ s'intéressent aux évolutions internes des institutions à partir de changements apparemment mineurs (la sédimentation institutionnelle¹⁵⁴⁹, la conversion institutionnelle¹⁵⁵⁰ et l'abandon de certaines institutions). Ils prennent ainsi en compte le changement au sein des institutions en étudiant les politiques sociales contemporaines : l'adjonction de nouvelles institutions a un effet de transformation sur l'ensemble de la politique concernée, il en est de même pour l'étude de la Cour suprême aux États-Unis dont les orientations évoluent au fil du temps. Ces travaux nous paraissent intéressants pour éclairer les changements institutionnels du circuit d'écriture des programmes qui se jouent dans ce chapitre.

Nous allons voir comment une réforme élaborée par des universitaires pour faire évoluer le circuit d'écriture est détournée progressivement par les acteurs institutionnels déjà en place. Les tensions qui traversent le circuit d'écriture des programmes au moment du CNP

¹⁵⁴³ Theda Skocpol, « State formation and Social Policy in the United States », *American Behavioral Scientist*, vol.35, n°4-5, mai-juin 1992, p. 559-584.

¹⁵⁴⁴ Sven Steinmo, Kathleen Thelen, Franck Longstreth (eds.), *Structuring Politics, Historical Institutionalism in Comparative Perspective*, op. cit.

¹⁵⁴⁵ Walter Powell, Paul Di Maggio, *New Institutionnalism in Organizational Analysis*, Chicago, Chicago University Press, 1991, 478 p.

¹⁵⁴⁶ Elinor Ostrom, *Governing the Commons, the Evolution of Institutions for a Collective Action*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 280 p.

¹⁵⁴⁷ C'est également le cas de travaux de Paul Pierson qui étudie les processus de dépendance au sentier : *Politics in Time. History, Institutions and Social Analysis*, Princeton, Princeton University Press, 2004, 196 p.

¹⁵⁴⁸ Wolfgang Streeck, Kathleen Thelen (eds.), *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*, Oxford, Oxford University Press, 2005, 290 p. ; Kathleen Thelen, « Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique », *L'année de la régulation, Économie, institutions, pouvoirs*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, p. 13-44.

¹⁵⁴⁹ La sédimentation institutionnelle consiste en l'accumulation d'institutions, qui sont parfois en contradiction, certaines d'entre elles demeurent inchangées quand d'autres sont modifiées en partie.

¹⁵⁵⁰ La conversion institutionnelle consiste en la réorientation des objectifs assignés aux institutions.

(1990-2005) sont un exemple qui permet d'observer la force des habitudes dans une institution et les phénomènes de concurrence entre groupes d'acteurs pour obtenir le contrôle du circuit. Pour cela, nous articulons notre analyse autour de trois moments. Le premier (de la fin des années 1980 à 1993) est caractérisé par une incertitude institutionnelle dans l'organisation du circuit d'écriture (Section 1). Le deuxième moment retenu (1993-1998) est celui de la reprise en main de l'élaboration des programmes par l'Inspection générale (Section 2). Enfin, le dernier (1999-2003) met en évidence la force des habitudes et l'inertie de l'institution qui pèsent sur le circuit d'écriture (Section 3).

Section 1

L'ouverture du circuit d'écriture aux universitaires : le GTD Martin (1990-1993)

Il est généralement admis que, durant les années 1980, des valeurs de marché sont introduites dans le système éducatif¹⁵⁵¹. L'évaluation *a posteriori* des politiques éducatives apparaît comme une compétence nouvelle à mettre en œuvre. Selon Anne van Haecht et Christian Maroy¹⁵⁵², un État évaluateur commence à se mettre en place, alors que d'autres chercheurs sont plus nuancés et mettent en lumière les difficultés posées aux acteurs par l'institutionnalisation de cette nouvelle compétence¹⁵⁵³. Ce phénomène est renforcé par les évolutions complexes du système français : celui-ci est centralisé pour les programmes, les disciplines et les personnels mais il commence à être décentralisé pour la gestion matérielle à partir des années 1985¹⁵⁵⁴. La loi d'orientation de 1989 oblige quant à elle les établissements à produire un projet d'établissement. Le pilotage du secteur éducatif n'est plus seulement national, ce que déplore l'APHG¹⁵⁵⁵. L'accent porté sur l'évaluation dans le secteur éducatif

¹⁵⁵¹ Agnès van Zanten, Stephen Ball, « Logiques de marché et éthique contextualisées dans les systèmes français et britannique », *Éducation et sociétés*, n°1, 1998, p. 47-71.

¹⁵⁵² Anne van Haecht, « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques? », *Éducation et sociétés*, n°1, 1998, p. 21-46 ; Christian Maroy, *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF, 2006, 390 p.

¹⁵⁵³ C'est ce que montre, par exemple, Xavier Pons dans la première partie de sa thèse, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels*, *op. cit.*

¹⁵⁵⁴ Hélène Buisson-Fenet, *L'administration de l'Éducation nationale*, *op. cit.* ; Bernard Toulemonde, « Vers un pilotage partagé du système éducatif ? », in *Le système éducatif en France*, Paris, La Documentation française, 2009 (3^e ed.), p. 63-72.

¹⁵⁵⁵ « La loi d'orientation et les mesures qui en découlent ont raison d'insister sur les programmes nationaux,

amène les acteurs à privilégier la notion de compétence sur celle de savoir¹⁵⁵⁶. Cette redéfinition des contenus d'enseignement à la fin des années 1980 repose sur une initiative politique. Il s'agit dorénavant de changer davantage les contenus que les structures éducatives. Dans cette dynamique, de nouvelles institutions sont créées et l'organigramme ministériel évolue, ce qui génère des crispations et de nouvelles concurrences bureaucratiques¹⁵⁵⁷, comme nous allons le voir dans cette première section.

A) L'institutionnalisation de nouvelles structures proposées par les universitaires

Dans un certain nombre de pays, on remarque une prise de distance à partir des années 1990 par rapport à un *subject based curriculum* (programme reposant principalement sur des connaissances) au profit de la notion de compétences génériques, transversales. Le terme de « compétence » peut être entendu de deux manières, comme le remarque Patricia Broadfoot¹⁵⁵⁸ : comme un humanisme permettant le développement des potentialités de chacun, mais aussi comme une possibilité de réorienter le *curriculum* vers des performances. Cette ambivalence dans la notion de compétence se retrouve dans les réformes curriculaires introduites en Belgique francophone¹⁵⁵⁹ : elle pénètre ce système éducatif sous l'impulsion des grands secteurs de l'industrie et des services à l'occasion de la réforme de l'enseignement qualifiant dans les années 1970-1980. Dans les années 1980, des professeurs en éducation interviennent à titre d'experts pour aider les responsables éducatifs à formaliser la notion de compétence et à l'intégrer dans la refonte de l'enseignement qualifiant. Progressivement, cette notion intègre également les programmes de l'enseignement professionnel, puis de l'enseignement général. En se réappropriant les compétences, les pédagogues belges rompent

quand la décentralisation risque de balkaniser, de "katangaïser" l'éducation jusque dans les projets d'établissements abandonnés aux caïds locaux et aux intérêts particuliers. », in Jean Peyrot, « Programmes du secondaire : la nouvelle donne », *Historiens et géographes*, n°327, mars-avril 1990.

¹⁵⁵⁶ Françoise Ropé, « Des savoirs aux compétences ? Le cas du français », in Françoise Ropé, Lucie Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 63-93.

¹⁵⁵⁷ Ces phénomènes sont décrits au sujet de la politique étrangère dans des travaux de sociologie des organisations : Graham Allison, Morton Halperin, « Bureaucratic politics: a paradigm and some policy implications », *World Politics*, vol. 24, 1972, p. 40-79.

¹⁵⁵⁸ Patricia Broadfoot, Andrew Pollard, « The Changing Discourse of assessment Policy: The case study of English primary education », in Hugh Lauder, Philipp Brown, Jo-Anne Dillabough, A.H. Halsey (eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press, 2006, p. 760-765.

¹⁵⁵⁹ Éric Mangez, *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF, 2008, 159 p.

avec la pédagogie par objectifs d'inspiration behavioriste dont la principale dérive était de négliger l'intégration des savoirs en insistant exagérément sur l'acquisition de savoirs de base segmentés¹⁵⁶⁰. Les compétences et le redécoupage des *curricula* sont portés par des progressistes en Belgique et en France. Le phénomène décrit par Éric Mangez s'observe également pour la réforme des programmes d'histoire à la fin des années 1980 : les universitaires proposent de revoir les politiques des contenus et ils sont entendus par les membres de l'exécutif.

1) Des rapports antérieurs à 1989 proposant des réformes pédagogiques

De nombreuses commandes de rapports sur les politiques éducatives sont passées dans les années 1980 aux universitaires. Le chapitre précédent a évoqué le rapport de l'historien René Girault sur l'enseignement de l'histoire en 1983. Entre 1985 et 1990, Pierre Bourdieu, dont les travaux concernant l'institution éducative sont particulièrement critiques à l'égard du système en place, joue un rôle important dans la rédaction de deux rapports à l'origine des évolutions du circuit d'écriture des programmes dans les années 1990¹⁵⁶¹. Le premier rapport, remis au Président de la République le 27 mars 1985, est intitulé *Propositions pour un enseignement de l'avenir*¹⁵⁶². C'est le résultat d'un travail collectif entre des professeurs du Collège de France. Ce sociologue, ainsi que le scientifique François Gros, est à nouveau sollicité en 1988 par le ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, pour un rapport portant sur l'organisation des savoirs scolaires¹⁵⁶³. Ce rapport est le résultat d'un travail de collaboration entre plusieurs commissions verticales, parmi lesquelles figure la commission disciplinaire Joutard sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Il ressort de ces deux commandes que pour François Mitterrand et Lionel Jospin les universitaires sont les experts capables de proposer des réformes éducatives¹⁵⁶⁴.

¹⁵⁶⁰ Christiane Bosman, François-Marie Gérard, Xavier Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 2000, 202 p.

¹⁵⁶¹ Les travaux de Pierre Bourdieu ont influencé à certains égards les réflexions sur les politiques d'éducation prioritaire : Martine Kherroubi, « Sociologie de l'éducation et éducation prioritaire : quelles influences ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°7, 2008, p. 137-153.

¹⁵⁶² Pierre Bourdieu, *Interventions (1964-2001). Science sociale et action politique*, textes édités et présentés par Thierry Discepolo et Franck Poupeau, Marseille, Agone, 2002, p. 185-228.

¹⁵⁶³ Sur la consultation des sociologues par le ministère de l'Éducation nationale dans les années 1980-1990 : Franck Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, 251 p.

¹⁵⁶⁴ Lucie Tanguy, « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », in Françoise Ropé, Lucie Tanguy (dir.), *op. cit.*, p. 23-61.

a) La demande d'innovation dans les programmes

Ce changement important dans la conception de l'enseignement apparaît déjà dans le rapport remis au Président de la République le 27 mars 1985, *Propositions pour un enseignement de l'avenir*¹⁵⁶⁵. Plusieurs principes sont mis en avant : l'unité de la science et la pluralité des cultures¹⁵⁶⁶, la diversification des formes d'excellence, la multiplication des chances, l'unification des savoirs transmis, une éducation ininterrompue et alternée, l'usage des techniques modernes de diffusion, l'ouverture dans et par l'autonomie. Les professeurs du Collège de France défendent la révision régulière des savoirs enseignés :

« Le contenu de l'enseignement devrait être soumis à une révision périodique visant à moderniser les savoirs enseignés en élaguant les connaissances périmées ou secondaires et en introduisant le plus rapidement possible, mais sans céder au modernisme à tout prix, les acquis nouveaux. L'inertie structurale du système d'enseignement qui se traduit par un retard, plus ou moins grand selon les moments et selon les domaines, des contenus enseignés par rapport aux acquis de la recherche et aux demandes de la société, devrait être méthodiquement corrigée par des interventions réglementaires ou des incitations indirectes visant à favoriser la révision des programmes, des manuels, des méthodes et instruments pédagogiques. Pour être acceptables et applicables, ces révisions devraient évidemment prendre en compte de la manière la plus réaliste les contraintes et les limites propres à l'institution scolaire. »¹⁵⁶⁷

Les programmes doivent, selon ces experts, évoluer en fonction des changements sociaux et des évolutions de la recherche. En décembre 1988, le ministre de l'Éducation nationale du gouvernement de Michel Rocard, Lionel Jospin, réunit sous l'autorité de deux professeurs du Collège de France dix commissions verticales (dont une consacrée à l'histoire-géographie) qui forment une instance interdisciplinaire. Remis en avril 1989, le rapport Bourdieu-Gros, intitulé *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, prolonge les pistes de réflexions du rapport du Collège de France de 1985.

Les membres des commissions mises en place en décembre 1988 sont tous des universitaires : Pierre Bourdieu et François Gros (Présidents, chargés des trajectoires scolaires et universitaires), Pierre Baqué (enseignements artistiques), Pierre Bergé (physique), René Blanchet et Hubert Condamines (biologie-géologie), Jacques Bouveresse et Jacques Derrida (philosophie), Jean-Claude Chevallier (français), Didier Dacunha-Castelle (mathématiques),

¹⁵⁶⁵ Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, 1985, 46 p., AN, CAC, 1997 0117 article 2.

¹⁵⁶⁶ L'histoire y est présentée comme un instrument de socialisation et de pacification de la société : « Parmi les fonctions possibles de la culture historique (intégration nationale, compréhension du monde présent, réappropriation de la genèse de la science), l'une des plus importantes, de ce point de vue, est la contribution qu'elle peut apporter à l'apprentissage de la tolérance, à travers la découverte de la différence, mais aussi de la solidarité entre les civilisations », *Ibid.*

¹⁵⁶⁷ *Ibid.*, p. 31.

Philippe Joutard (histoire-géographie), Edmond Malinvaud (économie) et François Mathey (chimie). L'Inspection générale est exclue de la commission chargée des programmes :

« L'élaboration des programmes est une opération de grande ampleur qui ne peut être animée que par une personnalité de haut niveau, dominant sa discipline et ayant montré des capacités et de l'intérêt pour les problèmes de l'enseignement. Il doit être entouré d'autres spécialistes mais aussi par des enseignants actifs de tous les niveaux. Il importe en effet que les enseignants du secondaire et du primaire participent à l'ensemble de la discussion. Ces enseignants devront être connus pour leur excellence pédagogique et devront être en activité. Y ajouter un ou deux inspecteurs généraux pour assurer la continuité est sans doute souhaitable mais ce ne sera pas sans doute indispensable dans le futur. Exercice de praticiens, la confection des programmes devra rester aux mains de praticiens. »¹⁵⁶⁸

Selon Claude Allègre, conseiller du ministre Jospin, le circuit d'écriture ne devrait être ouvert qu'aux enseignants et non aux inspections, qu'il considère comme déconnectées des enjeux de la classe et éloignées de l'évolution de la recherche universitaire.

La commission conduite par Philippe Joutard est mise en place en décembre 1988 à la demande également du cabinet Jospin. Cet historien universitaire, qui fut un enseignant engagé à *Enseignement 70* et au sein de l'APHG, s'est déjà impliqué dans l'enseignement de l'histoire dans les premier et second cycles, notamment au moment de sa présidence de la COPREHG en 1985-1986¹⁵⁶⁹. Le cabinet demande à cet historien de créer une commission verticale chargée d'établir un bilan de l'enseignement de la discipline et d'émettre des propositions concernant l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Souhaitant établir un consensus, tout comme cela fut le cas pour les décisions prises par la COPREHG, Philippe Joutard ouvre le groupe à un maximum de représentants, ce qui va à l'encontre des intentions de Claude Allègre :

« Pour cette question de l'enseignement, il se rendait compte qu'il y avait quelque chose à faire, quand il a fondé le groupe Bourdieu-Gros [...], c'était une bonne idée. Allègre à ce niveau-là suivait les choses de très près. Mais là on retrouve le côté négatif d'Allègre, l'homme qui n'a aucun sens des relations humaines. Il voulait faire des petits groupes très restreints. Il disait : "pas plus de dix à quinze personnes". Je savais extrêmement bien qu'on ne peut rien faire si on n'associe pas la profession dans sa totalité et les diverses forces. Si bien que, contrairement aux instructions qui m'avaient été données, j'ai fait un groupe d'environ cinquante personnes. »¹⁵⁷⁰

Le conseiller du ministre de l'Éducation nationale s'oppose à la participation d'inspecteurs généraux dans ces groupes alors que Philippe Joutard ne veut pas les en exclure :

« Un autre problème : on avait mis à l'écart l'Inspection générale. Et là encore, même chose avec Allègre : "Mais qu'est-ce que vous mettez des inspecteurs généraux? Ce sont des vieux cons [rire]!" Un langage cru... Et puis on savait quand même qu'un homme comme Dominique Borne...

¹⁵⁶⁸ Claude Allègre, *Faire du neuf...*, *op. cit.*

¹⁵⁶⁹ Sur l'engagement de Philippe Joutard à *Enseignement 70* : *cf.* chapitre 2, *supra*, et sur son rôle à la COPREHG : *cf.* chapitre 4, *supra*.

¹⁵⁷⁰ Philippe Joutard, entretien avec l'auteure, 20 juin 2008.

Je le connaissais déjà en temps que prof de khâgne, je l'avais apprécié, il n'y avait pas de raison! Ne pas éliminer [...]. Allègre, qui regardait tout, m'a presque convoqué, je crois même qu'il m'a convoqué et m'a dit : "Mais qu'est-ce que c'est que ça ? Ce n'est pas gérable! Ça coûte cher!". Là, j'ai tenu ferme! Heureusement, j'avais un homme qui m'avait appelé, qui était l'un des conseillers, Joseph Bois qui a joué un rôle important. C'est aussi par lui que j'avais été appelé auprès de la commission Bourdieu-Gros. Joseph Bois m'avait défendu. Il avait dit à Allègre, ils étaient très copains : "Si Joutard fait ça, laisse-le faire". Mais, j'avais été obligé de me bagarrer! »¹⁵⁷¹

Philippe Joutard, expert reconnu par les hauts fonctionnaires du ministère et par les enseignants, souhaite donc associer les « historiens experts » et l'IGEN afin de produire un consensus comme au moment de la COPREHG.

Il réunit ainsi au dernier trimestre 1988 un groupe restreint de douze personnes dont la composition est tripartite¹⁵⁷² : un tiers d'inspecteurs généraux (Dominique Borne, Pierre Garrigue, Jeaninne Geoffroy et Victor Marbeau), un tiers d'enseignants issus de l'APHG (Jean Peyrot, Hubert Tison, Bernard Phan, Gérard Dorel) et un tiers d'universitaires (René Girault, Philippe Joutard lui-même, René Rémond et Marcel Roncayolo). Quatre réunions sont alors tenues. À partir de janvier 1989, la commission est élargie et divisée en dix groupes de travail¹⁵⁷³. Quarante réunions sont tenues en sous-groupes ainsi que quatre réunions plénières durant lesquelles sont présentés les problèmes abordés par les sous-groupes. Entretemps, Philippe Joutard auditionne des représentants d'associations, de syndicats, du Comité national pour les droits de l'homme auprès du Premier Ministre et de la commission pédagogique du Comité d'éthique. Il rencontre également les historiens Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Françoise Mayeur et Jacques Le Goff. Ces derniers ont soit participé activement à l'élaboration des programmes sous Savary (participation au colloque de Montpellier, à la COPREHG), soit se sont prononcés dans des quotidiens sur les projets de la COPREHG (notamment Pierre Chaunu dans *Le Figaro*). Il est important pour le président de cette commission d'associer tous les acteurs concernés par l'enseignement de l'histoire-géographie, comme on l'observe dans le tableau suivant.

¹⁵⁷¹ *Ibid.*

¹⁵⁷² Philippe Joutard, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, septembre 1989, AN, CAC, 1997 0117, article 2.

¹⁵⁷³ Philippe Joutard, « Entretien », *Historiens et géographes*, n°326, décembre 1989 et janvier 1990, p. 49-60.

Tableau n°30 : Composition de la commission Joutard (1989)

Catégorie d'acteurs présents dans la commission	N=	% au sein de la commission
Enseignement supérieur (Collège de France, universités, CNRS)	12	22,6
Formateurs d'enseignants (ENNA, EN)	2	3,8
Enseignement secondaire général (dont privé)	3	5,7
Enseignement secondaire technique et professionnel	5	9,4
Groupes d'intérêt (syndicats, APHG)	6	11,3
Autres personnels éducatifs (CIO, etc.)	2	3,8
Inspections (IGEN, IPR, IDEN)	10	18,9
Représentants ministériels	4	7,5
Représentants des parents d'élèves	2	3,8
Représentants des services culturels	6	11,3
Éditions scolaires	1	1,9
Total	53	100

Source : AN, CAC, 2004 313, article 2.

À l'issue de ces réunions, la commission Joutard remet au ministre un rapport en septembre 1989¹⁵⁷⁴. Les seize recommandations rappellent celles du rapport Girault et les conclusions du colloque de Montpellier. Ces recommandations sont réparties en quatre catégories. La première met l'accent sur l'importance de la transversalité des enseignements donnés, du développement des travaux en demi groupes, des enquêtes de terrain et de la généralisation de l'outil télévisuel en classe. La deuxième porte sur les ordres d'enseignement : le rapport invite à combler le fossé entre enseignements général, technique et professionnel, à mettre en place un tronc commun en Première et Terminale. Tout comme les réflexions menées quelques années auparavant, la commission se prononce pour l'amélioration de la formation des maîtres, initiale et continue. Enfin, certaines concernent directement les programmes d'histoire : lutte contre l'empilement des connaissances, ouverture vers les autres sciences sociales, meilleure articulation de l'histoire avec la géographie, insertion de l'histoire des sciences et techniques, de l'histoire des religions, de l'histoire des arts, de l'étude de l'Europe dans l'ensemble des programmes, tout comme l'étude des périodes antérieures au XX^e siècle dans les programmes de lycée¹⁵⁷⁵. Ce rapport est remis avec celui des autres disciplines et le rapport général au ministre au terme des travaux de la commission Bourdieu-Gros.

¹⁵⁷⁴ Philippe Joutard, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire*, op. cit.

¹⁵⁷⁵ *Ibid.*, p. 7-9.

b) L'orientation de l'institution vers l'évaluation et les compétences

En juillet 1988, le ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, demande au doyen de l'IGEN, Yves Martin¹⁵⁷⁶, de présider un groupe de réflexion composée d'une dizaine de personnes¹⁵⁷⁷. De septembre à décembre 1988, le groupe réfléchit au statut et aux missions dévolues à l'Inspection générale. Après avoir reçu les avis du groupe Martin, Lionel Jospin consulte les doyens des groupes disciplinaires en février 1989. Le 12 juin 1989, il leur fait part des modifications : désormais l'IGEN doit centrer ses activités sur l'évaluation des politiques éducatives dans un système en voie de décentralisation¹⁵⁷⁸. Cette « révolution »¹⁵⁷⁹, dont le processus a commencé quelques années auparavant¹⁵⁸⁰, est présente dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989.

D'autres évolutions concernant ce corps des inspecteurs généraux sont précisées dans le décret ministériel du 9 novembre 1989¹⁵⁸¹. Ce texte est organisé en quatre chapitres : dispositions générales, organisation du corps, recrutement et avancement, dispositions transitoires et finales¹⁵⁸². Là encore, l'évaluation globale du fonctionnement et des résultats du système éducatif figure comme mission principale. Cette compétence est variée : l'évaluation concerne les types de formation, les contenus d'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédures et moyens mis en œuvre. L'Inspection est également chargée d'autres missions : celles d'expertise et d'encadrement. L'Inspection générale évolue ainsi d'un corps spécialisé, centré sur des disciplines à un corps interdisciplinaire. L'inspection individualisée devient ponctuelle, l'essentiel des activités consiste dans l'évaluation des objectifs nationaux, des politiques académiques, des projets d'établissement. Selon Bernard Toulemonde, l'IGEN perd « une posture gestionnaire et décisionnelle pour gagner une position de conseil et d'évaluation auprès des décideurs »¹⁵⁸³. L'expertise des IGEN en est transformée.

La révision du circuit d'écriture des programmes est déjà souhaitée dans le rapport de

¹⁵⁷⁶ Yves Martin est doyen de l'IGEN du 15 décembre 1981 au 31 mars 1989.

¹⁵⁷⁷ Pour un témoignage des activités de ce groupe : Yves Martin, « Le groupe de réflexion sur l'IGEN », *Administration et éducation*, 1999, n°82, p. 35-40.

¹⁵⁷⁸ Sur l'institutionnalisation de l'évaluation dans le secteur éducatif : Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels*, *op. cit.*, chapitre 2, p. 121-162.

¹⁵⁷⁹ Pierre Garrigue, « Le statut de 1989 », in Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans*, *op. cit.*, p. 337-356.

¹⁵⁸⁰ Cf. chapitre 4, *supra*.

¹⁵⁸¹ Bernard Toulemonde, « La révolution silencieuse de l'après-89 », in Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans*, *op. cit.*, p. 357-370.

¹⁵⁸² Décret n°89-833 du 9 novembre 1989 relatif au statut particulier des IGEN.

¹⁵⁸³ Bernard Toulemonde, « La révolution silencieuse... », *op. cit.*, p. 360.

1985, *Propositions pour un enseignement de l'avenir*. Les professeurs du Collège de France proposent la mise en place d'un comité de révision des programmes :

« Pour combattre ces tendances, et les corporatismes qui les fondent, il faudrait réunir un comité de révision des programmes (des enseignements fondamentaux et secondaires) chargé d'élaguer les programmes de toutes les exigences vestigiales et d'introduire le plus rapidement possible les innovations utiles.

Pareil comité de révision devrait avoir le pouvoir d'orienter la politique d'investissements publics en matière d'éducation, en définissant les secteurs à réduire ou à augmenter, en orientant l'élaboration et la mise en œuvre d'instruments pédagogiques nouveaux. »¹⁵⁸⁴

Le reproche principal adressé au circuit « traditionnel » d'écriture des programmes est le maintien des enjeux corporatistes : ceux-ci entretiennent un cloisonnement entre disciplines, défendent des intérêts propres à chaque discipline (horaires, postes, etc.), freinent les évolutions dans les contenus et renforcent l'encyclopédisme des programmes. Cette critique est reprise en 1988 par Claude Allègre :

« L'Éducation nationale est l'un des temples du corporatisme. Corporatisme des disciplines, corporatisme des diverses catégories d'enseignants, et de non enseignants, corporatisme des titulaires de tel ou tel diplôme. Sous certaines formes les divisions syndicales les épousent étroitement [...]. Les programmes scolaires surtout au niveau du secondaire sont encombrés et surchargés. L'enseignement extensif a pris le pas sur tout autre forme. Les finalités de l'enseignement sont mal définies, mal énoncées [...]. À une programmation extensive, nous voulons substituer une programmation focalisée. »¹⁵⁸⁵

Ainsi, dans le courant des années 1980, le processus d'élaboration des programmes qui associe des représentants disciplinaires (IGEN, associations de spécialistes) est perçu par certains gouvernants socialistes, ainsi que par les universitaires, comme une entrave aux évolutions des contenus.

Pour remédier à cette inertie, les universitaires et les membres du cabinet se prononcent en faveur de changements du circuit d'écriture ainsi que de l'objet "programme". Cela apparaît dans les principes défendus dans le rapport Bourdieu-Gros :

- Évolution des savoirs scolaires en fonction des savoirs savants, des changements de la société. Tout adjonction entraîne des suppressions de contenus.
- Centrer les savoirs sur les fondamentaux afin d'éviter des lacunes, clarifier les contenus et les objectifs pour que le *curriculum* caché ne soit discriminant¹⁵⁸⁶.
- Souplesse et ouverture des programmes.

¹⁵⁸⁴ Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, 1985, p. 31, AN, CAC, 19970515 article 3.

¹⁵⁸⁵ Claude Allègre, *Faire du neuf avec du vieux, un programme pour adapter notre éducation nationale aux temps futurs*, s.d. (1988?), AN, CAC, 2004313 article 2.

¹⁵⁸⁶ « Il faut en particulier veiller à ce que l'enseignement ne laisse pas subsister des lacunes inadmissibles [...] notamment en matière de modes de pensée ou de savoir-faire fondamentaux qui, parce qu'ils sont censés être enseignés par tout le monde, finissent par n'être enseignés par personne. »

- Collaboration des enseignants et décloisonnement des savoirs.
- Évaluation et expérimentation des savoirs transmis, davantage de formations offertes aux enseignants.
- Contre l'encyclopédisme : dégager ce qui est essentiel et optionnel, développer les travaux dirigés, les enseignements collectifs.

On retrouve dans ces principes des remarques émises par Basil Bernstein en matière de pédagogie ainsi que certaines conclusions de *La reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Ce rapport préconise la création d'un Conseil national des programmes chargé de mettre en œuvre ces principes. Le CNP est décrit comme une instance pluridisciplinaire :

« Ses membres devront être choisis en fonction de leur seule compétence et agir à titre personnel et non en tant que représentants de corps, d'institutions ou d'associations. Il devra travailler en permanence [...] pendant une durée de cinq ans, mais les modifications qu'il entendra éventuellement apporter aux programmes en vigueur ne pourront être mise en application que tous les cinq ans. »

L'article 6 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 reprend les recommandations émises par les universitaires consultés :

« Un conseil national des programmes donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'éducation nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances. Il est composé de personnalités qualifiées, nommées par le ministre de l'éducation nationale.

Les avis et les propositions du Conseil national des programmes sont rendus publics. »¹⁵⁸⁷

Ensuite, le décret du 23 février 1990 institue le Conseil national des programmes ainsi que les Groupes techniques disciplinaires¹⁵⁸⁸. Le circuit d'écriture des programmes est décrit dans l'article 3 du décret :

« Sur la base des orientations retenues par le ministre, des projets de programmes portant sur les contenus et les méthodes sont élaborés dans le cadre de groupes, disciplinaires, interdisciplinaires, ou par niveaux d'enseignement, comportant des représentants des divers ordres d'enseignement, mis en place après avis du Conseil national des programmes et placés auprès des directions compétentes [...]. »

Au début des années 1990, une révision d'ensemble se dessine¹⁵⁸⁹.

¹⁵⁸⁷ Article 6, Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486, 10 juillet 1989.

¹⁵⁸⁸ Décret n°90-179 du 23 février 1990.

¹⁵⁸⁹ Dominique Raulin, *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*, Paris, Retz, 2006, p. 4.

Les 22 membres permanents du CNP ont pour tâche de réfléchir à plus de transversalité dans les contenus d'enseignement¹⁵⁹⁰. Le CNP de 1990 est présidé par Didier Dacunha-Castelle. Ce mathématicien a participé à la commission Bourdieu-Gros et est un proche de Claude Allègre. La désignation par le ministre Lionel Jospin d'un proche du conseiller Allègre permet une collaboration importante entre le cabinet et le CNP. L'administration du ministère (la DLC) est ainsi court-circuitée. Un des membres permanents du CNP est chargé des questions de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Philippe Joutard, pressenti pour cette fonction, refuse car il est alors recteur de l'Académie de Besançon. Le nom de l'historien François Lebrun est proposé par Philippe Joutard pour être membre permanent du CNP pour l'histoire :

« À partir du moment où je devenais recteur, je n'avais plus le temps du tout de m'investir dans la suite et donc, évidemment on m'avait demandé d'être dans le Conseil national des programmes et je ne pouvais plus l'être [...]. C'est là où François Lebrun... Toute petite histoire, c'est moi qui avais suggéré son nom, c'est un homme de qualité, fin, j'avais vérifié. Je me demande même si je ne lui avais pas demandé de participer à la commission. Je voyais qu'il tenait les deux bouts de la chaîne, le scientifique et le pédagogique, ce qui n'est pas vrai de tous les collègues universitaires. »¹⁵⁹¹

Ce dernier propose au ministre le nom de l'historien Jean-Clément Martin pour présider le GTD d'histoire-géographie. Les deux hommes sont membre de la CFDT¹⁵⁹² et partagent des thèmes de recherche communs. Un « historien universitaire » prend ainsi la tête du GTD en 1990.

2) La formation du GTD Martin¹⁵⁹³ (1990)

Les GTD sont composés précipitamment. Les syndicats sont mis à l'écart, en particulier le SNES. Dans la plupart des groupes, on compte des inspecteurs. C'est notamment le cas des GTD des disciplines scientifiques qui comprennent au moins un IGEN et un IPR. Le doyen du groupe disciplinaire de l'IGEN participe au GTD de mathématiques¹⁵⁹⁴. Malgré les modifications apportées au circuit d'écriture des programmes et la conversion institutionnelle imposée à l'IGEN, la composition et le fonctionnement du GTD Martin ne sont pas

¹⁵⁹⁰ Arlette Roudaut, François Lebrun, « Le CNP et l'élaboration des programmes scolaires », in André Robert (dir.), *Les contenus d'enseignement en question, histoire et actualité*, Rennes, CRDP de Bretagne, 2000, p. 73-81.

¹⁵⁹¹ Philippe Joutard, entretien cité.

¹⁵⁹² Patrick Garcia, entretien avec l'auteure, 20 février 2008.

¹⁵⁹³ Jean-Clément Martin n'a jamais répondu à nos demandes d'entretien.

¹⁵⁹⁴ Gérard Chevalier, « Une révolution dans les programmes », *Science et vie* hors-série n°180, septembre 1992, p. 132-147.

totalemment nouveaux.

a) Un GTD à la composition variée

Durant l'année 1990, le Conseil national des programmes est formé. François Lebrun est l'un de ses membres permanents. Cet historien moderniste, professeur à l'Université de Rennes-II, est un spécialiste d'histoire religieuse. Il a également participé à la rédaction d'une *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* parue en 1981. François Lebrun connaît déjà Jean-Clément Martin car il a préfacé l'ouvrage de ce dernier, *La Vendée et la France*, paru en 1987. Avec Jean-Clément Martin à la présidence du GTD d'histoire et géographie, c'est un courant historique universitaire qui s'impose au sein du CNP et du GTD. Jean-Clément Martin, docteur ès lettres de l'Université de Paris-IV en 1987, est alors professeur à l'Université de Nantes. Il s'intéresse aux questions de didactique dans ces disciplines. L'APHG se dit « soulagée » et soutient à ce moment ces nouvelles institutions : le 7 mars 1990, Jean Peyrot, Hubert Tison et Daniel-Jean Jay ont rencontré Luc Soubré, du cabinet Jospin, pour discuter des programmes et de ces nouvelles institutions¹⁵⁹⁵.

La désignation des membres du GTD histoire-géographie se fait au mois de juin 1990. Le choix revient au président du GTD mais également à François Lebrun (CNP), Didier Dacunha-Castelle (CNP) et Philippe Joutard. Le GTD compte sept membres au début¹⁵⁹⁶. Les corps d'inspection ne sont pas écartés du circuit d'écriture : en font partie la doyenne du groupe histoire-géographie de l'IGEN, Jeannine Geoffroy, présente *institui personae*, Jean Brignon (IPR) et Henri Ourman (IEN). L'autre moitié est composée d'enseignants : Arlette Roudaut a mené des expériences en collège et en lycée, détachée à l'École normale de Brest, elle est l'ancienne présidente de la section régionale de Bretagne de l'APHG. Martie-Thérèse Frank, enseignante rattachée à l'INRP, a participé aux commissions Girault et Joutard. Son mari, Robert Frank (Paris-I) est responsable de la section régionale de l'APHG de Paris. Enfin, Micheline Hagnerelle est enseignante en lycée professionnel et membre du comité

¹⁵⁹⁵ « Quelque soit l'organisme qui rédige et propose les programmes [...], rien de durable ne peut se faire sans l'accord de ceux qui sont chargés de les appliquer, sans l'accord aussi de leurs institutions représentatives, et au premier rang de celle-ci : l'APHG. Car une institution comme la nôtre, avec son expérience de 80 ans, la synergie de ses compétences, le rassemblement de points de vues multiples... et parfois discordants, constitue une capacité de représentation et un réseau de propositions dont on chercherait vainement l'équivalent. », in Jean Peyrot, « Programmes du secondaire : la nouvelle donne », *Historiens et géographes*, n°327, mars-avril 1990.

¹⁵⁹⁶ Arlette Roudaut, François Lebrun, « Le CNP et l'élaboration des programmes scolaires », in André Robert (dir.), *Les contenus d'enseignement en question*, op.cit, p. 73-81.

national de l'APHG. Les acteurs de ce GTD sont donc un universitaire, des inspecteurs et des enseignants membres de l'APHG. Une telle composition a été observée au moment de la COPREHG, sauf que le corps de l'IGEN écrivait en collaboration avec cette commission les programmes. Les deux groupes, « historiens experts » et IGEN, collaboraient. Désormais, les deux sont intégrés dans le même circuit. Certaines pratiques sont toutefois modifiées, notamment celles qui concernent la rédaction des manuels. Le 10 avril 1990, Didier Dacunha-Castelle a envoyé une lettre aux présidents des GTD dans laquelle il expose des règles déontologiques relatives à la confidentialité des travaux des GTD, à l'impossibilité de participer et de diriger des manuels portant sur les programmes en cours d'élaboration¹⁵⁹⁷. Les membres des GTD sont tenus au devoir de réserve et ne doivent pas être en relation avec les éditeurs.

Le GTD se caractérise par la participation d'acteurs favorables à la didactique : le président participe à des stages destinés aux enseignants, la doyenne Jeannine Geoffroy a formé des PEGC et a travaillé sur la didactique de la géographie notamment¹⁵⁹⁸. Marie-Thérèse Frank mène des recherches à l'INRP sur les objectifs de l'enseignement. Bien qu'il n'intègre le groupe qu'en 1991, Patrick Garcia est alors ATER chargé de mettre en place l'épreuve sur dossier du CAPES d'histoire-géographie à l'IUFM de Versailles¹⁵⁹⁹. Même si tous les membres du GTD partagent cet intérêt pour la didactique, tous n'interviennent pas de la même façon au sein du groupe. Les hiérarchies de l'Éducation nationale pèsent dans les échanges : interviennent essentiellement le président, les universitaires, les inspecteurs et François Lebrun, qui assiste à toutes les réunions au début du GTD¹⁶⁰⁰. Les professeurs interviennent très peu¹⁶⁰¹.

Les représentants des syndicats d'enseignants ne figurent pas parmi les membres du GTD¹⁶⁰². Traditionnellement, ceux-ci centraient leurs réflexions sur les catégories de

¹⁵⁹⁷ Dominique Comelli, *Autour du GTD Martin*, Mémoire de DEA d'histoire sous la direction de Jean-Clément Martin, Université de Nantes, 1993, p. 9-10.

¹⁵⁹⁸ Gérard Hugonie, entretien avec l'auteur, 18 mars 2008. Nous trouvons également la participation de Jeannine Geoffroy dans le fonds Braudel : celle-ci participe à l'expérimentation du programme des civilisations dans l'académie de Strasbourg durant les années 1960, *cf.* chapitre 2, *supra*.

¹⁵⁹⁹ Patrick Garcia, entretien cité. L'épreuve sur dossier du CAPES a pour objectif de conduire le candidat à une pratique réflexive et à une connaissance de l'évolution des enjeux de la discipline.

¹⁶⁰⁰ Cette participation d'un membre du CNP aux réunions du GTD illustre la conception des rapports entre ces organisations : les membres du CNP conçoivent les GTD comme des organisations dépendant du Conseil et non de la DLC. Or, c'est le contraire des indications des textes officiels.

¹⁶⁰¹ Gérard Hugonie, entretien cité. Ceci est confirmé par Patrick Garcia, entretien cité.

¹⁶⁰² La DLC avait pourtant recommandé aux GTD de faire participer à ces groupes des représentants

personnels (agrégés, certifiés, etc.) et sur les enjeux sectoriels. Or, depuis la fin des années 1980, des militants du SNES se penchent sur les contenus d'enseignement. Les membres de ce syndicat font valoir leur expérience professionnelle qui alimente leur réflexion sur les programmes. L'APHG n'est donc plus le seul groupe d'intérêt à se préoccuper des contenus. Dès la formation du GTD, le SNES demande à y participer¹⁶⁰³. Exclu, il constitue une source de critiques : il est alors reproché au GTD d'être un « cénacle d'experts coupés des enseignants de terrain »¹⁶⁰⁴. Là encore, la notion de compétence est mise en avant : les syndicats d'enseignants affirment être davantage compétents pour dire ce qu'il faut enseigner que les universitaires ou les inspecteurs généraux.

b) La commande ministérielle passée en 1990

Les premiers mois sont marqués par l'incertitude dans les attributions de chaque organisation car le CNP et les GTD sont des institutions nouvelles¹⁶⁰⁵. Le Conseil national des programmes est perçu par le ministre Lionel Jospin comme une instance d'experts au service de l'exécutif :

« Cette nouvelle démarche de conception des programmes comporte trois phases. J'en rappellerai surtout les deux premières. La troisième est, en effet, un processus de concertation, très important certes, mais habituel au sein de l'Éducation nationale. Dans un premier temps, votre conseil intervient auprès de moi et cela d'une double manière : soit en réagissant à des demandes faites par moi, soit en me soumettant, de sa propre initiative, des propositions. C'est à partir des éléments que vous me fournissez qu'il m'appartient ensuite de décider des grandes orientations de notre politique éducative. »¹⁶⁰⁶

Quant aux GTD, ils ne sont pas indépendants. Ils dépendent d'un côté de la DLC (direction des collèges et lycées), donc du ministère, de l'autre, du CNP :

« Les GTD n'ont pas d'avis à donner sur les horaires et travaillent dans le cadre d'une enveloppe fixée par le Ministre, ils peuvent cependant attirer l'attention du CNP et des directions si tel ou tel horaire leur paraît poser problème [...]. L'urgence des demandes du ministre peut s'expliquer par

syndicalistes : « La DLC souhaite que les GTD choisissent parmi leurs consultants, des membres des mouvements syndicaux et des associations de parents d'élèves, à titre personnel certes, mais susceptibles de faciliter les concertations officielles par la suite. », DLC, *Note aux GTD*, 21 juin 1990, AN, CAC, 1997 0515, article 5.

¹⁶⁰³ *Réclamations du SNES adressées au GTD d'histoire-géographie*, 8 octobre 1990, AN, CAC, 19970515, article 5.

¹⁶⁰⁴ SNES, *L'Université syndicaliste*, n°276 spécial discipline Histoire-géographie, éducation civique, 6 décembre 1991, p. VI-VII.

¹⁶⁰⁵ Nous nous référons ici à la notion de solidité/vulnérabilité des institutions définie par Ronald Jepperson. Plus une institution est nouvelle, plus elle est vulnérable aux mobilisations collectives, aux critiques à son égard. De plus, les routines des acteurs qui l'animent ne sont pas encore ancrées : Ronald L. Jepperson, « Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism », in Paul J. DiMaggio, Walter W. Powell (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis. op. cit.*, p. 143-163.

¹⁶⁰⁶ Lionel Jospin, *Allocution au CNP*, 11 octobre 1990, AN, CAC, 1997 0515, article 1.

la nécessité, pour la crédibilité, de ne pas étaler une réforme sur une période trop longue, après qu'elle a été annoncée, de voir en même temps les modifications liées entre elles comme la réforme de la structure des lycées ». ¹⁶⁰⁷

La DLC fixe les dotations horaires imparties aux disciplines. Les GTD doivent rédiger les programmes dans ce cadre fixé au préalable :

« Les GTD doivent d'une part fixer des objectifs très généraux en fonction de l'évaluation des disciplines, des élagages nécessaires et proposer des programmes détaillés, d'autre part répondre à des commandes très ponctuelles pour des problèmes immédiats tels les allègements de programmes en histoire-géographie. » ¹⁶⁰⁸

Lors d'une réunion tenue le 7 juin 1990 ¹⁶⁰⁹, François Lebrun présente le GTD comme un organe sous la responsabilité du CNP et des directions pédagogiques ¹⁶¹⁰. Selon André Legrand, directeur des lycées et collèges, les GTD peuvent émettre des avis relatifs aux horaires en les adressant au CNP. Le CNP demande au GTD, le 7 juin 1990, un allègement du programme de Terminale de 1988 mais, sans attendre les propositions du GTD, André Legrand, directeur de la DLC, décide des allègements en octobre 1990. La DLC et le CNP sont des institutions placées en situation de rivalité pour obtenir le pilotage du GTD :

« Au moment de la mise en place du CNP, il y a eu une période, où celui-ci a pu penser qu'en fait il décidait des orientations qui étaient données aux programmes, qu'avaient à mettre en œuvre, à élaborer les groupes. Mais c'était terriblement ambigu pour le CNP comme pour les Directions pédagogiques, puisqu'en bout de course, c'est malgré tout le Ministre qui décide de la mise en place de tel ou tel programme. Et le bras séculier du Ministre, si je puis dire, c'est sont administration, c'est le cabinet en partie, et c'est aussi son administration, en l'occurrence le Directeur pédagogique. » ¹⁶¹¹

Lionel Jospin clarifie le statut des GTD dans un discours prononcé devant le CNP le 11 octobre 1990. Les GTD sont placés sous la responsabilité de la DLC et le CNP est une instance consultative auprès du Ministre :

« Dans un premier temps, votre conseil intervient directement auprès de moi et cela d'une double façon... Les orientations que je retiens parmi les propositions que vous me présentez, sont ensuite transmises à des commissions placées auprès des directions pédagogiques du ministère. Le rôle de ces commissions ? Traduire les orientations nécessairement générales qui leur sont transmises dans des projets concrets, qu'il s'agisse de programmes ou d'organisation pédagogique. Ces projets sont ensuite transmis au CNP pour avis. Le travail de ces commissions représente donc un temps fort de l'élaboration des contenus. » ¹⁶¹²

Une autre ambiguïté concerne les relations entre certains membres du CNP et le GTD. La

¹⁶⁰⁷ DLC, *Note aux GTD*, 21 juin 1990, AN, CAC, 1997 0515 article 5.

¹⁶⁰⁸ André Legrand (DLC), cité par Dominique Comelli, *Autour du GTD Martin*, *op. cit.*, p. 13-14.

¹⁶⁰⁹ *Ibid.*

¹⁶¹⁰ La DLC peut envoyer un représentant dans chaque groupe technique, *Ibid.*, p. 14.

¹⁶¹¹ Dominique Comelli, Entretien avec un membre de la DLC, 10 août 1993, *in* Dominique Comelli, *op. cit.*, p. 22-23.

¹⁶¹² Lionel Jospin, *Allocution au CNP*, 11 octobre 1990, AN, CAC, 1997 0515, article 1.

présence de François Lebrun (CNP) aux réunions du GTD risque de créer une confusion entre les deux institutions :

« J'ai découvert la position particulière à la fois dedans et dehors de François Lebrun puisqu'il était là comme une espèce de personne morale en quelque sorte qui nous représentait au CNP et il avait une grande confiance en Jean-Clément Martin. »¹⁶¹³

C'est pour éviter qu'il y ait confusion entre CNP et GTD que François Lebrun préfère assister aux réunions du GTD seulement sur invitations du président Jean-Clément Martin¹⁶¹⁴. Fin 1990, le cabinet du ministre (Claude Allègre) et le CNP (Didier Dacunha-Castelle) associent étroitement CNP et GTD, semblant isoler ainsi la DLC (André Legrand)¹⁶¹⁵.

La commande ministérielle concerne le programme de Seconde. Or, Jean-Clément Martin contourne celle-ci et lance dès le début du GTD une réflexion sur l'enseignement de l'histoire dans tout le secondaire :

« Je suis arrivé autour de décembre 90 ou janvier 91 et le travail était déjà engagé. Jean-Clément Martin nous a dit, - il n'était chargé que du programme de Seconde me semble-t-il -, de faire un nettoyage du programme de Seconde et il a décidé que ça n'avait pas de sens si on ne remettait pas en cause ce qui précédait et ce qui suivait, donc, d'avoir une vue d'ensemble des programmes de collèges et lycée. »¹⁶¹⁶

L'APHG ne semble pas avoir connaissance de ce flou institutionnel, ni du décalage entre la commande et les travaux du GTD. L'association a rencontré Didier Dacunha-Castelle le 14 juillet 1990. Ce dernier lui a présenté les grandes orientations du CNP mais elle n'a reçu « aucune information directe sur l'élaboration des programmes »¹⁶¹⁷. Le malentendu entre l'APHG et le GTD éclate le 22 novembre 1990. Une entrevue est prévue ce jour-là afin de discuter du premier projet de programme du GTD. Jean-Clément Martin, membre de l'association, a souhaité recevoir l'APHG en premier pour témoigner de son importance¹⁶¹⁸. Le GTD est encore dans la phase des auditions :

« Monsieur Martin avait aussi décidé de faire des auditions, c'est-à-dire de faire venir des experts qui pouvaient parler de tel ou tel thème [...]. Avant que j'arrive, dans l'année 90, il y avait eu des experts. Quand je suis arrivé, il y a encore eu un ou deux experts et ça s'est arrêté parce qu'on

¹⁶¹³ Gérard Hugonie, entretien cité.

¹⁶¹⁴ « Il ne me paraîtrait pas judicieux que je participe régulièrement aux réunions du GTD que tu présides. Chaque fois que toi et tes collègues souhaitez soit me faire part de l'avancement de vos travaux, soit entendre de moi des informations sur le travail du CNP, je viendrai, mais cela sera l'exception qui confirme la règle. Je pense qu'il ne faut pas confondre les genres, ni les fonctions. », François Lebrun, *Lettre à Jean-Clément Martin*, 16 septembre 1990, cité par Dominique Comelli, *op. cit.*, p.24.

¹⁶¹⁵ Dominique Raulin, entretien avec l'auteure, 11 février 2008.

¹⁶¹⁶ Gérard Hugonie, entretien cité.

¹⁶¹⁷ Jean Peyrot, « Il court, il court le programme », *Historiens et géographes*, n°335, février-mars 1992.

¹⁶¹⁸ Témoignage de Jean-Clément Martin : « On commence par l'APHG, parce qu'on est tous à l'APHG, Peyrot, on le connaît depuis dix ans, on le reçoit le premier pour bien montrer l'importance à eux, et qu'on tient etc... », in Dominique Comelli, *op. cit.*, p. 26-27.

arrivait à la phase de préparation du programme. »¹⁶¹⁹

Lors de cette rencontre, François Lebrun (CNP) n'est pas présent. Or, la veille, le CNP a publié la répartition des dotations horaires décidées par la DLC, ce dont n'est pas informé le GTD. L'APHG est en revanche au courant par un de ses membres, élu du SNALC qui a assisté à la conférence de presse du 21¹⁶²⁰. Lors de la réunion du 22 novembre, Jean-Clément Martin n'aborde pas le problème des dotations horaires, ce qui n'est pas une des compétences du GTD. Les représentants de l'APHG, Daniel-Jean Jay, Jean Peyrot, Bernard Phan et Hubert Tison, interprètent cela comme une volonté de mise à l'écart de l'APHG par le CNP et le GTD. Jean-Clément Martin raconte ainsi la réaction du président de l'association :

« Au bout de 10 minutes, il a fini, et il est venu pour nous le dire, il le dit, de toute façon, ça fait 20 ans, sous-entendu, avant que vous soyez nés, ça fait 20 ans que je passe mon temps à dire plein de choses, personne ne m'a jamais écouté, il y a pourtant quelques principes simples auxquels on tient, il suffit de les appliquer et c'est bon. »¹⁶²¹

Cette discorde entre l'APHG et le GTD illustre deux choses. D'une part, on constate que les interlocuteurs confondent GTD et CNP ainsi que les compétences de ces institutions et de la DLC. D'autre part, l'APHG adopte une position très offensive à l'égard de ces nouvelles structures, notamment à l'égard du GTD Martin, ce qui risque de le déstabiliser fortement.

En 1990, le circuit d'écriture des programmes ressemble à une configuration complexe dans laquelle sont inscrits des universitaires et des enseignants du secondaire. Le processus d'élaboration concernent plusieurs institutions : un GTD pour l'écriture du projet, le CNP pour évaluer ce projet, la DLC pour valider officiellement le projet. Les acteurs « traditionnels » du système de production en cogestion que sont les représentants d'enseignants (syndicats, association de spécialistes) ne se retrouvent pas dans le circuit d'écriture.

B) La vulnérabilité des nouvelles institutions (1990-1992)

Des réformes éducatives majeures sont rendues effectives par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 proposée par le ministère de Lionel Jospin : la création du CNP et celle des

¹⁶¹⁹ Gérard Hugonie, entretien cité.

¹⁶²⁰ Le SNALC et l'APHG font un communiqué de presse le 4 décembre 1990 dans lequel ils dénoncent la réduction des horaires pour l'histoire-géographie et s'opposent à la mise en place de modules, « Le SNALC et l'APHG défendent les mêmes valeurs », *La Quinzaine universitaire*, n°1008, 1^{er} mars 1991.

¹⁶²¹ Dominique Comelli, *op. cit.*

IUFM¹⁶²². La formation des enseignants a longtemps été différente selon les degrés et le type d'enseignement. La création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), communs aux instituteurs et aux professeurs, réforme la formation et vise à répondre à une crise de recrutement¹⁶²³. Les anciens professeurs des Écoles normales, des ENNA et des CPR, ainsi que des enseignants de terrain sont intégrés dans les IUFM dans lesquels la technique du métier est aussi importante que la compétence disciplinaire. Les IUFM sont présentés comme des lieux de formation des maîtres en deux ans, animés par des universitaires, des chercheurs, des membres des corps d'inspection, des formateurs, des enseignants et intervenants extérieurs¹⁶²⁴. La formation aux quatre compétences suivantes y est assurée : gestion des enseignements et des situations d'apprentissage, gestion des relations éducatives, aide aux projets des élèves, responsabilité collective à l'égard du fonctionnement de l'institution¹⁶²⁵. Ces institutions axées sur la pédagogie sont très vivement critiquées dès leur mise en place en 1991 par de nombreux responsables politiques de droite mais aussi par un certain nombre d'enseignants. Cela met en évidence d'une part la vulnérabilité des nouvelles institutions, d'autre part la force des habitudes chez les personnels enseignants et le manque de réflexivité, ce qui est illustré également par l'exemple du GTD Martin.

1) Le GTD dans l'attente de la Charte des programmes

Le GTD de Jean-Clément Martin a été mis en place et une commande lui a été passée alors qu'aucun texte présentant les orientations que le groupe doit suivre n'a encore été écrit par le CNP. Cette situation d'incertitude dans l'écriture joue contre le groupe.

a) Des projets très innovants en attente d'une commande ministérielle (1990-1991)

D'octobre à décembre 1990, le GTD Martin élabore son premier projet. Après les auditions d'experts, il commence à rédiger des programmes pour l'ensemble du secondaire, ce qui est le signe d'une « incompréhension de la commande »¹⁶²⁶. En effet, on l'a dit, le groupe de Jean-Clément Martin doit, suivant la DLC, travailler à des aménagements du seul programme de Seconde. Le travail est réparti par le président entre les membres du GTD. Chacun travaille sur sa partie qui est présentée en séances plénières :

¹⁶²² Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, op. cit., p. 230-232.

¹⁶²³ Alain Bouvier, Jean-Pierre Obin, *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette, 1998, 255 p. ; André Robert, Hervé Terral, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 2000, 161 p.

¹⁶²⁴ Vincent Lang, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999, 260 p.

¹⁶²⁵ Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten, *Sociologie de l'école* (3^e éd.), Paris, Armand Colin, 2007, p. 140.

¹⁶²⁶ Gérard Hugonnie, entretien cité.

« Je sais que Jean-Clément m'envoyait des projets, que je retravaillais beaucoup ses projets, qu'on était d'accord *grosso modo* sur la ligne directrice, à savoir l'idée d'un achèvement des périodes historiques en Seconde, afin de desserrer ce qui était l'enseignement de l'histoire en Troisième, donner peut-être plus de place aux périodes plus anciennes [...] J'ai beaucoup écrit pour Jean-Clément. Je n'ai pas le souvenir que le travail était très collectif. Je recevais les trucs de Jean-Clément, je les travaillais, j'en discutais... Je lui soumettais, la plupart du temps il les reprenait. On était à peu près sur la même longueur d'onde. »¹⁶²⁷

Le projet est essentiellement discuté par les universitaires et les inspecteurs¹⁶²⁸. L'objectif est de mettre en place des programmes d'histoire culturelle et sociale. Le projet comporte trois nouveautés importantes. La première consiste en la modification du découpage entre le premier cycle (6^e-3^e) et le second cycle (lycée). Jugeant que la plupart des élèves atteignent la classe de Seconde, le GTD propose un tronc commun allant de la classe de 6^e à la Seconde : durant ces cinq années, les élèves parcourent la chronologie allant de l'Antiquité aux années 1980. La deuxième modification concerne les classes de Première et Terminale. Dans le projet initial, les élèves sont invités à réfléchir sur des concepts, les enseignants leur fournissent des éléments de réflexion historiographiques et la méthode pédagogique souhaitée s'apparente parfois à l'approche régressive. Troisième changement de taille : tout le programme n'est plus obligatoire. Il est composé d'unités d'enseignement avec des noyaux durs et des parties optionnelles à choisir dans une liste. L'enseignant choisit 2 ou 3 points dans une liste de 4 à 5 thèmes.

Le projet du GTD, qui rencontre certaines oppositions dans un corps enseignant peu enclin au nouveau découpage, aux choix des options et à la remise en cause de la continuité¹⁶²⁹, est soutenu par François Lebrun. Ce dernier fait paraître en février 1991 un article dans *L'Histoire* intitulé « La fausse querelle des programmes ». Il approuve l'idée d'un enseignement thématique en Première et Terminale qui mettrait l'accent sur des aspects jusque-là négligés dans les programmes (histoire des religions, des arts, des sciences et techniques, etc.), mais déjà proposés par la commission Joutard. Ce nouveau découpage paraît pertinent à François Lebrun :

« Il serait bon, tout d'abord, d'en finir avec le découpage actuel de cet enseignement en deux cycles, l'un allant de la Sixième à la Troisième, l'autre de la Seconde à la Terminale. Cette formule [...] perd toute sa signification dès lors que 90 % des élèves de collège entrent au lycée. L'enseignement de l'histoire pourrait donc être réparti de la sixième à la seconde, selon son déroulement chronologique. »¹⁶³⁰

¹⁶²⁷ Patrick Garcia, entretien cité.

¹⁶²⁸ Gérard Hugonie, entretien cité.

¹⁶²⁹ Dominique Comelli, *op. cit.*

¹⁶³⁰ François Lebrun, « La fausse querelle des programmes scolaires », *L'Histoire*, n°141, février 1991, p. 69.

Il revient sur les dotations horaires attribuées à l'histoire-géographie au lycée. Celles-ci diminuent : 3 heures (au lieu de quatre) sont attribuées aux classes de Première des séries littéraire (A puis L), scientifique (C, D puis S) et économique (B puis ES), à la Terminale économique (B puis ES). Quatre heures sont maintenues en Terminale littéraire mais la dotation passe à deux heures en Terminale scientifique. L'APHG s'oppose durement à ces deux propositions, notamment à la réduction des horaires d'histoire-géographie en lycée¹⁶³¹.

Une fois le projet de programmes rédigé par le GTD¹⁶³², le texte est soumis à l'avis du CNP :

« Les GTD ne peuvent avoir d'expression publique directe. Leurs textes sont soumis à l'accord du CNP et des directions d'enseignement. Ils ne sont par ailleurs pas engagés par les textes que publie le CNP. »¹⁶³³

Les avis réservés du CNP et de la DLC amènent le GTD à élaborer deux projets différents en mars 1991. Certaines innovations sont maintenues : les noyaux durs et les unités optionnelles du programme, l'organisation des programmes selon des objectifs-notions. Mais le découpage collège-lycée est rétabli, les questions sur le christianisme et la civilisation musulmane figurant en options dans le premier projet, redeviennent obligatoires et l'absolutisme, dont l'étude était prévue en classe de 5^e, repasse en 4^e¹⁶³⁴.

Au printemps 1991, la DLC passe officiellement commande au GTD. Les programmes élaborés par le GTD Martin doivent s'insérer dans la rénovation des lycées alors engagée par le ministère. Les délais donnés au GTD sont courts. Dans un premier temps, le groupe doit aménager le programme de Seconde alors en vigueur avant le 31 octobre 1991 pour que ce texte soit applicable à la rentrée 1992. Ensuite, le groupe doit adresser des propositions pour de nouveaux programmes en Seconde et Première à la rentrée 1993. Malgré cela, le GTD Martin fournit un bilan d'activité en mai 1991 proposant des aménagements au programme de Seconde publié en 1986¹⁶³⁵. Le programme de 1986 était composé de deux grandes parties :

¹⁶³¹ Les relations entre l'APHG et le CNP, notamment son président, se tendent alors. Didier Dacunha-Castelle adresse à Jean Peyrot un courrier en mai 1991 répondant aux éditoriaux d'*Historiens et géographes* : « Je n'ai jamais proposé, comme vous le suggérez, la disparition de l'histoire-géographie et je n'ose espérer, puisque vous me mettez en cause en tant qu'individualité, que vous portiez autant d'intérêt aux sciences que moi à l'histoire et géographie ! », Didier Dacunha-Castelle, *Lettre à Jean Peyrot*, 7 mai 1991, AN, CAC, 2007 0019 articles 19-20.

¹⁶³² De décembre 1990 au 20 décembre 1991, plus aucun compte-rendu de séances de travail n'est rédigé, Dominique Comelli, *op. cit.*

¹⁶³³ GTD, *Note*, 1^{er} février 1991, AN, CAC, 1997 0515, article 5.

¹⁶³⁴ Dominique Comelli, *Autour du GTD Martin*, *op. cit.*, p. 49.

¹⁶³⁵ Jean-Clément Martin, *Bilan d'activité par discipline*, 7 mai 1991, AN, CAC, 1997 0515, article 5.

« De l'ancienne France à la Révolution française » et « La France, l'Europe et le monde au XIX^e siècle »¹⁶³⁶. Le projet du GTD propose d'initier les élèves aux méthodes historiques et comprend quatre parties : « Naissance d'un nouvel ordre politique » (étude de la France à la veille de la Révolution puis étude des phases et acteurs de la Révolution, de la Convention, du Directoire et de l'Empire) ; « Naissance d'une économie nouvelle » (travail, technique et société au XVIII^e siècle, de la société agricole à la société industrielle, la question sociale, syndicalisme et socialisme) ; « Démocratie, nationalismes » (les nations en Europe, essor du libéralisme, progrès vers la démocratie, mouvements nationaux, grandes crises dans les relations internationales, La France et les Français, les progrès de la démocratie, naissance de la Troisième République) ; « Le monde à la fin du XIX^e siècle » (L'Europe et le monde, exploration, empires coloniaux, tableau du monde). Il est intéressant de remarquer l'insertion de l'histoire sociale, de l'histoire culturelle et des mentalités dans cet aménagement.

Le principal problème rencontré alors par le GTD est l'absence d'un texte de références produit par le CNP. La DLC a fixé la commande et la dotation horaire, normalement le CNP doit donner les grandes orientations des programmes. Or, le CNP ne commence la rédaction de la Charte des programmes que le 14 juin 1991 [Encadré n°19].

Encadré n°19

La Charte des programmes¹⁶³⁷

Ce texte est rédigé de septembre à novembre 1991 par le CNP en partenariat avec l'administration, les organisations syndicales et les associations de parents d'élèves. Les deux principaux auteurs sont Didier Dacunha-Castelle (président du CNP) et Dominique Raulin (chargé de mission à la DLC). La Charte des programmes fixe un cadre commun destiné aux rédacteurs des programmes ainsi qu'à l'administration et aux enseignants. Elle définit les principes orientant la production des programmes scolaires, leurs contenus, les conditions de leur mise en œuvre et les modalités de leur diffusion. L'accent est mis sur la cohérence entre les disciplines, la progressivité des apprentissages, la place des compétences. Elle rappelle qu'un délai de 14 mois doit être respecté entre la publication et la mise en œuvre d'un programme dont la durée est au minimum de 5 ans. Ce texte évoque également la mise en place des « documents d'accompagnement » qui remplacent les Instructions officielles.

La rédaction de ce texte a été l'occasion de tensions entre le CNP et la DLC au sujet du statut des GTD. Le CNP souhaitait les placer sous sa dépendance, ce à quoi se sont vigoureusement opposés le directeur des lycées et collèges (André Legrand), son adjoint (Roger-François Gauthier) et Dominique Raulin¹⁶³⁸. La Charte des programmes place les GTD sous la dépendance du ministère (DLC), le CNP n'est donc qu'une instance consultative.

¹⁶³⁶ Cf. Textes des programmes, Annexe n°1, tome II.

¹⁶³⁷ *Charte des Programmes*, BOEN, n°8, 20 février 1992.

¹⁶³⁸ Dominique Raulin relate ainsi ces tensions : « Je dirais qu'on s'entendait bien jusqu'au jour où on a eu un point de friction indélébile qui a été quand on a rédigé ce qu'on a appelé *La charte des programmes*, texte essentiel dont l'élaboration a été menée de façon remarquable par le CNP, en faisant des groupes de travail, des groupes très, très hétérogènes, associant tout le monde, les syndicats, les parents, l'administration. Au niveau réflexion collective, remarquable. Au moment de la rédaction, je rédigeais avec Didier Dacunha-Castelle, il dit que les groupes qui vont rédiger les programmes sont placés sous la responsabilité du CNP, ça, je lui ai dit non. Je lui ai dit non, ça sera l'administration parce que le CNP n'a absolument aucune responsabilité alors que l'administration en a une, donc c'est impossible. J'en avais parlé bien sûr avec André Legrand, avec Gauthier, et j'étais sûr de ce que j'avançais. Résultat, Didier Dacunha-Castelle n'a jamais accepté ça et donc on est entrés en conflit, moi, la DLC, moi entre autre, avec Didier Dacunha-Castelle, donc avec le CNP à ce moment-là. », Dominique Raulin, entretien avec l'auteur, 11 février 2008.

b) La controverse autour du premier programme du GTD Martin (1991-1992)

Durant l'été 1991, le ministère, par l'intermédiaire de la DLC, presse le CNP et les GTD : des propositions de programmes doivent être remises au printemps 1992. Concernant le programme de Seconde élaboré par le GTD Martin, le délai paraît très court car ce texte, soumis aux associations de spécialistes en juin 1991, devra être retouché. Durant la même période, les programmes de Première et Terminale doivent également être écrits. Jean-Clément Martin se montre inquiet de cette situation dans laquelle est mis son GTD, subordonné au CNP et à la DLC mais pourtant responsable des textes :

« M. Martin est parfois inquiet de la difficulté de la tâche qui incombe aux GTD. Il a été dit que les GTD ne sont que des groupes d'aide à la réflexion sans pouvoirs de décision. Ce rôle modeste leur convient parfaitement. Ils disposent de nombreux travaux de réflexion et d'expériences qui les ont précédés. Les liens interdisciplinaires ne sont pas non plus créés *ex nihilo*. Il faut que tous se mettent au travail ensemble. Le GTD histoire-géographie a confié ses propositions aux associations de spécialistes de ces disciplines pour recueillir le maximum d'avis des enseignants sur leur réalisme. Malheureusement très peu ont répondu. »¹⁶³⁹

Durant la même réunion, le CNP propose au ministère de prolonger ce délai pour le groupe histoire-géographie :

« Les nouveaux programmes de 2^{nde} doivent en principe être prêts pour le printemps 1992. Peut-être serait-il raisonnable que ce délai soit prolongé afin que chacun puisse s'exprimer. »

François Lebrun s'investit fortement dans l'écriture des programmes. Il se fait le porte-parole auprès de Jean-Clément Martin de demandes de divers groupes d'intérêt :

« Jean-Clément s'était retrouvé là, si je ne m'abuse, parce que Lebrun était membre du Conseil national des programmes. Mais en fait, Lebrun avait des idées très nettes sur ce que devaient être ces programmes, ne cessait de harceler Jean-Clément et de se faire l'écho de tous ceux qui en voulaient un peu plus ! Les parpaillots qui voulaient un peu plus de Réforme, les médiévistes qui voulaient un peu plus de médiévale, etc. »¹⁶⁴⁰

François Lebrun relaie au sein du CNP et auprès du ministère les préoccupations du GTD Martin :

« Le GTD Histoire-géographie doit fournir à la DLC, pour mars ou avril 1992, des propositions, à la fois, de révision des actuels programmes de seconde pour la rentrée 92 et de rédaction de nouveaux programmes pour la rentrée 93 [...]. D'une part, il paraît impossible matériellement que le GTD puisse mener à bien cette double tâche dans un délai aussi court (c'est pourquoi je préconiserais, pour ma part, que le GTD Histoire-géographie se récuse en ce qui concerne la révision des programmes et en laisse la responsabilité à la DLC et à l'IG). D'autre part, et c'est le plus important pour mon propos, on voit mal comment, dans la rédaction des nouveaux programmes, le GTD pourrait s'inspirer d'une Charte sur les programmes que le CNP sera dans le

¹⁶³⁹ GTD Histoire-géographie, *Réunion du CNP*, 14 juin 1991, AN, CAC, 1997 0515, article 5.

¹⁶⁴⁰ Patrick Garcia, entretien cité. Ce qui est confirmé par le témoignage de Gérard Hugonnie.

même temps en train d'élaborer. »¹⁶⁴¹

D'après ce membre du CNP, le GTD ne disposerait que de six mois pour élaborer de nouveaux programmes, sachant que les membres de ce groupe continuent parallèlement leur activité professionnelle et ne se réunissent que tous les quinze jours pour discuter des projets¹⁶⁴².

Alors qu'à l'été 1991, les enseignants confondent pour beaucoup CNP et GTD¹⁶⁴³, Didier Dacunha-Castelle s'efforce de rendre le GTD seul responsable des programmes devant l'APHG ainsi que devant la DLC. Le devenir du GTD, ainsi que celui de son président dépendent alors de la décision du ministre :

« Fin octobre, le GTD présente dans une réunion du CNP, où sont invités d'un commun accord trois ou quatre historiens de poids (Joutard, Le Goff...) les grandes lignes de son projet du collège à la Terminale. Sont également invités, le directeur des lycées et collèges et les personnes qu'il souhaite et éventuellement, dans ce cas très particulier, un membre compétent (il peut y en avoir) du Cabinet. N'est pas invitée l'IG, l'APHG a été consultée directement par le GTD à part. Le directeur a huit jours pour donner son avis, *idem* pour le CNP (dont l'avis n'est que consultatif, mais enfin). En cas de feu vert, on écrit les programmes de 2^{nde} et 1^{ere}. En cas de feu rouge, on change de GTD et le Directeur nomme un Président dont les conceptions soient celles du Ministre. En cas de feu orange, il peut y avoir discussion mais pas si la divergence est très importante. Il va de soi que le CNP garde toute son indépendance dans ce dernier cas. »¹⁶⁴⁴

Le GTD est chargé de la concertation disciplinaire¹⁶⁴⁵, à savoir avec les associations de spécialistes, en premier lieu l'APHG. Jean-Clément Martin souhaite rendre les travaux du GTD transparents à l'ensemble des interlocuteurs, ce qui conduit à des brouillages dans la communication entre acteurs :

« On ne peut pas jouer la transparence. Parce que, il transmettait donc l'état de nos travaux, donc des états intermédiaires aux associations et à l'Inspection générale. C'était donc des travaux en cours, non finis. Et les associations n'avaient pas l'habitude de cela. Elles avaient l'habitude de recevoir un travail fini, réfléchi. Donc, elles prenaient ce qu'on envoyait comme non pas des propositions à discuter mais des propositions à critiquer, ce qui n'est pas du tout la même chose! Le rythme de réunion d'une association n'était pas le nôtre, elle se réunissait tous les trois mois. Donc, je me rappelle très bien ce qui se passait : on envoyait notre copie à l'APHG, ça ne pouvait pas être publié dans le numéro qui suivait pour discussion par les membres de l'association, on en faisait un supplément à un numéro parce que ça arrivait... L'autre était déjà en page. Le temps que les gens répondent ou se réunissent, on était déjà à une deuxième ou troisième version. »¹⁶⁴⁶

Les membres du GTD de Jean-Clément Martin tentent de mettre en place une procédure

¹⁶⁴¹ François Lebrun, *Établissement par le CNP d'une charte des programmes*, 26 août 1991, AN, CAC, 2007 0019, articles 21 à 25.

¹⁶⁴² Patrick Garcia, entretien cité.

¹⁶⁴³ Didier Dacunha-Castelle, *Lettre à Lionel Jospin*, 4 juillet 1991, AN, CAC, 1997 0515, article 1.

¹⁶⁴⁴ Didier Dacunha-Castelle, *Méthode de confection des programmes dans les six mois à venir*, 2 septembre 1991, AN, CAC, 2007 0019, articles 21 à 25.

¹⁶⁴⁵ Didier Dacunha-Castelle, *Protocole de travail*, 20 novembre 1991, AN, CAC, 2007 0019, articles 21 à 25.

¹⁶⁴⁶ Gérard Hugonin, entretien cité.

associant l'APHG. Pour cela, le président du GTD envoie à l'ensemble des sections régionales les projets pour qu'elles émettent des avis sur ces textes. Centrant ses critiques sur la baisse des dotations horaires, l'association, qui cherche à se distinguer du GTD dont la plupart des membres sont adhérents à l'APHG, se montre critique par rapport à la méthode employée :

« En aucune façon, l'APHG n'a été associée à l'élaboration de programmes d'histoire et de géographie. Ce n'est pas parce que certains membres du GTD sont aussi membres de l'APHG que nous sommes engagés dans cette opération [...]. Il est à porter au crédit du GTD sa conscience professionnelle et son souci de perfection à travers ces retouches successives qui tiennent compte des derniers sons de cloche. Mais cette écriture ne rend pas la tâche facile. »¹⁶⁴⁷

Refusant d'appliquer la méthode proposée par le GTD, l'APHG demande à Jean-Clément Martin de venir personnellement à l'assemblée générale de l'association le 17 novembre 1991. Lors de cette rencontre, les participants se montrent extrêmement rétifs à toute évolution : le bureau fait voter à main levée le maintien de l'enseignement de l'histoire la plus contemporaine au lycée sans connaître les propositions du GTD¹⁶⁴⁸. Les critiques des membres de l'APHG à l'égard du GTD deviennent passionnelles et parfois sans fondement véritable :

« Un décalage constant entre l'APHG et nous qui les a beaucoup énervés. Qui leur a fait pensé qu'on se fichait d'eux, qu'on ne les prenait pas au sérieux et qu'on ne leur donnait pas la dernière version, à la limite qu'on les méprisait. Ça ne s'est pas bien passé [...]. J'étais au fond de la salle et il y avait les autres devant moi et des gens hurlaient! Celle qui était devant moi était à moitié sortie de son fauteuil en gueulant : "Seul le savoir nous sauvera!". Mais on n'avait jamais mis le savoir en cause! Ce qui était dit sur la scène ne correspondait pas à l'état où nous en étions! Donc, on discutait de travers [...]. Ils avaient donné la parole à Jean-Clément Martin qui était hué! »¹⁶⁴⁹

À cette opposition de l'APHG s'ajoute celle du collectif dit de Montreuil constitué à la fin des années 1980. Composé d'enseignants de lycée hostiles aux « programmes Garrigue », il lance une pétition parisienne pour imposer un retour au récit chronologique de la 6^e à la Terminale.

Le GTD doit aussi faire face également à la critique de son projet par la DLC à qui il remet en octobre 1991 ses premières propositions. La direction ministérielle pointe du doigt le risque de fronde émanant de la profession enseignante :

« Il semble qu'en France, la reconnaissance des historiens des "Annales" est devenue telle, notamment grâce à F. Braudel, qu'un débat de spécialistes sur le type d'approche historique favorisée à travers des programmes a peu de chances de survenir. Les grands historiens français (G. Duby, E. Le Roy-Ladurie, F. Furet...) ont, dans leurs travaux récents, estompé la distinction entre l'histoire racontée sur une trame chronologique et l'histoire racontée sur une trame thématique. Ce n'est donc probablement pas une querelle d'écoles historiques qui alimentera le débat mais plutôt la question pédagogique de la commodité et de l'efficacité de l'enseignement

¹⁶⁴⁷ Jean Peyrot, « Il court, il court le programme », *Historiens et géographes*, n°335, février-mars 1992.

¹⁶⁴⁸ Jean-Clément Martin, « Histoire, géographie : demandez le programme ! », *Espaces-Temps*, n°53-54, 1993, p. 87-89.

¹⁶⁴⁹ Gérard Hugonie, entretien cité.

possible dans une contrainte de temps donnée. »¹⁶⁵⁰

La DLC se montre donc attentive aux remarques des représentants d'enseignants du secondaire, qui sont alors exclus du GTD mais également du processus d'élaboration des programmes, et est consciente que le nœud du problème est avant tout les dotations horaires. Le rejet sans appel du projet par André Legrand (DLC) lors de l'audition du GTD du 14 janvier 1992, à laquelle sont conviés des historiens (Pierre Chaunu, Marc Ferro, René Girault et Philippe Joutard), qui déplorent la place trop importante accordée à l'histoire très contemporaine en lycée ainsi que les approches thématiques en classes de Première et Terminales, ne paraît donc pas étonnante¹⁶⁵¹.

2) Le GTD Martin au cœur des transitions ministérielles (1992-1993)

Le 2 avril 1992, Jack Lang est nommé à la place de Lionel Jospin. Il devient ministre de l'Éducation nationale dans le nouveau gouvernement de Pierre Bérégovoy, tout en demeurant ministre de la Culture. Jack Lang décide d'apaiser la situation dans le secteur éducatif, notamment les mobilisations fortement médiatisées d'étudiants et d'enseignants¹⁶⁵². Le ministre renonce ainsi à certaines réformes lancées par son prédécesseur : le 23 avril 1992, le projet de réforme universitaire est suspendu. Son cabinet, dirigé par Bernard Toulemonde, laisse davantage d'autonomie à la DLC.

a) Un GTD très peu soutenu par le ministère

Après cette critique des programmes par la DLC, le GTD doit retravailler son projet. L'équipe qui le compose s'agrandit, notamment en raison des fortes tensions entre les géographes. Les projets de programmes en géographie du GTD étant axés sur la didactique et sur la « nouvelle géographie », certains géographes universitaires et des associations de spécialistes sont persuadés que le GTD, et en particulier Gérard Hugonie, souhaitent mettre à mal cette discipline en abandonnant la géographie physique¹⁶⁵³. Jean-Clément Martin fait appel à trois autres géographes : Jacques Lévy (professeur à l'Université de Reims, spécialiste

¹⁶⁵⁰ DLC, *Observations sur les avant-projets du groupe technique disciplinaire d'histoire-géographie concernant les programmes de lycée*, 13 novembre 1991, AN, CAC, 1997 0117, article 2.

¹⁶⁵¹ *Audition du GTD par le CNP et des personnalités spécialisées des disciplines*, 14 janvier 1992, AN, CAC, 19970515, article 8.

¹⁶⁵² Louis Pinto, « Le malaise enseignant. Réflexion sur la construction d'un problème journalistique », *Politix*, n°23, vol. 6, 1993, p. 102-112.

¹⁶⁵³ Gérard Hugonie, entretien cité ; ce qui est confirmé par la lecture des éditoriaux d'*Historiens et géographes*.

de géographie politique¹⁶⁵⁴), Pierre-Yves Péchoux (maître de conférences à l'Université de Toulouse-Le Mirail et spécialiste de géomorphologie) et Serge Pouzol (professeur agrégé de géographie). Ceux-ci sont chargés en quelque sorte d'apaiser la controverse qui conduit Gérard Hugonie à démissionner du groupe le 17 mars 1992¹⁶⁵⁵. En histoire, Patrick Garcia, professeur agrégé, est intégré à l'équipe.

Le GTD doit remettre un nouveau projet pour le mois de juin 1992. Durant cette période, rien ne filtre et les partenaires, avec lesquels Jean-Clément Martin souhaitait dialoguer auparavant, ne sont plus informés de l'avancée du projet. Le SGEN déplore ce manque de communication : « ce qui me déçoit un peu, c'est qu'on est en définitive avec le GTD pas plus au courant qu'on ne l'était avec l'IG »¹⁶⁵⁶. Il en est de même pour le SNES qui a été écarté de la concertation dès le début : « je regrette qu'on n'ait pas pu se rencontrer, avoir des discussions sur le fond [...]. Pour des raisons qui nous échappent, ce GTD n'a jamais répondu à nos courriers, jamais, alors que la plupart des autres GTD ont accepté de nous recevoir. »¹⁶⁵⁷. En avril 1992, Arlette Roudaut adresse une lettre recommandée apparemment très critique à l'égard de la position de Jean Peyrot. Le 17 mai 1992, la motion suivante est adoptée lors du comité national de l'APHG :

« Le comité national de l'APHG, réuni le 17 mai 1992, tient à réaffirmer sa complète solidarité avec le Président Jean Peyrot et le Conseil de Gestion. Il souligne que ceux-ci se sont toujours exprimés et ont toujours agi en fonction des positions prises par l'AG ou le comité régional, eux-mêmes représentatifs des 23 régionales et des 13 000 membres de l'Association. »¹⁶⁵⁸

Lors du premier semestre 1992, la stratégie d'opacité du GTD contribue à l'isoler des partenaires syndicaux ainsi que des associations de spécialistes.

Durant cette période, le groupe histoire-géographie de l'Inspection générale, dont le doyen est désormais Dominique Borne, remet à la DLC un rapport concernant le projet du GTD Martin. L'IGEN a été tout d'abord frappée par le caractère confus des projets du GTD :

« Je ne savais plus de quoi on parlait, plus personne ne savait de quoi on parlait. À un moment, si vous voulez, on disait, ah, ça, c'est changé, c'est le projet n°3, non ça c'est le projet n°5 [...]. On ne savait plus de quoi on parlait, et là, il y a eu un problème de gestion. »¹⁶⁵⁹

Un texte adressé par l'IGEN au ministère le 3 avril 1992 critique les projets de programmes

¹⁶⁵⁴ Il devient membre du comité de rédaction de la revue *Espaces-Temps* en 2000.

¹⁶⁵⁵ Composition du GTD Histoire-géographie, 2 avril 1992, AN, CAC, 1997 0515, article 5.

¹⁶⁵⁶ O. Naves, militant du SGEN, Entretien avec Dominique Comelli, in Dominique Comelli, *op. cit.*, p. 75-76.

¹⁶⁵⁷ Philippe Koechlin, militant du SNES, Entretien avec Dominique Comelli, in Dominique Comelli, *op. cit.*, p. 75-76.

¹⁶⁵⁸ « Compte-rendu de l'AG du 17 mai 1992 », *Historiens et géographes*, n°337, septembre 1992.

¹⁶⁵⁹ Dominique Borne, in Dominique Comelli, *op. cit.*, p. 91.

pour le lycée. Trois principaux reproches sont adressés au projet du GTD : l'inscription de l'histoire contemporaine seulement en classe de Seconde, une histoire trop conceptuelle difficile à enseigner et à apprendre, une conception des programmes de Première et Terminale trop complexe. Le groupe de l'IGEN propose de repenser l'ensemble des programmes de lycée. En attendant de produire de nouveaux programmes, est suggéré le maintien des programmes en vigueur recentrés et allégés, comme ce fut le cas pour la classe de Seconde¹⁶⁶⁰.

Christian Forestier, remplaçant d'André Legrand à la DLC, s'efforce d'appliquer les textes officiels en plaçant les GTD sous la dépendance de sa direction :

« Pour les historiens, la situation n'est pas vraiment clarifiée. Savoir quel est le vrai patron, qui pilote les GTD : la DLC? Le CNP? Un pilotage conjoint DLC-CNP? Il règne une confusion plus sur des problèmes de personnes que sur des problèmes institutionnels. Les rapports entre Didier Dacunha-Castelle et André Legrand ne sont pas bons. C'est un euphémisme. J'hérite de cette situation [...]. Je garde le souvenir d'un pilotage des GTD compliqué parce que les présidents des GTD ont été mis en place par Dacunha. On a des présidents de GTD qui sont extrêmement indépendants, ce qui n'est pas choquant, mais indépendants à un point tel que c'est extrêmement compliqué pour le directeur des lycées et collèges, et le ministre d'imposer ses vues! »¹⁶⁶¹

Une rencontre est organisée le 5 mai 1992 entre l'APHG, Christian Forestier (DLC) et Bernard Toulemonde. Le GTD de Jean-Clément Martin n'en est pas tenu informé¹⁶⁶². Il semblerait qu'entre le 5 mai 1992 et le 5 juin 1992, date de la remise au ministre du projet de programmes du GTD, Christian Forestier ait rencontré le président du groupe lors d'une entrevue tendue¹⁶⁶³.

b) La reprise en main des programmes par le ministère de l'Éducation nationale

Le 5 juin 1992, le GTD adresse un nouveau projet de programme de lycée à la DLC et au CNP. Peu d'évolutions sont observables par rapport au projet discuté quelques mois plus tôt. La classe de Seconde est toujours consacrée à la seconde moitié du XX^e siècle. Les raisons avancées par le GTD sont qu'il s'agit, d'une part, de réserver un temps de réflexion indispensable à cette période, d'autre part, d'assurer une liaison avec les classes de BEP, de

¹⁶⁶⁰ Groupe histoire-géographie, *Rapport de l'IGEN sur le projet GTD*, 3 avril 1992, AN, CAC, 1997 0515, article 8.

¹⁶⁶¹ Christian Forestier, entretien avec l'auteure, 11 avril 2008.

¹⁶⁶² « AG de l'APHG, Lycée Louis-le-Grand, 6 décembre 1992 », *Historiens et géographes*, n°339, février-mars 1993.

¹⁶⁶³ Dominique Comelli, *op. cit.*, p. 65.

baccalauréat professionnel et les Premières et Terminales des cycles longs¹⁶⁶⁴. La méthode régressive est toujours prônée en classes de Premières et Terminales pour permettre aux élèves de renouer avec les périodes historiques plus reculées étudiées en collège. Le GTD rappelle sa volonté de ne pas répéter ce qui a été vu en collège¹⁶⁶⁵.

Dans les deux dernières classes du lycée, une attention tout particulière est accordée à l'échelle européenne. Il s'agit d'étudier les fondements de l'Europe contemporaine. Pour cela, le GTD propose d'étudier en classe de Première quatre notions : celles d'État et de nation (différentes formes d'organisation politique), le fait religieux dans les sociétés européennes, la modernité scientifique et culturelle et l'établissement d'une économie de marché. La classe de Terminale s'articule autour des thèmes suivants : colonialisme, néo-colonialisme et impérialisme hors d'Europe ; rythmes et pulsations de l'économie mondiale jusqu'à 1989 ; affrontements, stratégies et équilibres mondiaux au XX^e siècle jusqu'en 1989, enfin, idéologies et politique en Europe. Ces programmes témoignent d'une histoire largement culturelle. Une grille d'utilisation différenciée selon les séries est insérée dans le projet qui permet aux enseignants d'attirer l'attention des élèves sur certains points et de les initier au raisonnement historique :

« L'histoire n'est pas le décalque d'une chronologie, mais un effort de penser le passé. Il est essentiel de faire comprendre aux élèves que le passé n'est pas donné, immuable, qu'il serait nullement possible de le décrypter sous des masques et déformations, mais qu'il est, au contraire le résultat d'une opération intellectuelle, mise en place à partir d'interrogations présentes, conduite selon des méthodes et des principes explicites, débouchant plus sur des hypothèses que sur des certitudes [...]. La démarche qui, multipliant les documents, transformerait les élèves en "chercheurs" amateurs est vouée d'emblée à l'échec, puisqu'il ne s'agit pas de retrouver du sens caché dans des textes divers (et éventuellement disparates) mais d'approcher ce que les historiens proposent comme cadre explicatif. »¹⁶⁶⁶

Ce type de programmes modulables s'inscrit selon Jean-Clément Martin dans le cadre de la réforme du lycée et du baccalauréat en cours¹⁶⁶⁷. Le président du GTD propose de changer les épreuves d'histoire et géographie au baccalauréat. Il suggère de remplacer la dissertation et le

¹⁶⁶⁴ GTD histoire-géographie, *Propositions de programmes GTD au ministre*, 5 juin 1992, AN, CAC, 1997 0515, article 8.

¹⁶⁶⁵ « La volonté explicite était d'éviter tout doublon dans la transmission des connaissances, de proposer une progression chronologique permettant d'insister avec les élèves les plus âgés sur le temps le plus récent, et d'individualiser les cinquante dernières années qui, indiscutablement, constituent une unité aujourd'hui pour nos élèves et pour les collègues les plus jeunes. », in Jean-Clément Martin, « Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°49, 1996, p. 124.

¹⁶⁶⁶ *Ibid.*, p. 128.

¹⁶⁶⁷ Jack Lang présente cette réforme du lycée le 29 juin 1992. Celle-ci entre en application à la rentrée 1993. Les classes de Première et Terminale constituent un cycle de spécialisation préparant au baccalauréat, les trois séries générales ont un profil particulier : la série littéraire (L), économique et social (ES) et scientifique (S).

commentaire de document par des exercices inspirés des épreuves de langues vivantes : un test de connaissances, un court essai, une traduction, des questions de compréhension.

Lors de cette séance de présentation du projet, les rivalités entre le CNP et la DLC se manifestent. Les avis divergent sur les programmes du GTD de Jean-Clément Martin. La DLC n'a pas adressé d'avis écrit au GTD mais a fait savoir verbalement qu'elle ne retenait pas le projet présenté pour les classes de lycée¹⁶⁶⁸. D'après Jean-Clément Martin, d'autres propositions de programmes ont été adressées au ministre : celles de l'IGEN et celles de l'APHG¹⁶⁶⁹. De plus, l'APHG a obtenu du cabinet un moratoire de deux ans pour les programmes lors de la rencontre du 5 mai 1992 avec Christian Forestier et Bernard Toulemonde. Le ministère (cabinet et DLC) laisse les choses en suspend.

Le CNP profite de cette séance pour se démarquer de la DLC et pour s'affirmer comme une institution indépendante. Le caractère précipité de la commande passée au GTD est reproché à la DLC :

« L'échéance de juin 92, trop proche, a pesé sur les travaux du GTD, alors qu'un temps de maturation aurait été indispensable sur des sujets aussi sensibles que le programme d'histoire en Première, par exemple. De plus, un délai plus long aurait permis de recueillir l'avis non seulement d'éminents spécialistes (ce qui a été fait) mais du plus grand nombre possible d'enseignants de terrain, par des voies diverses et pas simplement par l'intermédiaire de l'association censée les représenter. »¹⁶⁷⁰

Le CNP revient également lors de cette séance sur les difficultés traversées par le GTD que sont le manque d'effectifs et la franche hostilité des associations de spécialistes aux projets :

« Alors qu'il paraît indispensable que les travaux du GTD se fassent dans la transparence et la concertation la plus large, dans le cas présent, pour des raisons diverses qu'il ne sera pas inutile d'élucider ultérieurement, cette concertation a tourné court, dans la mesure où les rédactions préliminaires et successives, nécessairement imparfaites, ont donné lieu à des critiques portant sur la forme ou sur des points secondaires, et non sur les problèmes de fond soulevés par ces propositions. »

Enfin, le CNP se démarque de la DLC en émettant un avis favorable aux programmes proposés par le GTD. Il approuve le nouveau découpage concernant la classe de Seconde : « Mais nul ne peut nier que l'actuel programme de Troisième ne soit trop lourd et que l'étude de certaines questions ne viennent trop tôt compte tenu de l'âge des élèves. C'est pourquoi la solution proposée par le GTD (3^e : 1815/1939 ; 2nde : 1939 à nos jours), si elle ne résout pas

¹⁶⁶⁸ CNP, *Déclaration du CNP sur les propositions du GTD Histoire-géographie*, 5 juin 1992, AN, CAC, 2007 0019, articles 19-20.

¹⁶⁶⁹ Jean-Clément Martin, « Histoire, géographie : demandez le programme ! », *Espaces-Temps*, n°53-54, 1993, p. 87-89.

¹⁶⁷⁰ CNP, *Déclaration du CNP sur les propositions du GTD Histoire-géographie*, 5 juin 1992, AN, CAC, 2007 0019, articles 19-20.

toutes les difficultés, présente de nombreux avantages, mais postule évidemment une refonte des programmes de collège ». Il en est de même pour le programme de Première : « Comment ne pas approuver un tel programme, novateur et ambitieux, susceptible de passionner enseignants et élèves, à la double condition que soient évitées les dérives potentielles, notamment un encyclopédisme hors de propos, et que soit prévue, pour aider les enseignants, une formation spécifique, initiale et continue? ». Le CNP déclare ainsi son accord sur les propositions du GTD, alors que la DLC donne une fin de non-recevoir à ce projet. Christian Forestier oppose oralement un refus au projet de Jean-Clément Martin :

« Ce n'était pas complètement abouti, il y avait une esquisse plus qu'un programme. Il eut fallu un geste de confiance pour que le groupe retravaille. Or, ça a été un geste de défiance caractérisé au nom d'arguments non recevables. Une position très traditionaliste à l'égard de l'enseignement de l'histoire. Jean-Clément est assez inénarrable quand il décrivait la réaction du directeur de cabinet... Allez jouer dans le bac à sable. »¹⁶⁷¹

Ne recevant pas de réponse écrite de la DLC, les projets portés par Jean-Clément Martin ne sont pas retenus, ce qui conduit ce dernier à démissionner du GTD à la rentrée 1992¹⁶⁷². Après cette démission, la situation du GTD d'histoire-géographie est incertaine. Les rivalités entre la DLC et le CNP s'amplifient en 1993 au sujet de l'élaboration des programmes¹⁶⁷³.

Les résultats des élections législatives des 21 et 28 mars 1993 conduisent au changement de ministre : François Bayrou, agrégé de Lettres devenu professionnel de la politique (député UDF), remplace Jack Lang (PS). Le directeur de cabinet du ministre est Xavier Darcos, inspecteur général de Lettres depuis 1992. Christian Forestier reste à la tête de la DLC et travaille en relation étroite avec le cabinet. Isolé, Didier Dacunha-Castelle démissionne de la présidence du CNP et Luc Ferry le remplace¹⁶⁷⁴. Le président du premier CNP admet, avant sa démission, le flou institutionnel qui a caractérisé ces dernières années :

« J'avais sous-estimé le **manque de pilotage** du système au niveau politique, les **rivalités** entre institutions, la faiblesse de la politique de communication avec les enseignants, l'idée même de réfléchir à ce que peut être une remontée du terrain étant bannie. **Aujourd'hui cependant la qualité scientifique et l'effort novateur sont souvent là. C'est un signe, modeste mais révélateur, que la langue de bois dans les documents d'accompagnement diminue lorsque ce sont les GTD qui les font.** »¹⁶⁷⁵

¹⁶⁷¹ Patrick Garcia, entretien cité.

¹⁶⁷² CNP, *Réunion du CNP et des présidents des GTD*, 9 septembre 1992, AN, CAC, 19970515, article 5.

¹⁶⁷³ « Le directeur des lycées et collèges était du genre despote, il n'en faisait qu'à sa tête! On pouvait toujours argumenter, notre intervention était excellente... », Françoise Colmez (membre du CNP), entretien avec l'auteure, 21 mars 2008.

¹⁶⁷⁴ La décision de nommer Luc Ferry à la présidence du CNP aurait été arrêtée lors d'un dîner entre François Bayrou et Luc Ferry. Les relations amicales entre les deux hommes ont joué : Pierre-Henri Tavoillot, entretien avec l'auteure, 20 février 2008.

¹⁶⁷⁵ Didier Dacunha-Castelle, *Réflexions sur les modalités d'élaboration des programmes*, 2 juin 1993, AN,

Pour cela, Didier Dacunha-Castelle admet que le pilotage des GTD par des universitaires rend ces groupes vulnérables à des querelles entre courants scientifiques. Bien qu'il soit méfiant à l'égard de l'Inspection générale, il prône la participation des inspecteurs généraux dans les GTD, mais non la présidence des groupes par l'IGEN :

« Il est souhaitable que l'Inspection générale participe à qualité aux GTD à condition qu'elle garde une attitude respectueuse des opinions exprimées et que les inspecteurs généraux contribuent "vraiment" à la réflexion sans restriction mentale passagère ou définitive. La présence d'universitaires de haut niveau est une garantie de qualité scientifique, d'ouverture et souvent de mesure dans l'ambition. »¹⁶⁷⁶

En 1993, le processus d'écriture des programmes est plus précisément défini : tout d'abord, le ministre fixe les grands objectifs. Ensuite, la direction concernée rédige une commande précise, respectant et traduisant pour chaque programme ces objectifs. Le CNP transmet ses observations à la direction et fait des recommandations. Après concertation avec la Direction, le CNP lui propose un groupe d'écriture que la DLC nomme. Une fois la rédaction terminée, le CNP donne un nouvel avis. Le groupe d'écriture en tient compte puis transmet sa copie à la direction. En cas de difficulté très grande, une consultation plus lourde est prévue.

Cette même année, la DLC renforce son poids dans le circuit d'écriture des programmes. À l'initiative de Dominique Raulin, un Bureau des programmes et de l'animation pédagogique est créé par le décret du 30 novembre 1993¹⁶⁷⁷ :

« Il y avait une situation qui ne pouvait pas marcher, c'est-à-dire deux conceptions de l'élaboration des programmes. Le CNP d'une part et l'IG d'autre part. Donc, petit à petit, avec Roger-François Gauthier, on a monté l'idée de construire à la DLC un Bureau des programmes comme il y a un Bureau des collèges, un bureau des écoles, etc. C'était une partie de l'administration qui assure le suivi administratif dans tous les sens du terme. Suivi administratif, ce n'est pas seulement des convocations. Le suivi administratif de l'élaboration des programmes, par exemple : au bout de trois, quatre ans, il faudrait faire un bilan, savoir ce qu'il en est [...]. Quand André Legrand a mis en place [...] le Bureau des programmes, c'était vraiment : "on ouvre la guerre" et c'est comme cela que cela a été ressenti par le CNP [...]. Ça a été une période de tensions assez fortes. On ne peut pas être juge et parti. Le système qui va être mis en place par la suite est bien plus astucieux : il y a des gens qui font des programmes, le CNP émet un avis, l'Inspection générale émet un avis et le ministre décide. Et là, on avait un certain équilibre. »¹⁶⁷⁸

Ce Bureau des programmes et de l'animation pédagogique, rattaché à la sous-direction des

CAC, 19970515, article 5.

¹⁶⁷⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷⁷ Par un arrêté du 17 décembre 1997, le Bureau des programmes et de l'animation pédagogique devient le bureau des contenus d'enseignement. La même année, la DLC devient la DESCO.

¹⁶⁷⁸ Dominique Raulin, entretien cité.

formations générales et technologiques de la DLC¹⁶⁷⁹, a en charge le secrétariat des GTD. Une autre évolution est la mise en place d'une consultation auprès des enseignants. Didier Dacunha-Castelle propose, avant sa démission, que 50 enseignants soient tirés au sort pour se prononcer sur le nouveau programme. Des tests pourraient être conçus également par les directions ministérielles. Il invite à expérimenter pendant un ou deux ans tout nouveau programme¹⁶⁸⁰. Cette idée de consultation est reprise par la DLC. Dominique Raulin propose de consulter tous les enseignants afin de mettre un terme à la controverse déclenchée par les projets de programmes du GTD de Jean-Clément Martin :

« Au printemps 94 [...], j'ai dit à Christian Forestier : là, on ne peut pas s'en sortir. C'est thèse universitaire contre autre thèse universitaire, nous n'avons aucun moyen de choisir et si vous questionnez les inspecteurs généraux, ils seront les uns partisans de la première, et les autres de la thèse B. Donc, nous n'avons aucun moyen. Donc, moi, j'ai une solution à vous proposer, elle est complètement folle, - mais il commençait à me connaître! -, il faut consulter les enseignants. »¹⁶⁸¹

La sortie de la controverse proposée est d'associer au projet ceux qui vont mettre en œuvre les programmes.

Les expériences du premier GTD d'histoire-géographie ont fait apparaître des failles dans l'organisation mise en place en 1990. La loi d'orientation de 1989 a introduit des changements : la « conversion » de l'IGEN et la « sédimentation » d'institutions (anciennes : IGEN, DLC, nouvelles : CNP et GTD). Le circuit d'écriture du GTD Martin a exclu les acteurs traditionnellement engagés dans une production en cogestion des programmes, à savoir les représentants d'enseignants. De plus, le GTD et le CNP souffrent d'être des institutions nouvelles animées par des acteurs nouveaux, contestées par les acteurs traditionnels de la cogestion mais aussi par les directions ministérielles. Le GTD de Jean-Clément Martin a provoqué une controverse entre courants historiques et écoles géographiques animée principalement par des universitaires ou des représentants d'associations de spécialistes. Il ressort de ce moment qu'il est difficile d'imposer un projet sans associer l'ensemble des acteurs à son élaboration et que confier l'écriture des programmes à des universitaires place le circuit d'écriture au cœur de controverses

¹⁶⁷⁹ François Bayrou, *Arrêté du 30 novembre 1993 portant organisation des sous-directions de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale*, JO, 1^{er} décembre 1993.

¹⁶⁸⁰ Didier Dacunha-Castelle, *Réflexions sur les modalités d'élaboration des programmes*, 2 juin 1993, AN, CAC, 19970515, article 5.

¹⁶⁸¹ Dominique Raulin, entretien cité.

épistémologiques, ce qui le rend davantage instable. Désormais, la solution privilégiée est de consulter davantage de catégories d'acteurs, d'associer l'Inspection générale au circuit d'écriture et de dialoguer directement avec les enseignants.

Section 2

La quête du consensus du GTD Berstein-Borne (1993-1998)

Dans les années 1990, on assiste à un glissement progressif du centre de gravité du système éducatif traditionnellement fortement centralisé, du sommet vers la base. Ce mouvement s'opère par étapes depuis 1982, provoquant des tensions et ayant des conséquences sur les modes de pilotage et de fonctionnement du système éducatif. La décentralisation est une politique composite qui comprend en France trois processus¹⁶⁸² : la déconcentration administrative lancée lors des premières années de la Cinquième République pour alléger la lourdeur du fonctionnement étatique et continuée en 1992 par la « charte de déconcentration » et la loi sur l'aménagement et le développement du territoire de 1995 ; la décentralisation qui suppose la création de centres de décision indépendants depuis 1982 ; la démarche de territorialisation des politiques éducatives (prise en compte des disparités spatiales et appui sur l'échelon local). Ce nouveau fonctionnement se traduit par le pilotage par objectifs, la contractualisation et l'évaluation des politiques éducatives, ce qui a des incidences sur l'administration de l'État : transferts de compétences vers les collectivités, déconcentration auprès d'agents locaux, autonomie des établissements désormais EPLE (établissements publics locaux d'enseignement) dotés d'un conseil d'administration, d'un budget et de compétences propres.

Face à cette évolution en faveur de la base, du local, des acteurs anciens centraux se maintiennent. C'est le cas de l'IGEN, dont le siège reste rue de Grenelle, à proximité du ministre. Tout comme les notaires étudiés par Ezra Suleiman¹⁶⁸³, le corps de l'Inspection générale est perçu par les auteurs des réformes du début des années 1990 comme un groupe « archaïque ». Dominique Borne s'attelle à reconquérir la compétence structurante pour l'IGEN qu'est l'écriture des programmes. Il cherche également à changer la représentation de

¹⁶⁸² Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten, *Sociologie de l'école, op. cit.*, p. 22-23 ; Hélène Buisson-Fenet, *L'administration de l'Éducation nationale, op. cit.*

¹⁶⁸³ Ezra Suleiman, *Les notaires. Les pouvoirs d'une corporation*, Paris, Seuil, 1987, 359 p.

ce corps en modifiant les certaines conditions de recrutement afin de donner un capital universitaire à l'Inspection. La présence d'un IGEN à la direction du cabinet du ministre de l'Éducation nationale, qui lui-même est agrégé, favorise cette entreprise de relégitimation et de reprise en main du circuit d'écriture. La nomination à la tête du nouveau GTD d'histoire-géographie d'un IGEN (Dominique Borne) et d'un universitaire parisien (Serge Berstein) par François Bayrou, montre que la production des politiques des contenus reste encore centralisée.

A) La nouvelle commande ministérielle

Le GTD Martin a pris fin dans un climat de tensions disciplinaires qui a divisé historiens et géographes, mais également qui a ravivé les tensions entre courants historiographiques. Il s'agit de pacifier le secteur enseignant d'histoire et géographie et pour cela nommer à la tête du groupe technique disciplinaire des acteurs susceptibles de produire du consensus. Les politiques des contenus sont donc un espace de circulation de savoirs pédagogiques mais aussi un espace de relations entre différents acteurs qui produisent, traduisent, interprètent ces savoirs. Il apparaît à l'issue de l'étude du GTD Martin que le récit institutionnel de la réforme des programmes ne peut être adopté par les enseignants que si ceux-ci sont engagés dans sa production. L'association des enseignants à la production des politiques éducatives a été observée en Belgique francophone : les travaux d'Hugues Draelants et de Christian Maroy¹⁶⁸⁴ montrent que de nouvelles prescriptions sont demandées aux acteurs intermédiaires, que leur rôle consultatif est reconnu dans la définition des politiques d'éducation centrale et dans le pilotage du système. Ceci ressort également du processus d'écriture mise en place par le GTD Berstein-Borne sous le ministère Bayrou.

1) Le contournement de la réforme

Déjà mis en place sous le ministère Lang avec à sa tête Serge Berstein, le GTD d'histoire-géographie reprend son activité après quelques mois d'arrêt au moment des élections législatives. L'arrivée de François Bayrou rue de Grenelle entraîne quelques changements : le

¹⁶⁸⁴ Hugues Draelants, Sylvia Giraldo, Christian Maroy, « Les accompagnateurs pédagogiques et l'implantation de l'approche par compétences : rôle, identités et relations aux enseignants », in Marianne Frenay, Christian Maroy, *L'école, 6 ans après le décret "missions"*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2004 ; Christian Maroy, *École, régulation et marché*, op. cit.

Conseil national des programmes se renouvelle comme l'indique Pierre-Henri Tavoillot, alors chargé de mission dans cette organisation :

« Un mardi matin, on part ensemble et [Luc Ferry] me dit qu'il a dîné hier avec François Bayrou qui était ministre et qui cherchait quelqu'un pour le CNP. À la fin de la discussion, la femme de Ferry, Élisabeth Sombart, lui dit : "Pourquoi pas Luc ?". Bayrou dit que ce serait formidable, le soir-même Bayrou nomme Luc Ferry président du CNP [...]. Le CNP qui était alors relativement moribond, il ne fonctionnait plus. Luc me propose à l'époque d'être chargé de mission au CNP. On est arrivé tous les deux, petit à petit d'autres membres sont arrivés. Luc a mis quelques amis, Tzvetan Todorov, pas Jean-Didier Vincent qu'il ne connaissait pas à l'époque, et puis les membres qui étaient présents. Parmi eux, l'historien était François Lebrun. »¹⁶⁸⁵

Désormais, le CNP travaille en relation avec le cabinet du ministre mais aussi la DLC. Concernant la conduite des GTD, celle-ci n'est désormais plus confiée uniquement à un universitaire, trop exposé à des querelles de courants. François Bayrou et Christian Forestier arrivent le 30 septembre 1993 à un accord consistant à faire co-présider chaque GTD par un universitaire et par un IGEN¹⁶⁸⁶. Écartée du circuit d'écriture des programmes en 1990 (même si des inspecteurs généraux pouvaient participer aux GTD *institui personae*), l'IGEN est donc réintégrée en 1994. Les membres de ce corps ont fait valoir leur expérience du terrain et leurs compétences en matière d'évaluation des programmes¹⁶⁸⁷.

a) De nouveaux rapports de force

La nomination de Serge Berstein est le fait du cabinet du ministre mais aussi de la DLC. Le GTD s'émancipe ainsi du CNP, assigné à un rôle consultatif. François Lebrun, omniprésent lors des premières réunions du GTD de Jean-Clément Martin, est écarté par la DLC conduite par Christian Forestier. Dès le printemps 1993, la DLC travaille en collaboration avec l'IGEN et Serge Berstein :

« Je m'étonne qu'ayant invité à cette première réunion non seulement le représentant du directeur des collèges et lycées mais aussi le doyen de l'Inspection générale d'histoire-géographie, vous n'avez pas cru devoir me demander de me joindre à eux. La présence notamment de Dominique Borne (ai-je besoin de vous dire que je vise la fonction, non l'homme pour qui j'ai estime et amitié?), alors que le CNP brillait par son absence, risque d'avoir été interprété par certains membres du nouveau GTD comme une tentative de l'Inspection générale pour reprendre une partie des prérogatives dont elle a été privée au profit du CNP. »¹⁶⁸⁸

Le nouveau GTD se met en place alors que Jean-Clément Martin n'a pas encore démissionné.

¹⁶⁸⁵ Pierre-Henri Tavoillot, entretien cité.

¹⁶⁸⁶ « Le CNP et les programmes d'enseignement, petit-déjeuner de presse », 9 décembre 1993, AN, CAC, 2007 0019, articles 1 et 2.

¹⁶⁸⁷ Ainsi, « l'Inspection générale a fait valoir cet argument en disant : il faut au moins que nous qui assurons le service après-vente, via les IPR, il faut qu'on soit au départ. », Dominique Raulin, entretien cité.

¹⁶⁸⁸ François Lebrun, *Lettre à Serge Berstein*, 1^{er} avril 1993, AN, CAC, 1997 0515, article 8.

Ce chevauchement vise apparemment à créer une continuité entre les deux groupes pour certains membres du premier GTD :

« J'ai rencontré hier, vendredi 5 mars, au CNP, Serge Berstein, pressenti par la DLC pour succéder à Jean-Clément Martin à la tête du GTD histoire-géographie. Cette entrevue a permis de lever un certain nombre d'hypothèques et de malentendus [...]. Il est prêt à accueillir dans le GTD qu'il met sur pied ceux des membres de l'actuel GTD qui – avertis par la lettre que je leur adresse ce jour - accepteraient de travailler dans cette nouvelle équipe plutôt que de démissionner. »¹⁶⁸⁹

Le choix de Serge Berstein comme président du nouveau GTD est fait par la DLC en décembre 1992¹⁶⁹⁰ après les recherches infructueuses de François Lebrun pour trouver un successeur à Jean-Clément Martin¹⁶⁹¹. Serge Berstein incarne un autre courant historiographique que Jean-Clément Martin. Le nouveau président représente une histoire politique portée par des institutions comme Sciences Po Paris, Nanterre et l'IHTP. Ce professeur d'histoire contemporaine à l'Institut d'études politiques de Paris, où a enseigné Dominique Borne, est président de la section 22 du Conseil national des Universités (CNU). Il a contribué à l'écriture de plusieurs manuels scolaires et universitaires : entre 1970 et 1972, il est responsable avec Pierre Milza et Jean-Louis Monneron d'une collection pour le collège éditée par Nathan, puis, à partir de 1982, Serge Berstein et Pierre Milza dirigent une collection pour les lycées chez Hatier. Il est également membre de la commission Girault¹⁶⁹². Il souhaite établir un lien entre les objectifs et les contenus des futurs programmes et cet outil pédagogique car il est conscient que les manuels constituent la source principale de préparation des cours du professeur :

« Serge Berstein : 80 % des professeurs font leur cours dans les lycées en reprenant les quatre ou cinq manuels qu'ils ont reçus des grandes maisons d'édition et en les mélangeant avec les documents qu'ils ont adoptés. »¹⁶⁹³

L'arrivée d'un directeur de collection de manuels scolaires¹⁶⁹⁴ rend caduque la décision prise en 1990 par le CNP présidé alors par Didier Dacunha-Castelle :

« J'ai adressé, dès le départ à chacun des membres et aux présidents de tous les GTD, une note fixant clairement ces règles et précisant l'impossibilité de faire partie d'un groupe technique si l'on était directeur d'une collection d'ouvrages scolaires devant présenter des titres nouveaux après le 1^{er} juillet 1990 ou engagé dans la rédaction d'un manuel devant paraître après cette date et avant le

¹⁶⁸⁹ François Lebrun, *Note aux membres du GTD Martin*, 6 mars 1993, AN, CAC, 1997 0515, article 8.

¹⁶⁹⁰ Serge Berstein, « Entretien », *Historiens et géographes*, n°348, juin 1995.

¹⁶⁹¹ François Lebrun, *Note*, 25 février 1993, AN, CAC, 1997 0515, article 8.

¹⁶⁹² Cf. chapitre 4, *supra*.

¹⁶⁹³ « Objectifs et fondements, table ronde du 28 septembre 1995 », *L'information historique*, n°3, septembre 1996, vol. 58, p. 104. ; Dominique Borne, *Le manuel scolaire, rapport de l'IGEN*, juin 1998, 47 p.

¹⁶⁹⁴ Serge Berstein ne veut pas abandonner ses activités d'auteur de manuels scolaires, François Lebrun, *Note*, 25 février 1993, AN, CAC, 1997 0515, article 8.

1^{er} mai 1995 [...] Je pense que les groupes transversaux, *ad hoc* et de pilotage, mis en place par vos soins, ont été associés à cette démarche, et que leurs membres et présidents sont tenus aux mêmes règles que leurs collègues des groupes disciplinaires. Dans le cas contraire, nous serions peu crédibles et je serais pour ma part dans une position difficile dans la mesure où j'ai respecté nos accords. »¹⁶⁹⁵

Ce contournement de décision prises en 1990 est aussi lié au fait que les manuels sont une source financière non négligeable pour un universitaire. Le 16 décembre 1992, Serge Berstein rencontre Didier Dacunha-Castelle. L'historien dispose de l'appui du cabinet, ainsi que du soutien de l'Inspection générale. La situation qui se met en place au début de 1993 affaiblit le CNP et l'isole du circuit d'écriture des programmes :

« J'ai appris hier par un coup de téléphone de D. Dacunha-Castelle que, depuis quelques jours, le Ministère multiplie les pressions pour obtenir l'accord du CNP non seulement sur le nom de Serge Berstein mais aussi sur la composition du nouveau GTD. En effet, Serge Berstein a déjà établi, sans accord préalable du CNP, une liste de 16 noms se répartissant ainsi : 3 universitaires (deux géographes, Robert Ferras et Philippe Pinchemel et un historien, lui-même), 8 professeurs de lycée, 2 IPR, 2 IEN, un professeur de LEP. Le moins que l'on puisse dire, c'est que l'absence de professeur de collège pose problème, de même que la présence, parmi les 8 professeurs de lycée, d'Hubert Tison, secrétaire général de l'APHG. »¹⁶⁹⁶

L'orientation prise est à l'opposé de celle du GTD Martin : les projets de programmes n'entraîneront pas de bouleversements majeurs et devront tenir compte des critiques émises fréquemment par les enseignants¹⁶⁹⁷.

Les membres du GTD sont plus nombreux que dans celui de Jean-Clément Martin : le nouveau groupe compte à ses débuts 18 participants¹⁶⁹⁸. Historiens et géographes sont représentés de façon égale. Les universitaires sont Serge Berstein (FNSP) pour l'histoire et Philippe Pinchemel (Université Paris-I) pour la géographie¹⁶⁹⁹. Dominique Borne et Gilbert Gaudin représentent l'IGEN. Jacques Bourraux, le fondateur du groupe *Enseignement 70*¹⁷⁰⁰, y participe en tant qu'IPR chargé de mission auprès de l'IGEN. Les professeurs agrégés exerçant dans le secondaire, désignés à l'IGEN par les IPR¹⁷⁰¹, dominent quantitativement¹⁷⁰².

¹⁶⁹⁵ Didier Dacunha-Castelle, *Note au directeur des lycées et collèges*, 1^{er} avril 1992, AN, CAC, 19970515, article 5.

¹⁶⁹⁶ François Lebrun, *Note*, 25 février 1993, AN, CAC, 1997 0515, article 8. Hubert Tison déclinera la proposition de participer au GTD, considérant que sa participation diminuerait la liberté des positions de l'association.

¹⁶⁹⁷ Serge Berstein, *Réunion du GTD Histoire-géographie*, 24 mars 1993, AN, CAC, 1997 0515, article 8.

¹⁶⁹⁸ Pierre Kerleroux, Hubert Tison, « Entretien avec Serge Berstein et Gilbert Gaudin », *Historiens et géographes*, n°348, mai-juin 1995.

¹⁶⁹⁹ Robert Ferras participe au départ en tant que directeur de l'IUFM de Montpellier.

¹⁷⁰⁰ Cf. chapitre 2, *supra*.

¹⁷⁰¹ « On prend en général de bons profs et puis des gens qui sont aptes à réfléchir un tout petit peu. », Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 26 février 2008. L'observation des trajectoires ultérieures des enseignants ayant participé à ce GTD montre que beaucoup ont été nommés soit IA, IPR, soit professeurs des

Le GTD se répartit en quatre commissions : enseignement élémentaire, enseignement professionnel, géographie et histoire¹⁷⁰³. Dominique Borne participe aux quatre groupes. Celui consacré à l'histoire se compose de Serge Berstein, Jacques Bourraux et de trois enseignants.

b) La figure de Dominique Borne

Dominique Borne joue un rôle l'essentiel au sein du nouveau GTD. Il mobilise pour ce rôle tout le capital culturel et social dont il dispose. Il est alors âgé de 55 ans. Agrégé d'histoire en 1964, il a enseigné quatre ans au lycée Sud de Marseille (1966-1970). Il est ensuite professeur de khâgne à Bordeaux (1970-1979), maître de conférences à l'IEP de Bordeaux (1976-1979), avant d'être nommé au lycée Henri-IV où il enseigne de 1979 à 1988. Il donne également des cours à l'IEP de Paris de 1983 à 1986¹⁷⁰⁴. Son « capital culturel incorporé »¹⁷⁰⁵ est important. En effet, son père, Étienne Borne, fut également professeur en classes préparatoires dans des lycées prestigieux, dont Louis-le-Grand et Henri-IV, avant d'être désigné inspecteur général de philosophie (1971-1974). Même s'il ne met pas en avant cette ascendance, Dominique Borne est familier de ces univers que sont le monde des enseignants de classes préparatoires et des inspecteurs généraux.

Le co-président du GTD est inséré dans de nombreux réseaux. Sa participation, dès l'âge de 30 ans, au jury de l'agrégation¹⁷⁰⁶, ainsi qu'à de nombreux autres concours de recrutement, l'amènent à rencontrer des inspecteurs généraux, dont Pierre Garrigue, doyen du groupe de 1986 à 1990. C'est ce dernier qui propose Dominique Borne à l'Inspection générale. Il pourrait être désigné comme une sorte d'idéal-type de l'IGEN :

« Le profil que présente M. Borne est classique au meilleur sens du mot. Habitué des jurys d'agrégation, spécialiste d'une histoire contemporaine qui constitue la trame de notre enseignement de Lycée, familier des méthodes de formation des Instituts d'Études politiques, M. Borne est professionnellement préparé à exercer les fonctions d'inspecteur général. Faut-il ajouter qu'il a également le sens de la dimension humaine de ces fonctions ? »¹⁷⁰⁷

Universités ou maîtres de conférences.

¹⁷⁰² *Composition du GTD*, 1995, AN, CAC, 2007 0019 articles 31-35.

¹⁷⁰³ *Réunion du GTD histoire-géographie*, 24 mars 1993, AN, CAC, 1997 0515 article 8.

¹⁷⁰⁴ Pierre Garrigue, *Nomination d'un inspecteur général (Lettre au doyen Yves Martin)*, 30 avril 1987, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

¹⁷⁰⁵ Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *ARSS*, vol.30, 1979, n°1, p. 3-6.

¹⁷⁰⁶ Dominique Borne, Entretien avec le SHE/INRP, 1^{er} décembre 2000. Il participe au jury des épreuves orales de l'agrégation d'histoire entre 1972 et 1975 et de l'agrégation de géographie de 1982 à 1984.

¹⁷⁰⁷ Pierre Garrigue, *Nomination d'un inspecteur général (Lettre au doyen Yves Martin)*, 30 avril 1987, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

Après avoir hésité, il intègre le groupe histoire-géographie et y occupe très rapidement une position de pouvoir. Il remplace Jeannine Geoffroy, la doyenne du groupe de 1990 à 1992, à ce poste.

Le groupe qu'intègre Dominique Borne en 1988 compte 8 membres¹⁷⁰⁸.

Tableau n°31 : Propriétés culturelles du groupe histoire-géographie de l'IGEN (1988)

Nom	Âge en 1988	Agrégé	Discipline de rattachement	Doctorat de 3 ^e cycle	Publications universitaires	Professeur en classes préparatoires
Dominique BORNE	49	Oui	Histoire	N	O	O
Jean CARPENTIER	58	Oui	Histoire	N	N	N
André CLERICI	66	Oui	Histoire	N	O	N
Pierre GARRIGUE	63	Oui	Histoire	N	N	O
Jeannine GEOFFROY	61	Oui	Géographie	N	N	N
Victor MARBEAU	64	Oui	Géographie	O	O	N
Jacques MARTIN	58	Oui	Géographie	N	O	O
Gabriel MUTTE	65	Oui	Histoire	N	O	N

Source : Fiches personnelles de l'IGEN

Tous sont agrégés et les historiens y sont majoritaires. Le profil dominant alors est l'enseignant agrégé de classes préparatoires ou l'ancien IPR. Les didacticiens sont encore représentés au sein du groupe, notamment par Victor Marbeau. Dominique Borne semble avoir été frappé par la rupture du groupe avec le terrain¹⁷⁰⁹. Le profil du groupe a été transformé quelques années plus tard [Tableau n°32] : des enseignants du supérieur ont été nommés inspecteurs¹⁷¹⁰. Le recrutement est donc triple : anciens IPR, professeurs de classes préparatoires et universitaires/directeurs de recherche au CNRS. Alain Bergounioux (tour extérieur) et Jean-Pierre Rioux intègrent le corps en 1991¹⁷¹¹. Ce dernier, directeur de recherches, ancien maître-assistant à l'Université de Nanterre, est proche des courants

¹⁷⁰⁸ Groupe histoire-géographie, *Descriptif des charges de travail et domaines d'activités*, 8 novembre 1989, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

¹⁷⁰⁹ « Garrigue ne sait pas ce qu'est un collègue », Dominique Borne, Entretien avec le SHE/IRNP, 1^{er} décembre 2000.

¹⁷¹⁰ C'est notamment le cas de Jean-Pierre Rioux qui n'a pas obtenu la direction de l'IHTP en remplacement de Jacques Bedarida.

¹⁷¹¹ « La notoriété de Jean-Pierre Rioux est incontestable, tant sur le plan scientifique, que sur celui de la promotion de la culture historique, et ce pour une période historique essentielle à l'enseignement en collège et en lycée. Par ailleurs, son cursus lui a donné une solide expérience de l'enseignement et de la formation des enseignants. Candidat de premier ordre pour le profil défini [...]. La compétence scientifique de M. Bergounioux correspond sans nul doute à celle recherchée pour le profil demandé. Son expérience pédagogique paraît en revanche un peu courte, s'agissant de l'enseignement du second degré. L'analyse du dossier ne me permet pas de formuler un avis sur la pertinence de la candidature. », Jeannine Geoffroy, *Note au doyen*, 13 juin 1991, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

historiographiques incarnés par les institutions de l'Université de Paris-X, de l'Institut d'Études politiques de Paris et de l'IHTP. Jean-Pierre Rioux, ami de Dominique Borne, est un proche de René Rémond.

Tableau n°32 : Propriétés culturelles du groupe histoire-géographie de l'IGEN (1994)

Nom	Âge en 1994	Années d'Ancienneté dans le corps	Agrégé	Discipline de rattachement	Doctorat de 3 ^e cycle	Doctorat d'État	Publications universitaires	IPR	Professeur en classes préparatoires	Universitaire / CNRS
Alain BERGOUNIOUX	45	3	O	Histoire	N	O	O	N	N	O
Dominique BORNE	55	6	O	Histoire	N	N	O	N	O	N
Jean CARPENTIER	61	11	O	Histoire	N	N	N	O	N	N
Pierre DESPLANQUES	57	4	O	Géographie	N	N	N	O	N	N
Gilbert GAUDIN	55	1	O	Géographie	N	N	O	NR	NR	NR
Jean-François GRANDBASTIEN ¹⁷¹²	51	4	O	Histoire	N	N	O	N	N	N
Jean-Louis NEMBRINI	47	0	O	Géographie	O	N	O	NR	NR	NR
Jean-Pierre RIOUX	55	3	O	Histoire	N	N	O	N	N	O

Source : Fiches personnelles de l'IGEN

Dominique Borne poursuit l'évolution lancée par Jeannine Geoffroy afin de donner à l'Inspection générale une « crédibilité scientifique »¹⁷¹³. Par la position qu'il occupe en 1993-1994, il jouit d'un important capital social¹⁷¹⁴ qu'il met à profit à la fois au sein de l'IGEN et au moment de la constitution du GTD histoire-géographie.

Dominique Borne contribue aux transformations qui touchent le métier d'inspecteur général aux débuts des années 1990. Le nouveau statut de 1989 accorde une place importante à l'évaluation des politiques éducatives. Pour cela, les IGEN ne doivent pas négliger les inspections et les observations auprès des enseignants dans les classes. Dès sa prise de fonction, il visite des classes dans deux types d'établissements : des collèges en ZEP situés à Mantes-la-Jolie dans les Yvelines et des collèges situés en zone rurale dans l'académie de Toulouse. Il présente cela comme une observation nécessaire pour exercer le métier d'IGEN :

¹⁷¹² Jean-François Grandbastien (proche de Michel Rocard) est nommé au tour extérieur.

¹⁷¹³ Dominique Borne, entretien avec le SHE/IRNP, 1^{er} décembre 2000.

¹⁷¹⁴ Nous reprenons la définition du capital social proposée par Pierre Bourdieu : « le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'*appartenance à un groupe*, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotées de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des *liaisons* permanentes et utiles. », in Pierre Bourdieu, « Le capital social », *ARSS*, 1980, vol. 31, n°1, p. 2.

« Vous savez, l'Inspection générale, de toute façon, moi, j'ai inventé la manière de faire ce métier-là. Moi, j'allais dans les établissements. J'étais prof de khâgne, quand j'ai commencé par aller voir des élèves, des profs de classes à Mantes-la-Jolie. C'était très, très loin d'Henri-IV, si je puis dire! J'ai passé quinze jours à Mantes-la-Jolie à voir le terrain. À voir les problèmes notamment en histoire et en géographie. Donc, ça m'a été extrêmement utile pour tout le reste de ma carrière d'avoir commencé comme cela. Puis après, j'ai rencontré les inspecteurs pédagogiques régionaux avec qui je travaillais, etc. Dans l'inspection, on peut faire des choses.»¹⁷¹⁵

Ces observations ainsi que les discussions avec les IPR permettent d'évaluer les capacités et les difficultés des enseignants d'histoire-géographie.

Outre sa connaissance d'expert du terrain, Dominique Borne conçoit le rôle de doyen comme celui d'un coordonnateur des inspecteurs (IGEN et IPR) et d'intermédiaire entre le ministère et le reste du groupe disciplinaire de l'Inspection générale¹⁷¹⁶ :

« Dominique Borne a complètement maîtrisé les trucs en interne, il a repris en main son corps d'inspection et une fois que le corps d'inspection territorial est repris, il est clair que ça permet de pacifier la discipline. »¹⁷¹⁷

C'est pour ces raisons que les responsables de la DLC, du Ministère et du CNP lui proposent en 1994 de co-présider le GTD. L'IGEN est en position de pouvoir à nouveau dans le circuit d'écriture à partir de 1994. Ce nouveau groupe doit être consensuel, tant du point de vue universitaire (ce qui implique de choisir un historien peu contesté par les principaux courants historiographiques et dont les travaux sont connus des enseignants du secondaire), qu'au niveau éducatif. Dominique Raulin, alors directeur du Bureau des programmes, dont dépend le GTD, choisit des « ténors en histoire pour assurer la paix sociale »¹⁷¹⁸. Appréciés du ministre, de son cabinet et de la DLC, Serge Berstein, puis Dominique Borne¹⁷¹⁹ sont désignés co-présidents du GTD d'histoire-géographie en 1994. Le statut de doyen et celui de Professeur à l'IEP Paris sont susceptibles de générer le consensus nécessaire pour produire de nouveaux programmes de collège.

Dès le début des travaux du GTD, les rapports de force sont établis. Les missions

¹⁷¹⁵ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 26 février 2008.

¹⁷¹⁶ « J'étais à l'époque doyen du groupe d'histoire de l'Inspection générale et en en parlant avec mes collègues, on a pensé qu'il fallait que ce soit le doyen qui engage l'ensemble du groupe. Après, je faisais le va-et-vient entre le groupe de l'Inspection générale et le GTD. Je pouvais représenter les deux. Dans les temps précédents, il y avait eu parfois des conflits, ça avait compliqué énormément les rapports et les problèmes. Le plus simple, pour des raisons institutionnelles et pratiques était que ce soit moi qui m'en occupe et j'ai fait avec Serge Berstein une équipe avec des universitaires etc. un groupe qui est resté entièrement mixte, histoire et géographie, de bout en bout. », Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁷¹⁷ Dominique Raulin, entretien cité.

¹⁷¹⁸ *Ibid.*

¹⁷¹⁹ François Bayrou apprécie Dominique Borne car il aurait gardé un bon souvenir de son père, celui-ci ayant été son professeur de philosophie, Françoise Colmez, entretien cité.

assignées à chaque organisation sont définies et les méthodes de travail entre le GTD et les associations de spécialistes se rapprochent davantage de celles utilisées avant le GTD Martin. Dominique Borne tient informé l'APHG d'une façon différente de Jean-Clément Martin. Alors que ce dernier soumettait à l'association des projets écrits, le doyen décide de les rencontrer :

« Là, on fait de la politique. D'abord on parle oralement, donc on tient au courant... On parle amicalement, on les tient au courant. Mais effectivement, on fait attention à ce que les textes qui circulent, qu'il y ait des fuites... Ce qu'il faut ce n'est pas faire sortir des textes provisoires. Il faut ensuite jouer clairement le jeu de la concertation. »¹⁷²⁰

Le président de l'APHG ne peut regretter le fait d'être étroitement associé :

« L'invitation régulière de l'Association à chaque réunion du GTD ne nous plaît guère et nous paraît lourde à gérer, par contre une invitation avant d'engager une réflexion ou d'arrêter une proposition nous conviendrait. »¹⁷²¹

Les associations et les syndicats comprennent mieux la procédure d'écriture à laquelle ils sont associés¹⁷²². La DLC est chargée de la mise en œuvre, des négociations avec les différents partenaires du système éducatif et de la présentation des projets de programme devant l'instance consultative du CSE. La rédaction des programmes est confiée à des GTD. Le CNP a pour mission de donner des avis sur la conformité de ces projets avec les objectifs généraux du système éducatif et d'inciter les GTD à prendre en compte les aspects pluridisciplinaires des ces objectifs¹⁷²³. Le GTD est chargé de dénouer une situation de crise¹⁷²⁴.

2) La mobilisation de nouveaux contenus

Lors de la mise en place du GTD d'histoire-géographie en 1993, la DLC ne demande pas expressément l'insertion de certains objets d'études dans les programmes. Jack Lang puis François Bayrou accordent une importance certaine à l'introduction de la dimension européenne dans les enseignements dispensés¹⁷²⁵. Plusieurs débats traversent le secteur

¹⁷²⁰ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁷²¹ Jean Peyrot, « L'APHG et les pouvoirs », *Historiens et géographes*, n°345, octobre 1994.

¹⁷²² Le nouveau président de l'APHG, Robert Marconis le confirme en 1995 : « Sur des bases enfin claires, un dialogue constructif s'est établi avec l'Inspection générale et le nouveau GTD d'histoire-géographie », Robert Marconis, « Turbulences », *Historiens et géographes*, n°348, juin 1995.

¹⁷²³ Ce circuit d'écriture est plus amplement exposé par Dominique Borne en 1996 : Dominique Borne, « Les nouveaux programmes d'histoire de lycée », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°49, 1996, p. 133-142.

¹⁷²⁴ Témoignages de Serge Berstein et Dominique Borne, « Objectifs et fondements, table ronde du 28 septembre 1995 », *L'information historique*, n°3, septembre 1996, vol. 58, p. 101.

¹⁷²⁵ Patricia Legris, « L'inscription de l'Europe dans les programmes d'histoire », in Marloes Beers, Jenny Raflick (dir.), *Cultures nationales et identité communautaire : un défi pour l'Union européenne*, Berne, Peter Lang, à paraître en 2010.

éducatif durant ces années également. Celui touchant à la laïcité est très saillant lors de l'écriture des programmes. Lancé en octobre 1989 avec l'affaire des foulards du collègue Gabriel-Havez de Creil, ce débat amène les acteurs éducatifs à réfléchir sur les rapports entre religion et École¹⁷²⁶. L'enseignement du fait religieux, souhaité dans le rapport Joutard, et l'adaptation des savoirs enseignés à un public de collège de plus en plus hétérogène sont également des objets de réflexions.

a) L'introduction de propositions faites dans les années 1980

Déjà en 1984 au colloque de Montpellier, les intervenants s'étaient prononcés en faveur de l'insertion de nouveaux objets visant à élargir les contenus. Le rapport Joutard de 1989 insiste de nouveau sur l'ouverture des programmes à l'histoire européenne, à l'enseignement du fait religieux ainsi qu'à l'histoire des sciences et techniques. Membre de cette commission, Dominique Borne propose des projets qui vont dans cette direction, rencontrant par là l'assentiment du CNP et du cabinet.

L'échelle européenne constituait le cœur de la réflexion des programmes pour le lycée proposé par le GTD Martin. Selon le président de ce groupe, l'objectif était de déconstruire cet objet pour l'analyser de manière critique¹⁷²⁷. Le désaccord sur la conception de l'Europe dans l'enseignement était net avec François Lebrun. Pour ce dernier, l'Europe est constituée de « l'empilement des dépôts successifs des époques antérieures ». Selon lui, les programmes doivent mettre l'accent sur l'Europe. Il propose pour cela de réfléchir en Seconde à l'histoire de l'Europe contemporaine par l'étude de quelques moments sélectionnés¹⁷²⁸. Cette insertion de la dimension européenne est souhaitée par François Lebrun essentiellement dans les programmes de collège, au détriment de l'étude des civilisations extra-européennes :

« Il est inutile d'insister sur les vertus d'un enseignement centré sur l'environnement le plus proche possible des élèves de collège. Ceux-ci vivent en France et en Europe, non en Chine ou en Afrique, il est donc parfaitement légitime que leurs maîtres privilégient ouvertement l'Europe et, à l'intérieur de celle-ci, la France. »¹⁷²⁹

L'idée d'insérer l'Europe dans les programmes d'histoire est lancée durant l'entre-deux-guerres par des enseignants désireux de dégager l'histoire scolaire des perspectives

¹⁷²⁶ Françoise Lorcerie, « Laïcité 1996. La République à l'École de l'immigration », *Revue française de pédagogie*, n°117, octobre-décembre 1996, p. 53-85.

¹⁷²⁷ Patrick Garcia, entretien cité.

¹⁷²⁸ François Lebrun, « Enseigner l'histoire de l'Europe », *Le débat*, novembre-décembre 1993, n°77, p. 158-164.

¹⁷²⁹ *Ibid.*, p. 161.

nationalistes¹⁷³⁰. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, des commissions d'historiens français et allemands se réunissent pour conseiller les enseignants à propos de l'enseignement des « faits litigieux »¹⁷³¹. Ces réunions n'aboutissent qu'à des recommandations, les projets d'histoire européenne restent lettre morte, tant la dimension nationale est prégnante¹⁷³². La pénétration de la dimension européenne dans les *curricula* prescrits nationaux s'opère au début des années 1990¹⁷³³.

Les programmes du GTD Berstein-Borne sont élaborés dans un contexte d'approfondissement de la construction européenne et d'ouverture des *curricula* à cette dimension¹⁷³⁴. Même si l'éducation n'est pas le point central de ce texte, le traité de Maastricht, signé le 7 février 1992, dispose dans l'article 126 d'une volonté d'européanisation des systèmes éducatifs :

- « 1. La Communauté contribue au développement d'une **éducation de qualité** en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en **respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement** et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.
2. L'action de la Communauté vise à **développer la dimension européenne dans l'éducation**, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres [...] ».

L'Europe a des pouvoirs limités en matière d'éducation. Elle ne peut émettre que des conseils sur les contenus des *curricula*¹⁷³⁵ et les systèmes éducatifs restent encore nationaux. Le Conseil de l'Europe ne joue qu'un rôle incitatif, ses recommandations et propositions ne sont pas des injonctions¹⁷³⁶. Les premiers travaux de cette organisation européenne concernent

¹⁷³⁰ Jean Peyrot, « Vers une Europe de l'histoire », in Jean Peyrot (dir.), *L'enseignement de l'histoire en Europe*, Paris, Hachette, 1999, p. 140-148.

¹⁷³¹ R. Roger, « Enseigner la même histoire », *Jeune Europe*, 15 octobre 1955.

¹⁷³² Étienne François, « Comment enseigner l'Europe? L'expérience du manuel d'histoire franco-allemand », *Horizons stratégiques*, n°6, octobre 2007.

¹⁷³³ Hélène Baeyens, *Les stratégies de socialisation scolaire à l'unification européenne : une dynamique saisie à partir des programmes et manuels scolaires de géographie, d'histoire et d'éducation civique des années 1950 à 1998*, thèse sous la direction de Jean-Luc Chabot, IEP Grenoble, 2000, 638 p. ; Jean Leduc, « Enseigner l'histoire de l'Europe : un débat », *EspacesTemps*, n°66-67, 1998, p. 34-42 ; *L'Europe, objet d'enseignement ?*, Actes du colloque de l'IREHG Dijon, 1995, Clermont-Ferrand, CRDP Auvergne, 1997 ; Frank Pingel, *La maison européenne : représentation de l'Europe du XX^e siècle dans les manuels d'histoire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2000 ; Hanna Schissler, Yasemin Soysal (eds.), *The Nation, Europe and the World*, New York, Berghahn Books, 2005, 258 p. ; *Leçons d'histoire. Le conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1999.

¹⁷³⁴ Yasemin Soysal, « Placer l'identité européenne dans l'éducation », in Martin Lawn, Antonio Novoa (coord.), *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.81-99.

¹⁷³⁵ Andy Green, *Education, globalization and the nation state*, Londres, Mac Millan, 1997, 206 p.

¹⁷³⁶ Robert Stradling, *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001, 312 p. ; « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle », conférence finale, Bonn, 22-24 mars 2001, Éditions du conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, 109 p.

l'élimination des stéréotypes et des préjugés des manuels scolaires. À partir des années 1960, le Conseil se penche aussi sur les contenus de l'enseignement et sur la manière dont ils sont dispensés dans les pays européens. En décembre 1991, un symposium d'experts et de professeurs d'histoire venus de l'Ouest et de l'Est de l'Europe se tient à Bruges. Il aborde les questions posées par l'histoire après 1989 et introduit de nouveaux éléments de réflexion, comme celui de « conscience européenne ». En octobre 1993, à Vienne, le premier sommet des chefs de gouvernement des pays membres du Conseil de l'Europe souligne la nécessité de renforcer « des programmes visant à éliminer les préjugés par l'enseignement de l'histoire, en mettant en évidence les influences mutuelles positives entre différents pays, religions et idées dans le développement historique de l'Europe »¹⁷³⁷. Le patrimoine culturel y est présenté comme important pour la compréhension mutuelle et la cohésion de l'Europe. Cette rencontre débouche sur la mise en place d'un projet sur l'enseignement de l'histoire dans la nouvelle Europe. Lluís Maria Puig¹⁷³⁸ s'implique fortement dans ce projet. Selon lui, l'enseignement de l'Europe créera un sentiment d'appartenance européen chez les élèves : « une meilleure connaissance du passé de l'Europe est une des bases sur lesquelles peut se développer une conscience européenne et l'idée de l'unité européenne »¹⁷³⁹.

À ces recommandations émanant du CNP et du Conseil de l'Europe s'ajoute le dynamisme de travaux historiques portant sur ce sujet : des histoires de l'Europe sont publiées¹⁷⁴⁰ ainsi qu'un « euromanuel » en 1992. Cet ouvrage, fruit du travail de douze historiens, dirigé par Frédéric Delouche¹⁷⁴¹, est présenté en avril 1992 lors d'une rencontre sur le thème « l'enseignement de l'histoire de l'Europe peut-il contribuer à forger une conscience européenne? » organisée par Hachette Éducation au Palais du Luxembourg à Paris¹⁷⁴². Y participent Alfred Grosser (Sciences Po Paris), Frédéric Delouche en tant que coordinateur, des historiens¹⁷⁴³, le président de l'APHG, Jean Peyrot, mais aussi des « politiques » : Bernard Derosier, rapporteur PS sur les questions d'éducation à l'Assemblée nationale et Armel

¹⁷³⁷ *Leçons d'histoires. Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire*, Strasbourg, 1999, p. 13.

¹⁷³⁸ Lluís Maria Puig : professeur d'histoire à l'Université de Barcelone, membre du parti socialiste, président de la délégation espagnole à l'Assemblée parlementaire du conseil de l'Europe (1993-1997).

¹⁷³⁹ Lluís Maria Puig, *Proposition de recommandation relative à l'histoire en Europe*, 7 décembre 1992.

¹⁷⁴⁰ Parmi les nombreuses publications : Jean-Baptiste Duroselle, *L'Europe, histoire de ses peuples*, Paris, Perrin, 1990, 423 p. ; Jean Carpentier, François Lebrun, *Histoire de l'Europe*, Paris, Seuil, 1990, 680 p. ; Serge Berstein, Pierre Milza, *Histoire de l'Europe*, Paris, Hatier, 5 vol., 1994-1995.

¹⁷⁴¹ Frédéric Delouche (dir.), *Histoire de l'Europe*, Paris, Hachette, 1992, 383 p.

¹⁷⁴² A. Spire, « L'effet Maastricht », *L'Humanité*, 28 mars 1992.

¹⁷⁴³ Parmi ces historiens figurent Théodore Zeldin, spécialiste d'histoire française à Oxford et Karl-Ferdinand Werner, directeur honoraire de l'institut historique allemand.

Pecheul, secrétaire national chargé de l'éducation au RPR. L'impulsion en faveur de l'étude de l'Europe vient également du Ministère qui met en place, en 1992, les classes de sections européennes [Encadré n°20].

Les représentations des acteurs engagés dans la production des programmes d'histoire permettent également de comprendre l'insertion de l'Europe dans cet enseignement. Le doyen de l'IGEN serait un « chrétien de gauche »¹⁷⁴⁴. Le tandem Serge Berstein-Dominique Borne illustre les liens entre le Centre d'Histoire de Sciences Po Paris et le groupe disciplinaire de l'Inspection générale. Ils incarnent une conception de l'histoire culturelle mais aussi politique. Dominique Borne défend également la place à donner à l'Europe :

« C'est un programme clairement idéologique, je n'ai pas peur du mot, les sources d'inspiration du mode de vie, de penser européen. Il y a quelque chose qui passe par la Grèce et Rome, par le christianisme et puis quelque chose qui passe par l'affrontement avec l'islam [...] et puis le grand moment humaniste [...]. C'est l'évolution qui fait que dans le monde où l'on vit, on ne peut plus considérer la France simplement. Là, c'est un constat. On ne peut plus comprendre le monde et la France si on n'analyse pas l'Europe. »¹⁷⁴⁵

Le rapport Joutard figure parmi les sources d'inspiration pour le doyen. Remis au ministère en septembre 1989, il contenait seize recommandations dont la dernière proposait « la tenue d'un séminaire international sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie en Europe [qui] est un préalable indispensable pour définir les bases communes d'une culture historique et géographique pour les Européens »¹⁷⁴⁶. Cette matrice argumentative reflète une « conception ouverte de l'identité nationale »¹⁷⁴⁷, compatible avec l'identité européenne.

L'incitation à étudier le fait religieux en histoire¹⁷⁴⁸ dans le secondaire a été également faite par la commission Joutard à laquelle participèrent des universitaires (Jean Chelini, Philippe Joutard, Jacob Lassner), Dominique Borne (IGEN), Henri Ourman (IEN) et des membres de l'APHG. Elle proposait une histoire culturelle du fait religieux destiné à fournir aux élèves des connaissances nécessaires pour la compréhension de certains thèmes ou certains périodes, particulièrement la période médiévale :

« Les objectifs de cette mission : vaincre une ignorance qui interdit de comprendre notre patrimoine culturel, vaincre l'ignorance qui interdit l'intelligence du monde contemporain,

¹⁷⁴⁴ Jean-Pierre Rioux, entretien avec l'auteure, 18 février 2008. Dominique Borne s'est présenté au contraire comme agnostique, entretiens cités.

¹⁷⁴⁵ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril, 2008.

¹⁷⁴⁶ Philippe Joutard, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*, septembre 1989, CAC 1997 0117 article 2.

¹⁷⁴⁷ Yves Déloye, « La nation, entre identité et altérité : fragments de l'identité nationale », in CURAPP, *L'identité politique*, Paris, PUF, 1993, p. 281-293.

¹⁷⁴⁸ Jean-Paul Willaime, « Enseignement des religions », in Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008, p. 582-586.

connaître les différentes composantes religieuses actuellement présentes sur le sol français, laïcité et pluralité spirituelle. »¹⁷⁴⁹

Le débat traverse le secteur éducatif et se cristallise autour de deux points qui sont le manque de connaissances des élèves concernant le christianisme et la trop grande insistance des enseignants de classe de 5^e sur l'étude de la naissance de l'islam :

« Pratiquement, et les cahiers de textes des classes de 5^e le confirment, c'est l'Islam qui est le plus enseigné. Les enseignants parlent facilement de mosquées, des cinq piliers de l'Islam alors qu'une certaine "résistance" se manifeste pour parler du christianisme. »¹⁷⁵⁰

Les connaissances des élèves relatives aux religions, et plus particulièrement au christianisme, apparaissent faibles d'après les évaluations des inspecteurs. Cette désaffection semble d'autant plus paradoxale que la recherche en histoire religieuse est alors dynamique et propose de nouvelles approches¹⁷⁵¹.

François Lebrun, spécialiste d'histoire religieuse, relaie cette proposition et n'hésite pas à peser sur le GTD, dès les premières réunions, pour que les auteurs des programmes insistent sur l'étude du christianisme dans les classes de 6^e puis de Seconde. Cet historien a dirigé en 1980 une *Histoire des catholiques en France* publiée chez Privat, le deuxième volume de *L'Histoire de la France religieuse* paru en 1988 au Seuil. Il a également publié en 1990 *Les Jésuites ou la gloire de Dieu* chez Stock. Selon lui, les élèves sont des « analphabètes religieux » :

« Les meilleurs des enseignants, confrontés à la réalité de leurs classes, ont su tenir compte et adapter leur enseignement à cet "analphabétisme" religieux [...]. Cette situation pose à l'École publique un défi que celle-ci se doit de relever en prenant à son compte une partie de ce qui se faisait naguère au sein de la famille ou du catéchisme. La solution à l'actuelle inculture religieuse passe par un enseignement considérablement renforcé de l'histoire des religions, ce qui est tout autre chose que l'enseignement des religions. Or il se trouve que les programmes d'histoire au collège et au lycée sont actuellement l'objet non d'une refonte totale, mais d'un dépoussiérage et d'une mise à jour [...] qui devrait permettre, sans bouleversement, de faire à l'histoire des religions beaucoup plus de place qu'elle n'en a actuellement afin que soient fournis aux élèves les éléments d'une culture religieuse nécessaire à la compréhension de leur patrimoine commun. »¹⁷⁵²

Cette incitation de la part du CNP d'introduire l'enseignement du fait religieux conduit les producteurs des programmes à distinguer le savoir historique de la croyance. Outre de

¹⁷⁴⁹ Philippe Joutard, « Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque », in *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque, colloque Besançon, 20-21 novembre 1991*, CRDP Besançon, 1992, 347 p.

¹⁷⁵⁰ Dominique Borne, « Enseigner la dimension historique des religions », *Cahiers pédagogiques*, n°323, avril 1994.

¹⁷⁵¹ René Rémond, « L'histoire religieuse de la France au 20^e siècle », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°17, 1988, p. 93-108.

¹⁷⁵² François Lebrun, *Analphabétisme religieux et École publique*, 15 novembre 1994, AN, CAC, 1997 0515, article 2.

nouveaux contenus, le CNP invite le GTD à introduire la notion de compétences dans les programmes.

Encadré n°20

Les sections européennes dans le secondaire

La mise en place des sections européennes dans les établissements du second degré est antérieure à Maastricht et aux programmes du GTD Berstein-Borne. Elle relève d'une volonté politique du ministre Lang d'introduire plus d'Europe : « Les développements de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels, élèvent désormais au rang d'impérieuse nécessité la maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes et rendent souhaitable la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers ». Ces sections comportent « un horaire d'enseignement linguistique renforcé en Sixième et Cinquième faisant place progressivement à partir de la Quatrième à un enseignement, dans la langue de la section, de tout ou partie du programme d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques, et à l'organisation d'activités culturelles et d'échanges, dans le cadre du projet d'établissement. » (Sections européennes, *BOEN*, n°33, 3 septembre 1992).

La création de ces sections relève essentiellement du recteur, des chefs d'établissement et de la « demande » du public scolaire. Selon le site Eduscol, la DNL (discipline non linguistique) est, en 1998, l'histoire et la géographie dans 65 % des classes, 20 % les sciences et mathématiques, 10 % l'enseignement technique et seulement 5 % les sciences économiques et sociales. On peut probablement confirmer la large domination de l'histoire et de la géographie en DNL aujourd'hui. L'organisation de l'enseignement de la DNL est déterminée par le chef d'établissement. Il ne s'agit pas seulement d'approfondir des connaissances linguistiques, il faut également être initié à la culture du pays dont la langue est étudiée.

Le succès que connaissent ces classes est réel : leur nombre augmente en dix ans de plus de 320 %, passant en 1997 de 1426 sections à 4566 sections en 2007. Le nombre d'élèves qui suivent ce type de formation est de 63 560 en 1997, il est dix ans plus tard de 208 786 sur l'ensemble des académies. Du côté des enseignants, l'inspecteur général chargé dans les années 1990 du dossier des sections européennes, Jean-Pierre Rioux, témoigne d'une arrivée de « sang frais extraordinaire ». Le recrutement se faisant sur la base du volontariat, tout comme les inscriptions des élèves dans ces sections, beaucoup d'enseignants volontaires s'engagent dans cet enseignement nouveau. Ces innovations sont parfois complétées par des projets d'établissement. Néanmoins, les classes de section européenne sont détournées fréquemment des objectifs de départ. Pour les enseignants, il peut s'agir d'une étape avant un passage en CPGE. Jean-Pierre Rioux constate que ce sont le plus souvent de jeunes enseignants à qui l'on confie ces classes. De plus, les formations continues offertes pour animer ces classes sont rares : elles relèvent des académies. Les moyens de la DAGIC (direction des affaires générales, internationale et de la coopération) puis de la DARIC (Direction académique aux relations internationales et à la coopération) et du CIEP Sèvres sont utilisés pour former les enseignants. Dans les années 1990, les recteurs et les IPR parent donc à l'urgence en recrutant, non pas principalement des enseignants venus de la DNL, mais des linguistes. L'accent porté sur les formations continues relatives à ces sections varie selon les personnels des rectorats. Nous avons relevé l'ensemble des stages proposés par le PAF de l'Académie de Créteil depuis sa création en 1983. L'Europe n'est jamais majoritaire dans les stages. Sa part dans les formations offertes augmente en fonction des contextes politiques européens : dans les années 1992 (Traité de Maastricht), dans les années 2005 (Constitution européenne).

Un autre aspect de l'inefficacité de l'Europe dans l'enseignement de l'histoire ressortirait du détournement des sections européennes : elles permettraient à certains élèves sectorisés dans des établissements peu renommés d'adopter des stratégies d'évitement, de contournement. En demandant à s'inscrire en classe européenne, certains élèves auraient contourné pendant de nombreuses années la carte scolaire. Les sections européennes seraient des moyens de sélection et de distinction parmi le public scolaire, permettant de « redorer l'image » de l'établissement. Toutefois, il ne faut pas sous-estimer l'efficacité de ces enseignements auprès des élèves de ces sections.

Sources : Site Eduscol, Groupe histoire-géographie, *Rapport de l'IGEN*, Paris, La documentation française, 2000 ; Entretiens avec Michel Héron, Bruno Mellina, Jean-Pierre Rioux et Laurent Wirth, PAF 1983-2008, observations participantes dans l'Académie de Créteil, 2003-2005.

b) La réflexion sur le socle commun (1994)

La loi d'orientation de 1989 avait fixé les objectifs de la politique éducative nationale pour la période s'écoulant de 1989 à 1994. Le ministre François Bayrou lance le « Nouveau contrat pour l'École » qui est présenté le 16 mai 1994 à la Sorbonne. Le projet se compose de 155 propositions, dont certaines sont prévues pour la rentrée 1995¹⁷⁵³. La question des programmes est un des points principaux¹⁷⁵⁴. Ceux-ci seront élaborés en concertation avec les enseignants et les autres acteurs de l'éducation (parents d'élèves et élèves sont tenus informés chaque année des programmes en vigueur). Les programmes doivent privilégier une continuité entre les différents degrés d'enseignement et afficher des objectifs clairs. La commande ministérielle porte d'abord sur les programmes de collège :

« Les programmes sont réécrits. Ils sont mis en cohérence avec les cycles, allégés et recentrés sur l'essentiel. Ils doivent rechercher une meilleure cohérence dans la durée et entre les différentes disciplines. Ils doivent être lisibles par tous, au moins dans une version simplifiée. Élèves et parents en ont communication au début de chaque année scolaire. Tous les enseignants sont associés à la préparation des programmes. Un débat permet d'informer périodiquement le parlement sur les objectifs et les contenus de l'enseignement. »¹⁷⁵⁵

Après que le ministre a présenté officiellement ces objectifs, le CNP réfléchit durant l'année 1994 à la mise en place d'un socle commun.

Les débats portent sur les programmes qui paraissent aux membres du CNP être le meilleur moyen pour mettre en avant des compétences transversales :

« Il semblait au départ que le changement par les programmes était le bon levier, c'est-à-dire d'essayer d'identifier le socle. Identifier le socle commun, c'est-à-dire de hiérarchiser et de recentrer sur l'essentiel. Bien identifier ce qu'il faut enseigner aux élèves et le sens de ce qu'il faut enseigner aux élèves. Le point essentiel était de faire que les programmes ne soient pas la possession d'une discipline. »¹⁷⁵⁶

En 1993, Alain Bouchez (IGEN) avait remis le *Livre blanc sur le collège* à François Bayrou. Il préconisait la mise en place d'un socle de connaissances commun à tous les élèves¹⁷⁵⁷. En 1994, la DLC entame la refonte des programmes de collège et le CNP rédige *Les lignes directrices pour les programmes de collège*. Les membres du CNP mettent en avant l'idée de « socle commun » destiné à un public scolaire hétérogène¹⁷⁵⁸. Le circuit d'écriture des

¹⁷⁵³ François Bayrou, *Un nouveau contrat pour l'École*, juin 1994, AN, CAC, 1995 0302, article 2.

¹⁷⁵⁴ *Nouveau contrat pour l'École*, BOEN, n° 25, 23 juin 1994.

¹⁷⁵⁵ *Ibid.*

¹⁷⁵⁶ Pierre-Henri Tavoillot, entretien avec l'auteure, 20 février 2008.

¹⁷⁵⁷ Dominique Raulin, *Les programmes scolaires*, op. cit., chapitre 14, p. 133-142.

¹⁷⁵⁸ Claude Capelier, Liliane Darquets, Christian Merlaud, Pierre-Henri Tavoillot, *Relevé des conclusions et perspectives*, 17 octobre 1994, AN, CAC, 2007 0019 article 32.

programmes tel qu'il a fonctionné jusque-là est critiqué :

« La juxtaposition des programmes des diverses disciplines représentées au collège ne constitue pas en elle-même un projet éducatif clairement identifiable [...]. Rédigés discipline par discipline, les programmes actuels ne prennent pas en compte de manière visible le souci d'assurer la cohérence "horizontale" d'ensemble entre les différents enseignements particuliers. La structure, par définition disciplinaire, des GTD ne facilite pas, *a priori*, une telle prise en charge qui doit être explicitement requise par le CNP. »¹⁷⁵⁹

Le projet du CNP présente une nouvelle organisation des savoirs en pôles disciplinaires (expression, connaissance de l'homme et connaissance du monde) et une réflexion sur le socle commun de connaissances et de compétences. L'accent est mis sur la transversalité souhaitée des *curricula* :

« Il nous a semblé nécessaire de réactiver aujourd'hui l'idéal républicain d'un "socle commun" cohérent de connaissances et de compétences, y compris pratiques et réflexives, devant être transmis à tous au collège. Un tel socle devrait, tout en respectant la logique qui est celle de chaque discipline, tenir compte du fait que, l'élève étant l'être en lequel cette multiplicité doit trouver son unité, il convient de centrer autant qu'il est possible sur les aspects les plus fondamentaux [...] et d'assurer un maximum d'harmonie entre les disciplines particulières –ce qui suppose, non une vague interdisciplinarité de principe, mais, très concrètement, qu'une concertation plus grande soit demandée aux GTD et que les résultats de cette concertation apparaissent explicitement dans les programmes afin de pouvoir être évalués. »

Le GTD histoire-géographie est invité à travailler avec celui de français. Il est également proposé aux rédacteurs des programmes de tenir compte de quatre principes : hiérarchiser, alléger, harmoniser et clarifier. Ces réflexions sont menées au moment où le GTD Berstein-Borne commence à travailler sur la commande ministérielle.

Le CNP mène durant l'année 1994 une réflexion sur les savoirs à transmettre en histoire qui porte sur le primaire et le secondaire. L'influence des *Lieux de mémoire* dirigés par Pierre Nora est évidente. Le primaire est chargé de fournir des images symboliques de l'histoire nationale et européenne. Le récit est préféré aux documents. L'enseignement se complexifie dans le secondaire. Le collège est encore centré sur les savoirs alors que la démarche au lycée est davantage critique :

« Au niveau du collège, l'idée est d'enseigner des lieux de mémoire. Là aussi d'une manière très récitative et sans entrer dans la lecture critique des sources. Sur le mode du récit. Et l'idée au lycée, cela a été beaucoup plus compliqué, de lutter contre une dérive positiviste de l'histoire. De commencer à essayer d'entrer dans de l'historiographie au sens intelligent du terme. Ne pas accumuler des faits mais, sur un phénomène comme le nazisme, se dire qu'on peut avoir plusieurs interprétations possibles. [Enseigner] des lieux de mémoire! Au sens de Nora : l'idée que ce sont des lieux charnels qui constituent une identité. Mais que ces lieux charnels, on en fait une étude critique. On a une lecture qui consiste à dire que les lieux de mémoire sont un objet qui réconcilie la mémoire et l'histoire. Donner les grands moments de l'identité française, des conflits européens

¹⁷⁵⁹ CNP, *Idées directrices pour les programmes du collège*, décembre 1994, AN, CAC, 20070019 Articles 55.

de l'ordre du récit. Le récit de l'identité, un récit critique. »¹⁷⁶⁰

Aidés des propositions faites par l'APHG, les membres du CNP établissent une liste des événements clefs à enseigner au collège. Jean Peyrot propose cinquante événements fondateurs de l'histoire de France dont les trois quarts sont rattachés à la période contemporaine :

« Fondation de Massilia (-600), Alésia (-52), les martyrs de Lyon (177), baptême de Clovis (496), Charlemagne empereur (800), Hugues Capet (987), première croisade (1095), Saint-Denis (1144), Montségur (1244), Saint Louis meurt à Tunis (1270), Jeanne d'Arc délivre Orléans (1429), Marignan (1515), Gargantua (1534), Saint-Barthélémy (1572), Édit de Nantes (1598), Fondation de Québec (1608), Louis XIV (1661), Fondation des Ponts et Chaussées (1747), Encyclopédie (1751), Prise de la Bastille (14/7/1789), Nuit du 4 août (4/8/1789), Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (26/8/1789), Valmy et fondation de la République (1792), Concordat (1801), franc germinal (1803), Napoléon empereur (1804), Austerlitz-Waterloo (1805-15), prise d'Alger (1830), premier chemin de fer (1832), loi sur le travail des enfants (1841), révolutions en Europe et en France (1848), Nice et la Savoie réunies à la France (1860), la Commune (1871), lois scolaires (1881), loi sur les syndicats (1884), tour Eiffel (1889), Première Guerre mondiale, Front populaire, Seconde Guerre mondiale : défaite, fin de la Troisième république, Vichy, Résistance, Libération, vote des femmes, création de la Sécurité sociale (1945), déclaration de Schuman sur l'Europe (1950), retransmission télévisée du couronnement d'Elisabeth II (1953), Cinquième république (1958), nouveau franc (1960), accords d'Évian (1962), majorité électorale à 18 ans (1974), abolition de la peine de mort et 5^e semaine de congés payés (1981), loi sur la décentralisation (1982), RMI (1990). »¹⁷⁶¹

Il s'agit de choisir des événements marquants afin d'éviter l'encyclopédisme. Liliane Darquets estime que les élèves doivent avoir acquis en histoire un vocabulaire spécifique, des connaissances sur des personnages historiques et des éléments de civilisations à situer dans le temps (Égypte, Rome, Grèce, monde musulman, Aztèques, Mayas, Incas). Dans les connaissances à leur transmettre, cette membre du CNP note des figures historiques telles que Ramsès II, Moïse, César, Vercingétorix, Jésus, Bouddha pour l'Antiquité, Mahomet, Charlemagne, Louis IX, Jeanne d'Arc, Marco Polo pour l'histoire médiévale. Figurent également des savoir-faire¹⁷⁶².

Cette démarche est présentée par Tzvetan Todorov, membre du CNP, comme permettant d'aller à l'encontre du développement d'un certain nationalisme :

« La connaissance de la tradition nationale ne correspond pas à une crispation identitaire, mais à une maîtrise des codes en œuvre dans la société, elle contribue donc à rendre l'expérience individuelle de chacun plus efficace et plus riche. La bonne connaissance de cette tradition constitue une alternative souhaitable à l'épanouissement de l'esprit chauvin. »¹⁷⁶³

¹⁷⁶⁰ Pierre-Henri Tavoillot, entretien cité.

¹⁷⁶¹ Jean Peyrot, *Cinquante événements fondateurs de l'histoire de la France*, 28 juin 1994, AN, CAC, 2007 0019, article 32.

¹⁷⁶² Liliane Darquets, *Réflexions sur l'enseignement de l'histoire-géographie*, 4 juillet 1994, AN, CAC, 2007 0019 article 32.

¹⁷⁶³ Tzvetan Todorov, *Le socle commun des connaissances au collège*, s.d. (1994), AN, CAC, 2007 0017 article

Ces réflexions sont menées à la fin d'une période commencée par la célébration du bicentenaire de la Révolution française et de l'affaire des foulards de Creil durant laquelle eut lieu un débat public autour de l'identité nationale. Le thème de l'intégration, mis en avant par le gouvernement Rocard en 1989, a été repris dans un discours référé à la nation, aux valeurs de la République. Françoise Lorcerie met en évidence le rôle joué par les spécialistes des sciences humaines et sociales dans la réhabilitation d'un nationalisme de gauche ou du centre qu'elle désigne comme « nationalisme républicain »¹⁷⁶⁴. Cette conception de la nation influence les propositions du CNP.

Plusieurs recommandations sont données par le CNP et la DLC au GTD d'histoire : tenir compte du socle commun (faits et personnages marquants, place importante accordée aux documents), insérer l'étude de certains sujets (en particulier le fait religieux) et privilégier les études multi-scalaires (échelles nationale, européenne et mondiale).

B) Le transcodage¹⁷⁶⁵ du GTD Berstein-Borne

Le GTD Berstein-Borne rassemble plusieurs segments constitutifs des acteurs engagés dans l'enseignement de l'histoire. On trouve tout d'abord des membres des diverses inspections (générale et pédagogique régionale) considérés comme les experts du terrain au sein du ministère. Les universitaires sont soit rattachés à des IUFM, soit se sont investis dans les débats des années 1980 concernant ces disciplines. Enfin, les enseignants du secondaire représentent la caution pédagogique. Les pôles scientifique et pédagogique sont présents dans ce groupe, comme au moment de la COPREHG. Cependant, il faut noter que les représentants syndicaux sont exclus du circuit d'écriture. Ce phénomène se produit quelques années après la fin de la FEN, au moment où l'espace syndical se complexifie¹⁷⁶⁶, où la plus grande partie des militants de la FEN rejoignent une nouvelle organisation, la FSU (fédération syndicale

32.

¹⁷⁶⁴ Françoise Lorcerie, « Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990 », in Denis-Constant Martin (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on "nous" en politique?*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1994, p. 245-281.

¹⁷⁶⁵ Nous empruntons la notion de « transcodage » à Pierre Lascoumes. Il s'agit d'un processus qui ne vise pas à imposer un point de vue mais à mobiliser des alliés, produire des compromis susceptibles d'être acceptés par d'autres acteurs: Pierre Lascoumes, « Rendre gouvernable : de la "traduction" au "transcodage", l'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique », in CURAPP, *La gouvernabilité*, Paris, PUF, 1996, p. 325-338.

¹⁷⁶⁶ Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005, p. 93-107 ; André Robert, *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*, Paris, La Documentation française, 1995, 175 p.

unitaire). Le noyau dur des enseignants syndiqués se réduit et vieillit car il réunit des professeurs âgés de plus de quarante ans. L'adhésion à un syndicat est de courte durée, même si les $\frac{3}{4}$ des enseignants non-syndiqués ont une expérience syndicale¹⁷⁶⁷. Cette crise du syndicalisme enseignant amène les militants à diversifier les actions syndicales et à repenser le « métier » d'enseignant dont l'importance croît alors dans la rhétorique syndicale¹⁷⁶⁸. Au SNES, syndicat majoritaire dans le second degré général, se développent progressivement, parallèlement aux attentes corporatistes et professionnelles, des réflexions relatives aux questions pédagogiques propres à chaque discipline¹⁷⁶⁹. Contrairement aux syndicats d'enseignants britanniques¹⁷⁷⁰, les syndicats français ne sont pas toujours neutres idéologiquement, comme nous allons le voir à travers la mobilisation du SNES contre le projet du GTD Berstein-Borne.

1) Le choix d'une démarche pragmatique ouverte aux acteurs éducatifs

Dès le début des travaux du GTD histoire-géographie, les deux présidents décident de ne pas changer radicalement les programmes. Pour justifier cela, Dominique Borne met en avant le fait que le GTD hérite des programmes d'histoire existant auxquels sont associées des routines dans les pratiques pédagogiques. Les membres du GTD doivent tenir compte de ces contraintes endogènes pour élaborer de nouveaux programmes :

« On change les choses à la marge si vous voulez. Révolution... On sait très bien qu'aller trop vite, c'est contre-productif. On ne peut pas bousculer complètement les habitudes, c'est même pas souhaitable. Il faut prendre des décisions aussi, on voit bien comment on a continué à faire une histoire nationale, on continue à peu près. »¹⁷⁷¹

Le doyen du groupe histoire-géographie de l'IGEN joue un rôle essentiel dans la prise en compte des pratiques enseignantes au moment de l'élaboration des travaux initiaux du GTD¹⁷⁷². Mettant en avant la compétence de son corps, qui est l'évaluation de la mise en œuvre des programmes sur le terrain, Dominique Borne et le groupe dressent un bilan relatif

¹⁷⁶⁷ Jean-Jacques Mornettas, André Robert, « Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession », *Revue française de pédagogie*, n°109, octobre-décembre 1994, p. 89-104.

¹⁷⁶⁸ André Robert, « Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999) », *Mots, les langages du politique*, vol. 61, n°1, 1999, p. 105-123.

¹⁷⁶⁹ André Robert, « Culture professionnelle et syndicalisation », *Le Mouvement social*, n°187, 1999, p. 83-97.

¹⁷⁷⁰ Estelle Brisard, Régis Malet, « Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels », *Recherche et formation*, n°45, 2004, p. 131-149.

¹⁷⁷¹ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 26 février 2008.

¹⁷⁷² Serge Berstein était davantage engagé pour les questions de contenus, même s'il s'intéressait également à ces questions, Bruno Mellina, entretien avec l'auteure, 11 décembre 2009.

aux difficultés d'application des textes en vigueur en 1993. Dans un premier temps, le GTD module, bricole les programmes appliqués : certains points sont déplacés d'un niveau à l'autre, d'autres sont éliminés. Les réflexions conduites en 1993-1994 partent donc d'un état des lieux :

« La méthode de travail qu'on ne veut pas prendre, c'est de prendre un papier entièrement blanc et se dire : "qu'est-ce qu'on écrit?". Ça ne marche pas. Ça veut dire que les démarches, ce qu'on peut décider ensemble d'abord, c'est que le XVI^e siècle, on le mettra en Cinquième [...]. Une vision qu'on avait prise à l'avance pour savoir où l'on va. Ensuite, il s'agit de demander à certains dans le groupe de préparer des propositions pour les discuter, ça, c'est la manière de travailler. Après, on a discuté la structure, le programme, le commentaire. Mais, après. On débat à partir du texte. »¹⁷⁷³

Une fois le diagnostic établi, le GTD décide de la structure globale des programmes.

La commande du ministère est de produire des programmes pour l'enseignement primaire, pour le lycée et pour la 6^e. Tenant compte de cela, le GTD réfléchit au statut de la classe de Seconde : est-elle une classe durant laquelle on achève l'étude de l'ensemble des périodes historiques, comme le proposait le GTD Martin, ou est-elle une classe de transition avant l'orientation en Première et donc la classe qui ouvre un nouveau cycle d'études ? Ce débat sur la coupure, ou non, en classe de Seconde n'est pas récent : il date de 1902¹⁷⁷⁴. La réforme de 1902 organisait les études secondaires en deux cycles : le premier cycle allant de la 6^e à la 3^e, le second commençant à partir de la Seconde. Les programmes de 1902 bouleversaient un ordre établi car les élèves faisaient durant le premier cycle un parcours chronologique complet pour recommencer dans le second cycle. Ce découpage est l'objet de débats et de modifications pendant plusieurs décennies. Le parcours chronologique complet en premier cycle est abandonné de 1925 à 1938, de 1941 à 1944, de 1957 à 1963. À partir de 1969, les quatre périodes sont étudiées durant le premier cycle. Contrairement au GTD précédent, le groupe conduit par Dominique Borne décide de conserver ce découpage, arguant du fait que certains élèves sont orientés vers d'autres classes que la Seconde générale, voire quittent le système éducatif :

« Est-ce qu'on continue, - et la réponse a été finalement oui -, à traiter l'ensemble du cursus historique au collège. Parce qu'un président de groupe avait essayé et avait échoué, c'est Jean-Clément Martin. Dans l'état actuel, à l'époque [...] de la structure de l'institution, on a répondu oui parce que beaucoup d'élèves ne vont pas au lycée ensuite et il ne faut pas qu'il y ait ambiguïté. On ne va pas construire seulement sur, certes la majorité, mais quand même 60 %, ce n'est pas la totalité! »¹⁷⁷⁵

Par ces choix initiaux, les projets de programmes du GTD Borne-Berstein diffèrent de ceux

¹⁷⁷³ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁷⁷⁴ Sur la commission Ribot : Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme : l'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n°119, juillet-septembre 2008, p. 29-80.

¹⁷⁷⁵ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

du GTD Martin.

En tant que doyen, Dominique Borne se pose comme l'acteur du GTD le plus expert pour juger les différents éléments des programmes. Grâce aux remontées du terrain qui lui viennent des IPR, il est tenu informé des chapitres qui sont trop longuement étudiés en classe, empêchant parfois les enseignants de terminer le programme, de ceux qui sont difficilement appliqués, etc. :

« La deuxième [source d'inspiration], ce sont les pratiques de classe. C'est pour cela qu'on a besoin des corps d'inspection et d'enseignants. L'enseignant voit sa classe et sa pratique à lui, l'inspecteur pédagogique régional voit beaucoup d'enseignants donc peut dire : "ça, ce n'est jamais fait, ça passe en fin de programme. Ça, les professeurs ne le traitent pas, ça ils le traitent comme ça, ça ils le traitent". Donc, une partie des rédactions, c'est par rapport à une pratique. »¹⁷⁷⁶

L'un des objectifs des travaux du GTD est de produire des programmes moins denses. Certains objets d'étude sont retirés par le GTD, malgré les protestations des associations de spécialistes (notamment universitaires) et la force des habitudes de pratiques enseignantes :

« Les premières lignes du programme de 6^e. Ça s'appelle "introduction à la naissance de l'agriculture et de l'écriture" et il y a, à droite, étude de la révolution néolithique. Il ne faut pas trouver malice. En fait, on a supprimé le paléolithique et la pierre taillée pour des raisons tout à fait simples. C'est-à-dire : un, tous les débuts de programmes sont traités très largement, c'est largement traité en primaire, quelques fois de manières très répétitives. Et dans ce qu'on savait de la 6^e, les enseignants y passaient un temps considérable. Et en même temps, la naissance de l'agriculture et de l'écriture, c'est la naissance de l'histoire. Donc, ça avait du sens. Vous voyez comment à la fois, c'est l'examen des pratiques des profs, on est très concrets et très pratiques par rapport à la réalité et on les aide ainsi, - malgré eux si je puis dire -, il faut terminer le programme [...]. »¹⁷⁷⁷

À chaque chapitre correspond une fourchette horaire, ce qui permet au professeur d'organiser sa progression annuelle et donc de traiter l'ensemble du programme.

Les projets du GTD ne modifient pas profondément les contenus des programmes. Néanmoins, des modifications sont observables : des éléments sont ôtés et d'autres abordés différemment. La reformulation d'objets d'études est conçue, notamment par le doyen Borne, comme une possibilité pour changer les pratiques pédagogiques :

« On a essayé de défossiliser l'enseignement de l'histoire. Or, il y avait des objets comme ça qui s'appelaient la NEP et les plans quinquennaux en URSS, complètement mythologiques, l'enseignement qui était fait de ça, complètement mythologique! Des résultats tous faux! On nageait dans l'irréel. Il y avait la crise de 29, le New Deal, il y a des objets comme ça qui étaient fossilisés. Formuler différemment les programmes permet de défossiliser un peu l'enseignement de l'histoire. »¹⁷⁷⁸

Tout en tenant compte du *déjà-là*, les membres du GTD désirent modifier certains contenus,

¹⁷⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁷⁸ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 26 février 2008.

devenus « classiques », peu retravaillés par les enseignants et donc peu adaptés aux évolutions historiographiques et au changement de contexte géopolitique. Le projet de programme de la classe de 6^e présenté en 1994 ne comprend plus l'étude des civilisations indienne et chinoise, alors qu'elles figuraient dans le programme de 1985. La justification présentée est celle du manque de formation des enseignants sur ces sujets :

« Il n'est pas satisfaisant qu'il n'y ait pas l'Asie, je le reconnais volontiers mais il y a des raisons pragmatiques, des contraintes de l'institution. »¹⁷⁷⁹

En effet, les questions posées aux concours de recrutement (CAPES et agrégation d'histoire) ne concernent que très rarement ces espaces¹⁷⁸⁰. Le changement touche donc la formulation des questions traitées, notamment pour les programmes de lycée¹⁷⁸¹. Ces projets de programmes, conçus en référence aux compétences des enseignants, sont soumis à une concertation des agents chargés de les mettre en œuvre.

La décision de consulter les enseignants sur les projets de programmes est une initiative de la DLC, plus précisément du Bureau des programmes, lancée par Dominique Raulin. Les enseignants avaient déjà été consultés au moment de l'élaboration du rapport Girault mais ils devaient se prononcer sur la situation générale de leur discipline¹⁷⁸². La mise en place de cette démarche inédite est destinée à apaiser les tensions qui ont traversé le monde des enseignants d'histoire-géographie lors du GTD Martin. Cette initiative de demander aux enseignants du secondaire leur avis sur les projets de programmes élaborés par les GTD ouvre le circuit d'écriture aux professeurs mais écarte, à ce moment du processus, les syndicats. En effet, ce ne sont plus ces organisations qui sont consultées par le ministère mais les professeurs individuellement, ou par équipe pédagogique¹⁷⁸³.

Syndicat majoritaire chez les enseignants du secondaire, le SNES s'implique de plus

¹⁷⁷⁹ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁷⁸⁰ Cf. Questions d'histoire à l'agrégation externe d'histoire, Annexe n°10, tome II.

¹⁷⁸¹ « Si le nouveau programme ne bouleverse pas les contenus, il se fixe pour ambition de modifier profondément la manière d'enseigner l'histoire dans les lycées en substituant à l'accumulation de faits, difficiles à mémoriser et dont la masse même fossilise la signification, le choix d'éléments signifiants, en nombre réduit, solidement étudiés et mémorisés et rattachés, dans toute la mesure du possible, à des documents qui constituent autant de repères culturels forts [...]. Modifier en profondeur les pratiques de l'enseignement de l'histoire pour faire que ce qui est enseigné soit, non une accumulation indigeste de faits, mais une vision problématique de l'évolution historique conduisant à la réflexion et ouvrant les élèves à l'intelligence critique du monde contemporain. », Dominique Borne, « Les nouveaux programmes d'histoire de lycée », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°49, 1996, p. 140-142.

¹⁷⁸² Cf. chapitre 4, *supra*.

¹⁷⁸³ Nous ne sommes plus dans une situation de cogestion des politiques comme ce fut le cas jusqu'aux années 1980 avec la FEN : Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, *op. cit.*, Véronique Aubert, Alain Bergounioux, René Mouriaux, *La forteresse enseignante*, *op. cit.*, André Henry, entretien avec l'auteure, 12 mai 2007.

en plus dans les questions de contenus d'enseignement, constituant certains groupes de réflexion disciplinaires. Il adresse un questionnaire à ses adhérents, avant même le questionnaire ministériel, qui paraît dans le supplément « histoire-géographie » de la revue *L'Université syndicaliste* en avril 1994. Ce questionnaire est articulé autour de deux questions principales : « Pensez-vous que les programmes tels qu'ils existent (juxtaposition très large d'espaces et de temps) sont satisfaisants? » ; « Peut-on envisager une autre logique : articuler 2 à 4 thèmes par niveaux, et d'autres laissés au choix des enseignants dans une liste? »¹⁷⁸⁴. Sept mois plus tard, les réponses sont publiées : 64,5 % des syndiqués ayant répondu jugent les programmes non satisfaisants pour l'histoire, 62,1 % sont d'accord pour des programmes organisés autour de thèmes et beaucoup demandent des allègements¹⁷⁸⁵. Ainsi, même s'il est écarté au moment de la consultation des enseignants, le SNES, qui dispose d'un projet de programmes d'histoire, peut discuter et négocier certains points des projets du GTD¹⁷⁸⁶.

Le GTD Berstein-Borne ne prend pas de retard sur les délais fixés par la DLC¹⁷⁸⁷. Ainsi, à l'automne 1994, ces textes, dont l'application est censée commencer à la rentrée 1996, sont remis à la direction ministérielle pour l'organisation de la première concertation des enseignants. En octobre 1994, le questionnaire est adressé aux professeurs. Parmi les questions posées, certaines concernent les finalités de l'enseignement :

« Les projets de programmes vous paraissent-ils être en accord avec les finalités suivantes : transmettre et assurer la maîtrise des savoirs en histoire-géographie ; apporter une vision dynamique et critique du monde contemporain ; permettre l'insertion de l'élève dans la cité ; faire acquérir des méthodes d'analyse. »¹⁷⁸⁸

Ces questionnaires sont envoyés dans tous les lycées. Les organisations représentant les enseignants perçoivent positivement cette initiative. Pour le SNES, le ministère reconnaît par là les compétences des professeurs et associent les agents de l'État au circuit d'écriture des programmes :

¹⁷⁸⁴ Denis Paget (secrétaire général adjoint), Jean-Louis Peudon (groupe histoire), Histoire-géographie, *L'US*, supplément n°337, 4 avril 1994.

¹⁷⁸⁵ *Supplément histoire-géographie, L'US*, n°349, 10 novembre 1994.

¹⁷⁸⁶ Ce que constate Dominique Borne lors des concertations avec les syndicats : « Mais autrement, dans la période, avec les syndicats, c'était plus difficile avec le SNES, il est très actif dans le domaine avec le problème de savoir ce que veut dire le programme. », Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 26 février 2008.

¹⁷⁸⁷ Les présidents du GTD en informe le président du CNP dans les termes suivants : « L'état d'avancement de ces travaux peut faire raisonnablement espérer que ces propositions de programme seront remises à la DLC à l'automne 94, ce qui, sous réserve de l'accord du CNP et des diverses instances concernées, pourrait les rendre applicables en seconde à la rentrée 96. », Serge Berstein, Dominique Borne, *Note à Luc Ferry*, 8 février 1994, AN, CAC, 1997 0515, article 5.

¹⁷⁸⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *Questionnaire adressé aux professeurs d'histoire-géographie pour les programmes de lycées*, octobre 1994, AN, CAC, 19970515, article 8.

« C'est enfin la reconnaissance du travail et de la réflexion des enseignants : nous ne sommes pas de simples exécutants des programmes prescrits, nous sommes des artisans actifs de l'élaboration des contenus réellement enseignés. »¹⁷⁸⁹

La consultation des enseignants est une étape supplémentaire du processus d'élaboration des programmes. Pour éviter que trop de réponses¹⁷⁹⁰ ne lui parviennent, la DLC recommande aux chefs d'établissement de demander aux enseignants de regrouper et synthétiser leurs réponses¹⁷⁹¹. Le taux de réponse est difficile à évaluer. Dominique Borne considère que ce taux est particulièrement élevé, de l'ordre de 90 %¹⁷⁹². Mais certains témoignages fournis par des IPR contredisent cette estimation. La rédaction de la synthèse faite par les IPR commence dans les académies avant d'être envoyée au Bureau des programmes de la DLC. Ce dernier rédige un résumé adressé au GTD. Mais au moment de reprendre les réponses des enseignants, les IPR se heurtent à plusieurs difficultés : il s'agit d'analyser des questionnaires ouverts, aucun barème et aucune grille d'analyse n'a été produite par la DLC. De plus, les IPR doivent rendre rapidement les synthèses. Or, les réponses sont nombreuses et longues. Par exemple, pour l'académie de Versailles qui compte alors 4 000 enseignants en lycée pour ces disciplines, les 4 IPR doivent résumer entre 200 et 250 réponses¹⁷⁹³.

Les solutions pour traiter ce problème diffèrent selon les académies¹⁷⁹⁴. Dans certaines, les IPR n'ont pas repris les réponses des enseignants et ont rédigé eux-mêmes leur propre synthèse. Dans d'autres, les IPR ont convoqué une dizaine de bons enseignants du secondaire plusieurs mercredis après-midi afin d'écrire le texte à partir des réponses parvenues au rectorat. De cela, il ressort que la moitié des enseignants est favorable aux projets, alors que l'autre non. C'est au GTD de trancher à ce moment pour sélectionner parmi les remarques émises par les enseignants celles qui lui semblent pertinentes et dont il faut tenir compte dans le projet. Dominique Borne se charge de cela. Quelques éléments sont retouchés dans la version soumise au CNP, au CSE et au Ministre. Le doyen convoque alors l'ensemble des IPR de la discipline pour leur présenter les programmes de lycée dans leur version révisée. L'écrasante majorité des IPR ne contredit pas le doyen, même s'ils n'approuvent pas toujours

¹⁷⁸⁹ *Histoire-géographie, Supplément à l'US*, n°349, 10 novembre 1994.

¹⁷⁹⁰ Selon l'APHG, on compte, en 1994, 45 000 enseignants d'histoire et géographie dans le secondaire, Jean Peyrot, « Caveant consules... Renforcer la surveillance dans trois secteurs », *Historiens et géographes*, n°346, décembre 1994.

¹⁷⁹¹ Dominique Raulin, entretien cité.

¹⁷⁹² Dominique Borne, « Les nouveaux programmes d'histoire de lycée », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°49, 1996, p. 134.

¹⁷⁹³ Gérard Hugonie, entretien cité.

¹⁷⁹⁴ À la demande des informateurs qui nous ont livré ces éléments, nous ne citons pas ici nos sources.

ses décisions. La force des rapports hiérarchiques au sein de l'Inspection est visible. Les programmes de lycée sont discutés au CSE le 12 avril 1995 : selon le SNALC, le programme de Seconde est voté à 18 voix pour (0 contre, 23 abstentions), celui de Première à 5 voix pour (3 contre et 31 abstentions)¹⁷⁹⁵.

Quant au projet de la classe de 6^e, sa trajectoire est plus complexe. Le GTD l'élabore après avoir terminé les projets pour le lycée à l'hiver 1994. Un premier texte présenté en juin 1994 reçoit un avis négatif du CNP. Retouchée en janvier et en mars 1995, la deuxième version du GTD est soumise à la consultation au printemps 1995. L'écho auprès des enseignants est moins fort. L'APHG critique le fait que seul le programme de 6^e soit été soumis à consultation¹⁷⁹⁶. À la rentrée 1995, le texte définitif est rendu public. Alors que les programmes du lycée ont suscité des débats, notamment avec le SNES opposé aux choix historiographiques opérés par le GTD¹⁷⁹⁷, le programme de 6^e n'en a provoqué que sur la réduction de l'étude de la Préhistoire¹⁷⁹⁸.

Les arrêtés du 14 juin 1995 rendent publics les programmes de lycée. Quant à celui de la classe de 6^e, il fait l'objet de l'arrêté du 22 novembre 1995. En deux ans, le GTD Borne-Berstein a répondu à la commande ministérielle avec l'accord de nombreux acteurs et d'organisations, et bien-sûr de la DLC¹⁷⁹⁹. Au cours de ces processus de décisions, les présidents du GTD histoire-géographie ont agrégé des informations éparses provenant de nombreux acteurs. Par la stratégie adoptée (respect de la commande, identification des intermédiaires indispensables) et l'occupation d'une position de pouvoir dans un réseau d'action publique¹⁸⁰⁰, ils ont réussi une opération de transcodage. Le GTD a tenu compte de l'héritage des politiques des contenus antérieures pour faire évoluer les programmes.

¹⁷⁹⁵ Frédéric Eleuche, « Nouveaux programmes d'histoire-géographie dans les lycées », *La Quinzaine universitaire*, n°1074, 29 mai 1995.

¹⁷⁹⁶ Robert Marconis, « Pas de répit! », *Historiens et géographes*, n°349, juillet-août 1995.

¹⁷⁹⁷ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁷⁹⁸ Commission pédagogique nationale du premier cycle, 10 février 1996, *Historiens et géographes*, n°352, mars-avril 1996 ; Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 26 février 2008, Gérard Hugonie, entretien cité.

¹⁷⁹⁹ Alain Boissinot, le successeur de Christian Forestier à la DLC, s'exprime en ces termes lors d'une réunion du CNP : « J'adhère totalement à la démarche de nos collègues. », CNP, *Réunion du 20 octobre 1994*, AN, CAC, 1997 0515 article 2. Le consensus entre DLC, GTD et la majorité des membres du CNP (dont Luc Ferry) est perceptible à la lecture des comptes-rendus des réunions du CNP.

¹⁸⁰⁰ Nous reprenons ici une analyse de Pierre Lascoumes qui est utile pour synthétiser la stratégie menée par les deux présidents du GTD d'histoire-géographie : « Être en situation de pouvoir dans un réseau d'action publique, c'est avoir une forte capacité d'intégration de l'hétérogène, de recyclage des pratiques discursives et matérielles routinisées, de développement d'alliances stabilisantes et de production de principes de jugement des actions entreprises. », Pierre Lascoumes, « Rendre gouvernable », *art. cit.*, p. 338.

2) La prise en compte des demandes du CNP

Les projets de programmes élaborés par le GTD Berstein-Borne tiennent compte à la fois des contraintes posées par les pratiques enseignantes mais aussi des recommandations de l'instance consultative (CNP) dans la mesure où celles-ci ne bouleversent pas trop les textes en vigueur.

a) L'inégale insertion du christianisme dans les programmes

Il ne s'agit pas ici d'étudier de façon exhaustive l'ensemble des contenus des programmes du GTD Berstein-Borne¹⁸⁰¹, mais de revenir sur les oppositions rencontrées par le GTD sur certains points. Nous ne retenons que l'exemple de l'étude du christianisme (ses origines et les Réformes au XVI^e siècle). L'insertion du fait religieux figurait, aux côtés de l'histoire des sciences et techniques et de l'Europe, parmi les recommandations du rapport Joutard.

Les programmes du GTD Berstein-Borne maintiennent le parcours chronologique imposé pour le collège depuis 1969. L'Antiquité est étudiée en classe de 6^e à raison de 3 heures hebdomadaires pour les disciplines histoire, géographie et éducation civique, ce qui revient en théorie à une heure hebdomadaire. La fourchette horaire prévue dès le premier projet du GTD accorde à l'histoire entre 32 et 39 heures. Tous les chapitres n'ont pas la même importance selon le nombre d'heures prévues à leur étude. Les chapitres consacrés à l'étude de la Grèce (chapitre 3) et de Rome (chapitre 4) représentent entre 9 et 10 d'heures, l'Égypte (chapitre 1) 4 à 5 heures, les Hébreux (chapitre 2) et les débuts du christianisme (chapitre 5, avant-dernier chapitre du programme) 3 à 4 heures, la naissance de l'écriture et de l'écriture (introduction) et la fin de l'Empire romain d'Occident (conclusion) 2 à 3 heures¹⁸⁰². Le projet du GTD est sur certains points différent du programme antérieur¹⁸⁰³. Lors de l'examen du projet en janvier 1995, François Lebrun (CNP) conteste cette répartition entre les chapitres. Rappelant les recommandations du rapport Joutard en matière d'enseignement du fait

¹⁸⁰¹ Pour davantage de précisions sur l'ensemble de ces textes : Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire, op.cit.*, « L'arrangement », *Espaces Temps*, n° spécial, n°66-67, 1998.

¹⁸⁰² *Contenus des classes de sixième en Histoire, BOEN*, n°48, 28 décembre 1995.

¹⁸⁰³ Si l'on compare avec celui de 1985, une partie de l'étude de la Préhistoire (les chasseurs du Paléolithique) et les anciennes civilisations de l'Asie (Inde et Chine) disparaissent. Le projet de 1994 est centré sur le thème des « anciennes civilisations de la Méditerranée », qui était un des quatre points du programme de 1985, Patricia Legris, « Insérer les civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire (France, second degré) », communication au Congrès international de didactiques de l'histoire et de la géographie, *Curriculum en mouvements*, Lausanne, HEP, 24 novembre 2009.

religieux, l'historien refuse la fourchette horaire attribuée aux débuts du christianisme :

« Reste une importante réserve au niveau du programme d'histoire. Elle concerne la question 5 "les débuts du christianisme". Je suis personnellement choqué qu'il soit envisagé de consacrer à cette question moins de temps (3 à 4 heures) qu'à la question 1 "l'Égypte, le pharaon, les dieux et les hommes" (4 à 5 h). Accepter une telle répartition serait entériner la situation actuelle qui est dénoncée par tous, à commencer par l'Inspection générale, et qui aboutit à sacrifier "naissance et développement du christianisme", essentiellement du fait de sa place (inévitabile) en fin de programme. Il est, au contraire, tout à fait indispensable de valoriser cette question par le biais de son horaire, non seulement pour tenter de pallier cet état de fait (que l'on risque de retrouver), mais aussi et surtout pour répondre aux pressantes recommandations de la Commission Joutard et pour apporter, dans le cadre des programmes d'histoire (en 6^e et au-delà) une amorce de solution à l'ignorance religieuse des jeunes d'aujourd'hui concernant les trois grandes religions monothéistes. »¹⁸⁰⁴

Le CNP demande que soit attribué davantage d'heures pour cette question, au détriment de chapitres comme l'Égypte. Le projet est maintenu dans son ensemble lorsque le GTD le présente à nouveau le 30 mars 1995 puis le 3 juillet 1995 devant le CNP. Même si les membres du CNP approuvent le programme, qui est validé le 22 novembre 1995 par le ministre, François Lebrun émet toujours des réserves à ce sujet et propose de revoir les distributions horaires de la sorte : l'Égypte (2-3 heures), les Hébreux (3-4 heures), la Grèce (8-9 heures), Rome (8-9 heures) et les débuts du christianisme (7-8 heures), tout en éliminant ainsi l'étude de la naissance de l'agriculture et de l'écriture et le chapitre consacré à la fin de l'Empire romain¹⁸⁰⁵.

Certaines remarques émises par François Lebrun pour le programme de Seconde font écho à celles présentées *supra*. Dans ce projet de programme, le GTD a sélectionné quatre « moments historiques » : la citoyenneté à Athènes et à Rome, la naissance et la diffusion du christianisme, la Méditerranée au XII^e siècle et Humanisme et Renaissance, avant d'entamer une étude de l'histoire politique française et européenne depuis la veille de la Révolution française. La veille de l'examen du texte remanié par le GTD, le 30 mars 1995¹⁸⁰⁶, François Lebrun présente aux autres membres du CNP le projet d'avis. Celui-ci est très critique à l'égard du projet :

« Ce programme est extraordinairement disciplinaire et conformiste. La Réforme est toujours absente, alors qu'elle se situerait sans problème dans le paragraphe "humanisme". L'Europe est quasi inexistante [...]. Suggestions : Insister sur l'ouverture vers les autres disciplines. Utiliser une formule du style "le CNP reconnaît le travail fait mais ne peut donner un avis favorable que si les

¹⁸⁰⁴ François Lebrun, *Examen du programme d'histoire-géographie de sixième*, 28 janvier 1995, AN, CAC, 2007 0019, articles 1 et 2.

¹⁸⁰⁵ François Lebrun, *Propositions d'avis du CNP sur le programme d'histoire-géographie de la classe de sixième*, 3 juillet 1995, AN, CAC, 2007 0019, articles 19-20.

¹⁸⁰⁶ Un premier projet a été élaboré en juin 1994.

deux points (Réforme et Europe) et le lien histoire-géographie sont pris en compte". »¹⁸⁰⁷

Si François Lebrun insiste autant sur l'insertion de l'étude du christianisme et de la Réforme dans les programmes, c'est que des demandes émanant d'associations de spécialistes, mais surtout de l'Église réformée et de l'Église catholique, lui parviennent¹⁸⁰⁸. Le lendemain, le CNP reprend les remarques émises par François Lebrun :

« L'étonnement du CNP devant certaines lacunes n'a été que très partiellement pris en compte. Certes, "la monarchie absolue" fait une timide apparition, de même que le mouvement des Lumières. Mais les progrès des sciences et techniques entre 1600 et 1850 ne sont toujours pas évoqués [...]. Plus grave, la Réforme reste toujours ignorée, alors que son adjonction au chapitre IV (Humanisme et Renaissance) s'impose absolument. Tout en reconnaissant l'intérêt des projets présentés, le CNP ne pourra donner sur eux un avis favorable qu'à condition que soient prises en compte les remarques formulées et, en tous cas, les trois plus importantes [dont l'adjonction de la Réforme au chapitre IV du programme de seconde]. »¹⁸⁰⁹

Alors que les recommandations pour la classe de 6^e ne sont pas prises en compte, les Réformes religieuses sont indiquées comme devant être enseignées dans le texte définitif :

« IV. Humanisme et Renaissance (5-6 h):

Le sous-titre de cette question pourrait être : "art, culture, société". Il s'agit, à partir d'un petit nombre d'œuvres, mises en relation les unes avec les autres, de faire découvrir ce qu'a été, dans l'Europe des XV^e et XVI^e siècles, une modification de la vision de l'homme et du monde. On prendra en compte l'influence des Réformes. Une carte permettra de repérer les principaux foyers de création. »¹⁸¹⁰

Il ressort de ces exemples que les recommandations du CNP ne deviennent effectives que lorsque leur prise en compte est présentée par le CNP comme une condition à la validation du projet du GTD.

b) La promotion de nouvelles pratiques pédagogiques

Les programmes écrits pour le collège par le GTD Berstein-Borne proposent une liste de dates repères. L'apprentissage de celles-ci est cumulatif car les élèves sont interrogés à l'épreuve du brevet¹⁸¹¹. Elle comprend 56 dates [Encadré n°21] : la grande majorité se

¹⁸⁰⁷ François Lebrun, *Examen du programme d'histoire-géographie des voies générales, Réunion du CNP*, 30 mars 1995, AN, CAC, 2007 0019, articles 19-20.

¹⁸⁰⁸ Ce qui est confirmé par d'autres acteurs impliqués dans le circuit d'écriture durant les années 1990 : Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008 ; Patrick Garcia, entretien cité, Gérard Hugonie, entretien cité, Pierre-Henri Tavoillot, entretien cité.

¹⁸⁰⁹ *Avis du CNP sur les programmes d'histoire-géographie des classes de lycée*, 31/3/95, AN, CAC, 2007 0019, articles 19-20.

¹⁸¹⁰ *Programme d'Histoire de Seconde : les fondements du monde contemporain*, BOEN, n°12, 29 juin 1995.

¹⁸¹¹ « J'aurais souhaité, je ne crois pas que ça ce soit fait beaucoup, que les repères chronologiques construits en 6^e soient dans un petit cahier spécial, on aurait poursuivi après en 5^e, on aurait construit avec les élèves dans un collège la totalité de l'histoire du monde. Ça n'aurait pas été mal. Ça a été aussi, les effets ont été minimes, ça incitait à la coordination d'une classe à l'autre. Je ne suis pas sûr que ça ait eu un effet aussi important. »

rappellent à l'histoire politique (41 dates, soit 73,4 % de la liste), viennent ensuite celles se rapportant à l'histoire culturelle et sociale (7 dates, 12,5 %), puis à l'histoire religieuse (5 dates, 8,9 %) et enfin trois dates relatives à l'histoire des sciences et techniques (5,4 %). La liste présentée dans le *BOEN* avec les textes des programmes a pour objectif de lutter contre l'encyclopédisme. L'histoire scolaire ne doit pas être une simple discipline de mémoire, il s'agit de sélectionner quelques dates clefs permettant de fixer des repères :

« Sur les repères chronologiques, donner des dates, qui sont plus que des dates. On dit repères chronologiques parce qu'elles indiquent une civilisation [...]. C'est l'idée de dire que là, il fallait que ces repères chronologiques soient appris par les élèves. Dans le sens très concret, très matériel du mot. Notre idée était d'éviter deux dérives : la multiplication inconsidérée des dates, on ne sait plus ce qui est important et ce qui ne l'est pas et les enseignants ne savent pas toujours, et aider les enseignants, mais c'était pas un carcan obligatoire, mais pour dire aux enseignants : on a au moins besoin de ça pour structurer une connaissance historique. Mais point trop n'en faut. Ce qu'on avait mis même, au brevet, on continue à interroger sur quelques dates des programmes. Donc, essayez de cumuler l'apprentissage. »¹⁸¹²

Ces dates repères sont chargées dans l'esprit des concepteurs des programmes de donner du sens. Les élèves doivent comprendre le contexte de ces dates. Dominique Borne présente ces choix comme une volonté de se démarquer de l'apprentissage du « 1515 : Marignan », date que peu d'élèves comprenaient en raison de la complexité de l'événement. La source d'inspiration de ces dates repères serait davantage *Le dimanche de Bouvines* de Georges Duby : en quoi un événement important révèle des changements plus vastes touchant à la société ?

Quant au lycée, le changement principal relatif à la temporalité est l'abandon du continu en histoire. Cela est particulièrement marquant pour le programme de Seconde. L'étude de moments isolés est déjà observable avec le programme de seconde de 1981, intitulé « Les fondements du monde contemporain »¹⁸¹³. L'idée d'échantillonnage est donc retenue pour cette classe. Le programme de 1995 commence par l'étude de la citoyenneté à Athènes au V^e s. av. J.-C. puis à Rome au II^e s. L'étude de moments historiques discontinus déroutent certains enseignants, formés par un enseignement continu :

« On a eu beaucoup de mal à faire comprendre aux enseignants qu'on pouvait commencer avec Athènes au V^e siècle [...]. On ne raconte pas tout, c'est centré autour d'un thème. Là, où vous avez tout à fait raison, c'est que c'est un programme clairement idéologique, ça ne me fait pas peur de le dire comme ça [...]. Je dirais les sources d'inspiration du mode de vie et de pensée européen. Il y a quand même quelque chose qui passe par la Grèce et Rome, quelque chose qui passe par le christianisme, et puis qui passe dans l'affrontement avec l'Islam. La Méditerranée au XII^e siècle, ça

Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁸¹² *Ibid.*

¹⁸¹³ Cf. Textes des programmes, Annexe n°1, tome II.

permettait de reparler de l'hellénisme avec Byzance. Et puis le grand moment humaniste où on est recentré en Europe. On arrivait à la Révolution, ça marche toujours bien parce que la Révolution, c'est aussi un fondement européen. Oui, c'est clairement l'idée que si on réfléchit à l'Europe, on peut réfléchir comme ça à l'Europe. »¹⁸¹⁴

Les membres du GTD ont fait des choix pour sélectionner ces moments. Comme l'indique Patrick Garcia, ceux-ci sont orientés en fonction de finalités culturelles¹⁸¹⁵. Les entretiens avec Dominique Borne mettent en évidence les finalités culturelles et civiques de ce programme. Il est question de construire une culture nationale et européenne, non d'accumuler des connaissances factuelles.

Quant aux programmes de Première et Terminale générales, la continuité historique y est également abandonnée. Dominique Borne justifie cela par la vision trop déterministe de l'histoire enseignée dans les classes. Le GTD s'oppose au caractère factice du continuisme ainsi qu'à une présentation ternaire des événements (cause, déroulement, conséquences)¹⁸¹⁶. Cette conception explique que la crise de 1929 soit désormais inscrite dans un chapitre intitulé « La crise des démocraties libérales » :

« L'idée qu'on défendait avec Serge Berstein, l'idée d'historiens pour le coup, c'était que la crise globale, c'est la crise des démocraties libérales, qu'il fallait l'analyser comme une crise globale. J'en avais marre de l'idée sommaire, voyez : la crise qui arrive en 29, après on rapatrie les capitaux qui étaient placés en Allemagne, donc le capitalisme provoque l'arrivée de Hitler au pouvoir, donc les États-Unis sont responsables. C'est ce schéma que je ne voulais plus voir ! Que nous ne voulions plus voir ! On a beaucoup discuté avec Serge Berstein de ce sujet-là, il connaît bien le XX^e siècle. On était bien d'accord pour dire c'est la crise des démocraties libérales ! »¹⁸¹⁷

Ces choix émis pour les programmes de lycées et de collèges s'expliquent par les axes retenus par le GTD : l'apprentissage des grandes lignes de force du monde contemporain, la formation de l'esprit critique par la confrontation des points de vue, la fonction civique, les objectifs culturels et patrimoniaux¹⁸¹⁸.

¹⁸¹⁴ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁸¹⁵ Patrick Garcia, « Histoire enseignée : la tradition bousculée », *Espaces-Temps*, n°82-83, 2003, p. 110-119.

¹⁸¹⁶ François Dosse, « Une chance à saisir », *Espaces-Temps*, n°66-67, 1998, p. 137-145.

¹⁸¹⁷ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁸¹⁸ Serge Berstein, « Les objectifs de formation des nouveaux programmes des lycées et collèges », in *Concepts, modèles, raisonnements*, Paris, INRP, 1998, p. 508

Encadré n°21

Dates repères en collège (programmes de 1995-1997-1998)

Programme de Sixième

VIII^e millénaire av. J.-C. : naissance de l'agriculture (Mésopotamie).
IV^e millénaire av. J.-C. : naissance de l'écriture.
II^e - I^{er} millénaire av. J.-C. : le temps de la Bible.
V^e siècle av. J.-C. : apogée d'Athènes (Périclès, le Parthénon).
52 av. J.-C. : victoire de César sur Vercingétorix à Alésia.
I^{er} siècle : début du christianisme.
II^e siècle : apogée de l'Empire romain.
V^e siècle : dislocation de l'Empire romain.

Programme de Cinquième

496 : baptême de Clovis.
622 : l'hégire (début de l'ère musulmane).
800 : couronnement de Charlemagne.
987 : avènement d'Hugues Capet.
XIII^e siècle : Louis IX (Saint Louis) - le temps des cathédrales.
1453 : chute de Constantinople.
Milieu du XV^e siècle : naissance de l'imprimerie en Occident (Bible de Gutenberg).
1492 : prise de Grenade - découverte de l'Amérique.
XVI^e siècle : Réformes protestantes (Luther, Calvin).

Programme de Quatrième

1661-1715 : Règne personnel de Louis XIV (Versailles).
Milieu du XVIII^e siècle : l'Encyclopédie.
Deuxième moitié du XVIII^e siècle : machine à vapeur (James Watt) - début de l'âge industriel.
1789 : prise de la Bastille - Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.
1792 : proclamation de la République.
1804-1815 : premier Empire (Napoléon I^{er}).
1815-1848 : monarchie constitutionnelle en France.
1848-1852 : Seconde République (suffrage universel - abolition de l'esclavage).
1852-1870 : Second Empire (Napoléon III).
1870-1940 : Troisième République.
1885 : Pasteur découvre le vaccin contre la rage.
1898 : Affaire Dreyfus.

Programme de Troisième

Août 1914, début de la Première Guerre mondiale.
1917 : révolutions russes.
11 novembre 1918 : armistice.
1929, collectivisation des terres en URSS.
Janvier 1933 : Hitler, chancelier.
1935 : lois de Nuremberg.
1936-1938 : grands procès de Moscou.
1936 : lois sociales du Front populaire.
Septembre 1939 : invasion de la Pologne.
18 juin 1940 : Appel du Général de Gaulle.
1944 : droit de vote des femmes.
1945 : Sécurité sociale.
Mai 1945 : capitulation allemande.
Août 1945 : Hiroshima.
1947 : Plan Marshall; indépendance de l'Inde.
1947-1958 : Quatrième 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.

Les deux présidents du groupe défendent une histoire plus synthétique, moins centrée sur les crises, sur les ruptures :

« Le souci a été de faire prendre conscience de la pluralité des temps historiques, de la coexistence de temps longs et de temps courts (on ne raconte pas la Première Guerre mondiale comme on raconte l'entre-deux-guerres). L'accent est trop souvent mis par les professeurs sur les crises, comme celle de 1929, au détriment des tendances lourdes, comme la tendance à la croissance au XX^e siècle. Le programme commence par le temps long, de 1914 à nos jours. Un rééquilibrage a été opéré en faveur du second XX^e siècle, généralement escamoté. »¹⁸¹⁹

¹⁸¹⁹ Serge Berstein, Dominique Borne, *Audition du GTD histoire-géographie pour le programme de 3^e*, 6 mai 1997, AN, CAC, 2007 0019 article 15.

Le CNP et la DLC approuvent ces inflexions alors que le SNES y est farouchement opposé. Les enseignants d'histoire-géographie syndicalistes du SNES, notamment Dominique Comelli et Hélène Latger¹⁸²⁰, reprochent au GTD de ne pas mettre assez l'accent sur les bifurcations¹⁸²¹. Selon eux, l'étude des crises s'intègre dans celle des moments décisifs de l'histoire qui permettent de comprendre comment des civilisations ont réussi à survivre en période de crises, les choix que les acteurs ont faits¹⁸²². La controverse entre les membres du SNES et du GTD s'articule essentiellement autour de ces critiques. Le SNES reproche aux projets du GTD de ne plus consacrer un chapitre à la crise de 1929. Selon le syndicat, les crises des démocraties nord-américaines et européennes dues au capitalisme sont atténuées dans ce programme de Première¹⁸²³.

Les programmes du GTD insistent sur l'usage des documents patrimoniaux afin d'éviter l'encyclopédisme. Depuis les années 1950, le travail sur documents est le grand ressort de la méthode active¹⁸²⁴. Les liens entre le travail actif de l'élève et le document sont mis en valeur à nouveau en lycée par l'introduction, en 1992, des modules en classes de Seconde et de Première. Cette demande d'utiliser les documents émanant de textes officiels fait évoluer les pratiques de classes et aboutit à une place de plus en plus grande des documents (iconographiques, textuels) au détriment du texte dans les manuels¹⁸²⁵. L'étude du document était présentée comme une initiation à la méthode de recherche historique pour l'élève. Les programmes du GTD Berstein-Borne rompent avec cette tendance. Il s'agit de faire un usage pédagogique du document en classe, dont la lecture est présentée par le récit du professeur. Dans les textes parus au *BOEN* ainsi que dans les *Documents d'accompagnement*¹⁸²⁶, une hiérarchie entre documents apparaît. Ceux que l'enseignant doit

¹⁸²⁰ Dominique Comelli et Hélène Latger seront parmi les responsables du groupe *contenus* du SNES qui est créé officiellement en 1999.

¹⁸²¹ Dominique Comelli, *Comment on enseigne l'histoire à nos enfants*, Nantes, L'Atalante, 2001, 108 p.

¹⁸²² Dominique Comelli et Hélène Latger, « Histoire : nouveaux programmes, programmes novateurs ? », *Cahiers d'histoire*, n°64, 1996, p. 109-120.

¹⁸²³ La controverse devient idéologique car le SNES reproche à Dominique Borne et à Serge Berstein d'avoir écrit des programmes très libéraux, inspirés de courants de droite : Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁸²⁴ Le travail sur documents est une pratique pédagogique contre le cours magistral comme on le remarque dès 1954 dans les *Instructions officielles*.

¹⁸²⁵ Marie-Christine Baquès, « L'évolution des manuels d'histoire au lycée des années 1960 aux manuels actuels », *Histoire de l'Éducation*, n°114, mai 2007, p. 121-149 ; Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001, 319 p.

¹⁸²⁶ Les *Documents d'accompagnement* remplacent les *Instructions officielles* et les compléments de programmes. Contrairement aux textes précédents qui sont anonymes, ces *Documents* sont signés des deux

présenter aux élèves sont les documents patrimoniaux, chargés de promouvoir du sens et de construire une mémoire collective :

« Très clairement, ce patrimoine commun, il passe par Reims ou Chartres, il passe peut-être par Alésia et Verdingétorix, etc. Il y a patrimoine commun qui construit, qui aide à construire la citoyenneté [...]. Le choix d'Osiris, c'est très largement le temple, la pyramide... C'est simple. Osiris, ça veut dire en clair qu'on voulait attirer l'attention des enseignants sur le refus de la dispersion. Par exemple, dans leurs pratiques précédentes, les enseignants passaient beaucoup de temps, et continuent je crois, sur le Nil et la crue du Nil, ça fascine [...]. Et on repart sur une nomenclature des dieux, vraiment très anecdotiques, pour faire rire. Osiris, c'est faire entrer les jeunes dans les grands mythes de l'humanité, la mort, le salut, voilà! On est au cœur! C'est un choix [...]. Pour comprendre le Moyen-Âge, on a besoin de Saint-Denis et Reims. C'est intéressant parce que c'est à la fois l'histoire et le roman national. C'est en même temps les images qu'on se fait du Moyen-Âge. On a besoin. Il faudrait qu'un élève sortant du collège ait une idée de ce que représente Saint-Denis. Qu'un élève sortant du collège se dise : "tiens, une cathédrale", en passant devant Notre-Dame de Paris. Qu'il ne sache plus les dates peu importe mais qu'il la réfère au Moyen-Âge et qu'il dise évêque peut-être! »¹⁸²⁷

Ces documents patrimoniaux sont chargés de donner une mémoire pour forger une identité¹⁸²⁸. Comme le remarquent Patrick Garcia et Jean Leduc, ces documents lient les notions de patrimoine, de mémoire et d'identité, qui sont caractéristiques de la conscience historique contemporaine selon Pierre Nora. Les travaux de Pierre Nora sont la référence implicite à l'inflexion patrimoniale des programmes¹⁸²⁹.

Ces documents patrimoniaux sont de natures différentes [Tableau n°33] : textes, documents iconographiques (images fixes ou animées). La mise en œuvre de cette nouvelle pratique pédagogique est parfois difficile¹⁸³⁰. L'APHG soutient cette initiative, contrairement au SNES qui y voit une entrave à la liberté pédagogique¹⁸³¹. Ces programmes sont jugés trop directifs car le nombre d'heures et les documents à étudier sont indiqués. Le SNES propose d'enseigner une vision critique de la démocratie, d'ouvrir les programmes aux civilisations

présidents du GTD. Les *documents d'accompagnement* ne sont pas obligatoires, ils sont destinés à aider les enseignants à la mise en œuvre des programmes. La brochure comprend le texte des programmes, les fourchettes horaires pour chaque chapitre, les cartes, les dates et les documents obligatoires. Une bibliographie est également indiquée. Ceux des programmes Borne-Berstein sont élaborés à partir de travaux de stages réunissant des enseignants de toutes les académies sous la responsabilité du GTD et de l'IGEN. Ceux des programmes de lycée paraissent en décembre 1995, ceux de sixième en janvier 1996 (Planning pour les années 1995-1996, AN, CAC 2007 0019 articles 31-35).

¹⁸²⁷ Dominique Borne, entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

¹⁸²⁸ Christian Delacroix, Patrick Garcia, « L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité? », *Espaces-Temps*, n°66-67, 1998, p. 111-136.

¹⁸²⁹ Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire*, op. cit., p. 264-270. Cette référence est confirmée par Pierre-Henri Tavoillot, entretien avec l'auteure, 20 février 2008.

¹⁸³⁰ Ainsi, la commission du 1^{er} cycle de l'APHG reconnaît la faisabilité du programme de Sixième: « la révolution qui consiste à placer l'étude de documents jugés comme patrimoniaux au cœur du cours est bien acceptée, même si son rodage est parfois délicat à conduire. », in Commission pédagogique nationale du premier cycle, « Réunion du 8 mars 1997 », *Historiens et géographes*, n°359, octobre-novembre 1997.

¹⁸³¹ « Il n'est pas acceptable que les programmes imposent des choix de pratiques pédagogiques », « Consultation 6^e », *L'US*, n°365, 21 avril 1995.

extra-européennes et à davantage d'histoire sociale¹⁸³², de concevoir les programmes à partir de chapitres obligatoires et de questions facultatives (ce qui rappelle le projet initial du GTD de Jean-Clément Martin)¹⁸³³.

Tableau n°33 : Liste des documents patrimoniaux du collège

Classe	Nature	Documents sélectionnés
Sixième	Documents iconographiques	Trois exemples d'écriture (cunéiforme, hiéroglyphes, alphabet) ; représentations du mythe d'Osiris ; calendrier chrétien
	Monuments architecturaux	Le Temple, la pyramide, le Temple de Jérusalem, Delphes ou Olympie, le Parthénon, la ville romaine et ses monuments, les premiers monuments chrétiens (catacombes, basiliques)
	Textes	Extraits de la Bible, l'Iliade, l'Odyssée, récit de l'époque d'Alexandre, l'Enéide, la Guerre des Gaules de César, le Nouveau testament
Cinquième	Documents iconographiques	mosaïques de Ravenne. une caravelle.
	Monuments architecturaux	Sainte-Sophie ; une mosquée ; Aix-la-Chapelle ; une abbaye ; une cathédrale, un château fort; plan, palais et édifices municipaux des villes choisies comme exemples, la basilique Saint-Denis ; la cathédrale de Reims ; la Chapelle Sixtine ; un château de la Renaissance.
	Textes	Extraits du Coran ; les Serments de Strasbourg, le Roman de Renard, Joinville: la Vie de Saint Louis, extraits d'œuvres de François Rabelais ; Marco Polo : le Livre des Merveilles
Quatrième	Documents iconographiques	Œuvres de Rembrandt ; carte des départements français en 1791 ; David: le Sacre de Napoléon ; Goya: Dos de Mayo, Tres de Mayo (2 mai, 3 mai 1808) ; une locomotive à vapeur ; Delacroix : La Liberté guidant le peuple ; Picasso : les Demoiselles d'Avignon.
	Monuments architecturaux	Versailles
	Textes	Molière : extraits du Bourgeois gentilhomme ; préambule de la Déclaration d'indépendance des États-Unis ; extraits de philosophes du XVIIIe siècle (Montesquieu, Voltaire, Rousseau) ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ; la loi sur la séparation de l'Église et de l'État (1905) ; Victor Hugo : extraits des Châtiments et des Misérables ; extraits du Manifeste du parti communiste
Troisième	Documents iconographiques	Des affiches politiques et de propagande en France, URSS, Allemagne. Filmographie : Jean Renoir - S.M. Eisenstein ; Photos du général de Gaulle et de Konrad Adenauer à Reims (1963) et de François Mitterrand avec Helmut Kohl à Verdun (1984).
	Textes	extraits du traité de Versailles ; un roman ou un témoignage sur la guerre de 1914- 1918 ; Discours du Maréchal Pétain du 17 juin 1940 ; Appel du Général de Gaulle du 18 juin ; Extraits du statut des juifs (1940). Témoignages sur la déportation et le génocide ; Témoignages sur la Résistance ; extraits de la doctrine Truman et de la doctrine Jdanov ; Discours de J.F. Kennedy devant le mur de Berlin : "Ich bin ein Berliner" (23 juin 1963) ; Un témoignage sur la décolonisation ; préambule de la Constitution de 1946 ; Extraits du Discours de Bayeux (1946) ; Documents sur la décolonisation française ; Documents sur les mutations de la société.

Sources : Arrêtés du 17 mai 1995, 14 juin 1995, 22 novembre 1995, 10 janvier 1997 et 15 septembre 1998.

La production des programmes par le GTD Berstein-Borne a permis de sortir de la controverse lancée précédemment, sans mettre tout le monde d'accord. Cette résolution de conflit s'est accompagnée d'un réajustement entre catégories d'acteurs. L'Inspection générale, par la stratégie adoptée par son doyen, a été relégitimée : les membres de ce corps sont perçus par le ministère à nouveau comme légitimes pour participer à l'écriture des *curricula*. La domination de l'IGEN au sein de la hiérarchie enseignante et son pouvoir d'imposition sont alors visibles. La politique des contenus élaborée par ce GTD n'est pas entièrement nouvelle : c'est un assemblage d'éléments préexistants et d'innovations à la marge.

¹⁸³² Dominique Comelli, Hélène Latger, « Histoire : nouveaux programmes, programmes novateurs ? », *op. cit.*

¹⁸³³ Denis Paget (coord.), *Contenus et programmes d'enseignement 1999, L'US*, n°365, 21 avril 1995, p. 37-40.

Dominique Borne, aidé de Serge Berstein, recode les différentes demandes (sociales, corporatistes, politiques). Tous deux sectorisent cela en adoptant une démarche pragmatique et consensuelle. Cependant, cela ne génère qu'un consensus limité qui reçoit l'accord de l'APHG et des institutions ministérielles mais pas du SNES, principal syndicat dans le second degré. L'exclusion des représentants de ce syndicat et la non-prise en compte de leurs arguments révèle la diminution du poids syndical dans la production des politiques éducatives : la diminution de leurs effectifs les rend moins puissants dans les rapports de force avec le ministère. De plus, l'intérêt porté aux questions disciplinaires par les syndicalistes du groupe *contenus* du SNES le place sur le même terrain que l'APHG. Alors qu'on observait jusque dans les années 1980 que les membres de l'APHG, où ils défendaient la discipline, étaient également syndiqués au SNES pour défendre la corporation des enseignants du second degré¹⁸³⁴, on constate que cette relation n'est plus établie dans les années 1990. Les formes d'engagements des enseignants d'histoire-géographie évoluent à cette période.

Section 3

L'ouverture de rapports de forces (1999-2002)

Une polémique très passionnée sur la pédagogie touche à la fin des années 1990 le monde enseignant dans son ensemble¹⁸³⁵. Elle débute en septembre 1997, quand Didier Dacunha-Castelle, membre du cabinet Allègre, charge Philippe Meirieu d'une mission de réflexion sur la réforme des lycées et confie à Edgar Morin la conduite d'un comité sur les contenus. Philippe Meirieu, directeur de l'INRP et professeur de sciences de l'Éducation, est particulièrement critique à l'égard des enseignants du second degré, trop attachés, selon lui, à leur discipline. Ces routines et cet attachement disciplinaire constituent pour lui un élément de blocage à toute évolution de l'institution scolaire. La consultation sur les savoirs à enseigner au lycée qu'il conduit en 1998 auprès de tous les usagers de l'école, y compris des élèves, et

¹⁸³⁴ C'est le cas notamment dans les années 1940-1950, *cf.* chapitre 1, *supra*.

¹⁸³⁵ Yann Forestier, « Remettre l'éducation à la une des journaux. Bilan des années Allègre (1997-2000) », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°94, vol. 2, 2007, p. 231-242.

les tensions que suscite la politique menée par le ministre Allègre font enfler la polémique contre la pédagogie¹⁸³⁶. Le rapport Meirieu, présenté les 29 et 30 avril 1998, lors du Colloque de Lyon sur les lycées, propose une redéfinition du service des enseignants, ce qui est rejeté par le SNES, le SNALC et la Société des Agrégés. Cela suscite de nouvelles formes d'engagement chez les enseignants. Certains d'entre eux sont hostiles à la pédagogie et aux programmes élaborés alors. Dès 1999, des enseignants de lettres de lycée ont produit des textes contre les nouveaux programmes et les nouvelles épreuves de français et les ont diffusés sur Internet fin 1999. Ceux-ci constituent officiellement en mars 2000 le collectif « Sauver les Lettres » à l'occasion de la réforme du français en classe de Seconde¹⁸³⁷, en opposition au sujet d'invention introduit en classe de 3^e. Se prononçant pour une école élitaire pour tous, ils utilisent les ressources fournies par Internet en créant leur propre site. L'évolution du répertoire d'action montre que ce réseau d'enseignants ne se crée pas seulement au moment des manifestations de 2000. À partir d'une vingtaine d'établissements, ils se sont constitués en réseau électronique pour approfondir en commun les textes et leur idéologie et pour lutter contre l'application des nouveaux programmes. Ils recourent également à la médiatisation de leurs actions. Par exemple, un article paraît dans *Le Monde* du 4 mars 2000, intitulé gravement « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle ». Ces réactions de défense de la discipline s'observent également dans le cas des groupes d'experts consacrés à l'histoire-géographie. Contrairement à la polémique lancée par les programmes Haby qui fut animée principalement par des historiens universitaires¹⁸³⁸, celle des années 1999-2002 est conduite principalement par l'APHG et des géographes universitaires¹⁸³⁹.

¹⁸³⁶ Claude Allègre déclare alors qu'il s'agit non pas de sa commande mais du questionnaire Meirieu. Certaines personnes réagissent violemment contre Philippe Meirieu et les courants pédagogiques. Par exemple, Régis Debray (fortement influencé par Muglioni, son ancien professeur de philosophie, IGEN proche de Chevènement) lui écrit : « vous incarnez tout ce que je déteste », Philippe Meirieu, Témoignage lors du séminaire « Politiques éducatives et Sociétés » (Paris-I/ CHS), 20 novembre 2008.

¹⁸³⁷ Michel Buttet, Agnès Joste, Robert Wainer, « Sauver les lettres », *Revue du MAUSS*, n°28, 2006, p. 161-166.

¹⁸³⁸ Cf. Chapitre 3, *supra*.

¹⁸³⁹ Notre recherche de thèse ne porte que sur la fabrication des programmes d'histoire. Nous n'avons pas ici centré nos propos sur les polémiques relatives à la géographie scolaire.

A) Le circuit d'écriture soumis aux décisions autoritaires du ministre (1999-2000)¹⁸⁴⁰

Le 4 juin 1997, Claude Allègre [Encadré biographique n°11] est nommé Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie dans le gouvernement de Lionel Jospin. Il entreprend une réforme du système éducatif dans laquelle s'insèrent les réformes des programmes. Celle-ci commence au moment où le GTD Berstein-Borne achève la rédaction du programme d'histoire de classe de Troisième¹⁸⁴¹. Claude Allègre fait dès l'été 1997 des déclarations polémiques qui mobilisent contre lui le corps enseignant. Selon Monique Vuillat, secrétaire générale du SNES, il part « tout de go contre les enseignants du second degré »¹⁸⁴². Le 17 juin 1997, il affirme que « la gestion du ministère entre Bayrou et le SNES, c'est fini », le ministre rompt les relations entre le ministère et le principal syndicat enseignant du secondaire. Il déclare, le 24 juin 1997, vouloir « dégraisser le mammoth » et en septembre 1997, il affirme que 13 % des enseignants sont absentéistes, ce qui est erroné. En 1997-1998, le problème principal auquel se heurte le ministère est le mouvement lycéen et enseignant qui touche notamment le département de la Seine-Saint-Denis¹⁸⁴³. L'année 1998 est marquée par de fortes tensions : d'importantes manifestations ont lieu le 28 mars 1998 à Paris, à Toulouse, à Marseille et en Guadeloupe. La mobilisation des enseignants de Seine-Saint-Denis dure plusieurs semaines¹⁸⁴⁴. Les oppositions entre le ministère (et les partisans de la politique de Claude Allègre) et les syndicats se radicalisent en 1998-1999. Une partie de l'intelligentsia parisienne, sous la houlette d'Alain Finkielkraut, se rallie au ministre. En 1999, les partisans d'une ligne dure d'opposition à la politique ministérielle forment le segment majoritaire au SNES dont le bureau est remanié¹⁸⁴⁵.

¹⁸⁴⁰ Antoine Prost conduit depuis 2008 un groupe de recherches au sein de son séminaire « Politiques éducatives et Société » (Paris-I/CHS) sur le ministère de Claude Allègre (1997-2000). Certaines des recherches et discussions menées dans le cadre de ce groupe, auquel l'auteure a participé en 2008-2009, sont utilisées dans cette partie.

¹⁸⁴¹ L'arrêté de ce programme de Troisième est signé le 25 avril 1998 par le Ministre.

¹⁸⁴² Monique Vuillat, Entretien lors du séminaire « Politiques éducatives et Société » (Paris-I/CHS), 4 décembre 2008.

¹⁸⁴³ La violence dans les établissements devient un thème de réflexion important et est fortement médiatisée à partir de ce moment. Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire, est à l'initiative du Plan de lutte contre la violence, des classes relais et des centres éducatifs renforcés (décembre 1997) puis du redécoupage de la carte des ZEP.

¹⁸⁴⁴ Franck Poupeau, *Constestations scolaires et ordre social. Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*, Paris, Syllepse, 2004, 229 p.

¹⁸⁴⁵ Denis Paget est alors écarté du Bureau.

Encadré biographique n°11

Claude Allègre :

Docteur ès sciences physiques de l'Université de Paris, il dirige depuis 1967 le laboratoire de géochimie et cosmochimie de l'Université Paris VII-Denis Diderot, où il est depuis 1970 professeur de sciences de la Terre.

Tout en menant une carrière d'universitaire et de chercheur, Claude Allègre occupe certaines fonctions politiques (député européen en 1989) et ministérielles (conseiller spécial de Lionel Jospin au ministère de l'Éducation nationale de 1988 à 1992). Il est nommé ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie le 6 juin 1997. Il entreprend une réforme du secondaire. Sa politique éducative est très impopulaire dans les milieux enseignants. Il démissionne le 27 mars 2000, redevient enseignant-chercheur et éditorialiste.

1) La tension des rapports entre le ministre et les agents de l'État

Sous le ministère Allègre, l'organisation de l'administration rue de Grenelle est revue. Parmi les missions assignées au directeur adjoint de cabinet, Jean-Richard Cytermann, figure la réorganisation des directions. Leur nombre passe de 17 à 11¹⁸⁴⁶. La DESCO (Direction de l'Enseignement SCOLAIRE) se compose de deux sous-directions, prévues à l'article 7 de l'arrêté du 15 décembre 1997 : le service des formations et le service des établissements. Le Bureau du contenu des enseignements est rattaché au premier service¹⁸⁴⁷. La DESCO est en charge des questions scolaires du primaire, des collèges et des lycées. Les relations entre les personnes chargées de ces services et le ministre sont également tendues. Claude Allègre travaille avec les directeurs ministériels qu'il a choisis. Les membres du ministère doivent travailler avec le ministre ou un des membres de son cabinet, Didier Dacunha-Castelle, qui fut premier président du CNP (1990-1993). Selon Jean-Richard Cytermann, ce dernier « n'est pas un homme de dialogue, il fait pleurer plus d'un membre des directions »¹⁸⁴⁸. Alain Boissinot¹⁸⁴⁹, qui a remplacé en 1995 Christian Forestier, ne reste pas longtemps à la tête de la DESCO. Critiqué pour sa gestion de la crise des enseignants de Seine-Saint-Denis, il est remplacé par Bernard Toulemonde en 1998¹⁸⁵⁰. Celui-ci est en contact avec le ministre qui

¹⁸⁴⁶ Jean-Richard Cytermann, Témoignage présenté lors du séminaire « Politiques éducatives et Société » (Paris-I/CHS), 18 décembre 2008.

¹⁸⁴⁷ Claude Allègre, Ségolène Royal, *Arrêté du 17 décembre 1997 portant organisation des sous-directions de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie*.

¹⁸⁴⁸ Jean-Richard Cytermann, entretien cité. Cela nous a été confirmé par Christian Forestier, entretien avec l'auteur, 11 avril 2008.

¹⁸⁴⁹ Alain Boissinot est agrégé de lettres classiques et docteur en littérature française. Il mène une carrière d'enseignant dans le secondaire de 1972 à 1992 dans différents degrés et établissements (dont le lycée Henri-IV où il enseigne en Première supérieure). Il est nommé IGEN en 1993. En 1994, il entre au cabinet de François Bayrou où il est chargé des questions pédagogiques. Il siège également au CNP avant d'être nommé directeur des lycées et collèges puis directeur de la DESCO (1995-1998). Directeur du cabinet de Luc Ferry de 2002 à 2004, il est depuis recteur de l'Académie de Versailles, notice du *Who's Who*, 2008.

¹⁸⁵⁰ Bernard Toulemonde est docteur et agrégé de droit public. Il est Professeur des Universités et mène une carrière au sein de l'administration ministérielle. Il est nommé recteur de l'académie de Montpellier entre 1988 et 1991, puis de Toulouse en 1991-1992. Conseiller de Jack Lang de 1992 à 1993, il est nommé IGAEN et devient doyen du groupe établissements et vie scolaire. En janvier 1998, il rédige un rapport dans lequel il met l'accent sur les défaillances dans le pilotage des politiques éducatives à l'échelle locale, sur le renforcement

s'occupe personnellement des enseignements scolaires alors que Ségolène Royal en a le titre¹⁸⁵¹. Quant aux réformes pédagogiques, qui touchent les GTD, le CNP et la DESCO, Didier Dacunha-Castelle s'en charge lui-même¹⁸⁵². Les désaccords et inimitiés hérités du premier CNP entre le directeur de cabinet et le directeur du Bureau des programmes, Dominique Raulin, conduisent ce dernier à démissionner en 1998¹⁸⁵³. Dans le contexte de mobilisation enseignante contre la politique ministérielle et de tensions entre le cabinet et les directions, les représentants des enseignants s'unissent pour structurer leurs revendications.

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, l'APHG est l'association de spécialistes représentative des professeurs d'histoire et géographie du secondaire. Le désaccord avec la politique de Claude Allègre ressort des éditoriaux de son président, Robert Marconis :

« Des personnels publiquement humiliés par leur ministre dénonçant sans analyse leur absentéisme ou leur droit à la formation continue, l'Inspection générale marginalisée, les organisations syndicales traitées par le mépris et la plus représentative d'entre elles, diabolisée, les associations disciplinaires ignorées... »¹⁸⁵⁴

L'exclusion de l'APHG de l'élaboration des politiques pédagogiques est également appliquée au SNES. Ce syndicat n'a que peu de relations avec Claude Allègre, quelques unes avec Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire. Il en est de même pour les groupes chargés des questions de contenus. Lors des travaux du GTD Berstein-Borne, quelques militants syndicalistes, professeurs d'histoire-géographie dans le secondaire, avaient discuté fermement les projets de programmes. L'année de la mise en place du GTD Plessis-Charvet, les principaux syndicats du secondaire (SNES et SGEN) accordent une place essentielle aux questions pédagogiques et à celles des contenus. Selon André Robert, 54,2 % des éditoriaux de *Profession-Education* (SGEN) et 35 % de *L'Université syndicaliste* (SNES) sont consacrés en 1998-1999 à ce thème¹⁸⁵⁵. Malgré cet intérêt pour les contenus, ils sont tenus à l'écart par le ministère.

La réflexion disciplinaire devient un axe important au sein du SNES au moment du ministère Allègre. Se mettent officiellement en place des « observatoires des contenus, des

des inégalités entre établissements, voire entre classes, dans lequel il invite à développer les projets d'enseignement pluridisciplinaires et l'ECJS au lycée. Il est nommé directeur de la DESCO en mai 1998.

¹⁸⁵¹ Bernard Toulemonde, Témoignage lors du séminaire « Politiques éducatives et Société » (Paris-I/CHS), 10 avril 2008.

¹⁸⁵² Jean-Richard Cytermann, entretien cité.

¹⁸⁵³ Dominique Raulin, entretien cité.

¹⁸⁵⁴ Robert Marconis « Navigation à vue... », *Historiens et géographes*, n°360, janvier-février 1998.

¹⁸⁵⁵ André Robert, « Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999), *art. cit.*, p. 117.

programmes et des pratiques » au premier trimestre 1999¹⁸⁵⁶. Dominique Comelli et Hélène Latger animent l'observatoire d'histoire-géographie au niveau national (S1)¹⁸⁵⁷. Ces réseaux regroupent des syndicalistes et des adhérents du SNES désireux d'avoir une pratique pédagogique réflexive. Les actions sont menées à l'échelle nationale et académique. Il s'agit de stages, de réunions de discussion par discipline ou sur certains thèmes. À partir de ces événements, l'observatoire émet un avis sur les programmes en vigueur. Régulièrement, les responsables disciplinaires au niveau national rendent compte de ces réflexions dans des articles figurant dans les suppléments contenus de l'*US*. À la fin des années 1990, le SNES dispose de militants compétents pour présenter les projets de programmes devant le ministère mais également pour discuter et évaluer la faisabilité des projets qui lui seront soumis¹⁸⁵⁸.

La réforme du secondaire entreprise par Claude Allègre repose sur plusieurs points : allègement des horaires de cours à 26 heures au profit d'heures de travail en petits groupes (les TPE) et de l'aide personnalisée aux élèves¹⁸⁵⁹, création d'une véritable filière littéraire (2 à 3 langues vivantes), enseignement des disciplines artistiques et technologiques pour tous, introduction de l'ECJS dans les classes de lycée¹⁸⁶⁰. Dans le cadre de cette réforme, des mesures sont prises concernant l'enseignement de l'histoire. La première concerne la modification de l'épreuve du brevet en 1999 : l'éducation civique est ajoutée à l'évaluation de l'histoire et de la géographie. Pour les deux premières parties de l'épreuve, l'élève doit répondre à des questions et rédiger un texte court. Dans une troisième partie, sont évaluées les connaissances portant sur les repères chronologiques et spatiaux. Concernant le lycée, la réduction de la dotation horaire hebdomadaire pour la série scientifique, déjà décidée en 1995, est confirmée. 2 h 30 sont accordées à l'histoire et à la géographie dans la série S, contre 4 heures hebdomadaires en ES et L. Cette inégalité entre les filières est dénoncée par l'APHG, défenseur, depuis sa création, de l'égalité des dotations horaires pour toutes les filières.

¹⁸⁵⁶ SNES, *Que sont les observatoires du SNES ?*, 5 mars 2003, www.snes.edu/Que-sont-les-observatoires-du-SNES.html

¹⁸⁵⁷ La tenue de stands et de débats par cet observatoire lors des rendez-vous de l'histoire à Blois (événement créé en 1998 par Jack Lang) est une occasion pour faire connaître cette structure du SNES et faire adhérer de nouveaux membres, Alice Cardoso, entretien avec l'auteure, 16 février 2008.

¹⁸⁵⁸ Denis Paget, « Entretien, mai 2001 », in André Robert (dir.), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2004, p. 46-54.

¹⁸⁵⁹ Ces mesures d'aide visent les élèves de Seconde. Le constat fait en 1998 était que le taux de redoublements ou de réorientation vers la voie professionnelle était trop élevé. Il s'agit de le diminuer par certains pans de la réforme.

¹⁸⁶⁰ L'introduction de l'ECJS avait été proposée dans le rapport du doyen du groupe établissement et vie scolaire, Bernard Toulemonde, *Les observations du groupe des établissements et de la vie scolaire*, janvier 1998, 15 f.

Le 15 octobre 1998, le président de l'APHG rencontre Claude Allègre et Dacunha-Castelle au sujet d'une circulaire à paraître au *BOEN*. La circulaire n°98-212 présente des aménagements de programmes dans la majorité des disciplines du lycée. Le Ministre justifie cela en s'appuyant sur des demandes exprimées par différents acteurs éducatifs :

« Dès mon entrée en fonction, j'ai fait part de mon souhait de voir les programmes recentrés sur les fondamentaux. Les avis du Conseil national des programmes allaient également dans ce sens et, lors de la consultation des lycées, de nombreux enseignants et plusieurs associations de spécialistes de diverses disciplines avaient exprimé le désir que les programmes du lycée soient allégés. »

Il s'agit là d'une décision du ministre : Claude Allègre a demandé au CNP des propositions d'allègements des programmes en avril 1998. Il semblerait que François Lebrun et Maurice Garden (CNP) s'en soient chargés. Dans l'avis remis au ministre, le CNP émet des réserves concernant cette décision d'alléger les programmes :

« François Lebrun présente ses propositions d'allègement élaborées en concertation avec Maurice Garden. Si ce travail lui paraît fructueux pour la Seconde, il n'en va pas de même pour la Première et la Terminale. Pour la Seconde, l'allègement a consisté non pas à supprimer un ou deux des 6 chapitres qui composent le programme mais à expliciter et à circonscrire très précisément le contenu de chacun des chapitres. Pour la première, la situation est aberrante puisque la première partie du programme qu'il conviendrait de supprimer sur "l'âge industriel et sa civilisation (1850/1939)" a déjà été traitée par les professeurs en début d'année. »¹⁸⁶¹

Les programmes d'histoire ne sont guère modifiés :

« Nous suggérons donc aux enseignants de dégager, pour chaque chapitre du programme, les idées essentielles et de pas développer, comme le font certains manuels, les points de détail de manière excessive. »¹⁸⁶²

Ce type d'action auprès du cabinet ministériel n'est pas inédit pour l'APHG. Mais, contrairement aux habitudes, Claude Allègre exige que Robert Marconis vienne seul pour discuter des allègements de programmes¹⁸⁶³. Lors de cette rencontre, chaque groupe campe sur ses positions. L'APHG défend l'égalité des dotations horaires pour toutes les filières générales, mettant en évidence la fonction civique de l'enseignement de l'histoire. Face à lui, le ministre et Dacunha-Castelle sont partisans d'une différenciation entre les filières scientifique et littéraires :

Didier Dacunha-Castelle relate ainsi « une entrevue avec Peyrot [Il s'agit en réalité de Robert Marconis] et l'APHG qui prétendent qu'avec une demi-heure en moins, on va rendre les élites incultes et inciviques [...]. Je commence à sentir l'indignation monter ; on est en 1999 et, dix ans auparavant, c'était le même discours... [...]. Peut-on toucher à la répartition des heures de classe en terminale scientifique ? Peut-on argumenter que la place de la biologie n'est plus exactement la

¹⁸⁶¹ François Lebrun, *Avis du CNP relatifs aux allègements des programmes d'histoire-géographie*, 20 octobre 1998, AN, CAC, 2007 0019, article 15.

¹⁸⁶² Claude Allègre, « Aménagements des programmes », circulaire n°98-212, *BOEN*, HS n°12, 29 octobre 1998.

¹⁸⁶³ Robert Marconis, « Lettre aux présidents et secrétaires des régionales, aux membres du comité de gestion et au comité national », 2 novembre 1998, *Historiens et géographes*, n°364, octobre-novembre 1998.

même que celle qu'elle avait il y a trente ans, que les citoyens, la santé, l'écologie... ? Le combat est perdu d'avance. La terminale scientifique ! Seul objet digne de l'intérêt de tous, historiens et latinistes en tête ! »¹⁸⁶⁴

Cette attitude de Claude Allègre et Dacunha-Castelle amènent l'association à recourir à un répertoire d'action déjà utilisé lors de la polémique sur les programmes d'histoire à la fin des années 1970. Il s'agit d'exprimer l'opposition de l'APHG dans les éditoriaux d'*Historiens et géographes* (ce que Robert Marconis désigne comme de la « résistance passive »¹⁸⁶⁵) et de politiser les revendications en lançant une pétition signée par des parlementaires¹⁸⁶⁶. Les arguments mis en avant dans le texte sont, d'une part, un manque de temps qui conduit les enseignants à abandonner les méthodes actives pour le cours magistral, d'autre part, des dotations horaires trop faibles (pas seulement en S) qui empêchent les enseignants de finir les programmes. Le manque d'heures attribuées à l'histoire-géographie est déploré aussi pour le collège :

« Les conditions de travail de nombreux collègues sont très difficiles, parfois rendues intolérables par un climat de violence. La massification du public scolaire, son hétérogénéité, un environnement familial et économique défavorables pour un certain nombre d'élèves, réclament un temps d'enseignement qui ne soit pas réduit au minimum [...]. L'APHG demande 4 h plutôt que 3 h 30 en 6^e, 5^e, 4^e ». ¹⁸⁶⁷

2) Les nouvelles tensions entre le CNP et le GTD Plessis-Charvet

Le 14 janvier 1999, Claude Allègre nomme Michel Winock unique président du GTD d'histoire-géographie¹⁸⁶⁸. Deux jours auparavant, le ministre a présenté à tous les présidents de GTD les axes et le calendrier des travaux. Les nouveaux programmes doivent entrer en application en septembre 2000 pour la classe de Seconde et en 2001 et 2002 pour la Première et la Terminale. Le président du GTD, professeur d'histoire contemporaine à l'Institut d'études politiques de Paris et directeur de collection au Seuil, est chargé d'alléger les programmes d'histoire et de développer les liaisons entre les programmes d'histoire et de géographie. Le problème posé par cette présidence unique est la non-représentation des

¹⁸⁶⁴ Didier Dacunha-Castelle, *Peut-on encore sauver l'école ?*, Paris, Flammarion, 2000, p. 155-156.

¹⁸⁶⁵ Robert Marconis, « Histoire-géographie dans le projet de réforme des lycées », *Historiens et géographes*, n°365, janvier-février 1999.

¹⁸⁶⁶ « La réduction des horaires en série S est inacceptable. Par tous les moyens il faut continuer à mobiliser l'opinion et les élus en dénonçant les conséquences d'un tel choix, qu'il s'agisse de l'appauvrissement des contenus devenus lacunaires ou de l'abandon de pratiques pédagogiques privilégiant l'étude de documents au profit d'un enseignement plus magistral faute de temps suffisant », Robert Marconis, « Dans la tourmente », *Historiens et géographes*, n°369, février 2000.

¹⁸⁶⁷ Robert Marconis, « Contre la dégradation des conditions d'enseignement d'histoire-géographie dans les collèges », *Historiens et géographes*, n°369, février 2000.

¹⁸⁶⁸ Claude Allègre, *Les nouveaux programmes des lycées*, 14 janvier 1999, communiqué de presse.

géographes à la tête du GTD. Michel Winock démissionne quelques semaines plus tard. Il est remplacé en mars 1999 par deux universitaires qui assurent la présidence du groupe : Alain Plessis et Jean-Paul Charvet.

a) Des aménagements dans le circuit d'écriture des programmes

Pour les programmes du collège modifiés entre 1995 et 1998 et ceux élaborés antérieurement, le CNP était le destinataire des projets au moment de la consultation des enseignants. Le conseil participait à la réunion de synthèse au cours de laquelle les IA-IPR présentaient les synthèses des réponses. Ensuite, le CNP se réunissait à huis clos en séance plénière pour élaborer un avis général sur le projet définitif. L'intervention du CNP en fin de processus limitait le rôle joué par cette organisation : il n'est plus possible à ce stade de l'élaboration du programme de remettre profondément en cause le texte, au risque de bloquer ou de retarder la commande¹⁸⁶⁹. Sous la conduite du président Luc Ferry, le CNP réfléchit à des modifications du processus d'élaboration dans lequel il serait davantage impliqué.

Le constat de départ est l'inefficacité de la Charte des programmes de 1992. Le CNP expose quatre principes restés jusque-là lettre morte : la transparence dans la rédaction des projets de programmes, une consultation nationale des enseignants et des partenaires (syndicats, associations de spécialistes) pour permettre de débattre des projets, la cohésion verticale et horizontale des programmes, un suivi de leur mise en œuvre¹⁸⁷⁰. La force des habitudes est mise en évidence : malgré les recommandations du CNP, les GTD fonctionnent de manière disciplinaire. Pour remédier à cela et éviter une spécialisation trop grande des programmes, le CNP propose de composer les GTD de la manière suivante : 30 % d'universitaires, 40 à 50 % d'enseignants de terrain (sans confusion avec les corps d'inspection) et 20 à 30 % de personnes qualifiées (représentants des corps d'inspection, enseignants d'autres disciplines, personnalités extérieures au système éducatif).

Le CNP propose de développer l'évaluation des programmes et des apprentissages afin « d'aider le ministre dans ses décisions »¹⁸⁷¹. La rédaction des programmes, qui revient toujours au GTD, serait dorénavant encadrée par une lettre de mission dans laquelle le

¹⁸⁶⁹ Ce qui fut le cas avec les projets présentés par le GTD présidé par Jean-Clément Martin.

¹⁸⁷⁰ CNP, *Réforme de la procédure d'élaboration des programmes*, 24 juillet 1997, AN, CAC, 2007 0019, articles 21 à 25.

¹⁸⁷¹ CNP, *Une nouvelle procédure pour les programmes*, 23 septembre 1997, AN, CAC, 2007 0019, articles 21 à 25.

ministre fixe les grands axes et les objectifs du nouveau programme. Cette dernière proposition est retenue par le cabinet du ministre au moment de la commande passée au GTD Plessis-Charvet : rédigée par le CNP et la DLC, la lettre de cadrage est un outil important dans le processus d'écriture du programme. Elle fournit plusieurs informations dont les objectifs visés, les limites (dotations horaires principalement) et le calendrier de travail. Le CNP intervient donc en début et en fin de processus. Cette modification apportée au processus d'élaboration des programmes ne satisfait pas l'IGEN qui ne participe pas à la rédaction de la lettre de cadrage, ni au GTD.

Claude Allègre, au moment où il était conseiller de Lionel Jospin de 1988 à 1992, n'avait pas caché son hostilité à l'égard des corps d'inspection leur reprochant d'être trop centrés sur leur discipline de rattachement. La réforme de 1989 a changé les choses : même si les problèmes touchant à leur discipline les préoccupent toujours, les IGEN se consacrent de plus en plus à des missions transversales (rédaction de rapports, de notes au ministre, etc.) ainsi qu'à l'évaluation des politiques éducatives¹⁸⁷². Dans un rapport adressé au cabinet du ministre, Geneviève Becquelin, doyenne de l'IGEN, met en évidence ce rôle d'expertise que peuvent remplir les inspecteurs généraux :

« L'IGEN veille à la qualité des enseignements. Sa mission d'évaluation porte sur les "programmes et les méthodes pédagogiques, les procédures et les moyens mis en œuvre ". Sa qualité d'expert, qui s'applique à l'évaluation des programmes, la conduit à faire connaître son avis sur la faisabilité des projets de programmes aux différentes phases de leur élaboration. À tout moment elle est en mesure, à la demande du ministre, de faire l'état de l'enseignement d'une discipline à un niveau donné et dans chaque académie. L'évaluation qui est demandée à l'IGEN doit s'inscrire dans un cadre de finalités et d'objectifs préalablement défini par le ministre sous la forme de lettre de cadrage. »¹⁸⁷³

Sous la plume de sa doyenne, l'IGEN essaie de montrer qu'il s'agit d'un corps capable de s'adapter aux changements sectoriels et de faire valoir ses compétences auprès d'un ministre et d'un directeur de cabinet désireux d'externaliser toute évaluation des politiques éducatives.

Les inspecteurs généraux justifient leur présence dans le circuit d'écriture par leur expertise du monde enseignant (l'IGEN évalue les capacités des professeurs). Les inspections sur le terrain effectuées parfois par les IGEN ou relayées par les IPR permettent aux IGEN d'évaluer la mise en œuvre des textes et, éventuellement de les retoucher très rapidement si

¹⁸⁷² Sur le rôle de l'inspecteur général et l'évolution de leurs missions depuis les années 1990, lire les entretiens avec Dominique Borne, Yves Poncelet, Jean-Pierre Rioux et Laurent Wirth retranscrits dans l'Annexe n°11, tome II.

¹⁸⁷³ Geneviève Becquelin, *Le rôle de l'Inspection générale dans l'élaboration et l'évaluation des programmes*, 10 mars 1998, AN, CAC, 2007 0019 articles 21 à 25.

nécessaire. Selon Geneviève Becquelin, l'Inspection générale peut intervenir à quatre reprises dans le processus d'élaboration des programmes : une évaluation préalable des programmes en vigueur, un rôle d'expert au sein des GTD, une évaluation des projets de programmes des GTD soumis au ministre (le projet ayant fait la navette entre l'IGEN et le GTD) puis lors de leur mise en œuvre¹⁸⁷⁴. Il existe en effet trois grands types d'évaluation : celle des travaux d'élèves, celle des établissements et celle des expérimentations et innovations¹⁸⁷⁵. L'IGEN propose une quatrième catégorie d'évaluation : celle de la faisabilité du programme par les agents. Il s'agit d'un procédé visant à rationaliser les méthodes autour du noyau dur de l'inspection¹⁸⁷⁶. Malgré cette mise en avant des compétences, l'IGEN n'est pas admise dans les GTD mis en place par Claude Allègre¹⁸⁷⁷.

b) Un GTD chargé d'aménager les contenus des programmes d'histoire en vigueur

Les deux présidents du nouveau GTD sont des professeurs à l'Université de Paris-X Nanterre proposés par Luc Ferry à la directrice de cabinet de Ségolène Royal, Jeanne-Marie Parly. Le cabinet donne son accord le 16 mars 1999¹⁸⁷⁸. Ancien élève de l'École normale supérieure, Alain Plessis est professeur d'histoire économique. Il travaille sur l'histoire bancaire et économique en France aux XIX^e et XX^e siècles. De 1995 à 1997, il a présidé le jury d'agrégation externe. Jean-Paul Charvet est professeur de géographie agricole et rurale à Nanterre. Il a publié des ouvrages portant sur les enjeux mondiaux liés à l'alimentation : *Les greniers du monde* (1985), *Le désordre alimentaire mondial : surplus et pénuries* (1987), *Le blé* (1990, 1996), *La France agricole* (1994, 1997). La nomination de ces deux universitaires, notamment celle de Jean-Paul Charvet, est approuvée par l'APHG¹⁸⁷⁹. Comme le souhaitait Claude Allègre, tous les corps d'inspection sont écartés du groupe¹⁸⁸⁰. Le groupe initial est

¹⁸⁷⁴ Geneviève Becquelin, *op. cit.*

¹⁸⁷⁵ Agnès van Zanten, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, 2004, p. 106-108.

¹⁸⁷⁶ Xavier Pons, « Évaluation des politiques éducatives », in Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation, op. cit.*, p. 314-316.

¹⁸⁷⁷ Alain Bergounioux rappelle la mise à l'écart de la production des politiques éducatives de l'Inspection générale décidée par Claude Allègre : selon lui, entre 1997 et 1999, un IGEN n'en savait parfois pas plus qu'un IPR et moins que le grand public, Alain Bergounioux, entretien avec le SHE/INRP, 9 novembre 2000.

¹⁸⁷⁸ Jeanne-Marie Parly, *Note à Luc Ferry*, 16 mars 1999, AN, CAC, 2007 0019, articles 1-2.

¹⁸⁷⁹ Robert Marconis, « Improvisations dangereuses... », *Historiens et géographes*, n°366, avril-mai 1999.

¹⁸⁸⁰ « En 1997, Claude Allègre a décidé d'exclure l'Inspection générale de toute responsabilité dans l'élaboration des programmes en lui fixant, comme objectif prioritaire, la mission d'évaluation. Les GTD ont été dissouts et de nouveaux GTD mis en place sous la présidence d'universitaires. Le CNP avait fait part au ministre de ses

composé de neuf membres seulement, dont deux universitaires (les deux présidents)¹⁸⁸¹. Les sept autres membres sont des agrégés enseignants de lycée venus de plusieurs académies : Marièle Leclerc et Éric Roger de l'académie de Metz-Nancy, Marie-Paule Hervieu de celle de Paris, Jacques Fifis et Annie Moraine de celle de Reims, Jean-François Joly de celle de Rouen, Francine Gaillot de celle de Versailles. Durant les semaines qui suivent, le GTD est réduit à six enseignants en plus des deux présidents¹⁸⁸², certains enseignants membres du GTD Berstein-Borne, ayant quitté le groupe.

La lettre de cadrage adressée au GTD n'invite pas à bouleverser les programmes d'histoire. Il s'agit de revoir les libellés des questions en fonction des allègements proposés :

« Quelques mesures d'élagage et une nouvelle écriture, la solution à un allègement des programmes actuels devrait être recherchée dans une rédaction beaucoup plus explicite du libellé de chaque question, pour éviter les dérapages auxquels se sont livrés la plupart des manuels qui ont interprété les programmes officiels dans leur sens le plus extensif. »¹⁸⁸³

Les indications d'allègement concernent essentiellement le programme de Seconde. Il est demandé au GTD d'expliquer plus longuement ce qu'il faut traiter, ou non, dans chaque chapitre. En cela, les programmes deviennent plus directifs. Dès le mois d'avril 1999, le groupe organise une table-ronde avec le CNP, l'APHG et des universitaires pour recueillir leurs avis. Dans un contexte de mise en place tendue de la réforme des lycées, le GTD veut être attentif à l'ensemble des acteurs concernés, l'IGEN étant exclue à ce moment, pour alléger les programmes d'histoire et élaborer un nouveau programme de géographie¹⁸⁸⁴.

Le 5 octobre 1999, les projets de programmes d'histoire sont présentés par le GTD devant le CNP. François Lebrun et Alain Plessis sont en désaccord à propos de la signification des allègements. Selon le membre du CNP, il s'agit d'expliquer clairement aux enseignants ce qu'ils doivent enseigner alors que le président du GTD est davantage soucieux de laisser les professeurs libres d'organiser leur progression annuelle selon leurs compétences. Cela s'observe pour le programme de Seconde : François Lebrun souhaite que les quatre moments historiques soient étudiés durant une durée identique, alors qu'Alain Plessis est favorable à un traitement horaire inégal entre ces questions¹⁸⁸⁵. En janvier 2000, lors de l'examen des projets

réserves à l'égard de ce dispositif. », Luc Ferry, *Lettre à Christian Forestier*, 28 avril 2000, AN, CAC, 2007 0019, articles 21 à 25.

¹⁸⁸¹ GTD Histoire-géographie, 1999, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁸⁸² « Compositions des GTD », *BOEN*, n°28, 15 juillet 1999.

¹⁸⁸³ *Lettre de cadrage au GTD Plessis-Charvet*, 1999, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁸⁸⁴ Robert Marconis, « Le dialogue confisqué », *Historiens et géographes*, n°367, juillet-août 1999.

¹⁸⁸⁵ François Lebrun, *Présentation des programmes d'histoire-géographie*, 5 octobre 1999, AN, CAC, 2007

pour les classes de Seconde et Première S, Alain Plessis souligne les difficultés auxquelles se heurte le GTD : d'un côté alléger les programmes (essentiellement en raison de dotations horaires moins importantes), de l'autre, tenir compte des demandes émanant de l'exécutif pour ajouter des questions au programme (étude des sciences, des femmes, de l'immigration, des civilisations extra-européennes¹⁸⁸⁶) :

« [Alain Plessis] souligne le souci, chez les GTD Histoire-géographie, de prendre en compte les aspirations des enseignants de terrain ; d'où les modifications apportées au projet. Les GTD ont également intégré les précédentes recommandations du CNP mais se heurtent à quelques difficultés : les allègements préconisés apparaissent parfois comme des mutilations [...]. Le ministère a recommandé au GTD d'être attentif, pour l'élaboration des programmes, à l'évolution des sciences, à la question de l'intégration et au rôle des femmes dans l'histoire : le GTD attend d'éventuelles propositions du CNP en ce sens. »¹⁸⁸⁷

Ces injonctions contradictoires sont dues à la dualité du ministère : Claude Allègre est ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et Ségolène Royal est ministre déléguée à l'enseignement scolaire.

Les nouveaux programmes, élaborés grâce à un dialogue entre le GTD et le CNP (principalement Michelle Perrot et Yvette Veyret), sont des ajustements des programmes du GTD Berstein-Borne. Pour le programme de Seconde, le premier moment historique est consacré à l'étude de la citoyenneté à Athènes au V^e siècle av. J.-C. Comme l'avait précisé François Lebrun devant le CSE le premier juillet 1999, la citoyenneté romaine est abandonnée¹⁸⁸⁸. Concernant les trois autres moments historiques, il n'est question que d'étudier deux des trois questions, le choix étant laissé à l'enseignant. Dans la dernière partie du programme, la question du romantisme est supprimée. En classe de première S, l'étude de "L'âge industriel et sa civilisation" est retirée du programme et la question de la crise des démocraties libérales n'est abordée qu'au travers de l'exemple français. En terminale S, les transformations économiques et sociales sont étudiées en France et les modèles européen et chinois sont supprimés. Ne demeure que l'étude des modèles américain et soviétique.

Dans ce circuit d'écriture, les injonctions ministérielles d'allègement l'ont emporté sur les recommandations du CNP. Des questions, qui auraient permis d'établir des passerelles entre les disciplines, sont supprimées :

« Des allègements ont été apportés par la suppression de la citoyenneté à Rome ou du romantisme. Le CNP continue de regretter cette dernière suppression : ce qui était compréhensible dans le cadre

0019, article 17.

¹⁸⁸⁶ Cf. chapitre 6, *infra*.

¹⁸⁸⁷ CNP, *Compte-rendu de la réunion du 25 janvier 2000*, AN, CAC, 2007 0019, article 17.

¹⁸⁸⁸ François Lebrun, *Projets de programmes présenté au CES*, 1^{er} juillet 1999, AN, CAC, 2007 0019, article 44.

d'un allègement provisoire ne paraît plus acceptable au moment où le nouveau programme de français de seconde introduit la littérature au XIX^e siècle, permettant ainsi des rapprochements disciplinaires. Le CNP demande donc que l'étude du romantisme soit à nouveau inscrite au programme d'histoire sous la forme qui paraîtra la mieux adaptée. »¹⁸⁸⁹

Pour ne pas alourdir les programmes tout en tenant compte des demandes de la ministre déléguée sur l'insertion de l'histoire des femmes, le GTD a inséré ce thème dans l'étude de la citoyenneté politique en Seconde. Les aménagements des programmes de 2000 ne sont que des modifications à la marge des textes antérieurs comme le remarque Michelle Perrot, appelée cette année-là au CNP pour insérer l'histoire des femmes dans les programmes :

« De manière générale, sur les programmes d'histoire, il y a eu tout le temps quelques chose mais l'impression de choses inabouties tout le temps. Tantôt un groupe sous la direction de Plessis, puis un deuxième groupe [...]. On ne peut pas dire qu'on ait vraiment touché aux programmes d'histoire pendant cette période. »¹⁸⁹⁰

Seul le programme de Seconde du GTD Plessis-Charvet paraît au *BOEN* à l'été 2000¹⁸⁹¹ ainsi que celui de la Première série S¹⁸⁹². Le projet pour la Terminale S est reporté. La polémique enfle alors contre la politique du ministre Claude Allègre. Celui-ci démissionne le 27 mars 2000 et est remplacé par Jack Lang chargé d'apaiser la profession enseignante comme le rapporte Christian Forestier, son directeur de cabinet :

« Lang m'appelle : "cher ami, puis-je vous voir?" [...] On a une crise sur les bras, on va faire de la calinothérapie, comme on dit chez nous et on va s'en sortir! »¹⁸⁹³

Le rythme de la production des programmes est ainsi soumis à la temporalité politique du ministère. À ce moment-là, les carrières des GTD sont fonction des ministres de l'Éducation nationale

B) Les représentants d'enseignants contre le groupe d'experts (GE) d'Armand Frémont (2000-2002)

Le géographe Armand Frémont préside un GE chargé d'élaborer des programmes pour les classes de Première et Terminale. Celui-ci s'était investi dans des formations destinées aux enseignants au moment de la mise en œuvre des programmes Haby¹⁸⁹⁴. Son projet initial en

¹⁸⁸⁹ CNP, *Propositions concernant l'allègement des programmes d'histoire au lycée*, 27 juin 2000, AN, CAC, 2007 0019 articles 19-20.

¹⁸⁹⁰ Michelle Perrot, entretien avec l'auteure, 9 avril 2008.

¹⁸⁹¹ « Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. Histoire-géographie », *BOEN*, HS n°6, 31 août 2000.

¹⁸⁹² « Histoire-géographie. Enseignement obligatoire. Série scientifique », *BOEN*, HS n°12, 29 juin 1995.

¹⁸⁹³ Christian Forestier, entretien avec l'auteure, 11 avril 2008.

¹⁸⁹⁴ Cf. chapitre 3, *supra*.

2000 reprend l'idée d'un programme unique mêlant histoire et géographie, ce qui va à l'encontre des découpages traditionnels des programmes du secondaire, mais également des questions aux concours de recrutement qui distinguent histoire et géographie. Les frontières entre ces deux disciplines sont modifiées, ce qui bouleverse l'identité professionnelle des enseignants. Selon Franck Musgrove¹⁸⁹⁵, les innovations qui supposent de nouveaux découpages dans les matières enseignées et une redéfinition des frontières entre les savoirs peuvent être perçues par les enseignants comme menaçantes pour l'identité professionnelle, surtout si elle leur impose une hybridation de rôles, des migrations vers des activités moins familières. De plus, cette compartimentation des savoirs reflète les habitudes corporatives, les intérêts des groupes professionnels¹⁸⁹⁶. Les réactions suscitées par les projets du GE Frémont font échos à ces remarques.

1) Un premier projet élaboré à l'encontre des habitudes disciplinaires (2000-mai 2001)

Le circuit de production des programmes conduit par le GE d'Armand Frémont peut être comparé à une arène dans laquelle s'affrontent principalement les groupes d'intérêt représentant les enseignants (secondaire et supérieur) et les agents du ministère. Le GE est placé au cœur de ces tensions. Se présentant comme des *policy makers*¹⁸⁹⁷, les représentants des enseignants mènent des actions pour mettre sur l'agenda ministériel la hausse des dotations horaires en S : ces groupes d'intérêt (syndicats et APHG) font valoir le fait qu'ils connaissent les difficultés, les pressions auxquelles ces agents font face et la complexité du contexte dans lequel enseignent les professeurs. Les travaux du GE d'Armand Frémont sont pris dans des controverses plus larges dont la résolution ne dépend ni du GE, ni du CNP mais du ministère.

a) Un groupe d'experts chargé de mettre en œuvre la réforme des lycées

Jack Lang est nommé ministre de l'Éducation nationale et de la culture le 27 mars 2000. Afin de sortir de la crise du secteur éducatif provoquée par Claude Allègre, Christian

¹⁸⁹⁵ Franck Musgrove, « The Contribution to the Study of curriculum », *op. cit.*

¹⁸⁹⁶ Geoff Esland, « Teaching and Learning as the Organization of Knowledge », in Michael F.D. Young, *Knowledge and Control*, *op. cit.*, p. 70-115.

¹⁸⁹⁷ Michael Lipsky, *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russel Sage Foundation, 1980, 244 p.

Forestier est nommé directeur de cabinet. Ce dernier connaît bien les enjeux du secteur éducatif : il a été DLC de 1992 à 1994, recteur de plusieurs académies dont celle de Versailles. Il prend l'initiative de choisir des personnes avec lesquelles il a déjà travaillé au ministère¹⁸⁹⁸. Deux cabinets sont en place rue de Grenelle : un formé de conseillers chargés des questions de communication et des questions culturelles, proche de Jack Lang, l'autre autour du directeur de cabinet, installé à distance du bureau du ministre. André Hussenet, ancien directeur des collèges entre 1986 et 1988, est directeur-adjoint du cabinet chargé des programmes et de la pédagogie¹⁸⁹⁹. Laurent Wirth, IGEN d'histoire-géographie depuis 1998, est rattaché au pôle pédagogique supervisé par André Hussenet qu'il assiste en tant que conseiller chargé spécifiquement des programmes et des questions relevant de l'histoire scolaire à partir de juillet 2000¹⁹⁰⁰. Alain Seksig¹⁹⁰¹ est chargé des problèmes du premier degré au sein de ce pôle pédagogique¹⁹⁰².

Le nouveau directeur de cabinet rétablit le dialogue interrompu sous Claude Allègre avec les directeurs ministériels. Christian Forestier travaille aussi en collaboration avec Luc Ferry, toujours président du CNP. L'élément de tension relatif au circuit d'écriture des programmes est la rivalité entre le GTD et l'IGEN, chacun prétendant être compétent pour élaborer des programmes. Même si les inspecteurs généraux ne détiennent plus ce monopole, nous avons vu que certains d'entre eux ont participé *institui personae* au CNP ou à des GTD. Ce fut le cas de Dominique Borne qui présida le GTD histoire-géographie de 1993 à 1998 et est nommé membre du CNP en 2000. Dans un discours prononcé le 29 novembre 2000, Jack Lang associe de nouveau plusieurs catégories d'acteurs au circuit d'écriture des programmes dont l'Inspection générale :

¹⁸⁹⁸ Christian Forestier désigne ainsi le cabinet qu'il compose en 2000 : « Au début, j'ai constitué le cabinet, c'est tout juste si je lui ai dit qui je prenais. J'ai appelé mon ami André Hussenet. Le cabinet était connu comme la bande à Forestier [...]. J'ai appelé cinq, six copains en qui j'ai une confiance incroyable, ils n'ont pas eu le droit de discuter. Il y avait deux cabinets : le cabinet des affaires éducatives, et puis tout le monde autour de Jack Lang. », Christian Forestier, entretien cité.

¹⁸⁹⁹ Pierre-Henri Tavoillot, entretien cité.

¹⁹⁰⁰ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 14 avril 2008.

¹⁹⁰¹ Alain Seksig : instituteur puis IEN en Seine-Saint-Denis.

¹⁹⁰² Selon les témoignages recueillis, cette partie du cabinet, constituée de spécialistes du Ministère, est très technique. D'après Christian Forestier, des tensions ont traversé les deux parties du cabinet car Jack Lang était agacé de cet aspect très technique, très méticuleux du cabinet. Pour Pierre-Henri Tavoillot, cela explique le départ de Laurent Wirth du cabinet : « Il y avait Laurent Wirth, c'est lui qui s'est occupé du dossier histoire. Après, Laurent Wirth a été un peu viré pour des raisons très peu sympathiques, parce qu'il faisait cela de façon très consciencieuse. Il y avait une espèce d'incompatibilité d'humeur avec Lang qui ne le supportait plus. Du coup, la dernière année, j'ai pris en charge l'ensemble des dossiers histoire mais il n'y avait plus de programmes en cours », Pierre-Henri Tavoillot, entretien cité.

« L'objectif est que les programmes deviennent une véritable œuvre collective. Le rôle des universitaires est essentiel, parce qu'ils produisent le savoir, par leurs recherches, mais aussi parce qu'ils forment les futurs enseignants et participent, dans les jurys de concours, à leur recrutement. Il est donc indispensable de faire appel, pour l'élaboration des programmes, à des compétences complémentaires, celle des corps d'inspection, des formateurs IUFM, des enseignants eux-mêmes, qui doivent être largement consultés. »¹⁹⁰³

Les groupes d'experts (GE), qui remplacent les GTD, doivent donc associer des inspecteurs généraux :

« J'estime utile et légitime que des inspecteurs généraux puissent apporter aux groupes d'experts leur compétence disciplinaire et leur connaissance du système éducatif. Il ne s'agit pas là de restaurer je ne sais quelles prérogatives anciennes, mais de reconnaître des compétences dont il serait absurde de se priver. Par son rôle d'évaluation, et en dressant régulièrement des "états des disciplines" elle apporte au CNP et aux GE des éléments d'observation et de constat qui éclairent la réflexion sur les évolutions souhaitables des programmes. Elle contribue à leur mise en œuvre, en liaison avec la direction de l'enseignement scolaire et les corps d'inspection territoriaux. »¹⁹⁰⁴

Selon le cabinet, les GE doivent réunir toutes les catégories d'« historiens experts » : universitaires, IGEN et IPR, formateurs IUFM. Leur production doit être soumise à l'avis du CNP mais également des enseignants qui devront appliquer les programmes.

Armand Frémont est désigné par Jack Lang le 7 novembre 2000 président du GE d'histoire-géographie. Ce géographe, spécialiste des représentations (concept d'espace vécu), fut professeur de géographie à l'Université de Caen de 1960 à 1981 puis directeur scientifique au CNRS de 1982 à 1984. Armand Frémont a également mené une carrière administrative comme recteur de l'académie de Grenoble (1985-1989) puis de Versailles (1991-1997). De 1989 à 1991, il occupa le poste de directeur de la programmation et du développement universitaire au ministère de l'Éducation nationale. L'année de mise en place du GE, il est président du conseil scientifique de la DATAR depuis 1999. La conception de l'histoire et de la géographie scolaire selon Armand Frémont n'est pas une transposition de la recherche universitaire mais plus une adaptation aux intérêts de la société et des élèves :

« Je suis convaincu qu'il y a une finalité de l'enseignement secondaire qui n'est pas la même que celle de l'enseignement supérieur. Je pense qu'il est tout à fait normal pour des professeurs de l'enseignement supérieur de développer, d'inventer des méthodologies, de faire de la science. Le second degré restitue de la science en concernant les jeunes qu'il a, en donnant une certaine culture. J'avais vraiment à l'esprit mes jeunes de la banlieue d'Étampes ou d'Évry, pour ne pas parler de celle de Mantes-la-Jolie... »¹⁹⁰⁵

Pour cela, le géographe distingue clairement la géographie universitaire de la géographie scolaire (et il en est de même pour l'histoire selon lui) :

¹⁹⁰³ Jack Lang, *Refonder la politique d'élaboration des programmes*, 29 novembre 2000, AN, CAC, 2007 0019, articles 21 à 25.

¹⁹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁹⁰⁵ Armand Frémont, entretien avec l'auteure, 25 février 2008.

« La géographie à l'école doit s'inspirer bien entendu, comme la physique ou les mathématiques, des dernières recherches de la géographie savante mais elle ne peut pas être la même, elle ne peut pas avoir les mêmes objectifs, elle ne peut pas être traitée de la même manière. »¹⁹⁰⁶

Il lui est indiqué dans une lettre adressée par Jack Lang que le GE doit comprendre entre 12 et 15 membres dont des universitaires, des enseignants, des formateurs et des IA-IPR. Un siège est réservé dans le GE à un IGEN désigné par la doyenne du corps¹⁹⁰⁷. Le calendrier fixé pour ce GE qui doit reprendre les programmes de Première et Terminale de toutes les séries est serré : les projets doivent être achevés au plus tard en juin 2001 pour être appliqués à la rentrée 2002. André Hussenet, qui a proposé Armand Frémont pour cette tâche, l'incite à accepter :

« Je dois dire que je ne suis pas du tout partant parce je viens de sortir de l'Éducation nationale, je viens de prendre quinze ans d'administration d'Éducation nationale, je n'en ai pas assez mais j'ai un peu besoin de souffler. Je ne suis pas très partant mais finalement au cabinet, c'est André Hussenet, un de mes bons amis, qui suit le dossier. Il me dit que le ministre y tient beaucoup, qu'il va me recevoir. Il me désigne. Je n'ai pu dans ces circonstances qu'une solution qui est d'accepter. »¹⁹⁰⁸

Le second président du GE est Robert Frank. Cet historien spécialiste des relations internationales, directeur de l'IHTP de 1990 à 1994, est alors professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Paris-I. Le choix du ministère s'est porté sur lui car il est aussi un spécialiste de l'Europe, point sur lequel Jack Lang souhaite insister.

Armand Frémont compose son groupe. Pour cela, il demande conseil à Jean-Pierre Rioux, IGEN très investi dans les questions qui relèvent de l'Europe¹⁹⁰⁹, en lui soumettant une liste de noms¹⁹¹⁰. Celui-ci est réservé pour intégrer Gérard Hugonie dans le GE car ce géographe spécialiste de la didactique a participé au GTD de Jean-Clément Martin. L'objectif est également de ne pas constituer un GE trop coupé du terrain, constitué uniquement d'universitaires ou d'inspecteurs. La liste définitive est remise le 23 novembre 2000. Le GE compte dix membres dont les deux présidents (Armand Frémont et Robert Frank), un IGEN (Jean-Pierre Rioux), deux IPR (Gérard Granier, IA-IPR de l'académie de Rouen, agrégé de géographie, et Yves Poncelet, IPR de l'académie de Nantes), un IEN (Alain Prost,

¹⁹⁰⁶ Armand Frémont, entretien avec l'auteure, 2 juin 2005.

¹⁹⁰⁷ Jack Lang, *Lettre à Armand Frémont*, 7 novembre 2000, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁰⁸ Armand Frémont, entretien avec l'auteure, 25 février 2008.

¹⁹⁰⁹ Jean-Pierre Rioux, entretien avec l'auteure, 18 février 2008. Le 29 novembre 2000, Jack Lang lui confie une mission de réflexion sur l'Europe afin de « renforcer la dimension culturelle des programmes d'histoire » et d'approfondir la dimension civique. L'objectif de cette mission selon le ministre est de « préparer l'émergence d'une citoyenneté européenne véritable », Jack Lang, *Refonder la politique d'élaboration des programmes*, 29 novembre 2000, AN, CAC, 2007 0019, articles 21 à 25.

¹⁹¹⁰ Jean-Pierre Rioux, *Mail à Armand Frémont*, 18 novembre 2000, Archives personnelles d'Armand Frémont.

académie de Nice), une formatrice IUFM (Bénédicte Durand, jeune docteure en géographie, agrégée d'histoire, alors PRAG à l'IUFM de Créteil), un professeur de CPGE (Serge Hénin, agrégé d'histoire qui termine alors sa thèse), une personnalité extérieure (Ariane Azéma, fonctionnaire à la DATAR) et deux enseignantes du secondaire (Hélène Prévost, enseignante au lycée des Arènes de Toulouse, ayant obtenu l'agrégation interne, et Marielle Vichot, agrégée d'histoire, enseignante au lycée Jean-Baptiste Say à Paris)¹⁹¹¹.

Le 19 décembre 2000, la lettre de cadrage du CNP est adressée à Armand Frémont. Son contenu reprend les grandes lignes du discours du Ministre prononcé le 29 novembre 2000. Le CNP « propose d'accentuer la dimension européenne, de mettre l'accent sur le monde depuis 1945, de renforcer l'histoire culturelle et de réduire la part événementielle »¹⁹¹². Certaines propositions consistent en des allègements à apporter aux programmes (se limiter aux moments clefs de l'histoire nationale, réduire l'histoire des relations internationales), d'autres invitent à réintroduire des points retirés en 2000 (essentiellement le romantisme) ou à insérer des éléments tels que les mouvements des populations, les modes de vie, les rapports entre les sexes et les âges, les impacts de certains événements comme les guerres de décolonisation, 1968, 1989, l'histoire des sciences et techniques. Cette lettre de cadrage, élaborée par le CNP en accord avec la DESCO dirigée alors par Jean-Paul de Gaudemar, est en accord avec les orientations fixées par le cabinet et les projets d'Armand Frémont :

« Le ministre me fait une lettre de mission qui tient en une demi-page, sympathique, ordinaire. Une seule recommandation : donner plus de place à l'Europe dans ces programmes, c'est la seule chose explicite qui m'est répétée par le cabinet. Pas une autre. Le CNP est d'accord. Il est bien entendu que nous devons passer par une concertation officielle, c'est-à-dire l'accord du CNP et le CSE [...]. Il nous est demandé verbalement, - mais cela était ma conviction, cela ne me pose pas problème -, que nous devons, avant cette concertation officielle, concerter le plus possible avec les syndicats, les associations, si possible avec des professeurs de lycée. »¹⁹¹³

b) Un projet en rupture avec les découpages habituels

Armand Frémont propose, dès la première réunion du GE, le 3 décembre 2000, un projet pour les programmes de Première et Terminale. Celui-ci repose sur son expérience professionnelle en tant que recteur :

« Je parlais avec un esprit, la commission aussi, de rénovation profonde, voire audacieuse. Avec la volonté de remuer tout cela car j'avais pu constater, comme recteur et par tout ce qui me remontait, combien l'histoire et la géographie avaient été dévaluées, particulièrement la géographie. L'histoire

¹⁹¹¹ Armand Frémont, *Note sur la composition du GE*, 23 novembre 2000, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹¹² CNP, *Lettre de cadrage à Armand Frémont*, 19 décembre 2000, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹¹³ Armand Frémont, entretien avec l'auteure, 25 février 2008.

n'était pas une discipline noble mais de deuxième rang. Je me disais que par rapport à tous ces jeunes si différents des générations précédentes, je sortais des problèmes de la banlieue en ayant été recteur de Versailles, ayant vu défiler devant moi au cours des conseils de discipline d'appel des dizaines de jeunes gens, je me disais qu'il fallait rénover, les intéresser de plus près, il fallait rénover très profondément. »¹⁹¹⁴

L'originalité du projet est de fusionner les deux disciplines. Des thèmes, dont certains sont inédits dans les programmes, sont étudiés selon les deux approches :

« J'avais donné des exemples. Par exemple, "industrialisation et désindustrialisation en Europe au XX^e siècle", à la fois en histoire et en géographie. Et pour prendre à l'autre bout, pensant amuser et troubler, "le football de sa fondation à maintenant". Ce n'était pas si drôle que cela en avait l'air. À ce grand rêve qui était le mien, je faisais l'hypothèse de présenter à une classe de jeunes de 17-18 ans un choix judicieux et tournant ».¹⁹¹⁵

Le projet initial repose donc sur l'étude à la fois historique et géographique de quatre à cinq thèmes centrés sur l'Europe. Le programme de Terminale est axé sur la période postérieure à 1945. L'étude de la Seconde Guerre mondiale passe ainsi en classe de Première. Cependant, les membres du GE, même si Jean-Pierre Rioux et Gérard Granier sont très enthousiastes, recommandent à Armand Frémont de retravailler le projet.

Un projet est élaboré collectivement le 3 décembre 2000. La classe de Première s'attache à l'étude de "L'Europe et la France du XIX^e s. à nos jours". Cinq grandes séances sont envisagées : "le continent européen, sa place dans le monde contemporain" ; "l'Europe en 1848" / "la révolution industrielle en Europe, la civilisation industrielle, l'inégal développement en Europe", "l'étude de deux régions industrielles nées au XIX^e s. " / "l'évolution des nations et des États en Europe jusqu'en 1914" / "la guerre en Europe jusqu'en 1914, 1914-1918, d'une guerre à l'autre, la Seconde Guerre mondiale", "étude de deux régions européennes dans la tourmente des guerres" / "Les États européens aujourd'hui, l'unification européenne, étude d'un grand État, étude de 3 autres États, la France en Europe, la France et l'aménagement du territoire en Europe". Chacune propose d'aborder le sujet selon une approche tantôt historique, tantôt géographique. Selon ce projet, les enseignants peuvent choisir de traiter des thèmes dans le programme. Quant au programme de Terminale, le projet du 3 décembre 2000 ne présente que sa thématique générale : "Le monde et la France de la Seconde Guerre mondiale à nos jours"¹⁹¹⁶.

Le GE se réunit désormais durant toute une journée toutes les deux semaines¹⁹¹⁷.

¹⁹¹⁴ *Ibid.*

¹⁹¹⁵ *Ibid.*

¹⁹¹⁶ *Première esquisse de programmes*, 3 décembre 2000, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹¹⁷ Jean-Marc Blanchard, *Réunions du GE d'histoire-géographie*, 7 décembre 2000, Archives personnelles

Malgré les divergences qui entraînent de longues discussions, le groupe est solidaire¹⁹¹⁸ et fait corps avec les projets de programmes proposés au CNP le 9 janvier 2001. Armand Frémont présente ceux des Premières L et ES le 15 janvier 2001 en insistant sur le respect de la lettre de cadrage¹⁹¹⁹. Tout d'abord, ces programmes forment « un tout cohérent : il s'agit de comprendre le monde au XIX^e et XX^e siècles, en se plaçant à l'échelle européenne en première et à l'échelle mondiale en Terminale ». Le projet pour les Premières L et ES repose sur la liberté de programmation de l'enseignant. L'introduction ou la conclusion des cinq séquences de l'année sont étudiées à travers des études de cas. Les cinq séquences (qui s'apparentent à de vastes chapitres) sont proches du projet de décembre 2000 : "L'Europe, la France, la région : trois échelles d'analyse" ; "L'âge industriel en Europe mi-XIX^e siècle-mi-XX^e siècle" ; Nations et États en Europe entre 1848 et 1914" ; "Guerre, démocratie et totalitarismes en Europe 1914-1945" ; "Géopolitique de l'Europe aujourd'hui". L'idée de combiner histoire et géographie a été retenue par le GE. Par exemple, la séquence 3 s'organise autour de 3 thèmes : deux sont historiques (La France à la conquête de la démocratie : l'idée républicaine à l'épreuve, le modèle républicain ; Nationalités, nations et nationalismes entre 1848 et 1914 : les revendications des peuples, des nouveaux États, des États aux multiples nationalités) et un géographique (Étude géographique et culturelle d'une grande capitale européenne aujourd'hui : Berlin, Londres, Paris ou Vienne).

Comme il lui était demandé à la fois dans la lettre de cadrage et par le cabinet, Armand Frémont consulte en janvier 2001 plusieurs interlocuteurs. Le président du GE tient à maintenir les « principes fondamentaux du projet », à savoir la continuité entre la Première et la Terminale, l'orientation des programmes autour de questions qui doivent intéresser les élèves, l'organisation annuelle en cinq séquences, la souplesse d'utilisation du programme par l'enseignant, la combinaison histoire et géographie¹⁹²⁰. Dans l'ensemble, le CNP, l'IGEN, les quatre principaux syndicats (SNES, SGEN, SNALC, SE) ne rejettent pas le projet. C'est le cas notamment du SNES pour qui le projet correspond à certaines des propositions de l'observatoire national des savoirs et des pratiques : liaison entre histoire et géographie, davantage d'histoire sociale, des programmes articulés autour de noyaux durs centrés sur des

d'Armand Frémont.

¹⁹¹⁸ Armand Frémont, entretien avec l'auteure, 25 février 2008.

¹⁹¹⁹ Groupe d'experts histoire-géographie, *Projets de programmes pour les classes de premières L et ES*, 15 janvier 2001, AN, CAC, 2007 0019, article 46.

¹⁹²⁰ CNP, *Projets de programmes de 1^{ère} L et ES*, 6 février 2001, AN, CAC, 2007 0019, article 17.

moments de rupture, l'offre de questions au choix. Le syndicat majoritaire déplore cependant un manque d'ouverture aux civilisations extra-européennes et souhaite introduire la démarche régressive¹⁹²¹. Toutefois, l'Observatoire des programmes et des pratiques du SNES reproche les modalités institutionnelles de révision des programmes¹⁹²². Le SGEN approuve le programme unique, la possibilité de choix laissés au professeur, mais aurait souhaité, comme le SNES, davantage d'ouverture extra-européenne¹⁹²³. Quant au SNALC, il est satisfait de la consultation menée par le GE auprès des syndicats mais s'oppose au programme unique¹⁹²⁴.

L'APHG est à ce moment engagée dans des actions visant à augmenter la dotation horaire dans la filière S : signature d'une pétition, courriers adressés aux parlementaires par Robert Marconis en février 2000 les invitant à poser des questions écrites au ministre à ce sujet. La parlementarisation de cette question est efficace auprès des représentants politiques : entre mars et juillet 2000, 37 sénateurs¹⁹²⁵ et 33 députés¹⁹²⁶ ont posé des questions écrites. La mobilisation n'est pas interrompue avec la nomination de Jack Lang car celui-ci ne rétablit pas l'ancien horaire dans la filière S¹⁹²⁷. Une pétition lancée en 1999 pour le lycée et en 2000 pour le collège a recueilli 13 120 signatures dont 9 703 pour le lycée¹⁹²⁸. Parmi les signataires figurent des associations d'anciens combattants, de résistants et de déportés. Alain Decaux, Emmanuel Le Roy-Ladurie et Jean-Noël Jeanneney l'ont signée également ainsi que de nombreux universitaires, particulièrement des géographes. Des historiens universitaires appuient également cette initiative, notamment Claude Gauvard (Paris-I) alors présidente du jury de l'agrégation d'histoire. Enfin, cette pétition revêt un caractère politique avec les signatures de députés, de conseillers régionaux.

Le 29 janvier 2001, Armand Frémont rencontre les représentants de l'APHG : Robert

¹⁹²¹ SNES/FSU, *Histoire-géographie : penser des contenus vivants et formateurs*, 2001, supplément au N°544, L'US, AN, CAC, 2007 0019 article 38. L'observatoire national des savoirs et des pratiques lance en avril 2001 un questionnaire adressé à ses adhérents pour connaître leur avis sur ces projets de programmes.

¹⁹²² Dominique Comelli, Hélène Latger, « Les pièces du puzzle », *Observatoire national des programmes et des pratiques*, suppl. au n°544 de l'US, 20 avril 2001.

¹⁹²³ « Histoire-géographie 1^{er} L et ES », *Profession éducation*, mars 2001.

¹⁹²⁴ Thierry Delthe, Olivier Jaulhac, « Histoire-géographie : un pâté d'alouette dans une auberge espagnole », *La Quinzaine universitaire*, n°1170, 5 mars 2001.

¹⁹²⁵ « Échos du Parlement. La réduction du temps consacré à l'histoire-géographie en série S des lycées », *Historiens et géographes*, n°373, janvier-février 2001. Ce sont majoritairement des sénateurs PS ou RPR qui posent ces questions.

¹⁹²⁶ « Échos du Parlement. La réduction du temps consacré à l'histoire-géographie en série S des lycées », *Historiens et géographes*, n°372, octobre 2000.

¹⁹²⁷ Robert Marconis, « Rendez-vous manqués », *Historiens et géographes*, n°372, octobre 2000.

¹⁹²⁸ « Campagne nationale de l'APHG contre la diminutions des horaires d'histoire-géographie en classes de première et terminale S et en collège », *Historiens et géographes*, n°373, janvier-février 2001.

Marconis (président), Bernard Phan (vice-président) et Hubert Tison (secrétaire national). Ces derniers n'approuvent pas ces programmes qui combinent histoire et géographie. Selon eux, cette architecture d'ensemble d'un programme qui fait fi des spécificités des deux disciplines histoire et géographie risque d'avoir pour conséquence des diminutions de dotations horaires et l'effacement de la géographie scolaire. Or, le président de l'APHG est professeur de géographie et se préoccupe de la place accordée à cette discipline¹⁹²⁹. L'association reproche au CNP, notamment à Dominique Borne, d'approuver ces projets du GE¹⁹³⁰.

C'est dans ce contexte de forte mobilisation des sections régionales de l'APHG et des associations de spécialistes, qu'est lancée au printemps 2001 la consultation des enseignants. Les remontées se font en mai 2001. Les délais très courts et la position des vacances de printemps durant cette période ont pour conséquence une faible mobilisation (50 % des établissements). Le dépouillement des questionnaires ne dégage pas une position générale de rejet. Les enseignants qui ont répondu ne comprennent pas l'usage des deux études de cas du projet (étude d'une capitale européenne, régions industrielle) ni les listes de choix¹⁹³¹. Aucune franche tendance n'est visible, si ce n'est le rejet de la combinaison histoire-géographie et des horaires en S, ce qui conduit le cabinet et la DESCO à demander au ministre huit mois de plus pour élaborer ces programmes¹⁹³².

2) Le passage en force ministériel (mai 2001-été 2002)

Le manque de représentativité des réponses au questionnaire du printemps 2001 et la forte mobilisation des associations de spécialistes, de certains syndicats et des associations mémorielles contre le projet de programme unique conduisent le GE à renoncer à son premier projet :

« Les malheurs ont commencé avec la concertation. Nous nous sommes heurtés à de l'incompréhension et puis des tirs de barrages qui aboutissaient tous au même résultat : conserver le plus possible ce qui existait. Le conservatisme le plus absolu. Nous avons été encouragés à poursuivre par le CNP et par le cabinet du ministre, par le ministre lui-même une fois que j'ai pu voir! Le tir de barrage a été éprouvant et fort déplaisant avec des attaques de personnes. »¹⁹³³

¹⁹²⁹ Au printemps 2001, Armand Frémont et la DESCO reçoivent de nombreuses lettres d'associations de géographes, de collectifs d'enseignants dénonçant le programme unique qui risquerait selon eux d'amoinrir la place de la géographie en lycée, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹³⁰ Robert Marconis, « C'est massacrer l'histoire que de négliger la géographie », *Historiens et géographes*, n°374, mai 2001.

¹⁹³¹ Yves Poncelet, *Note à Armand Frémont*, s.d. (mai 2001 ?), Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹³² André Hussenet, Jean-Paul de Gaudemar, *Lettre à Jack Lang*, 29 mai 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹³³ Armand Frémont, entretien avec l'auteure, 25 février 2008.

Le GE doit tenir compte de la mobilisation des géographes, qui craignent la dilution de leur discipline dans ce programme unique¹⁹³⁴. Le GE décide alors de revenir à deux programmes distincts. Cette question était le point majeur du report décidé en juin 2001. Ses projets excluent donc une entrée dans les programmes par « objets d'études » communs.

Le GE travaille désormais sur un projet qui serait un recyclage des programmes de 1995¹⁹³⁵, ceci pour deux raisons. D'une part, les enseignants ne les estiment pas « usés ». D'autre part, le temps manque au GE pour proposer des programmes très différents de ceux du GTD Berstein-Borne¹⁹³⁶. Des réunions se tiennent de septembre à décembre 2001 tous les quinze jours. Le GE se recompose durant cette période. Il compte douze membres : Armand Frémont est toujours président du GE, Robert Frank est de moins en moins impliqué dans le groupe. Les enseignants et formateurs IUFM sont restés. Les corps d'inspection sont davantage représentés : de nouveaux IPR ou IEN sont présents (Catherine Biaggi, Jacky Desquennes, Jean-Pierre Lauby, Jacques Limouzin, Bruno Mellina et Michel Piffault aux côtés d'Yves Poncelet)¹⁹³⁷. Jean-Pierre Rioux quitte le GE à la mi-novembre 2001 pour des raisons familiales¹⁹³⁸. Même si cet IGEN ne s'y investit plus, il continue à soutenir les projets portés par Armand Frémont.

Durant le dernier trimestre 2001, le GE soumet ses projets à l'avis de plusieurs interlocuteurs lors de sept réunions. Le 2 octobre 2001, il auditionne les inspecteurs généraux d'histoire et géographie qui demandent un programme bref pour le mois de janvier 2002. Deux points litigieux reviennent dans les interventions des IGEN : le basculement de la Seconde Guerre mondiale en classe de Première et la place de la France dans les programmes. Michel Hagnerelle fait part de la grogne des professeurs qui estiment que les programmes de

¹⁹³⁴ Le président du GE reçoit alors quelques lettres de soutien, comme celle envoyée par le géographe Gilles Fumey, membre du jury de l'agrégation d'histoire en 2001 : « Les débats au sein de l'APGéo (géographes en prépas) ont été corporatistes et sous la pression affolée des trissotins de l'APHG (qui se dit forte d'une représentativité de 10 000 membres moins les 6 000 candidats aux concours qui n'y sont que pour les rapports, scandaleusement confisqués depuis 60 ans) qui ont eu le cynisme d'alerter aussi les éditeurs qui verraient d'un mauvais œil la fusion en un manuel... Malheureusement, je suis sûr qu'il existe une majorité pour votre programme, mais elle est silencieuse... [...]. Soyez sûr que dans la tempête actuelle, vous n'êtes ni isolé ni mal compris, mais l'otage d'une minorité bruyante et corporatiste qui se sent assiégée », Gilles Fumey, *Lettre à Armand Frémont*, 21 mai 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹³⁵ Dans le courrier qu'il adresse à Armand Frémont le 6 novembre 2001, Gérard Granier fait remarquer que les professeurs de lycée sont en général plus âgés que ceux du collège. Les habitudes des pratiques pédagogiques sont d'autant plus fortes selon lui.

¹⁹³⁶ Gérard Granier, *Lettre à Armand Frémont*, 6 novembre 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹³⁷ Liste d'émargement du GE Histoire-géographie, 2 octobre 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹³⁸ Jean-Pierre Rioux, *Lettre à Armand Frémont*, 14 novembre 2001, Archives personnes d'Armand Frémont.

lycée ne sont pas obsolètes¹⁹³⁹. Le 6 novembre 2001 se tient une rencontre organisée par Jean-Pierre Rioux avec des personnalités hors éducation. Les synthèses du GE sont rassemblées dans de nouvelles propositions de programmes le 20 novembre 2001 et le 28 le GE se déplace à Toulouse pour faire un test de ses projets auprès d'enseignants du secondaire. Les professeurs approuvent la dominante thématique du projet d'histoire et sont favorables à la séparation entre histoire et géographie¹⁹⁴⁰. Durant le mois de décembre 2001, des rencontres sont organisées avec les syndicats¹⁹⁴¹. Quant à l'APHG, Robert Marconis demande de décaler le rendez-vous afin que le projet du GE soit examiné par le Conseil de gestion de l'association qui se réunit le 12 janvier 2002¹⁹⁴².

Lors de sa séance plénière du 8 janvier 2002, le GE présente un projet plus proche des programmes antérieurs, le programme de S est plus ramassé que celui de L et ES, mais les objectifs et la structure globale des programmes pour toutes les filières reste identique¹⁹⁴³. Le programme d'histoire de Première de la série S, intitulé "Le monde contemporain", s'organise autour de trois parties : "L'âge industriel en Europe et en Amérique du Nord du milieu du XIX^e siècle à 1939", "La France de 1900 à 1939" et "Les totalitarismes et la guerre". Celui de Terminale se compose de trois parties : "Les relations internationales depuis 1945", "Colonisation et indépendance" et "La France de la Cinquième République". Comme la dotation horaire est plus importante en L et ES, le programme est plus étoffé en Première mais le découpage en trois parties est le même. En Terminale, les trois échelles d'étude sont visibles dans les trois parties : "Le monde depuis 1945", "L'Europe depuis 1945" et "La France depuis 1945".

Quelques aménagements, cette fois mineurs, sont faits à la suite des consultations de janvier 2002. En effet, les projets sont soumis le 8 janvier au CNP, le lendemain au SGEN, au SNES et au SNALC. Le SNES ne perçoit pas la pertinence d'un changement de programmes

¹⁹³⁹ Armand Frémont, *Note du séminaire n°1*, 2 octobre 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁴⁰ Armand Frémont, *Note du séminaire de Toulouse*, 28 novembre 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁴¹ Armand Frémont, *Calendrier des réunions du GE histoire-géographie*, 22 octobre 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont. Les syndicats et l'APHG ont envoyé avant la rencontre un courrier présentant leurs remarques relatives aux projets soumis à la consultation au printemps 2001. Par exemple, Annie Quiniou du SNALC adresse un courrier à Armand Frémont le 15 novembre 2001 dans lequel elle expose les critiques du syndicat formulées par Olivier Jaulhac (membre de la commission pédagogique du SNALC-CSEN) : opposition au passage de la Seconde Guerre mondiale en Première, le SNALC estime « inconcevable de fusionner l'histoire et la géographie dans un magma disciplinaire au vocable pompeux. » et demande la rédaction de deux programmes distincts, in Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁴² Robert Marconis, *Mail à Armand Frémont*, 17 décembre 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁴³ CNP, *Séance plénière*, 8 janvier 2002, AN, CAC, 2007 0019, article 18.

et est en désaccord avec le nouveau découpage interscalaire (France, Europe puis monde)¹⁹⁴⁴.

Le 14 janvier, le GE rencontre l'APHG qui se montre satisfaite des modifications apportées :

« Saluons comme il se doit le Groupe d'Experts (GDE) présidé par A. Frémont qui, prenant en compte les réactions issues de la consultation et de nos analyses, a demandé de remettre en chantier ces projets de programmes. Cela nous vaut aujourd'hui des propositions plus conformes à nos vœux et aux besoins de formation des élèves. Les pré-projets qui nous ont été soumis, pour les séries L et ES portent cette fois-ci sur les classes de Première ET de Terminale. Notre conseil de gestion a pu les examiner avant que nous rencontrions le GDE. Ils nous semblent raisonnables, ouverts à l'innovation et répondant à nos demandes : deux programmes séparés [...]. »¹⁹⁴⁵

À la mi-janvier 2002, les textes sont quasiment prêts pour être soumis à la consultation des enseignants¹⁹⁴⁶.

Le 7 mars 2002, un groupe de 8 IPR émet des remarques sur les projets du GE¹⁹⁴⁷. Le 10 mars 2002, quelques retouches sont apportées aux projets par Yves Poncelet qui cherche à insérer également certaines remarques émises par les IGEN. Celles-ci sont parvenues au GE par l'intermédiaire de Jean-Pierre Rioux. Les modifications ne concernent que très peu les programmes d'histoire pour lesquels il s'agit davantage de développer certaines précisions¹⁹⁴⁸. Le texte est soumis à Jean-Louis Nembrini, doyen du groupe histoire-géographie de l'IGEN, le 21 mars 2002¹⁹⁴⁹. Françoise Malet (DESCO) lance la procédure de consultation des enseignants à la fin du mois de mars 2002.

L'implication des enseignants est variable suivant les académies. Dans celles des Antilles, de la Guadeloupe-Martinique, par exemple, 78 des 95 enseignants (82,1 %) en Martinique, 72 des 101 (71 %) en Guadeloupe ont participé aux réunions de consultation avec l'IA-IPR. La consultation en 2002 y est moins houleuse que l'année précédente¹⁹⁵⁰. Comme en 2001, les vacances de printemps coupent la période de consultation, ce qui explique, pour certains IPR, le faible taux de participation dans beaucoup d'académies. Dans celle de Créteil, seules une trentaine de réponses sont parvenues aux IA-IPR, dans celle de Grenoble 17 des 81 établissements (21 %) y ont répondu. Dans l'ensemble, les enseignants font part de leur

¹⁹⁴⁴ SNES, *Projets de programmes d'histoire-géographie en première et terminale*, 6 février 2002, AN, CAC, 2007 0019 article 46.

¹⁹⁴⁵ Robert Marconis, « NON... mais », *Historiens et géographes*, n°377, janvier-février 2002.

¹⁹⁴⁶ GTD, *Présentation des projets*, janvier 2002, Pochette avis consultation des programmes, 12 mars 2002, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁴⁷ Olivier Giron (DESCO), *Réunion avec les IPR, mail à Armand Frémont*, 5 mars 2002, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁴⁸ Yves Poncelet, *Projet de S. Mail à Armand Frémont et Relecture du projet ES et L*, 10 mars 2002, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁴⁹ Armand Frémont, *Notes*, mars 2002, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁵⁰ IA-IPR Guadeloupe-Martinique, *Synthèse des consultations des programmes de première et terminale*, 28 mai 2002, Archives personnelles d'Armand Frémont.

lassitude à l'égard du changement trop fréquent des programmes¹⁹⁵¹.

La réélection de Jacques Chirac amène un changement de gouvernement. Le 7 mai 2002, Luc Ferry quitte sa fonction de président du CNP pour celle de ministre de l'Éducation nationale du gouvernement conduit par Jean-Pierre Raffarin. Le ministre appuie le GE d'Armand Frémont :

« Luc Ferry devient ministre : il me dit de continuer mon travail. Impeccable de même que son cabinet. On n'avait pas tout à fait terminé. Nous achevons ce travail de mise au point : on passe la Seconde Guerre mondiale en première, on fait passer pas mal de choses mais pas de grandes questions combinant les deux, pas la moindre, des reculs aussi. On finit notre réajustement, ce qui est long. La rédaction mot à mot, les gens du scolaire, les inspecteurs, les syndicalistes sont d'un scrupule extraordinaire. Mot à mot... »¹⁹⁵²

Les synthèses académiques remises au GE courant mai 2002 guident certaines modifications. Le 31 mai 2002, Armand Frémont communique officieusement la version définitive aux IGEN¹⁹⁵³.

L'APHG avertit par télécopie le 4 juin 2002 le GE et la DESCO de son accord sur les projets¹⁹⁵⁴. Cependant, Robert Marconis insiste toujours sur le désaccord de l'association concernant les allègements de programmes de la série S. Les résultats du premier tour de l'élection présidentielle le 21 avril 2002 sont l'occasion pour l'association de mettre en avant la finalité civique de l'histoire scolaire. Une réduction des dotations horaires nuit à la formation des citoyens :

« Cette situation ne permet pas de répondre correctement aux légitimes aspirations civiques des élèves : elle est le résultat de réformes engagées par les différents gouvernements depuis une décennie, et se trouve fortement aggravée par les mesures imposées par Claude Allègre et scrupuleusement appliquées par son successeur au ministère de l'Éducation nationale, Jack Lang [...]. Chaque fois que s'ouvre une grave crise qui compromet la paix dans le monde ou menace les droits de l'homme, les élèves pressent les professeurs d'histoire-géographie de leur donner les informations nécessaires et de les aider à réfléchir afin de se forger leur propre opinion. C'est le cas actuellement en France face aux résultats du premier tour de l'élection présidentielle. »¹⁹⁵⁵

Le 11 juin 2002, le GE rencontre dans les locaux de la rue Dutot trois membres du CNP : l'IGEN Dominique Borne, Michelle Perrot et Yvette Veyret. Ceux-ci sont satisfaits du projet présenté. Dominique Borne, qui approuve les textes, revient sur les difficultés du GE :

« Il se dit frappé par la difficulté de travail, due à la différence d'horaires entre les séries. Cela explique la résistance très forte de la corporation, qui rejetait pour la série S à la fois un

¹⁹⁵¹ *Synthèses académiques de la consultation des professeurs sur les projets de programmes de première en histoire-géographie*, mai 2002, AN, CAC, 2007 0019, article 38.

¹⁹⁵² Armand Frémont, entretien avec l'auteure, 25 février 2008.

¹⁹⁵³ Armand Frémont, *Note*, 31 mai 2002, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁵⁴ Robert Marconis, *Lettre à Armand Frémont*, 4 juin 2002, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁵⁵ Bureau national de l'APHG, « L'histoire-géographie au cœur du débat civique », *Historiens et géographes*, n°378, mai 2002.

programme spécifique et un programme qui soit un simple allègement des programmes des autres séries. Il fallait un programme neuf mais dans le même esprit que les autres. Le résultat obtenu est globalement une réussite. »¹⁹⁵⁶

Michelle Perrot trouve que « c'est un beau programme, qui paraît dominé et doit donner aux enseignants le sentiment qu'ils peuvent le dominer ». Le 18 juin 2002, le CNP fait parvenir un avis globalement favorable sur les programmes du GE¹⁹⁵⁷.

Le 26 juin 2002, les projets de programmes sont examinés par le Conseil Supérieur de l'Éducation qui remplace, depuis 1989 le CEGT et le CSEN¹⁹⁵⁸. Le CSE, qui est présidé par le ministre ou un représentant, est composé de 95 membres (personnels, usagers, partenaires de l'Éducation nationale). Lors de cette séance, il donne un avis consultatif qui est représentatif de l'opinion des syndicats, notamment de celui du SNES :

« La séance devant le CSEN est une séance dont je me souviendrai jusqu'à la fin de mes jours! Elle a été extraordinaire. Je ne me souviens plus des chiffres exacts. Nous présentons ces programmes qui jusqu'à la veille ont été l'objet de petits marchandages. Jusqu'à la veille! Il y avait un problème d'histoire qui m'a occupé jusqu'à la veille. La discussion ouvre, c'est un grand cénacle. C'est une bonne cinquantaine de personnes, tous les syndicats, les parents d'élèves, les lycéens, des personnalités extérieures, l'administration présente sous la présidence du ministre, là c'était un directeur, un de mes amis en l'occurrence [Jean-Paul de Gaudemar, directeur de la DESCO]. La séance : des réserves, des remarques mais rien d'épouvantable. Des réticences quand même, le SNES, le SNES. Le SNES était devenu réticent mais le SNES non pas les experts du SNES mais le SNES national. Le SNES pèse beaucoup dans ce conseil. Physiquement, le ministre est là et en face s'installe le SNES. »¹⁹⁵⁹

Le témoignage d'Armand Frémont illustre la division interne au sein du SNES entre les syndicalistes attachés à la défense d'intérêts corporatistes et les membres de l'Observatoire des contenus, plus attachés à une réflexion sur les contenus¹⁹⁶⁰. Après la présentation et le débat sur ces textes, le vote du CSE se fait à main levée. Le projet du GE est rejeté :

« On passe au vote. J'étais relativement optimiste. C'est une bérézina : c'est-à-dire que ces programmes sont rejetés. Ils sont rejetés avec une quinzaine de voix contre, une dizaine de voix pour, curieusement celles des lycées et du SGEN, des parents d'élèves. Un peu plus de voix contre marquées par le SNES et la CGT. Et puis, une marée d'abstentions. Mon collègue le directeur et moi-même accusons un peu le coup mais enfin, le résultat est là. Gentiment, la moutarde m'est montée au nez et j'ai demandé à mon collègue Jean-Paul de Gaudemar de dire quelques mots. Je leur ai dit que c'était ma dernière séance dans cette salle, que j'avais une certaine émotion et que je regrettais simplement qu'elle se termine par une incompréhension et par un échec. La séance était terminée, je me suis levé. Je me suis levé sous les applaudissements unanimes. Tout le monde à ce moment-là a cru devoir applaudir. Je pense qu'ils applaudissaient aussi les fameux programmes et le travail qu'on avait fait. J'ai la faiblesse de le penser. »¹⁹⁶¹

¹⁹⁵⁶ Dominique Borne, *Réunion CNP/GTD*, 11 juin 2002, AN, CAC, 2007 0019, article 18.

¹⁹⁵⁷ CNP, *Avis sur les aménagements de programmes présentés au CSE*, 18 juin 2002, AN, CAC, 2007 0019 article 46.

¹⁹⁵⁸ André Robert, *Le syndicalisme des enseignants*, Paris, La Documentation française, 1995, 175 p.

¹⁹⁵⁹ Armand Frémont, entretien avec l'auteure, 25 février 2008.

¹⁹⁶⁰ Franck Thénard-Duvivier, entretien avec l'auteure, 16 mai 2008.

¹⁹⁶¹ Armand Frémont, entretien avec l'auteure, 25 février 2008.

Le rejet du projet du GE n'est pas celui des programmes en eux-mêmes, mais davantage le rejet des dotations horaires dans la série S.

Le 30 juin 2002, Armand Frémont adresse au ministre Luc Ferry une lettre dans laquelle il l'informe qu'il prend sa retraite en septembre 2002. Le géographe, qui a reçu alors les soutiens de certains IGEN¹⁹⁶² et du Ministre, perçoit cette expérience comme un échec personnel¹⁹⁶³. Malgré le vote négatif du CSE, Luc Ferry signe les arrêtés du 10 juillet 2002 (programme de Seconde) et du 7 août 2002 (programmes de Première et Terminales). Le ministre passe outre les avis du CSE¹⁹⁶⁴.

La complexité des travaux menés par le GE d'Armand Frémont conduit à poser la question de la pertinence des nouvelles institutions que sont le CNP et les groupes d'experts. En effet, l'exemple de ce GE illustre le fait que ce sont les groupes déjà en place avant l'institutionnalisation des GE et du CNP, à savoir les syndicats d'enseignants, les associations de spécialistes et l'IGEN, qui bloquent les projets. De plus, le soutien des IGEN à l'égard du GE semble varier selon la position occupée par chaque inspecteur : ceux qui soutiennent le GE sont Jean-Pierre Rioux (qui en est membre), Dominique Borne (alors membre du CNP) et Laurent Wirth. Le groupe histoire-géographie, dont le doyen Jean-Louis Nembrini ne fait pas partie du GE, n'a pas de position claire à l'égard du projet. Le circuit d'écriture mis en place au début des années 1990 ne s'est pas routinisé. En quelque sorte, le CNP et les GE n'ont pas stabilisé un nouveau processus d'écriture des programmes. L'imbrication de la production des programmes de Première et Terminale dans des enjeux qui ne relèvent pas des compétences du CNP et du GE (les horaires d'histoire-géographie en S) par les associations de spécialistes met également en évidence les rapports de force au sein du circuit : les revendications des groupes d'intérêt ne sont pas mises sur l'agenda politique, le ministre maintient les dotations horaires et signe, malgré le vote au CSE, les textes des programmes.

¹⁹⁶² Dominique Borne, *Lettre à Armand Frémont* (s.d.) : « Désolé, cher ami, de l'issue du CSE des programmes... J'espère cependant qu'ils pourront être mis en vigueur... Nous sommes dans un système où on gaspille allègrement énergies et intelligences... », Laurent Wirth, *Lettre à Armand Frémont*, 5 juillet 2002, Michel Hagnerelle, *Lettre à Armand Frémont*, 15 juillet 2002, Archives personnelles d'Armand Frémont.

¹⁹⁶³ Armand Frémont, *Aimez-vous la géographie ?*, Paris, Flammarion, 2005, p. 341-342 : « Malgré la qualité et la compétence des collègues qui m'entouraient, je pense avoir échoué. Certes, de nouveaux programmes sont en place, conformes à nos propositions. Mais ils constituent un compromis besogneux plutôt qu'un renouvellement nécessaire. »

¹⁹⁶⁴ Luc Ferry, *Lettre à Armand Frémont*, 12 juillet 2002, Archives personnelles d'Armand Frémont.

Conclusion

Dans un rapport établi par le Conseil national des programmes en septembre 2004, le circuit d'écriture des programmes est résumé de la façon suivante :

« La procédure actuelle est longue : pour qu'un programme soit mis en œuvre, souvent deux ans sont nécessaires après de multiples allers-retours entre les parties concernées : CNP, DESCO, IGEN, GEPS (groupes d'experts pour les programmes scolaires). Ce délai est le reflet de la complexité du travail et de l'importance de l'enjeu : la DESCO fait valoir les besoins des structures qu'elle pilote, l'IGEN traduit ceux de la discipline et des professeurs, le CNP s'efforce de fédérer les exigences liées à l'évolution des disciplines, à la demande sociale, à la définition d'une culture générale. »¹⁹⁶⁵

Cette description met en évidence deux caractéristiques de l'élaboration des politiques des contenus durant la décennie 1990 : la complexification du circuit d'écriture des programmes, du fait de la multiplication des acteurs impliqués, et les concurrences entre organisations (corps d'inspection, directions ministérielles, groupes d'experts plus ou moins consultatifs). De 1989 à 2005, le circuit d'écriture est modifié. De nouvelles organisations sont institutionnalisées aux débuts des années 1990 : le Conseil national des programmes et les groupes d'experts chargés d'élaborer les programmes. Leur mise en place entraîne des changements de répartition des compétences entre les organisations déjà existantes, ce qui conduit parfois à des concurrences bureaucratiques. De plus, les années 1990 sont caractérisées par la promotion d'une nouvelle technique de production des politiques éducatives, la consultation des acteurs du secteur. Il ne s'agit plus seulement de mettre en place des groupes d'universitaires chargés de donner leur avis mais d'associer les agents de l'État à la production des politiques qu'ils devront mettre en œuvre par la suite.

Tout au long de ce chapitre 5, les circuits d'écriture, dont les configurations varient, font l'objet de concurrences entre l'Inspection (IGEN et IPR) et les universitaires [Tableau de synthèse n°5]. Si l'on écarte le GTD Plessis-Charvet qui s'est davantage consacré à l'écriture du programme de géographie de la classe de Seconde, deux groupes d'experts sont conduits par des universitaires : le GTD de Jean-Clément Martin et le GE d'Armand Frémont. Ces

¹⁹⁶⁵ CNP, *Élaboration des programmes*, 17 septembre 2004, AN, CAC, 2007 0019, articles 21 à 25.

projets, qui ne sont pas la simplification d'une histoire universitaire, ni l'actualisation des programmes en vigueur, présentent des changements importants à la fois dans les pratiques pédagogiques et dans les contenus à enseigner. Ces deux groupes ont rencontré une résistance de la part de nombreux acteurs (enseignants, représentants des enseignants mais également administrations et cabinet ministériel). Les projets du GTD Martin et le projet initial du GE Frémont allaient à l'encontre des routines des agents, et leur mise en œuvre aurait eu un coût économique certain (formations à dispenser aux enseignants, confection de manuels). En revanche les projets du GTD Berstein-Borne furent élaborés à partir de la situation héritée. Leurs producteurs, respectant la commande ministérielle, n'y ont introduit que des changements à la marge. Deux logiques de la décision et de la réforme des programmes, aux effets forts différents, ont été visibles dans le cas de ces groupes d'experts. Il est intéressant de remarquer que l'APHG et les syndicats ne dissocient pas les institutions nouvelles (CNP et GTD) de la DLC dans leurs revendications : ils mêlent les critiques des contenus aux revendications relatives aux dotations horaires. Le CNP et le GTD dépendent de la DLC qui fixe le cadre dans lequel les programmes sont élaborés. Or, les représentants d'enseignants ne distinguent pas ces conflits bureaucratiques, ce qui nuit au CNP et GTD.

Le CNP est une instance de concertation mise en place pour légitimer le nouveau processus d'écriture des programmes. Il réunit des experts internes (inspecteurs, enseignants, universitaire, personnels d'encadrement) et externes au secteur éducatif. Cependant, ce chapitre a mis en évidence que le CNP n'influence que très peu les orientations des politiques éducatives, ce qui réduit son efficacité. La critique adressée à ce type de fonctionnement (coût élevé et temps consacré pour peu d'efficacité¹⁹⁶⁶) peut être faite à l'égard du traitement des consultations des enseignants. Les questionnaires sont difficilement analysés et la prise en compte jugée minime de ces évaluations faites par les professeurs les mobilise de moins en moins. En cela, la politique de concertation directe n'est pas toujours efficace. On constate également que les institutions qui avaient connu une « conversion » en 1989, comme l'IGEN, se réapproprient progressivement les anciennes compétences qui leur avaient été retirées. La sédimentation des institutions pour produire les programmes ne paraît pas efficace.

¹⁹⁶⁶ Jean-Louis Boursin, Françoise Leblond, *L'administration de l'Éducation nationale*, Paris, PUF, 1998, 128 p.

Concernant les *curricula*, on remarque à l'issue de ce chapitre que les propositions émises par les universitaires dans le rapport Bourdieu-Gros ne sont pas prises en compte dans les programmes validés par le ministre : ceux-ci restent disciplinaires, fortement axés sur les savoirs et ne sont pas organisés en fonction de compétences. L'histoire demeure distincte de la géographie. Les difficultés rencontrées par les projets de programme unique (GTD Martin, GE Frémont) mettent en évidence la force des découpages et de l'organisation des disciplines chez les acteurs éducatifs.

L'inflation des contenus est perceptible au cours des processus d'écriture étudiés : les programmes doivent être en prise avec l'actualité (contexte de fin de la guerre froide, débat sur la laïcité à la suite de l'affaire du voile, construction européenne, politique de la mémoire). La fabrique de l'histoire scolaire est une réactualisation de la présentation du passé à l'aune des enjeux du présent, ce qui explique la saillance politique de cet enseignement. Il ressort également de ce chapitre le rôle essentiel joué par le cabinet : il peut contribuer à infléchir certains projets de programmes, imposer des acteurs au sein du circuit d'écriture (Dominique Borne sous le ministère de François Bayrou) ou bien les exclure (Claude Allègre écarte ainsi au début et à la fin des années 1990 les syndicats des circuits d'écriture), le ministre n'est pas obligé de tenir compte des avis du CSE, ni des mobilisations des associations de spécialistes contre des programmes (Luc Ferry signe en effet le projet Frémont pourtant rejeté au CSE).

Tableau de synthèse n°5 : Les différents projets présentés par les groupes d'experts (1990-2002)

Dates	Présidents des groupes	Commande initiale	Carrière des projets	Principaux changements introduits dans les projets
1990 - 1993	Jean-Clément Martin (universitaire)	Révision du programme de Seconde (1990)	Projet rejeté (révision globale des programmes)	Coupure en classe de Seconde (et non plus en classe de 3 ^e) Adoption de la démarche régressive en Première et Terminale (dont l'étude est centrée autour de notions à l'échelle européenne) Histoires politique, culturelle et des mentalités
1993 - 1998	Serge Berstein (IEP Paris) Dominique Borne (IGEN)	Révision de l'ensemble des programmes du primaire et du secondaire (1993 - 1994)	Projet n°1 : lycée + 6 ^e adopté (1995) Projet n°2 : 5 ^e et 4 ^e adoptés (1997) Projet n°3 : 3 ^e adopté (1998)	Documents patrimoniaux Dates repères Échelle d'étude privilégiée : Europe Rupture avec le continuisme historique (moments historiques en Seconde) Introduction d'une histoire politique, étude de modèles
1999	Jean-Paul Charvet, Alain Plessis (universitaires)	Allègements des programmes d'histoire de lycée (1999)	Projet adopté : allègement du programme de Seconde (2000)	Retrait en Seconde de la citoyenneté romaine et de l'étude du romantisme mais garde la structure du programme de 1995 Étude de 3 des 4 premières questions au choix (les 4 ne sont plus obligatoires)
2000 - 2002	Armand Frémont Robert Frank (universitaires)	Révision des programmes de Première et Terminale + filière professionnelle	Projet initial rejeté (2001) Projet n°2 adopté : programmes de Premières et Terminales générales (2002)	Projet initial : Programme unique histoire-géographie Plus de liberté laissée à l'enseignant (choix dans le programme) Dimension européenne des thèmes d'études Projet n°2 : Seconde Guerre mondiale en Première et non plus en Terminale

Le changement dans les programmes du secondaire ne se fait donc qu'à la marge, à partir d'un réajustement des politiques antérieures. Les choix effectués dans le passé pèsent sur le processus de décision, sur les représentations des acteurs tout comme sur les rapports de force entre bureaucraties. De 1990 aux débuts des années 2000, la réforme de 1989 a été à certains égards contournée. Alors que le rapport Bourdieu-Gros proposait de confier le circuit d'écriture aux enseignants (universitaires et secondaire), excluant par là l'Inspection générale, celle-ci réussit, sous la conduite de Dominique Borne, à se « relégitimer » en faisant preuve d'une capacité à s'adapter aux contraintes nouvelles et aux alternances politiques. Ses membres occupent progressivement une place importante dans le circuit d'écriture comme le montre le chapitre 6 consacré à l'élaboration des programmes de collège de 2008.

Chapitre 6

La nouvelle division du travail d'écriture des programmes d'histoire

Les programmes de collège de 2008

Introduction

Durant les dernières années du CNP, de nouvelles demandes mémorielles sont introduites dans le circuit d'écriture des programmes d'histoire : il faut ajouter dans les programmes les « oubliés » de l'histoire. Nous avons remarqué dans les chapitres précédents que le circuit d'écriture, dont la configuration variait pour chaque nouveau programme, était généralement ouvert aux inspections et aux « historiens experts ». Un basculement dans le régime d'écriture des programmes s'était déjà produit avec René Haby¹⁹⁶⁷ : les « historiens experts » avaient été exclus du circuit d'écriture ouvert alors à l'Inspection générale et aux didacticiens de l'INRDP. En 1982, l'inscription au programme de Terminale de l'étude de la Shoah introduit dans cet enseignement la controverse sur les mémoires de la Seconde Guerre mondiale et remet en question le mythe résistancialiste de réconciliation nationale. On assiste dans les années 1980-1990 aux prémices d'un basculement du régime d'écriture ouvert à de nouvelles injonctions mémorielles. La décennie 2000 est marquée par l'ouverture du circuit d'écriture à de nouveaux acteurs qui s'ajoutent aux « historiens experts ». Dorénavant, les enjeux mémoriels se multiplient et les acteurs qui les portent demandent à ce qu'ils soient inscrits dans les programmes¹⁹⁶⁸. Le rapport remis le 18 novembre 2008 par la mission parlementaire d'information sur les questions mémorielles présidée par Bernard Accoyer,

¹⁹⁶⁷ Cf. chapitre 3, *supra*.

¹⁹⁶⁸ La remarque « tout le monde veut être dans les programmes » nous a été dite à plusieurs reprises au sujet de la situation actuelle au cours des entretiens.

président de l'Assemblée nationale et membre de l'UMP, juge bienvenue l'insertion de multiples acteurs dans le circuit d'écriture des programmes d'histoire :

« Il ne paraît pas anormal que le Parlement, à partir d'un dialogue engagé avec le ministre de l'éducation nationale, les enseignants, les experts élaborant les programmes et les historiens, puisse donner un avis éclairé sur la façon dont l'enseignement de cette discipline peut apporter sa contribution à la construction de la citoyenneté républicaine. »¹⁹⁶⁹

La notion d'expert varie alors : dans notre cas, ce ne sont plus seulement les « historiens experts » mais aussi des *profanes*¹⁹⁷⁰. Pour beaucoup de ces parlementaires, ces textes nationaux, devenus objets de discussion, de négociations, à la saillance politique forte participent à la socialisation secondaire des élèves comme futurs citoyens. Membre de cette mission parlementaire et auteure de la loi mémorielle du 21 mai 2001, Christiane Taubira, députée PRG de Guyane, l'affirme en conclusion de la table ronde consacrée à l'école comme lieu de transmission :

« Selon moi, l'enseignement, l'Éducation nationale ne sont pas neutres. M. Redondo¹⁹⁷¹ a dit que les programmes étaient nécessaires. Ils sont même indispensables dans une République qui considère que l'Éducation nationale est un service public essentiel qui doit rayonner sur l'ensemble du territoire et assurer à tous une égalité d'accès aux savoirs, aux connaissances, à la raison critique, à la distance nécessaire par rapport à ce qui est enseigné. Ces programmes permettent de commencer à créer des notions d'unité sur l'ensemble du territoire. Mais l'on doit se demander qui sont les mieux placés pour irriguer ces programmes et réfléchir à la façon de les construire. »¹⁹⁷²

Les programmes d'histoire participent donc de la mise en œuvre d'une politique du passé, chargée de véhiculer une représentation de la nation, une vision de la citoyenneté.

Les luttes entre un Parlement aux compétences moindres et l'exécutif sous la Cinquième République sont étudiées par la sociologie politique des institutions¹⁹⁷³. Cette concurrence s'observe particulièrement dans les années 1990 et 2000 pour le contrôle de l'élaboration des politiques mémorielles, qui influencent l'histoire scolaire. Certains travaux

¹⁹⁶⁹ *Questions mémorielles. Rassembler la nation autour d'une mémoire partagée. Rapport de la mission parlementaire d'information*, Paris, CNRS Éditions, 2009, p. 253.

¹⁹⁷⁰ On pourrait dire en quelque sorte que se mettent en place des « forums hybrides » : les contenus des programmes d'histoire ne sont plus seulement débattus par des « historiens experts » mais également des citoyens regroupés entre associations, ces nouveaux acteurs, dont les revendications sont prises en compte, participent également à la production de cette politique des contenus. Sur la notion de forum hybride : Yannick Barthe, Michel Callon, Pierre Lascoumes, *Agir dans un monde incertain, op. cit.*

¹⁹⁷¹ Richard Redondo est président de l'Association française des psychologues de l'Éducation nationale.

¹⁹⁷² Christiane Taubira, Conclusion de la table ronde n°3 : L'école comme lieu de transmission, 22 juillet 2008, *Compte-rendu de la mission parlementaire d'information*.

¹⁹⁷³ La production de nombreuses politiques publiques étant dépendantes davantage de l'agenda gouvernemental que des délibérations parlementaires. Ce déséquilibre présidentieliste des pouvoirs (Bastien François, *Le Quinquennat, conséquences politiques*, Paris, Economica, 2000, 32 p.), qui interroge véritablement la nature parlementaire du régime politique, est accentué sur certains points par la révision constitutionnelle de juillet 2008 : Bastien François, *La constitution Sarkozy*, Paris, Odile Jacob, 2009, 188 p.

de Françoise Lorcerie et de Yasemin Soysal¹⁹⁷⁴ étudient les évolutions des politiques du passé et des politiques d'intégration depuis les années 1990. Les auteurs démontrent que l'évolution du concept de citoyenneté s'inscrit dans les transformations des politiques publiques à l'égard des populations immigrées ou d'origine immigrée. Sophie Duchesne revient sur les rapports entre citoyenneté nationale et citoyenneté européenne¹⁹⁷⁵. Ces politiques civiques et d'intégration sont élaborées dans un contexte de multiplication des *politiques de la mémoire*¹⁹⁷⁶ (commémorations¹⁹⁷⁷, lois mémorielles entre autres) qui font apparaître la figure de la victime¹⁹⁷⁸. Luttant pour obtenir une reconnaissance publique¹⁹⁷⁹, les groupes minoritaires mettent en concurrence leurs mémoires. Les tensions entre mémoire(s) et histoire s'exacerbent, conduisent à une lecture partielle et politisée du passé¹⁹⁸⁰ et transforment parfois l'École en arène mémorielle dans laquelle les enseignants rencontrent de réelles difficultés¹⁹⁸¹.

Les usages sociaux de la catégorie « ethnicité » analysés dans les travaux d'action publique par Françoise de Barros (politiques de la ville)¹⁹⁸², Stéphanie Morel (politiques éducatives)¹⁹⁸³ et Élise Palomares (politiques du logement)¹⁹⁸⁴ mettent en évidence les

¹⁹⁷⁴ Françoise Lorcerie (dir.), *L'École et le défi ethnique : éducation et intégration*, Paris-Issy-les-Moulineaux, INRP-ESF, 2003, 333 p. ; Yasemin Soysal, *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*, Chicago, University of Chicago Press, 1994, 244 p.

¹⁹⁷⁵ Sophie Duchesne, *Citoyenneté à la française*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997, 330 p. ; « Identities, Nationalism, Citizenship and Republican Ideology », in Alistair Cole, Patrick Le Galès, Jonah Levy (eds.), *Developments in French Politics 3*, Basingstoke, Palgrave-Mac Millan, 2005, p. 230-244 ; Sophie Duchesne, André-Paul Frogner, « National and European Identifications: a dual Relationship », *Comparative European Politics*, n°6, 2008, p. 143-168.

¹⁹⁷⁶ Johann Michel, *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris, PUF, 2010, 207 p.

¹⁹⁷⁷ Joël Candau, *Mémoire et identité*, Paris, PUF, 1998, 225 p.

¹⁹⁷⁸ Jean-Michel Chaumont, *Concurrence des victimes*, Paris, La Découverte, 2002, 380 p. ; en collaboration avec Hervé Bourtois et Tzvetan Todorov, *Souffrance sociale et attentes de reconnaissance, Recherches sociologiques*, n° 2, vol. 30, 1999, 230 p.

¹⁹⁷⁹ Johann Michel (dir.), *Mémoires et histoires : des identités personnelles aux politiques de reconnaissance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, 283 p.

¹⁹⁸⁰ Romain Bertrand, *Mémoires d'empire : la controverse autour du fait colonial*, Bellecombe-en-Bauges, Éd. du croquant, 2006, 219 p., Romain Bertrand, Sylvain Laurens (dir.), *Identité(s) nationale(s) : le retour des politiques de l'identité ?*, *Savoir/Agir*, n°2, 2007 ; Éric Savarese, *L'Algérie dépassionnée : au-delà du tumulte des mémoires*, Paris, Syllepse, 2008, 214 p. ; *Algérie : la guerre des mémoires*, Paris, Non-lieu, 2007, 174 p. ; *Contribution à une sociologie politique des mémoires algériennes*, Habilitation à diriger des recherches sous la direction de Catherine Whitold de Wenden, Université de Perpignan, 2004, 136 f.

¹⁹⁸¹ Éric Legardez, Laurence Simonneaux, *L'École à l'épreuve de l'actualité*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2006, 246 p. ; Corinne Bonafoux, Laurence de Cock, Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'École de la République*, Paris, Armand Colin, 2007, 158 p.

¹⁹⁸² Françoise De Barros, « Des "français musulmans d'Algérie" aux "immigrés" : l'importation des classifications coloniales dans les politiques de logement en France », *ARSS*, n°159, 2005, p. 26-53.

¹⁹⁸³ Stéphanie Morel, *École, territoires et identités, Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002, 354 p.

¹⁹⁸⁴ Élise Palomares, *Les paradoxes de la préférence locale : engagements collectifs et action publique à*

tensions entre un cadre normatif universaliste et républicain toujours présent (à dimension nationale) et une ethnicisation des processus de mise en forme publique des problèmes sociaux. Des travaux sur les politiques éducatives montre la tension qui apparaît depuis les années 1990 entre une gouvernance de plus en plus décentralisée pour certaines compétences¹⁹⁸⁵ et l’affirmation d’objectifs nationaux eux-mêmes contestés et débattus.

Ce « retour » du pouvoir exécutif, ces reconfigurations des enjeux mémoriels, ces tensions entre échelles qui traversent certaines politiques publiques se retrouvent également dans l’étude du circuit de production des programmes d’histoire du collège (2008). Ce circuit peut être qualifié de poreux, de perméable à des controverses qui concernent la citoyenneté nationale et ses liens avec l’immigration, passée et actuelle. La nouveauté réside dans la multiplicité des « régimes de mémoire » pris en compte dans le circuit d’écriture. Pour comprendre ces évolutions, nous reviendrons tout d’abord sur la multiplication des contraintes politiques dans les années qui précèdent la commande de nouveaux programmes (2001-2006, Section 1). Nous nous intéresserons ensuite à la commande initiale passée à un groupe d’experts dominé à nouveau par l’Inspection générale (2006-2007, Section 2). Les contraintes, déjà nombreuses au début, se multiplient durant tout le processus d’élaboration des programmes ainsi qu’au moment de leur mise en œuvre (2007-2010, Section 3).

Section 1

L’écriture des programmes sous contraintes politiques (2005-2007)

En 1999, la ministre déléguée à l’enseignement scolaire, Ségolène Royal, commande un rapport sur le collège à François Dubet et Marie Duru-Bellat. Remis en 2000¹⁹⁸⁶, le texte de ces sociologues de l’École livre un bilan mitigé du premier degré du second cycle. Certains points révèlent les difficultés récurrentes auxquelles se heurte le collège unique institutionnalisé par la loi du 11 juillet 1975 sous le ministère de René Haby¹⁹⁸⁷. La gestion

l’épreuve de l’ethnicisation des rapports sociaux : Montreuil (Seine-Saint-Denis), thèse sous la direction de Catherine Quiminal, Université Paris-VII Denis Diderot, 2003, 445 p.

¹⁹⁸⁵ Anne Barrère, *Sociologie des chefs d’établissement : les managers de la République*, Paris, PUF, 2006, 184 p. ; Agnès van Zanten, *Choisir son école : stratégies familiales et médiatisations locales*, Paris, PUF, 2009, 283 p.

¹⁹⁸⁶ François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L’hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil, 2000, 235 p.

¹⁹⁸⁷ Concernant la loi du 11 juillet 1975 et la production des programmes de collège : Cf. chapitre 3, *supra*.

d'un public hétérogène et les problèmes rencontrés par les enseignants pour amener tous les élèves à un niveau minimal de connaissance ont déjà été constatés lors de la mise en œuvre des programmes du cycle d'observation à la fin des années 1970¹⁹⁸⁸. Le rapport donne un éclairage sur d'autres points négatifs, comme l'irruption de plus en plus fréquente de la violence dans les classes. L'idée d'une crise de l'École, construite comme catégorie d'analyse des difficultés sectorielles depuis le ministère de Jean-Pierre Chevènement¹⁹⁸⁹, est admise et structure les réflexions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Les difficultés d'apprentissage d'une part croissante du public scolaire conduisent les auteurs de ce rapport à interroger la pertinence des savoirs transmis. Les propositions du rapport consistent à mettre fin à la « logique élitiste » du collège. Le premier cycle du second degré doit, selon François Dubet et Marie Duru-Bellat, éduquer et instruire, dispenser une culture commune. Cela passe par la révision intégrale des programmes : les auteurs de ce rapport invitent à passer à un enseignement cohérent qui ne serait plus structuré autour de *curricula* disciplinaires mais constitué de parcours différenciés, axés sur les méthodes. La révision des politiques des contenus est également prônée par des acteurs nationaux, véritables « entrepreneurs mémoriels » pour certains, pour repenser le concept de citoyenneté mais aussi par des acteurs européens soucieux de diffuser certains standards dont l'efficacité est quantifiable. Ces contraintes multiples pesant sur le secteur éducatif s'observent dans le circuit d'écriture des programmes d'histoire.

A) La politisation progressive des enjeux mémoriels

La question de la place des minorités dans le récit national se pose avec acuité dans les années 1990 à mesure que la société française est travaillée par des tensions identitaires. Elle est alors principalement portée par le modèle mémoriel du génocide des Juifs d'Europe qui s'affirme depuis la fin des années 1970. La notion de « devoir de mémoire » apparaît dans l'arène médiatique et revêt un caractère injonctif. C'est dans ce contexte que se développe un militantisme mémoriel en quête de reconnaissance publique. Dès lors, il n'est plus question que l'histoire scolaire mette en avant seulement des héros. Elle doit également mobiliser des

¹⁹⁸⁸ Cf. chapitre 3, *supra*.

¹⁹⁸⁹ Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'École. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, thèse de science politique sous la direction de Bernard Pudal, Université Paris-X Nanterre, 2009, 699 p.

sentiments tels que l'empathie ou le remords¹⁹⁹⁰. Cette nouvelle configuration mémorielle rend possible la mise sur agenda politique des mémoires des dominés, des exclus de l'histoire scolaire.

1) La restriction des marges de manœuvre dans le processus de fabrication des programmes

En 1998, le cabinet de Ségolène Royal demande au CNP de proposer des aménagements des programmes d'histoire afin d'introduire les « aspects extra-occidentaux de notre culture commune »¹⁹⁹¹. Il est question d'ajouter l'étude des civilisations extra-européennes¹⁹⁹². L'objectif de cette commande s'inscrit dans un changement de la politique d'intégration. Comme l'a montré Stéphanie Morel au sujet des politiques scolaires territoriales, il ne s'agit plus seulement depuis la fin des années 1990 de permettre l'adaptation des élèves de nationalité étrangère à l'École française, mais de faire face aux difficultés identitaires des jeunes d'origine étrangère¹⁹⁹³. Les programmes scolaires, plus particulièrement ceux d'histoire, sont perçus par les conseillers de Ségolène Royal comme le fruit d'une politique des contenus facilitant les politiques publiques d'intégration. L'ethnicité (origines géographiques, plus ou moins éloignées selon les élèves) apparaît dès lors saillante dans les politiques éducatives, jusque-là plutôt universalistes et égalitaires. Sous le gouvernement de Lionel Jospin, les moyens d'action de l'École sont la prise en compte de la diversité culturelle dans les contenus d'enseignement et l'éducation aux droits de l'homme.

Ce gouvernement reformule la question de l'intégration : on passe de la problématique de l'intégration des populations étrangères à celle de la lutte contre les discriminations des populations étrangères (et leurs descendants nés en France) dans la société d'accueil. En 1999, Jean-Michel Belorgey remet à Martine Aubry, ministre des Affaires sociales, un rapport intitulé *Lutter contre les discriminations* dans lequel cette politique est présentée comme complément à la politique d'intégration. L'intégration des populations d'origine immigrée est

¹⁹⁹⁰ Corinne Bonafoux, Laurence de Cock, Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'École de la République*, op. cit., p. 9-69.

¹⁹⁹¹ Nous n'avons pas trouvé dans les archives le document officiel de cette commande mais cela nous a été confirmé par des membres du CNP : Françoise Colmez, entretien avec l'auteure, 21 mars 2008, Michelle Perrot, entretien avec l'auteure, 9 avril 2008 et Tzvetan Todorov, entretien avec l'auteure, 11 décembre 2008.

¹⁹⁹² Ce qui n'est pas un projet nouveau : Patricia Legris, « L'insertion difficile des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire du secondaire », communication au colloque international de didactique de l'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, Lausanne, 24 novembre 2009.

¹⁹⁹³ Stéphanie Morel, *École, territoires et identité*, op.cit., p. 17.

perçue comme un enjeu pour les politiques d'intégration, les politiques sociales mais aussi éducatives. Le 7 décembre 1999, Luc Ferry adresse une note d'orientation à Ségolène Royal à ce sujet¹⁹⁹⁴. Le CNP propose de promouvoir « une culture scolaire commune » pour tous les élèves. Cependant, il n'est pas question de faire varier la focale des programmes scolaires : le champ d'étude privilégié reste l'Occident, les espaces extra-européens ne sont envisagés qu'à travers leur apport à la « culture commune ». Le CNP propose à la ministre déléguée des ajustements à la marge des programmes existants¹⁹⁹⁵ qui ne remettent pas en question véritablement le référentiel républicain :

« Ce projet de valorisation des apports pluriels à notre culture commune n'emprunte pas à l'idéologie du "multiculturalisme" mais s'inscrit au contraire très résolument dans un cadre, au sens propre, républicain. Il s'agirait seulement, une fois n'est pas coutume, de faire en sorte que le républicanisme ne se présente plus sous les dehors de la nostalgie et du pessimisme mais se montre au contraire "offensif" et constructif [...]. Il faut donc en finir une bonne fois avec les idéologies sous-jacentes au fameux "nos ancêtres les Gaulois" afin que tous les enfants de la République se sentent pour ainsi dire chez eux dans la culture scolaire qui leur est transmise. Cela suppose que l'on n'hésite plus à valoriser (sans non plus les survaloriser pour autant, ce qui serait céder à une forme de moralisme politiquement correct que les élèves repèrent très aisément comme tel) les composantes multiples de notre culture commune, et que l'on montre combien cette diversité fut pour tous un facteur considérable d'enrichissement. »¹⁹⁹⁶

L'histoire de la nation française n'est pas seulement envisagée au travers des « héritages » européens (Grèce, Rome en particulier). Ces ajouts aux programmes montrent, selon Luc Ferry, la diversité de la population française, ce qui contribue à l'intégration de l'ensemble des élèves :

« Cette *intégration* n'est pas toujours facile, compte tenu des différences initiales : couleur de la peau, langue, traditions religieuses et culturelles, mode de vie. Mais elle est à la fois bénéfique et indispensable : avec elle, c'est l'enrichissement par la diversité, sans elle, c'est le risque d'affrontements constants, plus ou moins violents. »¹⁹⁹⁷

¹⁹⁹⁴ Luc Ferry, *Note d'orientation du CNP sur l' « intégration » ou sur la prise en compte et la valorisation dans les programmes des aspects extra-occidentaux de notre culture commune*, 7 décembre 1999, AN, CAC, 2007 0019 article 32.

¹⁹⁹⁵ Les exemples proposés sont les suivants pour le collège : souligner deux des fondements de la future civilisation occidentale en 6^e ; souligner l'apport des peuples dits barbares, les contacts multiples lors des croisades, « à propos des Grandes Découvertes, en dépit de la brutalité de la conquête du Nouveau monde et de la mise en place de la traite des Noirs, mettre en valeur les conséquences matérielles immédiates (cheval, bœuf, canne à sucre introduits en Amérique par les Européens, maïs, pomme de terre, tabac) empruntés par ceux-ci au Nouveau Monde » en 5^e ; insister sur les conséquences de l'intolérance religieuse de Louis XIV, la politique européenne révolutionnaire, souligner les excès lors de la naissance des nationalismes en 4^e ; puis étudier le racisme des régimes totalitaires, évoquer « les problèmes posés par les différents types d'immigration au XX^e siècle (notamment polonaise, italienne, algérienne) ». Au lycée, les recommandations sont peu nombreuses et portent sur la classe de Seconde. Le CNP invite à insister sur Athènes, Rome, la naissance du christianisme et la Méditerranée au XII^e siècle (ce qui correspond au programme existant). Aucune modification n'est indiquée en première et terminale, *Ibid.*

¹⁹⁹⁶ *Ibid.*

¹⁹⁹⁷ *Ibid.*

La commande ministérielle relative aux aspects extra-occidentaux ne modifie donc guère les programmes élaborés par le GTD Berstein-Borne. La teneur de ces propositions du CNP rejoint les conclusions faite par Maroussia Raveaud à l'issue de son enquête de terrain auprès de professeurs des Écoles : l'objectif de l'École en France est de créer des références communes au-delà des différences culturelles des élèves, au risque de sacrifier le sujet au citoyen¹⁹⁹⁸. La logique de l'indifférence aux différences anime toujours les producteurs des programmes soucieux de conserver le caractère national de ces textes, alors que, durant cette période, des sociologues¹⁹⁹⁹ observent que les enseignants de la banlieue parisienne prennent plus ou moins en compte les regroupements ethniques et la nature sociale des problèmes d'intégration²⁰⁰⁰, que de jeunes professeurs des Écoles de l'académie de Créteil sont prêts à prendre en compte la diversité culturelle des élèves dans leurs pratiques pédagogiques et éducatives²⁰⁰¹. Malgré cela, les programmes scolaires demeurent nationaux, leurs contenus mettent davantage l'accent sur l'intégration que sur la diversité. Les caractéristiques personnelles des élèves sont mises à distance dans le modèle universaliste et rationaliste de l'enseignement français.

Toujours en lien avec la mise en place d'une politique gouvernementale de lutte contre les discriminations et au moment de l'inscription de la parité dans la constitution²⁰⁰², Anne-Marie Vaillé, conseillère technique au cabinet de Ségolène Royal, met en place un groupe de travail chargé de réfléchir à l'insertion de l'histoire des femmes dans les programmes²⁰⁰³. Ce groupe est composé de 14 membres dont 8 inspecteurs généraux²⁰⁰⁴, 4 membres du CNP

¹⁹⁹⁸ Maroussia Raveaud, « Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école », *Revue française de pédagogie*, n°144, 2003, p. 19-28 ; *De l'enfant au citoyen*, Paris, PUF, 2006, 209 p.

¹⁹⁹⁹ Patrick Rayou, Agnès van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 2004, 300 p.

²⁰⁰⁰ Élena Roussier Fusco, « Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne », *Revue française de pédagogie*, n°144, 2003, p. 29-37.

²⁰⁰¹ F. Legendre, « Diversité culturelle et pratiques pédagogiques : opinions et attitudes des professeurs des écoles de l'académie de Créteil », *VEI Enjeux*, n°129, 2002, p. 190-206.

²⁰⁰² Anne-Marie Vaillé adresse la commande au CNP en ces termes : « Pour l'essentiel, il suffit de mettre en lumière ce qui existe déjà, parfois de façon implicite ; mais, ponctuellement, on peut introduire quelques perspectives nouvelles. La place des femmes dans les programmes peut être renforcée dans trois directions complémentaires : mise en évidence de la discrimination dont ont souffert les femmes, rappel de la présence de quelques femmes exceptionnelles dans l'histoire d'un monde organisé par les hommes, pour les hommes de Jeanne d'Arc à Marie Curie, revalorisation des rôles traditionnels féminins » : CNP, *Place des femmes dans l'enseignement scolaire*, 1999, AN, CAC, 2007 0019 article 32.

²⁰⁰³ Anne-Marie Vaillé, *Groupe de travail sur les femmes*, s.d. (automne 1999 ?), AN, CAC, 2007 0019 article 32.

²⁰⁰⁴ Les IGEN sont notamment Hélène Belleto-Sussel et Geneviève Becquelin (langues vivantes), Jean-Pierre Rioux et Laurent Wirth (histoire-géographie), Bernard Gossot (enseignement primaire), Jean-Pierre Obin (vie

(dont le président Luc Ferry et Tzvetan Todorov) et deux membres du cabinet de Ségolène Royal (Anne-Marie Vaillé et Sophie Bouchet-Petersen)²⁰⁰⁵. La ministre demande à l'automne 1999 que l'Inspection générale réfléchisse aux « interventions possibles dans les contenus d'enseignement pour réhabiliter le rôle des femmes »²⁰⁰⁶. Des discussions sont menées également par les membres du CNP, notamment Luc Ferry, François Lebrun et Tzvetan Todorov. Seul ce dernier semble sensible à l'insertion de l'histoire des femmes dans les programmes :

« Je relisais mes notes en vous attendant et je voyais les moments où j'essayais de faire émerger les femmes [...]. De temps en temps, on parlait de cela [...]. Todorov a fait une proposition à propos de l'histoire de l'art pour faire intervenir les femmes créatrices. [...] Les femmes dans les programmes d'histoire devenaient un petit point complètement mineur. J'essayais à chaque fois de poser la question des femmes dans l'enseignement professionnel, technique, avec parfois un peu de timidité parce que j'avais l'impression que je levais les mains pour dire : et les femmes! Et que tout le monde allait dire : Michelle Perrot, encore les femmes! »²⁰⁰⁷

Comme pour les espaces extra-européens, les membres du CNP ne souhaitent apporter des changements qu'à la marge : François Lebrun juge inenvisageables des bouleversements apportés aux programmes alors que Tzvetan Todorov propose d'introduire davantage d'histoire culturelle et d'histoire des mentalités²⁰⁰⁸. Les débats se prolongent en 2000 mais, d'après Michelle Perrot, ne contribuent pas à modifier les programmes²⁰⁰⁹ malgré les recommandations émises par la convention interministérielle du 25 février 2000 « pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » qui préconise une prise en compte de ces questions dans les programmes et les manuels scolaires :

« Après le départ de Ségolène Royal, on n'a plus eu de demandes dans ce sens-là. Il faut dire que l'Inspection générale était d'accord pour qu'on mette plus de femmes. Mais de manière générale, ils considéraient que les programmes, c'était eux. L'inspection générale n'aimait pas beaucoup le CNP bien que Dominique Borne ait fait partie du CNP [...]. En ce qui concerne les programmes d'histoire, après cet épisode sur l'histoire des femmes, il est peu question des femmes. De manière générale, sur les programmes d'histoire, il y a eu tout le temps quelque chose mais l'impression de choses inabouties tout le temps. Je n'ai pas l'impression que cela ait vraiment changé dans les programmes, en dehors de

scolaire).

²⁰⁰⁵ Michelle Perrot n'intègre le CNP qu'en 2000 pour aider le CNP à émettre des avis à ce sujet : Entretien cité.

²⁰⁰⁶ Anne-Marie Vaillé, *Organisation d'une réunion pour mettre en œuvre une démarche de lutte contre le sexisme dans les contenus des programmes*, 23 novembre 1999, AN, CAC, 2007 0019 article 32.

²⁰⁰⁷ Michelle Perrot, entretien cité.

²⁰⁰⁸ CNP, *Séance consacrée à la place des femmes dans les programmes*, 14 décembre 1999, AN, CAC, 2007 0019 article 32.

²⁰⁰⁹ L'introduction des femmes apparaît davantage dans les manuels scolaires qui consacrent des doubles pages au rôle joué par les femmes à différents moments de l'histoire. C'est par exemple le cas dans les manuels des classes de Troisième et de Première où le rôle des femmes durant la Première Guerre mondiale est signalé.

quelques petites recommandations. »²⁰¹⁰

De même que pour la commande ministérielle relative aux civilisations extra-européennes, celle-ci n'a que peu d'effets sur les *curricula* prescrits à un moment où commence à se développer la recherche universitaire dans le domaine du genre²⁰¹¹.

Alors que des aménagements des programmes nationaux, pourtant commandés par le cabinet ministériel, n'aboutissent pas, les demandes d'insérer l'histoire locale des DOM-TOM sont entendues et prises en compte durant ces mêmes années par le ministère.

2) Les aménagements des programmes dans les DOM-TOM : la poursuite des compromis

Pour comprendre le contexte dans lequel ces revendications sont formulées, il nous faut faire un retour en arrière de quelques décennies, au moment où se « dénationalisent des mémoires locales »²⁰¹². Depuis les années 1960 et 1970, le circuit d'écriture des programmes d'histoire est traversé par des tensions régionalistes qui remettent en cause le « régime mémoriel d'unité nationale »²⁰¹³. Celui-ci serait le produit d'un discours avant tout centralisé, visant à réduire, voire effacer, les différences régionales. Des cours de langues régionales sont alors mis en place et reconnus par le ministère de l'Éducation²⁰¹⁴. Ce ne sont pas uniquement des enseignements de langue mais également d'histoire, de civilisation qui sont dispensés dans ce cadre. Ces innovations remettent en cause les programmes disciplinaires identiques et nationaux car il s'agit de différencier les options en fonction de la région dans laquelle se situe l'établissement. Ces enseignements sont parfois politisés par des professeurs ouverts aux projets politiques indépendantistes, qui refusent d'appliquer les programmes officiels et

²⁰¹⁰ Michelle Perrot, entretien avec l'auteure, 9 avril 2008.

²⁰¹¹ Concernant les femmes dans les manuels scolaires : Denise Guillaume, *Le destin des femmes et l'école. Manuels d'histoire et société*, Paris, L'Harmattan, 1999, 253 p. ; Claude et Françoise Lelièvre, *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, Paris, PUF, 2000, 200 p. ; l'article de Leora Auslander et Michelle Zancarini-Fournel étudie l'absence de discours sur les femmes dans l'histoire scolaire : « Le genre de la nation et le genre de l'État », *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, décembre 2000, p. 5-13 ; quant au rapport rédigé par Annette Wiewiorka, il réalise une synthèse dans laquelle l'historienne revient sur la faible place occupée par les femmes et les questions de genre dans l'histoire enseignée : Annette Wiewiorka, « Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? », Étude adoptée le 19 novembre 2003 par la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes et par le bureau le 16 décembre 2003, *Notes d'Iéna*, n°164, 2004. Ce rapport met néanmoins en évidence les formations organisées par l'IGEN et les IPR à ce sujet depuis 2001.

²⁰¹² Johann Michel, *Gouverner les mémoires*, op. cit., p. 62.

²⁰¹³ *Ibid.*, chapitre I.

²⁰¹⁴ Youenn Michel, *De la tolérance à l'intégration*, op.cit.

adaptent leurs cours d'histoire à une histoire régionaliste qui critique la République²⁰¹⁵. Ces attitudes, particulièrement présentes dans des régions « périphériques » (Alsace, Bretagne, Corse, Pays basque, Sud-Ouest, « Occitanie ») ainsi que dans les départements et territoires d'Outre-Mer, perdurent jusque dans les années 1990.

L'histoire de ces régions est parfois instrumentalisée par des politiques²⁰¹⁶. Portées par des acteurs variés, formant des « coalitions d'intérêt », ces mémoires sont, dans certains cas, mises sur l'agenda politique. Par exemple, l'histoire de la Martinique est marquée par l'esclavage dont la mémoire est encore présente dans les familles. La revendication d'inscrire cette histoire dans l'histoire scolaire, portée depuis les années 1960, est reprise par Alfred Marie-Jeanne, leader du Mouvement indépendantiste martiniquais (MIM) et président du conseil régional de Martinique de 1998 à 2010. L'histoire locale, devenue une question socialement et politiquement vive, est ici instrumentalisée au profit d'un discours promu par des acteurs éducatifs locaux soutenus par les représentants régionaux et départementaux²⁰¹⁷.

La pertinence de savoirs disciplinaires uniformes est donc discutée depuis les années 1960²⁰¹⁸. Cependant, toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas porteuses d'un discours indépendantiste. Dans les espaces « périphériques », la relation au centre (qui est parfois la métropole) est repensée. Ces initiatives furent d'abord individuelles puis s'organisèrent en réseau. Progressivement, des enseignants des DOM-TOM, soutenus par leurs inspecteurs pédagogiques régionaux²⁰¹⁹, décident d'appliquer les programmes d'histoire et géographie nationaux à partir d'exemples locaux. Tout comme pour les politiques éducatives à base territoriale, l'échelon local est perçu comme un recours pour améliorer l'efficacité et la capacité d'intégration de l'École. Ainsi, les exemples locaux auraient plus de sens pour les élèves parfois très éloignés de la métropole. La Guyane est l'un des premiers territoires à mettre en place ce type de pratique. Conduites par Jacqueline Zonzon, enseignante à mi-temps et chargée du service pédagogique des archives de Guyane, des équipes enseignantes collectent des documents variés qu'elles diffusent afin d'exploiter l'histoire et la géographie locales et animent des stages MAFPEN à ce sujet. Il est proposé d'intégrer l'histoire

²⁰¹⁵ Benoît Fricoteaux, entretien avec l'auteure, 17 décembre 2009.

²⁰¹⁶ Jean-Luc Bonniol, « Échos politiques de l'esclavage colonial, des départements d'Outre-Mer au cœur de l'État », in Claire Andrieu, Marie-Claire Lavabre, Danielle Tartakowsky (dir.), *Politiques du passé, usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2006, p. 59-69.

²⁰¹⁷ Michel Bourlaud, entretien avec l'auteure, 10 décembre 2009 ; Benoît Fricoteaux, entretien cité.

²⁰¹⁸ Cf. chapitre 2, *supra*.

²⁰¹⁹ Michel Bourlaud, entretien cité.

guyanaise dans le programme de 5^e (1995)²⁰²⁰ par l'étude des civilisations précolombiennes (Mayas, Aztèques, Incas) durant 4 heures et leur « rencontre » avec les Européens lors des Grandes découvertes. En classe de 4^e, il est suggéré de présenter les colonies de peuplement, la traite dans les plantations et le Code noir ainsi que la Révolution française dans cette zone (à travers l'histoire d'Haïti et de l'abolition de l'esclavage)²⁰²¹.

Dominique Borne, doyen du groupe histoire-géographie de l'IGEN en 1997, valide au nom du ministère ces pratiques pédagogiques qui respectent l'« universalisme républicain » et le caractère national des programmes :

« Les interrogations des enseignants ne sont pas différentes de celles rencontrées dans d'autres départements [...]. Se posent aussi en Guyane, comme aux Antilles, à la Réunion et dans le Pacifique, des problèmes de contenus. Des programmes, construits pour des élèves vivant majoritairement en Europe occidentale, sont-ils adaptés aux besoins d'élèves vivant en Amérique du Sud, dans la zone intertropicale ? La réponse est simple : tout aménagement est possible, à condition de conserver l'architecture globale et les finalités d'ensemble des programmes et que la juste attention à l'histoire et à la géographie locales n'occulte pas les ambitions naturellement universelles de nos enseignements. J'ai suggéré que les équipes de professeurs d'histoire et de géographie de différents établissements élaborent des propositions d'aménagement, coordonnées avec l'aide de l'IPR-IA en charge de l'Académie. Ces propositions pourraient être validées par l'Inspection générale. »²⁰²²

Il est intéressant de remarquer que ces aménagements autorisés par l'Inspection générale concernent uniquement des espaces éloignés géographiquement de la métropole. Cependant, l'enseignement aménagé de l'histoire doit toujours conserver sa finalité civique :

« L'histoire, la géographie et l'éducation civique peuvent tenter de répondre à tous les problèmes qui touchent à l'identité guyanaise, ou tout au moins apprendre aux élèves à poser les bonnes questions. Il s'agit de connaître la diversité des cultures et des histoires, la multiplicité des appartenances et de montrer que la France propose une forme de citoyenneté qui transcende la diversité des identités. »²⁰²³

Comme pour les programmes nationaux en vigueur sur tout le reste du territoire, les programmes aménagés d'histoire remplissent aux yeux de l'IGEN une fonction de socialisation secondaire chargée de promouvoir un « individualisme républicain » aux valeurs universelles. Dominique Borne part donc du postulat que les *curricula* remplissent efficacement leurs fonctions.

Au milieu des années 1990, les IA-IPR des DOM-TOM font part au doyen Borne des demandes d'adaptation des programmes qui émanent d'une partie des enseignants et d'associations. En 1997-1998, lui-même, et non le cabinet du ministre, passe la commande

²⁰²⁰ Cf. Programmes du GTD de Serge Berstein-Dominique Borne : Annexe n°1, tome II.

²⁰²¹ Michel Bourlaud, *Lettre à Dominique Borne*, 3 mars 1998, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

²⁰²² Dominique Borne, *Compte-Rendu de la mission en Guyane (1^{er} au 3 décembre 1997)*, 17 décembre 1997, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

²⁰²³ *Ibid.*

aux IA-IPR des DOM d'élaborer des aménagements de programmes pour la rentrée 1998²⁰²⁴. Tout comme pour les programmes de collège et de Seconde élaborés par le GTD Berstein-Borne, la production de ces programmes part de l'existant. Les inspecteurs rassemblent les enseignants ayant déjà travaillé sur l'échelle locale. En octobre 1998, Dominique Borne et les trois IA-IPR concernés rédigent une synthèse sous forme de programmes aménagés encore non officiels²⁰²⁵. Ceux-ci sont ensuite déclinés selon les départements : ainsi en Guyane, un groupe de travail consacré à la « guyanisation des programmes » recense tout d'abord toutes les parties des programmes d'histoire et géographie qui peuvent donner lieu à un traitement spécifique ou à des prolongements incluant la Guyane. Ce travail est facilité par Jacqueline Zonzon et par la présence de quatre enseignants qui participent à la rédaction d'un bulletin d'histoire, *Guaïana*, édité par le CDDP. Les premières propositions sont envoyées à la fin du mois de juin 2000 à l'Inspection générale²⁰²⁶. Un autre groupe conduit par l'IA-IPR Michel Bourlaud se réunit afin de mettre au point des programmes aménagés dans les DOM de la Réunion et de la Martinique. Ce chantier, considéré comme prioritaire en 1999-2000 par cet inspecteur, l'Inspection générale et la DESCO, passe par la production de documents locaux et par une formation systématique, en particulier pour les enseignants récemment arrivés²⁰²⁷. Les propositions, validées le 16 février 2000 par la DESCO, paraissent dans la note de service n°2000-024 intitulée « Adaptation des programmes d'histoire et géographie pour les enseignements donnés dans les DOM : Guadeloupe, Réunion, Martinique » et sont publiées au *BOEN* n°8 du 24 février 2000.

Dans l'ensemble, les textes aménagés sont bien reçus par les enseignants de ces académies. Dans celle de la Réunion, le président de la section régionale de l'APHG, Jacques Delpech, qui apprend le 29 février 2000 par l'IPR Guy Lancelot la sortie des programmes adaptés pour les DOM, proteste de ne pas avoir été associé à leur écriture, contrairement à ce qui a été fait dans l'académie des Antilles à partir de novembre 1998²⁰²⁸. En réponse à ces récriminations adressées au nouveau doyen du groupe histoire-géographie, Jean-Louis Nembrini, Guy Lancelot, pourtant membre de cette association, argue que l'APHG de la

²⁰²⁴ Michel Bourlaud, entretien cité.

²⁰²⁵ Guy Lancelot, *Mail à Jean-Louis Nembrini*, 19 avril 2000, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

²⁰²⁶ Maryse Labroille (IEN Lettres), *Bilan d'activités*, 19 juin 1999, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

²⁰²⁷ Michel Bourlaud, *Rapport d'activités, 1999-2000*, 22 novembre 2000, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

²⁰²⁸ Jacques Delpech, *Lettre à Dominique Borne*, 4 mars 2000, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

Réunion « n'est en tout cas pas les "600 professeurs" au nom desquels elle parle »²⁰²⁹. Pour encadrer la mise en œuvre de ces textes, des stages sont ouverts aux PAF et des réunions de présentation organisées par les IA-IPR et les formateurs.

Encadré n°22

Adaptation des programmes d'histoire et de géographie pour les enseignements donnés dans les DOM (Note de service n°2000-024 du 16 février 2000)

« Afin de permettre d'adapter l'enseignement de l'histoire et de la géographie donné dans les départements d'outre-mer à la situation régionale et à un héritage culturel local, les programmes d'histoire et de géographie nationaux du collège et du lycée général et technologique sont complétés à chaque niveau d'enseignement par des instructions qui s'appliquent à compter de l'année scolaire 2000-2001 dans les académies de la Guadeloupe, de la Martinique et de la Réunion, conformément au contenu des textes annexés à la présente note de service.

L'adaptation des programmes d'histoire et de géographie ne bouleverse pas l'architecture des textes actuellement en vigueur dont elle maintient l'essentiel des contenus. Les finalités de ces programmes, qui veulent aider les élèves à connaître et à comprendre le monde d'aujourd'hui, reposent sur des valeurs universelles, celles des Droits de l'Homme, de la démocratie et de la République. Cependant, construits en métropole, ils prennent prioritairement en compte son environnement européen. Enseigner ces programmes dans les Caraïbes ou au sud de l'océan Indien suppose que les élèves apprennent à se situer localement et régionalement et qu'ils soient conscients d'une histoire qui ne se confond pas toujours avec celle de la France [...]. Une étude de l'histoire et du peuplement des départements d'outre-mer doit permettre de mettre en perspective le passé. Il s'agit en somme d'aider les élèves à mieux comprendre qui ils sont et où ils vivent.

Mais l'histoire et la géographie ne sont vraiment formatrices que si elles ne s'enferment pas dans des territoires finis et des identités closes. La dialectique entre le local et le régional d'une part et l'universel d'autre part doit constamment sous-tendre les enseignements d'histoire et de géographie dans les départements d'outre-mer comme en métropole [...].

Aménagements en histoire :

6^e : La préhistoire : le cas américain pour la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique

5^e : Développer davantage la découverte du nouveau monde, introduire l'étude des empires amérindiens et de l'installation des empires coloniaux pour la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique ; évoquer la diffusion de l'Islam dans l'océan Indien, présenter la découverte des Mascareignes par les navigateurs arabes puis occidentaux pour la Réunion.

4^e : Ajouter un développement sur les îles à sucre et la traite au XVIII^e siècle, évoquer l'impact de la Révolution et de l'Empire aux Antilles et en Guyane, ajouter l'étude de l'économie et de la société coloniale pour la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique ; présentation de Bourbon au temps de la Monarchie, évoquer l'impact de la Révolution et de l'Empire aux Mascareignes, ajouter l'étude de l'économie et de la société coloniale pour la Réunion.

3^e : Ajouter une étude de l'évolution des Antilles, de la Guyane ou de la Réunion de 1914 à nos jours.

Seconde : Remplace un thème par l'étude d'un moment spécifique (la Compagnie des Indes, traite, économie de plantation au XVIII^e s.

Première : prendre des exemples dans ces espaces-là ; insister sur la présence des puissances européennes dans les Caraïbes et en Amérique latine ou dans les îles du sud-ouest de l'océan Indien et en Afrique australe ; insister sur le rôle de l'Empire colonial français durant la Première Guerre mondiale.

Terminale : étudier la place de l'Empire colonial français durant la guerre et la vie intérieure de la Martinique, de la Guadeloupe, de la Guyane ou de la Réunion de 1940 à 1945, puis étudier l'évolution politique, économique, sociale et culturelle de la Martinique, de la Guadeloupe, de la Guyane ou de la Réunion depuis 1945.

En 2003, des aménagements sont effectués pour l'épreuve d'histoire-géographie du baccalauréat sur proposition des IPR et validés par l'IGEN : désormais, une question

²⁰²⁹ Guy Lancelot, *Mail à Jean-Louis Nembrini*, 19 avril 2000, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

d'histoire locale figure dans les sujets de ces académies²⁰³⁰. D'autres projets d'adaptation des programmes sont lancés par Dominique Borne, doyen de l'IGEN, et Jean-Pierre Rioux, IGEN chargé du dossier²⁰³¹. Laurent Wirth lui est associé pour adapter ces textes dans les établissements français de la zone sud-ouest de l'océan Indien (Mayotte, Île Maurice et Madagascar). Il s'agit de diffuser l'expérience conduite à la Réunion depuis 2000 en adaptant des programmes toujours respectueux de l'universalisme républicain. Cependant, une des difficultés soulevées par ces aménagements est la formation des enseignants, comme le signale Michel Bourlaud (IA-IPR de la Réunion chargé de coordonner les enseignants de Mayotte) :

« Ces adaptations nécessitent un effort important de formation des enseignants dans les différents établissements et un suivi attentif pour éviter toute dérive. En effet, il ne s'agit pas de créer de nouveaux programmes mais bien de prendre en compte les réalités de l'environnement des établissements pour atteindre les objectifs et maîtriser les contenus des programmes nationaux. Cet équilibre entre le national et le régional exige un suivi de proximité. »²⁰³²

Pour mettre en œuvre correctement ces nouveaux contenus, les enseignants doivent avoir suivi des stages et les formateurs (universitaires ou IUFM) doivent pouvoir disposer de travaux de recherche suffisants pour organiser ces formations. Or, certains points des programmes aménagés sont des thèmes de recherche universitaire nouveaux et peu de thèses, ouvrages et articles ont été écrits et sont facilement consultables²⁰³³.

Les adaptations de 2003 sont plus importantes que celles de 2000²⁰³⁴ : une question portant sur l'histoire ou la géographie régionale est posée au brevet ainsi qu'au baccalauréat. L'océan Indien est donc retenu comme cadre géographique de ces nouveaux programmes. Toutefois, afin de maintenir le caractère national de ces deux examens, la trame des programmes est conservée. Les adaptations de programmes sont envisagées non comme des témoignages de repli régionaliste mais comme des signes d'ouverture culturelle :

« Les programmes doivent inscrire Mayotte dans les espaces emboîtés de l'océan indien, leur faire découvrir que l'île n'est pas un monde à elle seule, qu'elle s'inscrit dans l'histoire du monde et désormais dans une communauté française qui a été librement choisie par les Mahorais depuis 1976. Mais il faut surtout que ces développements qui font sens pour ces élèves puissent être aussi l'occasion d'acquérir du vocabulaire, de rédiger en français. Au lycée, les ambitions peuvent naturellement s'élargir. Le contexte est meilleur, les élèves plus motivés. Les programmes doivent

²⁰³⁰ Michel Bourlaud, entretien cité.

²⁰³¹ Jean-Pierre Rioux, *Rapport sur l'adaptation des programmes dans les établissements français de l'Océan indien : Séminaire d'Antananarivo*, 29 septembre 2003, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

²⁰³² Michel Bourlaud, Evelyne Pouzalgues, *Séminaire d'Antananarivo*, 8 octobre 2003, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

²⁰³³ Benoît Fricoteaux, entretien cité.

²⁰³⁴ Gérard Dorel, *Mission à la Réunion et à Mayotte*, 23-28 février 2004, AN, CAC, 2009 0018 article 9.

résolument s'inscrire dans une perspective d'ouverture au monde et sur l'océan indien, ses îles et ses façades maritimes, ses puissances riveraines notamment. »²⁰³⁵

Mais ce projet est abandonné car les établissements français de Maurice et de Madagascar ont été rattachés à l'académie de Lille en 2003 sur décision ministérielle²⁰³⁶. Le nouveau recteur ne le poursuit pas en raison de l'éloignement géographique et de sa méconnaissance des enjeux de Maurice et Madagascar. On constate, à partir des années 2004-2005, un blocage de la part de l'IGEN dans l'avancée d'autres projets d'aménagements, par exemple celui mené en Martinique par certains enseignants sur les « Humanités créoles » dont l'objectif était la promotion d'un enseignement de langue et d'histoire axé uniquement sur le fait local²⁰³⁷.

Ainsi, on constate que les commandes ministérielles passées par le cabinet de Ségolène Royal en 1998 auprès du CNP et les aménagements de programmes pour les DOM-TOM depuis les années 2000 introduisent des logiques contradictoires au sein du circuit d'écriture des programmes : le caractère national des programmes et des examens (brevet et baccalauréat) est maintenu alors que dans le même temps les différences culturelles sont valorisées, des aménagements aux programmes sont réalisés²⁰³⁸. L'attention portée à la marge des programmes à l'histoire des civilisations extra-européennes ou à celle des territoires caribéens, guyanais, réunionnais est pensée par les commanditaires, par les acteurs sociaux et les agents de l'État comme utile à la socialisation d'une partie des élèves, pour faciliter l'intériorisation de la mémoire nationale par une partie du public scolaire²⁰³⁹.

3) Des questions socialement vives portées par les politiques

Les enjeux mémoriels constituent des problèmes publics qui se multiplient à partir des années 1990²⁰⁴⁰. La notion de « devoir de mémoire »²⁰⁴¹, formulée à ce moment-là, répond

²⁰³⁵ *Ibid.*

²⁰³⁶ Michel Bourlaud, entretien cité.

²⁰³⁷ Benoît Fricoteaux, entretien cité.

²⁰³⁸ Ces logiques contradictoires traversent d'autres politiques éducatives en France mais également dans d'autres États européens : Agnès van Zanten (coord.), « Dynamiques multiculturelles en Europe », *Revue française de pédagogie*, n°144, 2003 ; Marie Verhoeven, « Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : regards croisés Angleterre - Communauté française de Belgique », *Revue française de pédagogie*, n°144, 2003, p. 9-17.

²⁰³⁹ C'est ce que remarque Marie Verhoeven lors de ses observations dans des établissements à Birmingham et Bruxelles : les élèves en situation favorable sont moins marqués par des demandes de reconnaissance alors que ceux en position scolaire défavorable se montrent sensibles aux approches d'éducation multi-culturelle : *art. cit.*

²⁰⁴⁰ À tel point que certains auteurs emploient l'expression de « concurrence des mémoires » qui interroge la place des groupes au sein de la société, transformant ainsi des enjeux de connaissances en enjeux de reconnaissance. À ce sujet, Jean-Michel Chaumont montre qu'il est alors question de redistribution symbolique

tout d'abord à un processus, commencé vingt ans plus tôt et porté par Beate et Serge Klarsfeld, mettant en exergue la Shoah. La médiatisation croissante du « devoir de mémoire »²⁰⁴² est liée à la politique de repentance inaugurée par le discours du 16 juillet 1995 pour commémorer la rafle du Vel' d'Hiv' prononcé par Jacques Chirac qui reconnaît la responsabilité de l'État français dans cet événement²⁰⁴³. Sous le septennat de Jacques Chirac, « il s'agit de faire droit aux demandes de reconnaissance des laissés-pour-compte du roman national »²⁰⁴⁴. Le nouveau chef d'État promeut la notion de « mémoire partagée » comme clef de voûte de la cohésion nationale : ce concept développé par le ministère des Anciens combattants associe l'idée de reconnaissance à l'égard des anciens combattants, la prise en compte de la diversité des expériences des guerres et l'acte de transmission aux jeunes. Les politiques du pardon, dès lors davantage « particularistes »²⁰⁴⁵, sont présentées comme des instruments de pacification sociale et politique. Elles concernent l'ensemble des moments traumatiques de l'histoire nationale et plus seulement l'histoire de la Shoah. Dans ce contexte, ces enjeux mémoriels pénètrent progressivement certains espaces scolaires, transformant des contenus de programmes en « questions socialement vives »²⁰⁴⁶. Les savoirs scientifiques

pour certains groupes : Jean-Michel Chaumont, *La concurrence des victimes : génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 2002, 380 p. D'autres auteurs jugent cette conjoncture inédite en France : Sophie Dulucq, Colette Zytnicki, « Penser le passé colonial français, entre perspectives historiographiques et résurgence de mémoires », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°86, 2005, p. 59-69. Jean-Pierre Rioux qualifie la période qui commence en 1975 de « Trente mémorieuses » : Jean-Pierre Rioux, *La France perd la mémoire, Comment un pays démissionne de son histoire*, Paris, Perrin, 2006, 221 p.

²⁰⁴¹ Olivier Laliou, « L'invention du "devoir de mémoire" », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°69, 2001, p. 83-94.

²⁰⁴² Sébastien Ledoux, « Généalogie du devoir de mémoire », Communication présentée lors du séminaire du groupe d'études transversales sur les mémoires, EPHE, Paris, 4 février 2009.

²⁰⁴³ Sandrine Lefranc, *Politiques du pardon*, Paris, PUF, 2002, 363 p. Ces politiques de reconnaissance historique se développent également dans d'autres pays européens : Arnaud Leclerc, « Mémoires et politiques de la reconnaissance », in Johann Michel (dir.), *Mémoires et histoires, Des identités aux politiques de reconnaissance*, Rennes, PUR, 2005, p. 247-271, ainsi qu'outre-Atlantique : Micheline Labelle, Rachad Antonius, George Leroux (dir.), *Le devoir de mémoire et les politiques du pardon*, Québec, Presses universitaires du Québec, 2005, 452 p.

²⁰⁴⁴ Patrick Garcia, « "Il y avait une fois la France". Le Président et l'histoire de France (1958-2007) », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia (dir.), *Historicités*, Paris, La Découverte, 2009, p. 196. Lire également Jean-François Tanguy, « Le discours « chiraquien » sur l'histoire », in Claire Andrieu, Marie-Claire Lavabre, Danielle Tartakowsky (dir.), *Politiques du passé, usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2006, p. 133-145.

²⁰⁴⁵ Éric Savarese distingue deux types de politiques de la mémoire : une politique universaliste visant à un retour à la normale, à l'admission de la compensation des éventuelles spoliations (comme la réintégration des Juifs dans la nation) et une politique plus particulariste depuis les années 1990, associée à l'ère des commémorations. Inaugurée véritablement par Jacques Chirac en 1995, elle entraîne une double rupture : les minorités culturelles sont reconnues à travers des réparations symboliques et matérielles spécifiques et les crimes de l'État sont officiellement évoqués. Éric Savarese, *Algérie, la guerre des mémoires*, Paris, Non lieu, 2007, 174 p.

²⁰⁴⁶ La notion de « question socialement vive » apparaît dans l'espace scolaire anglo-saxon dans les années 1970-

produits par l'historien, devenu expert, arbitre et parfois thaumaturge²⁰⁴⁷, peuvent être débattus dès lors en classe où le rôle de l'enseignant se transforme. De la figure qui détient la vérité, il devient celui qui permet d'analyser la controverse, qui donne les moyens d'analyser la complexité, la relativité des savoirs²⁰⁴⁸. L'enseignement de l'histoire coloniale devient, dans ce contexte, objet de tensions entre mémoires concurrentes²⁰⁴⁹.

Sous le ministère de Jack Lang (2000-2002), la mémoire de la guerre d'Algérie devient une question socialement vive²⁰⁵⁰. On assiste à la fois dans l'espace public et dans les classes à des guerres des mémoires (côté algérien, français, harkis, etc.), ce qui fait obstacle à un discours historique²⁰⁵¹. La polémique, tout d'abord médiatique, commence avec les déclarations du général Aussaresses puis celles du général Massu. Ces questions s'amplifient, faisant alors débat dans les classes²⁰⁵² dont certains élèves ont une mémoire familiale marquée

1980 sous les termes de « controversial issues » ou « controversial topics ». Le monde francophone s'intéresse depuis la fin des années 1990 aux sujets controversés et l'expression employée à ce sujet est celle de « questions socialement vives » (voir la communication d'Yves Chevillard, « Questions vives, savoirs moribonds. Le problème curriculaire aujourd'hui », lors du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous » à Marseille en 1997). Dans l'ouvrage dirigé par Alain Legardez et Laurence Simonneaux, les deux auteurs proposent la définition suivante : « il s'agit d'une question vive dans la société, c'est-à-dire qui interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires [...]. Elle est considérée comme un enjeu par la société et suscite des débats. Son traitement médiatique fait que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement connaissance [...]. Elle est vive dans les savoirs de références, c'est-à-dire qu'il existe des débats (des « controverses ») entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre experts des champs professionnels [...]. Elle est vive dans les savoirs scolaires, [...] les élèves y sont directement confrontés ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder ce type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence » (*in L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2006, p. 21). Cette question est également présentée dans les articles d'Alain Legardez, « Enseigner des questions sociales et historiques socialement vives », *Le cartable de Cléo*, n°3, 2003, p. 245-253 et de Nicole Tutiaux-Guillon, « Deux paradigmes pour penser l'enseignement de l'histoire-géographie ou peut-on introduire les questions socialement vives en histoire-géographie ? », *in L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH, Paris, 14-15 mars 2008, Paris, ADAPT Éditions, 2008, p. 25-33.

²⁰⁴⁷ Olivier Dumoulin, *Le rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel, 2003, 343 p.

²⁰⁴⁸ François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus. Les curriculum en question*, Bruxelles, de Boeck, 2008, 217 p. ; Nicole Tutiaux-Guillon (coord.), *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation*, Paris, L'Harmattan, 2009, 240 p.

²⁰⁴⁹ L'histoire scolaire de la colonisation étant fortement politisée depuis longtemps : Éric Savarese, « L'histoire officielle comme discours de légitimation. Le cas de l'histoire coloniale », *Politix*, n°43, 1998, p. 93-112. La façon dont ce conflit est enseigné amène également à s'interroger sur la construction et l'évolution de l'État-nation : Françoise Lantheaume, *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années 1930 : État-nation, identité nationale, critiques et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, thèse de sociologie sous la direction Jean-Louis Derouet, EHESS, 2002, 504 p.

²⁰⁵⁰ La période de l'après-guerre d'Algérie a fait perdurer les mémoires de ce conflit. L'histoire de cette guerre est essentiellement portée par des groupes de mémoire élaborant des récits sur le passé dont certains tendent à la victimisation du groupe : Raphaëlle Branche, *La guerre d'Algérie : une histoire apaisée ?*, Paris, Seuil, 2005, 445 p.

²⁰⁵¹ Éric Savarese, *Algérie, la guerre des mémoires*, Paris, Non lieu, 2007, 174 p.

²⁰⁵² Parmi les témoignages d'enseignants médiatisés alors, on peut citer celui-ci : « Comme tous ces collègues, elle en parle à deux reprises au cours de l'année scolaire. Au chapitre "décolonisation" et "histoire de la V^e

par ce conflit²⁰⁵³. La mémoire de la guerre d'Algérie y est parfois mêlée à un discours antisémite ou antirépublicain au moment de l'étude de la Shoah :

« Moi, il m'est arrivé d'avoir assisté à des cours, je me souviens très bien, dans un lycée professionnel, la professeure parlait de la guerre d'Algérie devant des élèves et puis ça a commencé : « de toute façon, les Français, c'est comme les nazis... Vous êtes cruels comme les nazis, les fours crématoires, etc. ». Ça commence mal, non? Il y a du travail à faire... »²⁰⁵⁴

Deux membres du cabinet²⁰⁵⁵, par ailleurs IGEN, Laurent Wirth et Alain Seksig, se saisissent du dossier dès le 17 janvier 2001²⁰⁵⁶ : ils font part au ministre de l'organisation d'un débat entre cinq universitaires contemporanéistes spécialistes de l'Algérie coloniale et des enjeux post-coloniaux relatifs à l'Algérie (Charles-Robert Ageron (Université Paris-XII), Robert Frank (Université Paris-I), Henry Rousso (IHTP), Jean-François Sirinelli (IEP Paris), Dominique Lefeuvre) et 3 IGEN (Jean-Louis Nembrini, Dominique Borne et Jean-Pierre Rioux). Durant les échanges, les intervenants rappellent le dynamisme de la recherche scientifique à ce sujet, les IGEN insistent sur le fait que la guerre d'Algérie figure dans les programmes de Troisième et Terminales depuis les années 1980 ainsi que dans les manuels scolaires²⁰⁵⁷. Ils proposent de mettre en place très rapidement des formations à destination des enseignants et ils recommandent au ministre de faire des déclarations pour apaiser la controverse naissante dans les médias²⁰⁵⁸. L'histoire scolaire est présentée ici comme un instrument pour apaiser les polémiques mémorielles :

République". Deux heures, ce n'est pas assez, explique cette enseignante, mais elle dit aussi que dans sa classe, le sujet est trop sensible pour s'y attarder [...]. Expliquer sereinement la Guerre d'Algérie, c'est ce que souhaite l'Éducation nationale, qui reconnaît, sans faire de propositions concrètes, que les profs d'histoire ont besoin de soutien. », RTL Journal, 30 août 2001, AN, CAC, 2002 0522 Article 9. Ces difficultés nous ont été également confiées par Claire Podetti (entretien avec l'auteure, 7 juillet 2009) ainsi que par des collègues d'établissements des académies de Créteil et Versailles (observations participantes, 2002-2005). L'article d'Yves Royer revient sur quatre attitudes adoptées par les enseignants à l'égard de toute question socialement vive : ne pas l'étudier, l'évoquer, l'aborder ou l'étudier. Concernant la torture par les armées françaises lors de la guerre d'Algérie, elle n'est, selon lui, quasiment jamais abordée par les professeurs ou elle est présentée comme une réponse aux exactions du FLN, « L'Algérie de nos manuels », in Olivier Le Cour Grandmaison, *Le 17 octobre 1961, un crime d'État à Paris*, Paris, La Dispute, 2001, p. 113-128.

²⁰⁵³ Le Parlement reconnaît officiellement la guerre d'Algérie seulement le 18 octobre 1999 par la loi n°99-882.

²⁰⁵⁴ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 14 avril 2008.

²⁰⁵⁵ Sur le cabinet Jack Lang, cf. chapitre 5, *supra*.

²⁰⁵⁶ Alain Seksig et Laurent Wirth, *Lettre à Jack Lang*, 17 janvier 2001, AN, CAC, 2002 522 article 9.

²⁰⁵⁷ Cependant, la guerre d'Algérie reste traitée essentiellement aux débuts des années 2000 comme un épisode du processus mondial de décolonisation et une histoire utile pour les élèves d'origine maghrébine mais rarement comme un phénomène national, Françoise Lantheaume, « Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie. Entre critique et relativisme, une mission impossible ? », in Claude Liauzu (dir.), *Tensions méditerranéennes*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 231-265.

²⁰⁵⁸ Jack Lang suit les conseils des deux IGEN en déclarant : « Concernant la légende propagée ici ou là, la guerre d'Algérie est enseignée dans nos programmes d'histoire au collège et au lycée. », Déclaration sur RFI journal le 29 août 2001, AN, CAC, 2002 522 article 9.

« Il n'est pas souhaitable, de l'avis général, de nous laisser entraîner par une vague mémorielle, comme cela avait été le cas pour la Seconde Guerre mondiale. Cependant, il faut tenir compte de l'existence d'un besoin de mémoire. Il faut que les historiens et les professeurs d'histoire puissent travailler dans la sérénité [...]. Votre intervention donnerait à cette manifestation une haute portée et placerait le ministère de l'Éducation nationale dans une position d'autant plus forte pour ne pas subir le débat déjà ouvert (le problème de la torture) et qui va se prolonger en ces années universitaires que sont 2001 et 2002 (40^e anniversaire du massacre du 17 octobre 1961, de Charonne, des accords d'Évian et de l'indépendance de l'Algérie).»²⁰⁵⁹

Ces mesures prises rapidement sont présentées par Laurent Wirth comme devant aider les enseignants : cet IGEN désire évacuer la dimension victimaire, conflictuelle de l'étude de cet épisode en classe²⁰⁶⁰. Une université d'été consacrée à la guerre d'Algérie et au Maghreb contemporain²⁰⁶¹ (29 au 31 août 2001) est préparée à partir du mois de février 2001²⁰⁶². Lors de sa tenue, après le discours d'ouverture de Jack Lang et une table ronde sur la mémoire et l'histoire, sont organisés plusieurs ateliers : « Entendre la guerre d'Algérie », « Femmes en guerre d'Algérie et dans le Maghreb contemporain », « Langue arabe et connaissance du Maghreb contemporain », « Manuels scolaires », « Guerre d'Algérie et Maghreb contemporain dans la réforme du collège et du lycée », « 17 octobre 1961 », « Le refus d'en parler », « Apprendre et enseigner l'immigration algérienne ». Des universitaires mais aussi des représentants d'associations interviennent. Sur les recommandations d'Alain Seksig, Jean-Pierre Rioux représente le ministère de l'Éducation nationale lors d'une soirée-débat le 16 octobre 2001 avec le collectif du 17 octobre 1961²⁰⁶³. Il s'agit, selon le conseiller ministériel, de prendre part à un débat sur une question socialement vive sans pour autant satisfaire à toutes les pressions mémorielles²⁰⁶⁴.

²⁰⁵⁹ Alain Seksig et Laurent Wirth, *Lettre à Jack Lang*, 17 janvier 2001, AN, CAC, 2002 522 article 9. Dominique Borne reprend ces arguments lors de la table ronde de l'université d'été : « Le professeur d'histoire est, rappelons-le, libre de l'organisation de son enseignement : il n'existe pas de corpus de dates obligatoires pour l'enseignement. Le temps de l'histoire est long. Ce n'est pas le temps des médias. »

²⁰⁶⁰ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 14 avril 2008 : « C'était vraiment l'histoire vue entre bourreaux et victimes. On s'est dit que puisque la guerre d'Algérie était au programme de collège et était dans les programmes de lycée, nos collègues risquaient d'être confrontés à des situations d'enseignement difficiles. D'autant plus que on était dans un contexte qui était le contexte de la Seconde Intifada, de certaines crispations identitaires dans certains établissements et une espèce de remontée de sentiments autour de la guerre d'Algérie. »

²⁰⁶¹ *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Actes de la DESCO, CRDP Versailles, 2002, 191 p.

²⁰⁶² Laurent Wirth signale au ministre l'importance de sa participation lors de l'ouverture de cet événement : Laurent Wirth, *Note à Jack Lang*, 16 février 2001, AN, CAC, 2002 522 article 9.

²⁰⁶³ Les historiens Madeleine Rébérioux et Benjamin Stora y participent également, Alain Seksig, *Note à Jack Lang*, 20 septembre 2001, AN, CAC, 2002 522 article 9.

²⁰⁶⁴ « Si nous devons faire droit systématiquement à toutes les pressions militantes, nous ferions une place hypertrophiée dans nos programmes au dernier demi-siècle écoulé. », Alain Seksig, *Note à Jack Lang*, 20 septembre 2001, AN, CAC, 2002 522 article 9.

Encadré n°23

Les lois mémorielles en France

Les lois mémorielles sont votées dans les années 1990-2000. La première est la loi Gayssot (13 juillet 1990) permettant de lutter contre le négationnisme. Le 22 juillet 1992, deux nouvelles catégories juridiques sont créées portant réforme au code pénal : celle de génocide et celle de crime contre l'humanité. La loi du 29 janvier 2001 porte sur la reconnaissance du génocide arménien perpétré par l'empire ottoman en 1915, la loi Taubira du 21 mai 2001 reconnaît l'esclavage comme crime contre l'humanité. La dernière loi mémorielle est celle du 23 février 2005 en faveur des rapatriés. D'autres lois aux contenus divers sont placées sous l'invocation du « devoir de mémoire » : la loi n°94-488 du 11 juin 1994 (la mémoire des victimes militaires d'un conflit : les harkis), la loi n°2000-644 du 10 juillet 2000 (instauration d'une journée nationale à la mémoire des victimes des crimes racistes et antisémites de l'État français et d'hommage aux Justes de France).

Loi Gayssot : loi n°90-615, du 13 juillet 1990

Article 1 : « Toute discrimination fondée sur l'appartenance ou la non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion est interdite. L'Etat assure le respect de ce principe dans le cadre des lois en vigueur. »

Loi n°94-488 du 11 juin 1994 relative aux rapatriés anciens membres des formations supplétives et assimilés ou victimes de la captivité en Algérie :

Article 1 : « La République française témoigne sa reconnaissance envers les rapatriés anciens membres des formations supplétives et assimilés ou victimes de la captivité en Algérie pour les sacrifices qu'ils ont consentis. Elle leur ouvre, en outre, droit au bénéfice des mesures prévues par la présente loi. »

Loi n°2000-644 du 10 juillet 2000 instaurant une journée nationale à la mémoire des victimes des crimes racistes et antisémites de l'Etat français et d'hommage aux « Justes » de France

Article 1 : « Il est institué une journée nationale à la mémoire des crimes racistes et antisémites de l'État français et d'hommage aux « Justes » de France qui ont recueilli, protégé ou défendu, au péril de leur propre vie et sans aucune contrepartie, une ou plusieurs personnes menacées de génocide.

Cette journée est fixée au 16 juillet, date anniversaire de la rafle du Vélodrome d'hiver à Paris, si ce jour est un dimanche ; sinon, elle est reportée au dimanche suivant. »

Loi n°2001-70 du 29 janvier 2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien de 1915

Article 1 : La France reconnaît publiquement le génocide arménien de 1915.

Loi n°2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité (loi Taubira)

Article 2 : « Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. La coopération qui permettra de mettre en articulation les archives écrites disponibles en Europe avec les sources orales et les connaissances archéologiques accumulées en Afrique, dans les Amériques, aux Caraïbes et dans tous les autres territoires ayant connu l'esclavage sera encouragée et favorisée ».

Loi n°2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés

Article 4 : Les programmes de recherches universitaires accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite.

Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit.

La coopération permettant la mise en relation des sources orales et écrites disponibles en France et à l'étranger est encouragée. »

Les premières années de la décennie 2000 sont caractérisées par la poursuite de la parlementarisation des enjeux mémoriels. Dans ce domaine, l'exécutif s'efface au profit du Parlement²⁰⁶⁵. La demande de mémoire de la part de certains groupes se concrétise par

²⁰⁶⁵ Claire Andrieu, « Le pouvoir central en France et ses usages du passé, de 1970 à nos jours », in Claire Andrieu, Marie-Claire Lavabre, Danielle Tartakowsky (dir.), *Politiques du passé, usages politiques du passé dans la France contemporaine*, op. cit., p. 15-26.

l'énonciation législative de la version subjective d'un tort subi. Dans les « lois mémorielles », la logique de la morale qui qualifie le passé l'emporte²⁰⁶⁶. Concernant la demande de reconnaissance de l'histoire de l'esclavage, elle émerge véritablement en 1998 à l'occasion des commémorations des 150 ans de l'abolition de l'esclavage²⁰⁶⁷. Cette demande mémorielle est portée par des députés de la majorité plurielle²⁰⁶⁸. En février 1998, un premier projet de loi est déposé à l'Assemblée nationale. Le 31 mai 1998, des députés communistes déposent une proposition de loi. Des mobilisations sociales se greffent sur cette activité parlementaire. Ainsi, le 23 mai 1998, 40 000 Martiniquais, Guadeloupéens, Africains, Guyanais et Réunionnais défilent de la place de la République à celle de la Nation à Paris, à l'initiative du Comité pour une commémoration unitaire de l'abolition de l'esclavage des nègres dans les colonies françaises. Suite à cet événement, des groupes d'« entrepreneurs de mémoire » se développent. De 1998 à 2001, plusieurs propositions du PCF sont déposées. Certains éléments sont repris dans la proposition qui aboutit au vote de la loi Taubira. Le gouvernement de Jean-Pierre Raffarin poursuit les actions entreprises à ce sujet par le gouvernement Jospin. Un décret d'application de cette loi est signé le 6 janvier 2004 : il est question de mener des actions de sensibilisation scolaire sur de l'histoire de l'esclavage. Le premier ministre nomme un nouveau Comité pour la mémoire de l'esclavage en avril 2004 qui lui remet un rapport le 12 avril 2005²⁰⁶⁹. Parmi les propositions émises, certaines concernent directement les programmes d'histoire :

« Le Comité suggère un changement de perspective dans l'enseignement de la question de l'esclavage, des traites négrières et de leurs abolitions. L'histoire des discriminations produites par la colonisation, les traites négrières et l'esclavagisme n'apparaît pas clairement comme un pôle majeur des programmes. Le traitement de ces questions dans une perspective globale et non à titre d'exemples aléatoires doit apparaître comme une priorité. D'abord, parce que cette histoire s'insère à part entière dans l'histoire de l'expansion européenne, en particulier celle de la France ; ensuite, parce que, dans la société française multiculturelle d'aujourd'hui, au sein de laquelle les revendications identitaires

²⁰⁶⁶ Olivier Masseret, « La reconnaissance par le Parlement français du génocide arménien de 1915 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°73, janvier-mars 2002, p. 139-155.

²⁰⁶⁷ Françoise Vergès, historienne membre du comité pour la mémoire de l'esclavage, justifie les mobilisations qui conduisent au vote de la loi Taubira de la sorte : « Il y vit des descendants d'esclaves qui, en tant que citoyens français, exigent que l'héritage de l'esclavage soit examiné avec leurs concitoyens. Ils ne veulent plus être esclaves de l'esclavage, qui fut imposé à leurs ancêtres. » (p. 23). Celle-ci plaide pour que la France assume une histoire conflictuelle et la pluralité des mémoires. Françoise Vergès, *La mémoire enchaînée, Questions sur l'esclavage*, Paris, Albin Michel, 2006, 204 p. Or, l'esclavage figurait déjà dans les programmes : Sébastien Ledoux, « Enseigner l'esclavage, un enjeu postcolonial ? », *Historiens et géographes*, n°408, octobre 2009.

²⁰⁶⁸ Christine Chivallon, « L'émergence récente de la mémoire de l'esclavage dans l'espace public : enjeux et significations », *Les cahiers d'histoire*, n°2, 2000, p. 41-60.

²⁰⁶⁹ Comité pour la mémoire de l'esclavage, *Mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions, Rapport à Monsieur le Premier Ministre*, 12 avril 2005, 119 p.

s'affirment, il apparaît important que toutes les composantes de la société se sentent intégrées dans l'histoire de France qui leur est enseignée. Cette reconnaissance historique du passé colonial de la France à travers un enseignement approfondi contribuerait à la mission d'intégration qui est devenue aujourd'hui une des priorités de notre École. L'intégration de ces questions dans les programmes et les manuels à l'échelle nationale apparaît donc comme un point central de la réparation historique à mettre en œuvre. »²⁰⁷⁰

On retrouve dans ces propos la conception d'une histoire réparatrice²⁰⁷¹, facteur d'intégration, de pacification sociale telle qu'elle a été portée par les gouvernements depuis la seconde moitié des années 1990. Or, la reconnaissance de l'esclavage comme crime contre l'humanité n'empêche pas les dérives de certains groupes mémoriels²⁰⁷².

Le 23 février 2005, est votée la loi Mékachéra²⁰⁷³. Celle-ci a été portée par quelques députés très actifs au sein de l'UMP. La polémique est déclenchée car ces lois, plus particulièrement cette dernière, postulent le jugement historique. L'article 4²⁰⁷⁴ de ce texte lance une controverse qui oppose deux logiques : celle des parlementaires, relais de groupes mémoriels qui défendent une vision partielle de l'histoire, et celle des historiens pour qui l'application de cet article va à l'encontre des objectifs de l'enseignement de cette discipline. Selon ces derniers, l'histoire des questions socialement vives, comme celle de la colonisation, doit être objective²⁰⁷⁵ et contribue à dépassionner le débat²⁰⁷⁶.

En 2005, le circuit d'écriture des programmes d'histoire est traversé de multiples tensions provoquées par divers groupes mémoriels qui souhaitent inscrire dans la narration officielle leur interprétation du passé. Certaines demandes de reconnaissance sont politisées.

²⁰⁷⁰ *Ibid.*, p. 43.

²⁰⁷¹ Antoine Garapon, *Peut-on réparer l'histoire ?*, Paris, Odile Jacob, 2008, 287 p.

²⁰⁷² François-Xavier Fauvelle-Aymar, *La mémoire aux enchères, l'idéologie afrocentriste à l'assaut de l'histoire*, Lagrasse, Verdier, 2009, 81 p. L'insertion de ces questions dans les programmes ne contribuerait pas à atténuer les discours radicaux portés par certains acteurs : Sandrine Lemaire, « Colonisation et immigration : des « points aveugles » de l'histoire à l'école ? », in Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Sandrine Lemaire (dir.), *La fracture coloniale*, Paris, La Découverte, 2005, p. 93-104.

²⁰⁷³ Romain Bertrand décrit la carrière de cette loi qui provoque une véritable controverse et fait des débats historiographiques des objets à enseigner, Romain Bertrand, *Mémoires d'empire, la controverse autour du « fait colonial »*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2006, 219 p.

²⁰⁷⁴ L'article 4 de la loi n°2005-158 portant reconnaissance de la Nation et de la contribution nouvelle en faveur des Français rapatriés du 23 février 2005 se compose de deux alinéa : « al.1 : Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite. Al. 2 : **Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit** ».

²⁰⁷⁵ Les arguments utilisés par les historiens rappellent la règle des 4R de François Audigier définissant le fonctionnement de cette discipline scolaire : refus du politique, référent consensuel à construire, réalité du passé et du monde dite par la discipline, contenus assimilés aux résultats scientifiques. François Audigier, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirales*, n°15, 1995, p. 61-89.

²⁰⁷⁶ François Durpaire, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle*, Paris, Hachette éducation, 2002, 159 p.

Leur parlementarisation revêt un caractère impératif : les producteurs des futurs programmes doivent les adapter en fonction des recommandations figurant dans les lois mémorielles. Dès lors, « l'enseignement de l'histoire a la tâche délicate de construire un récit public en articulant les mémoires, les objectifs axiologiques de l'enseignement et les pratiques enseignantes en contextes hétérogènes à un horizon de vérité scientifique »²⁰⁷⁷. Même si les programmes ne changent pas, l'IGEN inscrit depuis le début des années 2000 comme prioritaire les formations à ces questions socialement vives qui font l'objet de formations diverses (stages, université d'été, etc.) dont les actes sont diffusés par la DESCO²⁰⁷⁸. Les demandes mémorielles émanant de la société civile amènent les acteurs du ministère de l'Éducation nationale à aménager, à des degrés plus ou moins importants, les programmes. Ces aménagements des contenus peuvent être différenciés selon les territoires (ce qui est le cas dans les DOM-TOM). Des questions historiographiques débattues, instables, car tendues entre la mémoire et l'histoire, sont alors parlementarisées et les textes législatifs leur accordent un caractère obligatoire. Le Parlement ne légifère pas seulement sur les contenus historiques à enseigner mais également sur les compétences que doivent acquérir les élèves durant leur scolarité.

B) La parlementarisation des compétences à dispenser aux élèves

La progression des taux des sorties du système scolaire avec qualification et du niveau de formation des élèves observée depuis 1975 cesse à partir de 1995²⁰⁷⁹. L'accroissement du pourcentage d'élèves entrant en 6^e sans maîtriser les compétences de lecture et d'écriture, le nombre important d'élèves quittant le système éducatif sans diplôme (environ 120 000), les difficultés de nombreux jeunes à trouver un emploi correspondant à leur qualification sont perçus par les politiques (gouvernement et parlementaires) comme des problèmes à résoudre. La gestion du système éducatif devient aux débuts des années 2000 un problème mis sur

²⁰⁷⁷ Marc-André Ethier, Françoise Lantheaume, David Lefrançois, Paul Zanazanian, « L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula », *Éducation et francophonie*, vol. 36, 2008, p. 69. Voir également : Françoise Lantheaume, « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressource et allongement des réseaux », *Éducation et sociétés*, 2003, n°12, p. 125-142.

²⁰⁷⁸ Les actes de la DESCO sont ainsi consacrés aux questions suivantes : « L'enseignement du fait religieux » (2002), « L'enseignement de l'Islam » (2002), « Religions et modernité », « L'intégration des nouveaux arrivants » (2004), « Les questions sensibles » (2005) et les « traites négrières » (2006).

²⁰⁷⁹ André Hussenet, « L'École aujourd'hui en France », *Regards sur l'actualité*, avril 2005, n°310, p. 5-21.

l'agenda ministériel et confié ensuite aux parlementaires. Tout comme pour la loi sur le collège unique du 11 juillet 1975, les parlementaires et le ministère de l'Éducation nationale cherchent à définir les compétences obligatoires à acquérir durant la scolarité obligatoire. Il est question une fois de plus de permettre une meilleure adaptation du secteur éducatif aux évolutions sociales et économiques.

1) Une réflexion menée sur les profils scolaires par le « pôle humanités » (2002-2005)

La lourdeur des programmes, depuis longtemps dénoncée par les enseignants et leurs représentants, devient un problème dont le Ministère saisit le CNP en 2001. Ce dernier rédige des « cahiers d'exigence » consacrés aux programmes disciplinaires. Dans la version du 13 juillet 2001, les programmes d'histoire et géographie sont jugés comme n'étant « pas encyclopédiques pour autant ; ils reposent sur des choix raisonnés en fonction des finalités des deux disciplines [...]. L'histoire comme la géographie ont comme finalité d'aider l'élève à connaître et à comprendre le monde dans lequel il vit. »²⁰⁸⁰. Selon le CNP, ces disciplines remplissent deux objectifs : l'acquisition de connaissances et celle d'une démarche et de méthodes.

Alain Boissinot, le directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale Luc Ferry, adresse une commande en 2002 au sujet de la maîtrise des langages et de la constitution d'un socle commun fondé sur des valeurs partagées. Cette année-là, le nouveau président du CNP, Jean-Didier Vincent²⁰⁸¹ et le directeur de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Gaudemar, signalent à Philippe Joutard, président du groupe chargé d'élaborer les nouveaux programmes du primaire, la mise en cohérence des programmes de primaire avec ceux du collège :

« Une relecture est rendue aujourd'hui nécessaire par les modifications apportées ces quatre dernières années aux programmes de l'école primaire et du LGT. Il s'agit de mettre en cohérence les programmes de collège avec ceux de l'école et du lycée. »²⁰⁸².

Trois groupes sont constitués : un pour le « pôle des sciences », un pour le « pôle des humanités » et un dernier chargé de l'enseignement technologique. Le « pôle humanités »

²⁰⁸⁰ CNP, *Cahiers d'exigence. Les programmes disciplinaires*, première version, 13 juillet 2001, AN, CAC, 20070019 Article 31. Nous n'avons pas trouvé dans les archives d'éventuelles versions successives.

²⁰⁸¹ Jean-Didier Vincent est Professeur de physiologie à la faculté de médecine de l'Université Paris-XI, membre de l'Académie des sciences et de l'Académie de médecine. Il préside le CNP de 2002 à 2005.

²⁰⁸² Jean-Paul de Gaudemar, Jean-Didier Vincent, *Lettre à Philippe Joutard*, 12 décembre 2002, AN, CAC, 2007 0019 article 39.

regroupe les disciplines suivantes : le français, les langues anciennes, l'histoire-géographie, les langues vivantes, les arts et l'éducation civique. Ce groupe est présidé par l'historien René Rémond [Encadré biographique n°12]. L'IGEN Laurent Wirth en est le vice-président.

Les réflexions portant sur la révision des contenus du pôle humanités par rapport aux réformes structurelles reviennent donc aux « historiens experts » : IGEN et universitaires. Un rapport d'étape, élaboré à partir des observations des IPR, est remis en avril 2003 : le groupe chargé de la relecture des programmes de collège signale que des refontes de programmes ne sont pas nécessaires en histoire et que l'accent doit porter sur les formations à fournir aux enseignants afin de les aider à enseigner les sujets sensibles²⁰⁸³. Le rapport final de juin 2003 va dans ce sens : le problème posé par les programmes vient de leur mise en œuvre défectueuse par les enseignants liée au manque de formation. Ces derniers ne centrent pas suffisamment leurs cours sur les moments forts et les documents patrimoniaux, ce qui permettrait, d'après le rapport, de finir les programmes. Ils négligent l'histoire des sciences et des techniques ainsi que celle du fait religieux²⁰⁸⁴. René Rémond recommande ainsi en novembre 2003 à Jean-Didier Vincent d'alléger les programmes et de hiérarchiser davantage les contenus²⁰⁸⁵.

Encadré biographique n°12
René Rémond (1918-2007)

Né à Lons-le-Saunier (Jura) en 1918, il fait ses études aux lycées Carnot, Condorcet et Louis-le-Grand. Il est mobilisé de 1939 à 1941. Admissible à l'ENS en juillet 1939, il est reçu à l'École en 1942. Agrégé d'histoire, docteur ès lettres, René Rémond est alors agrégé répétiteur à l'ENS puis assistant à la Sorbonne. Il est directeur d'études et de recherches à la FNSP à partir de 1956 et professeur à l'Institut d'Études politiques de Paris. Il est nommé en 1964 dans la nouvelle faculté de lettres de Nanterre sur la première chaire en France d'histoire du XX^e siècle. Doyen de cette faculté en 1970, il est élu président de l'Université de Nanterre de 1971 à 1976. À partir de 1981, René Rémond préside la FNSP. Il préside le pôle humanités chargé de faire des propositions relatives aux programmes de collège en 2003.

Cet historien s'est attaché à promouvoir la recherche en histoire des temps les plus proches, il a présidé l'IHTP de sa création en 1979 à 1990. Il a dirigé la *Revue historique* de 1973 à 1998, il fut membre du comité de rédaction de la revue *Vingtième siècle. Revue d'histoire*. René Rémond a contribué au renouveau de l'histoire politique (notamment par son ouvrage *La droite en France de 1815 à nos jours*, 1954) ainsi qu'à celui de l'histoire religieuse. Il a présidé entre 1965 et 1976 le Centre catholique des intellectuels français. Il a également siégé au Conseil Supérieur de la Magistrature (1975-1979) et dans des instances audiovisuelles. Il présida l'Association des anciens élèves de l'ENS (1996-2004). Il fut élu le 18 juin 1998 à l'Académie française au fauteuil de François Furet. Enfin, il présida le collectif « Liberté pour l'histoire » en 2005.

Source : *Who's who*, 2005.

²⁰⁸³ Groupe de relecture des programmes du pôle des humanités au collège, *Rapport d'étape*, 4 avril 2003, AN, CAC, 2007 0019 article 39.

²⁰⁸⁴ Groupe Humanités, *Rapport*, juin 2003, AN, CAC, 2007 0019 article 39.

²⁰⁸⁵ René Rémond, *Projet de rénovation des programmes des collèges*, 5 novembre 2003, AN, CAC, 2007 0019 article 39.

Les conclusions de ce rapport, critiquées par le SNES²⁰⁸⁶, sont reprises par le groupe histoire-géographie de l'IGEN. Le 21 avril 2005, Laurent Wirth adresse un avis concernant les programmes de collège au ministre²⁰⁸⁷. Le groupe histoire-géographie de l'Inspection générale lui signale qu'il conviendrait de les renouveler. Cette recommandation est faite suite à des réflexions sur les acquis des élèves menées entre l'IGEN et la DEP. Laurent Wirth en profite pour signaler que les IGEN sont les experts les plus compétents pour repenser les programmes²⁰⁸⁸. Plusieurs raisons sont avancées pour justifier cette demande de réécriture :

- l'ancienneté des programmes (qui datent du GTD Berstein-Borne) : ces programmes, dont beaucoup de professeurs sont lassés, ne correspondent plus au contexte de 2005, les dotations horaires ont été réduites d'une demi-heure par semaine depuis (sauf pour la classe de Troisième), certains savoirs sont obsolètes par rapport à la recherche universitaire.
- De nouveaux programmes sont mis en œuvre en primaire (programmes Joutard de 2002) et en lycée (GTD Frémont de 2003 pour les filières générales, ceux de CAP sont refondus, ceux de STG, STI, BEP et Bac Pro le seront très prochainement), ce qui conduit à la redondance de certains éléments par rapport à ce qui est étudié après la troisième.
- Les réflexions menées par divers acteurs sur le socle commun conduisent à ne plus concevoir le collège comme un « petit lycée ». Dans le livre *Repenser l'école obligatoire*, le CNP suggère, en 2004, que ce socle ne se définisse pas seulement dans le cadre scolaire car il pose la question de l'insertion sociale des élèves. Cette logique d'ouverture de l'École sur la vie sociale est reprise dans le rapport d'octobre 2004 de la Commission nationale pour l'avenir de l'École²⁰⁸⁹. Ces réflexions insistent

²⁰⁸⁶ Le SNES présente le rapport Rémond sur les programmes de collège comme un « simple toilettage », Observatoire national des programmes et des pratiques SNES, « Agissons sur la relecture des programmes de collège pour définir une culture commune », Supplément à l'*US*, n°596, 16 janvier 2004.

²⁰⁸⁷ Laurent Wirth, *Projet d'argumentaire pour une refonte des programmes du collège*, 21 avril 2005, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²⁰⁸⁸ Le CNP ne reçoit en 2005 plus aucune commande. L'IGEN profite alors de ce flou autour du circuit d'écriture des programmes pour se placer comme l'acteur le plus apte à reprendre le contrôle de ce circuit.

²⁰⁸⁹ Sur l'histoire de la mise en place progressive du socle commun et concernant l'action jouée par le CNP à cet effet : Dominique Raulin, *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*, Paris, Retz, 2006, chapitre 14, p. 133-142.

également sur la recherche de cohérence entre les disciplines (à la fois interne entre histoire, géographie et éducation civique et externe).

- Les pressions européennes pour modifier les *curricula*.

L'IGEN souligne l'urgence de mettre en place un groupe chargé de l'élaboration de nouveaux programmes de collège au moment où les parlementaires débattent du socle commun de compétences et de connaissances pour tous les élèves sortant du système éducatif français.

2) La définition des compétences disciplinaires inscrites dans la loi (2005-2006)

La notion de compétence, apparue dans les années 1980 et déjà évoquée par le CNP en 1994²⁰⁹⁰, est centrale dans les réformes éducatives des années 2000. S'affirment dans la plupart des États de l'Union européenne les questions relatives au socle, aux standards et à la culture commune²⁰⁹¹. La primauté est donnée aux compétences dans les *curricula* pour que les jeunes sortant du système scolaire aient acquis des moyens d'insertion dans le tissu social. Dans ce cadre, la Grande-Bretagne adopte le *core curriculum*. Le *national curriculum*, mis en place sous Margaret Thatcher en 1988, est allégé en 1994 et en 2000. Le parlement de Norvège adopte en 2004 un rapport portant sur cinq compétences de base communes à toutes les disciplines. Progressivement, les systèmes éducatifs des pays d'Europe centrale et orientale adoptent ce modèle²⁰⁹². Éric Mangez a souligné comment les notions de compétences et de socle de compétences se déploient dans les réformes en Belgique francophone²⁰⁹³ : les classifications disciplinaires (*subject-based curriculum*) sont délaissées dès les années 1990 au profit de compétences transversales à plusieurs disciplines (*competence-based curriculum*).

Les projets de réforme du système éducatif français (concernant les structures mais également les contenus) sont influencés par la stratégie de Lisbonne adoptée par la conférence

²⁰⁹⁰ Cf. chapitre 5, *supra*. Nous avons alors vu que la réflexion articulée autour de la notion de compétences apparaît en France dans les années 1980. Selon certains travaux, elle serait inspiré du secteur du management : Françoise Ropé, Lucie Tanguy, *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, 243 p. ; Bernard Fusulier, Éric Mangez, « L'emprise culturelle de l'entreprise ? L'exemple de la réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire », *Recherches sociologiques*, n° 2-3, 2005, p. 171-186.

²⁰⁹¹ Dans les années 2000, la plupart des pays européens se posent la question des exigences en fin de scolarité obligatoire. Ceci est encouragé par les organismes internationaux tel qu'Eurydice : Commission européenne, *Compétences clés*, Direction générale de l'éducation et de la culture, Bruxelles, Eurydice, octobre 2001.

²⁰⁹² Dominique Raulin, « La délicate insertion des compétences dans les programmes », *Les cahiers pédagogiques*, n°476, octobre 2009.

²⁰⁹³ Éric Mangez, *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF, 2008, 162 p.

des ministres de l'Éducation nationale (CONFEMEN) en mars 2000²⁰⁹⁴. Mandatés par le Conseil européen de Lisbonne, ces Ministres ont adopté, le 12 février 2001, un rapport à soumettre au Conseil européen de Stockholm (23-24 mars 2001). Celui-ci s'intitule « rapport sur les objectifs futurs des systèmes d'éducation et de formation ». Les ministres se sont mis d'accord pour la première fois sur trois objectifs communs à atteindre d'ici 2010 : améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE ; assurer que ceux-ci soient accessibles à tous et ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur. Cela passe par les éléments suivants : formation des enseignants, compétences de base, intégration des technologies de l'information et de la communication, efficacité des investissements, enseignement des langues, orientation tout au long de la vie, développement de systèmes flexibles pour rendre l'apprentissage accessible à tous, mobilité, éducation à la citoyenneté, etc. Le rapport de la commission éducation, intitulé « Sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », met l'accent sur l'importance accordée à l'acquisition de compétences²⁰⁹⁵. Ces décisions visent à promouvoir des compétences évaluables.

Adoptée le 1^{er} août 2001, la Loi organique relative aux lois de finance (LOLF) introduit en France la notion de performance²⁰⁹⁶. Cette loi organique privilégie une approche de la dépense en fonction des résultats, ce qui nécessite de définir des objectifs, associés à des

²⁰⁹⁴ Les travaux de Luce Pépin étudient l'histoire de la coopération européenne en matière d'éducation. Elle distingue ainsi quatre périodes depuis la signature du traité de Rome. La première (1957-1971) est caractérisée par une action très limitée, voire inexistante, dans le domaine éducatif. Les années 1971-1992 préparent selon elle à la signature du traité de Maastricht (notamment l'article 126). Les concepts de « formation tout au long de la vie » et de « société de la connaissance » se construisent entre 1992 et 2000 et commencent à s'appliquer dans l'enseignement supérieur. L'éducation devient un secteur important dans la stratégie des chefs de gouvernement du Conseil de l'Europe (stratégie de Lisbonne) : pour la première fois un appel direct est lancé pour la modernisation des systèmes d'éducation. Suivant l'agenda de Lisbonne, les ministres européens de l'Éducation concluent en 2002 un accord sur la coopération et trouvent un accord sur certains objectifs pour la promotion de la qualité et de l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation : Luce Pépin, « The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective », *European Journal of Education*, vol. 42, n°1, 2007, p. 121-132.

²⁰⁹⁵ Les compétences sont très diverses, parmi elles on trouve celles touchant à l'art (en lien avec la promotion depuis 2004 de l'enseignement des arts dont l'histoire des arts) : « La société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent à chacun et à chacune d'acquérir les compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail. Ces compétences englobent non seulement les qualifications professionnelles et techniques mais aussi les compétences sociales et personnelles, y compris une sensibilisation à l'art et à la culture, qui permettent aux individus de travailler ensemble et d'être des citoyens actifs. Le rythme accéléré des mutations de la société et de l'économie, notamment l'avènement des TIC, nous oblige à revoir périodiquement la définition des compétences de base. », Commission Education du Conseil européen, « Sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », 12 février 2001.

²⁰⁹⁶ Jean-Richard Cytermann, « Les grands choix ministériels autour de la LOLF », *Administration et éducation*, n°113, 2007, p. 19-32 ; voir également : Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels*, op. cit., p. 196-207.

moyens, et d'en mesurer les effets par les pratiques d'évaluation²⁰⁹⁷. La LOLF constitue une rupture dans l'élaboration des politiques éducatives par le pilotage par objectifs mais également par la perméabilisation de ces politiques, de plus en plus interministérielles²⁰⁹⁸. Le programme 141 de la LOLF est consacré à l'enseignement scolaire public du second degré. Le premier des sept objectifs²⁰⁹⁹ propose de « conduire le maximum d'élèves aux niveaux de compétences attendues en fin de scolarité et à l'obtention des diplômes correspondants ». Cette loi commence à entrer en application pour l'éducation le 1^{er} janvier 2006. Avec le développement du *benchmarking*, les classements internationaux comme les résultats de PISA²¹⁰⁰ attirent l'attention des ministères de l'Éducation. Les pays cherchent désormais à bien se placer dans le classement.

Les évolutions européennes en matière éducative touchent l'organisation du secteur éducatif français : le 14 juillet 2003, Jacques Chirac annonce une réforme sectorielle. L'élaboration de la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'École se déroule en trois principales étapes²¹⁰¹ : le débat national sur l'avenir de l'École (septembre 2003-mars 2004). À la demande du Président, le gouvernement confie ce débat à une commission présidée par Claude Thélot²¹⁰². Ensuite, cette commission remet un corpus de *propositions*

²⁰⁹⁷ Claire Bazy-Malaurie, « La LOLF et le ministère de l'Éducation nationale », *Administration et éducation*, n°109, 2006, p. 21-28 ; Aline Mignan, *Comprendre et mettre en œuvre la LOLF dans les académies et les établissements scolaires*, Paris, Hachette, 2007, 157 p.

²⁰⁹⁸ Par exemple, la mission « enseignement scolaire » est interministérielle. Elle comporte six programmes et pour chacun des programmes action. La LOLF renforce la DGESCO : en effet, la direction générale à l'enseignement scolaire est responsable de trois programmes, doit assurer un pilotage centralisé sur les trente recteurs et académies. La DGESCO est responsable également des politiques des contenus qui restent nationales.

²⁰⁹⁹ Les autres objectifs sont les suivants : accroître la réussite scolaire des élèves en zones difficiles et des élèves à besoins éducatifs particuliers (2) ; diversifier les modalités de formation professionnelle (3) ; favoriser la poursuite d'étude ou l'insertion professionnelle des jeunes à l'issue de la scolarité secondaire (4) ; contribuer au développement de l'éducation et à la formation tout au long de la vie (5) ; disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adapté (6) ; promouvoir un aménagement équilibré du territoire éducatif en optimisant les moyens alloués (7).

²¹⁰⁰ Les enquêtes PISA évaluent les systèmes éducatifs des pays membres de l'OCDE en comparant les compétences des élèves : Nathalie Mons, Xavier Pons, « PISA dans l'élaboration des politiques éducatives en France : instrument de connaissance ou outil de communication ? », Rapport du projet européen 6^e PCRD, Knowpol, 2009 ; Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, PUF, 2007.

²¹⁰¹ Raphaël Matta, *L'élaboration de la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005*, DEA de Science administrative sous la direction Jacques Chevallier, Université de Paris-II, 2005, 235 p.

²¹⁰² Conseiller-maître à la Cour des Comptes, Claude Thélot est ingénieur polytechnicien diplômé de l'École nationale de la statistique et de l'administration économique. Il obtient en 1985 le Prix du statisticien d'expression française. Ses nombreuses responsabilités l'ont amené plusieurs fois à agir au sein du système éducatif français : de 1970 à 1973, responsable à l'INSEE de l'enquête formation - qualification professionnelle ; de 1990 à 1997 comme directeur de l'évaluation et de la prospective au ministère de l'éducation, puis, de janvier 2001 à février 2003, comme président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Il a publié de nombreux ouvrages sur le système éducatif, et a aussi été longtemps professeur associé en

pour une École plus efficace (travail réalisé de mars à octobre 2004), en tenant compte des résultats du débat national. Le projet de loi rendu public à la suite du Conseil des ministres le 12 janvier 2005, est débattu vivement par les parlementaires. Par l'application de l'article 49 C, le gouvernement reprend le contrôle du processus d'élaboration de cette loi : une commission mixte paritaire préparera un texte commun qui ne fera l'objet que d'une lecture dans chaque assemblée.

Passée en force par l'exécutif, la loi du 23 avril 2005 touche aux contenus²¹⁰³. En effet, l'article 9 concerne le socle commun de connaissances et de compétences :

« La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend : la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'Éducation. L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire. Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire. »²¹⁰⁴

L'enseignement de l'histoire, compris dans la culture humaniste, est toujours doté d'une valeur intégratrice, socialisante. Cet article signale que les compétences (dont l'acquisition de la culture humaniste) doivent être évaluables. Les programmes ne doivent donc plus s'organiser seulement autour de connaissances mais de compétences explicites. Dans un rapport des IGEN-IGAENR²¹⁰⁵, les programmes français sont comparés aux programmes suédois qui sont extrêmement concis. S'en inspirant, les inspections proposent de revoir la présentation des programmes : il s'agit de mieux hiérarchiser les contenus entre le souhaitable et le minimal obligatoire. Les programmes, dont le caractère national est toujours respecté, devront aussi donner des prescriptions diversifiées en matière d'évaluation des élèves²¹⁰⁶.

Se pose alors le problème de l'évaluation du socle commun car les programmes

économie à l'université Paris V-René Descartes.

²¹⁰³ Guy Delaire, « Le socle commun, un tremplin », *Éducation et management*, mai 2008, p. 40-42.

²¹⁰⁴ Article 9 de la loi du 23 avril 2005 (n°2005-380).

²¹⁰⁵ IGEN-IGAENR, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, rapport n°2005-079, juillet 2005, 81 p.

²¹⁰⁶ La première recommandation est la suivante : « rechercher une présentation des programmes d'enseignement homogène d'une discipline et d'un niveau à l'autre, dégageant l'indispensable, donnant des prescriptions en matière d'évaluation et compréhensible par des lecteurs non spécialistes (élèves, parents, professeurs d'autres disciplines, responsables scolaires) ». La deuxième porte sur les documents d'accompagnement appelés à être évolutifs, *Ibid.*

disciplinaires sont encore élaborés à partir de connaissances. À cette fin, une commission comprenant des membres de la DGESCO et de l'IGEN est divisée en quatre sous-groupes : culture humaniste et scientifique, langue vivante, français et mathématiques. Elle travaille tout le mois de septembre 2005 sur les compétences transversales à évaluer²¹⁰⁷. Les ministres de l'Éducation de l'Union européenne ayant décidé de promouvoir une « société de la connaissance » présentée dans un document de cadrage sur les compétences clés²¹⁰⁸, les acteurs français de cette commission sont confrontés à la difficulté de dire comment évaluer le socle. Que faire d'un élève de 16 ans pour qui l'école n'est plus obligatoire, qui n'a pas acquis les compétences du socle ?²¹⁰⁹ Quels sont les rapports entre le socle et les programmes disciplinaires ?²¹¹⁰

Le texte issu de cette commission aboutit au décret du 11 juillet 2006²¹¹¹. L'histoire relève de la culture humaniste. L'évaluation de celle-ci est répartie entre les connaissances, les compétences et les attitudes. La traduction des directives européennes apparaît dans la présentation de cette culture qui « permet à l'élève d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus lucidement dans l'avenir. La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres

²¹⁰⁷ Les réflexions partent de la lecture de rapports dont celui de la commission dirigée par Roger Fauroux, *Pour l'école* (1996).

²¹⁰⁸ Seule la France ne considère pas dans ce texte l'élève comme un futur agent économique mais comme un futur citoyen.

²¹⁰⁹ Le groupe « culture humaniste et scientifique » dans lequel ont travaillé Anne-Marie Chartier (agrégée de philosophie, docteure en sciences de l'éducation, alors chercheuse au SHE-INRP) et Jacques Moisan (IGEN de mathématiques) a véritablement été confronté à ce paradoxe posé entre une demande de l'Union européenne (faire en sorte que tous les élèves acquièrent le socle commun) et les impératifs nationaux (la fin de la scolarité obligatoire est atteinte à 16 ans et non une fois le socle acquis) : Observations de l'auteure lors de la réunion IGEN-INRP consacrée au socle commun, 6 février 2006, INRP-Paris.

²¹¹⁰ Cela revient à se demander si l'on passe de *curricula* de type sériel à des *curricula* de type intégré. Les *curricula* intégrés privilégient l'ampleur du champ étudié, se focalisent sur des principes généraux. Selon Basil Bernstein, le passage vers des *curricula* intégrés a pour conséquence que « le monde extérieur pénétrera le monde scolaire d'une nouvelle façon, la base de nos choix éducatifs deviendra explicite et nous devons nous attendre à de graves conflits de valeurs », Basil Bernstein, « On the Curriculum », *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975, p. 84.

²¹¹¹ Ce texte modifie le Code de l'éducation. L'article D. 122-2 concerne les programmes : « les programmes d'enseignement sont adaptés par arrêté du ministre de l'Éducation nationale, en tenant compte des prescriptions de l'annexe à la présente section, en vue d'assurer la maîtrise du socle commun par les élèves, les objectifs de chaque cycle sont précisés ainsi que les repères annuels prioritaires ».

d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires [...] qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle. »²¹¹². Quant à l'histoire, elle est chargée de fournir des repères (connaître les périodes historiques, les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les unes par rapport aux autres en mettant en relation les faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques, les ruptures). Le décret insiste sur l'enseignement artistique et la dimension européenne par l'apprentissage des « grands traits de l'histoire de la construction européenne » en plus de ceux de l'histoire de France et la « préparation à partager une culture européenne » (ce qui revient à connaître des textes majeurs de l'Antiquité, des œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeurs du patrimoine français, européen et mondial. Il est également indiqué que l'élève doit avoir des connaissances sur les droits de l'homme, la diversité des civilisations, des religions, du fait religieux, etc. À ces connaissances fort nombreuses, s'ajoutent des capacités (lire, utiliser différents langages, situer dans le temps, etc.) et des attitudes (notamment la curiosité et l'universalité des savoirs). L'évaluation du socle commun en histoire se révèle être très ambitieuse²¹¹³ et compliquée à mettre en œuvre²¹¹⁴. En effet, les enseignants et les inspecteurs sont habitués à une tradition de l'évaluation sommative.

Les contraintes pesant sur le circuit d'écriture des programmes d'histoire se sont multipliées depuis les années 1990. Comme nous venons de le voir dans cette section 1, les revendications mémorielles sont devenues des problèmes publics traduits dans la loi. À ces injonctions centrées sur les contenus, s'ajoutent des injonctions européennes portant sur les compétences du socle commun. Désormais, les producteurs de programmes doivent tenir compte des lois mémorielles et de la loi d'orientation de 2005. Leurs marges de liberté sont dès lors réduites.

²¹¹² Décret du 11 juillet 2006.

²¹¹³ La lecture de la grille de référence de la culture humaniste met en évidence la richesse et la densité des savoirs et compétences à mobiliser par un élève : *Livret de connaissances et de compétences*, Eduscol, 16 novembre 2007, 17 p.

²¹¹⁴ Ce qui nous a été confirmé par les entretiens que nous avons eu avec divers IA-IPR ainsi que des formateurs.

Section 2

Le filtrage des demandes par l'Inspection (2006-2007)

La parlementarisation d'enjeux éducatifs (lois mémorielles et loi sur le socle commun) a suscité des réactions vives de la part des historiens universitaires et des acteurs de terrain (enseignants et leurs représentants) qui se sont sentis dessaisis de leurs compétences. Les lois mémorielles ont parfois brouillé la lecture entre histoire et mémoire. Selon les « historiens experts » engagés dans la polémique qu'a suscité la loi Mekachera du 23 février 2005, cette loi leur impose une vision partielle, mémorielle d'un épisode historique. Ceci a été perçu comme une dérive politique à l'encontre des règles déontologiques des historiens professionnels (majoritairement universitaires). Les enseignants d'histoire y ont vu une ingérence qui leur imposait un discours à transmettre. Dans ce contexte de controverse, la configuration du circuit d'écriture va se trouver modifiée au profit de l'IGEN.

A) Un groupe d'experts désormais conduit par l'Inspection générale

Les inspecteurs généraux (IGEN et IGAENR) étudiés par Xavier Pons constituent un corps d'agents de l'État ayant su redéfinir des savoirs au fondement de leur professionnalité : ils ont adapté les visites de terrain, savoir-faire particulier dont ils avaient détenu longtemps le monopole, aux exigences de l'évaluation. Ces évaluations réalisées ces dernières années par l'Inspection générale ont été adaptées à une vision systémique du fonctionnement de l'enseignement scolaire²¹¹⁵. Les IG ont montré leur capacité d'évolution au sein du système éducatif, pénétré de façon croissante par l'impératif d'évaluation globale. Il ne faut pas néanmoins négliger ce qui a constitué la spécificité de ce corps, à savoir leur appartenance disciplinaire. Nous allons étudier dans cette sous-partie comment le groupe histoire-géographie de l'IGEN parvient à reprendre le contrôle du circuit d'écriture des programmes. Pour cela, le modèle de la vacance d'Andrew Abbott est éclairant²¹¹⁶ : lorsqu'un domaine de

²¹¹⁵ Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives*, op. cit., p. 393.

²¹¹⁶ Andrew Abbott étudie comment un groupe parvient à s'imposer sur d'autres. Pour cela, ce groupe doit montrer qu'il maîtrise les trois activités fondamentales du travail professionnel : le diagnostic (le groupe impose une définition particulière et subjective de son domaine d'intervention. Par exemple, l'IGEN dresse un diagnostic sur les programmes en application), l'inférence (le groupe fait entrer ce problème dans une catégorie. L'IGEN explique les raisons des problèmes ou des réussites des programmes), le traitement (le groupe propose une remédiation. Ici, l'IGEN propose de nouveaux programmes qui tiennent compte des

compétence est laissé libre, celui-ci est investi par un groupe qui voit sa professionnalité en danger. En 2005, alors que la configuration du circuit d'écriture mis en place en 1989 devient obsolète, l'IGEN, désireuse de reconquérir la compétence d'écriture des programmes, montre qu'elle est capable d'associer le diagnostic, l'inférence et le traitement d'un problème. En cela, elle cherche à montrer que, contrairement au CNP et au GE, elle a une vision complète du circuit et de ses enjeux.

1) Une Inspection générale d'histoire-géographie au profil plus universitaire

L'organisation du circuit d'écriture relevant à la fois du CNP et de GETD devient obsolète en 2005. Le CNP est déjà écarté des décisions ministérielles depuis un an²¹¹⁷ : son président Jean-Didier Vincent, atteint par la limite d'âge, n'est pas remplacé. C'est Dominique Raulin, secrétaire général, qui assure la présidence par intérim jusqu'au 8 novembre 2005, date à laquelle le Haut Conseil à l'Éducation est mis en place. Concernant la commande de nouveaux programmes de collège, l'IGEN a pris l'initiative de signaler cette nécessité au ministère depuis 2005 : « Envisager de nouveaux programmes en histoire, géographie et éducation civique, c'est réfléchir à la manière dont ils participent à la construction d'un référent culturel et patrimonial national, dans une perspective de cohésion sociétale. »²¹¹⁸.

L'arrêté du 17 mai 2006 modifie l'organisation de l'administration centrale du ministère. Sont placés sous le contrôle direct du cabinet ministériel les Inspections générales, les directions et le secrétariat général ainsi que des organismes rattachés et indépendants dont le Haut Conseil de l'Éducation. Le HCE est un comité consultatif institué par l'article 14 de la

diagnostics réalisés et des contraintes multiples au sein de l'institution), cf. Andrew Abbott, *The System of professions: an essay on the division of expert labour*, op. cit.

²¹¹⁷ Selon les entretiens, cette mise à l'écart progressive du CNP vient du fait que le président, Jean-Didier Vincent, parti en retraite n'est pas remplacé. De plus, certains conseillers du cabinet de François Fillon (ministre de l'Éducation nationale), comme l'historien Lucien Bély, se méfient du CNP, dont Michelle Perrot : « J'étais vice-présidente [...]. Notre secrétaire Raulin a essayé de faire quelque chose. Il m'a dit que je ne serais pas présidente car on lui avait dit au ministère que j'étais féministe et de gauche. J'ai demandé à Dominique Raulin de le dire oralement aux membres du CNP, il m'a donné son accord. Je leur ai dit cela, ils ont trouvé cela incroyable! [...]. J'ai fait une lettre disant que, dans ces conditions, je ne pouvais plus exercer ma mission. Mais de toute façon, c'est aussi parce qu'ils ne voulaient plus du CNP. Inutile de nommer quelqu'un au CNP qui allait être remplacé par le HCE qui reprendrait toutes les tâches. Une déliquescence. On a terminé l'année, Dominique Raulin a organisé un pot d'au revoir et c'était terminé comme ça! [...]. Bély. Qui ne m'était pas favorable car il pensait que j'étais féministe et de gauche [sourire]. Enfin, ce n'était pas l'essentiel. Je crois qu'il y avait surtout le fait que le ministère ne souhaitait plus avoir le CNP. » (Michelle Perrot, entretien cité). Cela est confirmé par Dominique Raulin, entretien cité.

²¹¹⁸ IGEN, *Compte-rendu de l'atelier collège*, 30 mars 2005, Archives personnelles de Laurent Wirth.

loi du 23 avril 2005. À la demande du ministre de l'Éducation, il émet des avis sur les programmes, les questions pédagogiques, les résultats du système éducatif, sur la formation des enseignants. Il remet chaque année un rapport au Président de la République. Il est composé de 9 membres²¹¹⁹. L'article 3 de cet arrêté confie des responsabilités importantes à la DGESCO. Cette direction est chargée de la définition de la politique éducative et pédagogique, ainsi que des programmes d'enseignement. Elle définit avec le secrétariat général les politiques de recrutement et de formation initiale et continue. Elle s'occupe également des programmes budgétaires de l'enseignement scolaire public. Pour ce qui relève du circuit d'écriture des programmes, elle a en charge la logistique, elle relaie également les commandes ministérielles (par les lettres de cadrage, la validation des programmes, la mise en œuvre des programmes)²¹²⁰.

Laurent Wirth est nommé président du groupe d'experts chargés des programmes de collège durant l'été 2006. Cet IGEN est l'un des plus titrés du groupe histoire-géographie dont le doyen est alors Michel Hagnerelle. Le profil de ce groupe qui tend à se dessiner depuis que Dominique Borne en a été le doyen (1992-1999) est davantage universitaire, ce qui distingue les IGEN d'histoire-géographie de la majorité des autres inspecteurs généraux²¹²¹. Tout comme Michel Hagnerelle, les autres IGEN sont fréquemment d'anciens instituteurs, devenus PEGC puis enseignants d'École normale ou des enseignants agrégés. Leur trajectoire universitaire et professionnelle est plus complexe et la nomination à l'IGEN est plus tardive²¹²². En 2006, le groupe histoire-géographie compte 8 membres dont une seule femme, Joëlle Dusseau²¹²³. Tous sont agrégés, dont 5 en histoire. À l'exception du doyen et de Bruno Mellina, ces IGEN sont titulaires d'au moins une thèse de 3^e cycle (soit 75 % du groupe).

²¹¹⁹ Les 9 membres du HCE sont choisis pour 6 ans : le Président de la République en nomme 3 (Bruno Racine, président du HCE et de la BNF ; Valérie Hannin, agrégée d'histoire et directrice de rédaction de la revue *L'Histoire* ; Antoine Compagnon, professeur au Collège de France), le président du Sénat en nomme 2 (Alain Bouvier, Professeur des Universités, ancien recteur ; Marie-Thérèse Geoffroy, directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illétrisme), tout comme le président de l'Assemblée nationale (Jean-Pierre Fouchet, Professeur à Pairs-XI en pharmacie ; Christian Vulliez, ancien directeur d'HEC), et le Conseil économique et social (Christian Forestier, Michel Pébereau, président de la BNP et président du conseil de direction de l'IEP Paris, Inspecteur général honoraire des finances).

²¹²⁰ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 23 octobre 2008.

²¹²¹ Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels...*, *op. cit.*

²¹²² Le profil de Bruno Mellina est à cet égard particulier : il débute sa carrière comme instituteur, devient ensuite élève de l'ENS Saint-Cloud. Il enseigne en tant que professeur agrégé de géographie avant d'être nommé IA-IPR dans l'Académie de Créteil. Il est élu IGEN en fin de carrière à 55 ans en 2002, Fiche personnelle de l'IGEN.

²¹²³ Les IGEN d'histoire-géographie sont alors Alain Bergounioux, Joëlle Dusseau (agrégée d'Histoire, sénatrice de la Gironde de 1993 à 1998), Michel Hagnerelle, Guy Mandon, Bruno Mellina, Jean-Louis Nembrini, Yves Poncelet et Laurent Wirth.

Leurs recherches ont toutes portées soit sur le XVIII^e siècle (Guy Mandon), soit sur la période contemporaine. 62,5 % d'entre eux ont publié des articles ou des ouvrages issus de leur thèse.

Ce profil à fort capital « scientifique » est à mettre en lien avec le mode de recrutement des IGEN : les candidats doivent remplir un dossier dans lequel figurent à la fois l'expérience d'enseignement mais aussi les travaux universitaires. Une première sélection est faite par le doyen et son groupe. Les candidats sélectionnés sont ensuite auditionnés devant un directeur de l'administration centrale, un professeur d'Université, un inspecteur général et le doyen de l'Inspection générale²¹²⁴. La liste des candidats retenus et classés est alors soumise au ministre qui nomme en Conseil des ministres la personne choisie dont le profil a été publié auparavant au *BO*. Chaque année, quatre postes pour l'ensemble de l'IGEN sont ouverts et relèvent de la procédure décrite précédemment. Un autre poste (5^e tour ou tour extérieur) est à la discrétion du gouvernement. Concernant le groupe histoire-géographie, les IGEN investis dans le travail quotidien de l'inspection ont été nommés « en interne », à l'exception d'Alain Bergounioux. Dominique Borne, en tant que doyen de l'Inspection générale, a mis en place également des formations professionnalisantes à destination des IGEN : chaque nouvel IGEN doit assister à un séminaire de formation et des stages de formation continue sont également assurés tout au long de la carrière²¹²⁵.

En histoire, Alain Bergounioux²¹²⁶ et Laurent Wirth enseignent parallèlement à leurs activités d'IGEN. Ces deux agrégés d'histoire sont titulaires d'un doctorat en histoire contemporaine soutenu à l'Université Paris-X Nanterre. Les deux IGEN sont passés par des cabinets (Michel Rocard pour le premier, Jack Lang pour le second). Ils sont donc inscrits dans les réseaux socialistes²¹²⁷. Ils enseignent à l'IEP de Paris et Laurent Wirth contribue régulièrement à la revue électronique d'histoire de Sciences Po, *Histoire@politique*²¹²⁸. Cette

²¹²⁴ Yves Poncelet, entretien cité.

²¹²⁵ *Ibid.* Ceux-ci ont lieu à l'ESEN à Poitiers.

²¹²⁶ Même si Alain Bergounioux est nommé en 1991 au tour extérieur, les archives versées par l'IGEN témoignent de la reconnaissance de ses compétences scientifiques, au même titre que Jean-Pierre Rioux. Ses compétences universitaires ont été soulignées par la doyenne Jeannine Geoffroy : « La notoriété de Jean-Pierre Rioux est incontestable, tant sur le plan scientifique, que sur celui de la promotion de la culture historique, et ce pour une période historique essentielle à l'enseignement en collège et en lycée. Par ailleurs, son cursus lui a donné une solide expérience de l'enseignement et de la formation des enseignants. Candidat de premier ordre pour le profil défini. La compétence scientifique de M. Bergounioux correspond sans nul doute à celle recherchée pour le profil demandé. Son expérience pédagogique paraît en revanche un peu courte, s'agissant de l'enseignement du second degré. L'analyse du dossier ne me permet pas de formuler un avis sur la pertinence de la candidature », Jeannine Geoffroy, *Note au doyen*, 13 juin 1991, AN, CAC, 2009 0018 article 1.

²¹²⁷ Alain Bergounioux appartient au comité de rédaction de la revue l'OURS.

²¹²⁸ Professeur associé à l'IEP Paris depuis 2001, Laurent Wirth a coordonné le numéro « Pouvoir politique et

multipositionnalité du président du GE met en évidence les relations nouées entre l'IGEN, les historiens de l'Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne, de Paris-X Nanterre et de l'IEP de Paris. Laurent Wirth est fortement attaché aux contenus à dispenser aux élèves : selon Gérard Hugonie (géographe membre du GTD Martin)²¹²⁹, Laurent Wirth n'a pas véritablement de réflexion didactique²¹³⁰.

Il se dégage donc une tendance au sein de ce groupe vers des profils de type universitaire²¹³¹. En cela, le profil du groupe histoire-géographie est singulier par rapport à celui de l'ensemble des inspections générales (IGEN et IGAENR). Selon Xavier Pons, seulement 58 % des membres de ce corps ont une agrégation et 11 % un doctorat. Même s'ils ont majoritairement exercé des fonctions antérieurement dans l'enseignement, très peu ont été enseignant de CPGE (23,1 %) ²¹³².

2) Un circuit d'écriture qui écarte à nouveau les historiens universitaires

Le nouveau processus d'élaboration des programmes débute par la commande officielle de la DGESCO passée à un groupe d'experts présidé par un universitaire ou un IGEN nommé par le ministre. Le 28 août 2006, Roland Debbasch, directeur général de l'enseignement scolaire adresse une lettre de cadrage à Laurent Wirth précisant quatre éléments²¹³³. La première exigence concerne les contenus même des programmes qui doivent tenir compte des recommandations émises précédemment le décret du 11 juillet 2006 :

« Inclure les objectifs de chaque cycle ainsi que les repères annuels pour les compétences et les connaissances dont l'acquisition doit être assurée en priorité en vue de la maîtrise des éléments du socle commun en veillant (y inclut en matière d'évaluation) aux trois compétences « transversales » que sont la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative en travaillant à cet effet en lien avec le groupe chargé de préparer la mise en œuvre du socle pour les piliers 5 (culture humaniste) et 6 (compétences sociales et civiques). Apporter une attention toute particulière à la rédaction des documents d'accompagnements. Rechercher toutes les cohérences possibles avec le programme du premier degré et avec les programmes actuels ou en cours de réécriture des séries générales, technologiques et professionnelles des lycées. »²¹³⁴

l'histoire », *Histoire@politique* n°2, 2008. Gilles Pécout et Jean-Pierre Rioux y ont publié des articles.

²¹²⁹ Cf. chapitre 5, *supra*.

²¹³⁰ Gérard Hugonie, entretien avec l'auteur, 18 février 2008.

²¹³¹ Cette tendance et ces réseaux sont renforcés depuis. Les nominations de Laurent Carroué (Docteur en géographie de l'Université Paris-I, Professeur des universités à l'Université Paris-VIII), d'Olivier Pétré-Grenouilleau (Professeur d'histoire à Sciences Po Paris) dans le groupe en 2009 en sont des illustrations, cf. *Épilogue, infra*.

²¹³² Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives*, op. cit., p. 819.

²¹³³ Roland Debbasch, *Lettre de cadrage relative aux programmes d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au collège*, 28 août 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹³⁴ *Ibid.*

La lettre précise que le groupe doit être limité à douze personnes (membres des corps d'inspection et enseignants). Les historiens universitaires sont ainsi écartés des GE au profit des experts pédagogiques, la situation est quelque peu différente pour la géographie dans les premiers mois du GE. Cependant, le GE peut auditionner des syndicats, des associations de spécialistes et des universitaires. Le document fixe également l'organisation du travail du GE placé sous la dépendance du bureau des programmes d'enseignement de la DGESCO²¹³⁵ :

« Il en assume l'organisation matérielle et veille au respect de la lettre de cadrage. Il est tenu informé de l'état d'avancement des travaux par la transmission d'un relevé de conclusion à la fin de chaque séance de travail. Il est chargé de la saisine des conseils dont l'avis doit être recueilli. Il met en ligne et transmet les documents nécessaires aux recteurs en vue de la consultation des enseignants. »²¹³⁶

Enfin, la lettre de cadrage établit un calendrier. Le GE dispose de temps pour répondre à la commande : le projet de programme doit être remis fin janvier 2008 (17 mois plus tard). En mars-avril 2008, la DGESCO procèdera à la consultation des enseignants et à la saisine des instances consultatives afin de publier les nouveaux programmes à l'été 2008. Avant la publication, le ministre pourra, s'il le souhaite, consulter le HCE. Désormais, le nouveau circuit d'écriture est contrôlé par la DGESCO. L'IGEN redevient l'acteur principal chargé de répondre à la commande ministérielle et de consulter divers partenaires. Les syndicats, l'APHG et les universitaires ne sont donc pas membres des groupes d'experts.

En septembre 2006, Laurent Wirth constitue le groupe d'experts²¹³⁷. Ceux-ci sont désignés à titre personnel pour leur compétence professionnelle reconnue. Ils sont choisis par le président du groupe, en accord avec la direction générale de l'Enseignement scolaire et le cabinet ministériel²¹³⁸. Le GE est co-présidé par une jeune maîtresse de conférence en géographie, Sonia Lehman-Frisch (IUFM de Versailles). Laurent Wirth est le second président représentant à la fois le pôle histoire et le groupe histoire-géographie de l'IGEN. Alain Bergounioux (IGEN) est chargé de l'éducation civique. Quatre IA-IPR viennent des académies de Créteil (Danielle Champigny), Grenoble (Catherine Biaggi), Montpellier (Jacques Limouzin) et Rouen (Odile Denier). Afin de permettre la cohérence avec les programmes de primaire, Laurent Wirth choisit Patrick Fenot, IEN-EG de l'académie de

²¹³⁵ Ceci pour des raisons à la fois pratiques (il faut faire venir de province à Paris des personnes qui ne bénéficient pas de décharge de service) et budgétaires (cela limite les frais de déplacement), Claire Podetti, entretien avec l'auteure, 9 juillet 2009, Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 23 octobre 2008.

²¹³⁶ Roland Debbasch, *Lettre de cadrage*, *op. cit.*

²¹³⁷ *Liste des membres du GE*, 18 octobre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹³⁸ Bruno Mellina, entretien avec l'auteure, 11 décembre 2009.

Créteil. Chaque IA-IPR recommande un ou plusieurs enseignants de collège de son académie, remarqués lors des inspections²¹³⁹ : trois viennent d'Île-de-France (Claire Aragau, agrégée exerçant dans le Val d'Oise, Claire Podetti, certifiée travaillant dans l'Essonne et Monique Teston, agrégée au collège de Vincennes). Deux certifiés viennent de province : Sandra Hayrault de Lille et Laurent Resse du Havre. Laurent Wirth s'est efforcé de respecter un équilibre entre historiens et géographes. La hiérarchie pédagogique (IGEN, IA-IPR et enseignants) est visible dans ce groupe de douze membres.

Les premières réunions se tiennent en octobre 2006 au lycée Henri-IV sur décision de Laurent Wirth, professeur de CPGE de 1996 à 1998 dans cet établissement dirigé par un ancien professeur d'histoire-géographie, Patrice Corre. L'explication avancée pour ce choix est le problème de locaux disponibles au siège de l'IGEN, situé au 110 rue de Grenelle²¹⁴⁰. Réservation est donc faite d'une salle dans ce lycée le mercredi et le jeudi toutes les deux semaines environ²¹⁴¹. Les membres du GE s'installent par groupe. Les tables de la salle sont réparties en U ou en O. Laurent Wirth et Alain Bergounioux (IGEN) sont assis au milieu. D'un côté se tiennent les IA-IPR et l'IEN. De l'autre, les enseignants, Sonia Lehman-Frisch et Maire-Hélène Touzalin (DEGESCO)²¹⁴². Le président du GE, remarquant cela, insiste lors des séances plénières sur le fait que les participants sont tous amenés à se prononcer sur les projets :

²¹³⁹ « C'est mon inspectrice [...]. Elle m'a proposé de participer au groupe d'experts pour élaborer les nouveaux programmes. Je ne m'en suis pas sentie capable au départ. Laurent Wirth m'a téléphonée en juin, je pense. Juste avant que le groupe ne démarre les travaux en septembre. J'ai été flattée mais en même temps très impressionnée. Nous étions là pour la déclinaison sur le terrain. Les premiers mois ont été difficiles, on est dans une culture très hiérarchique. Moi, ça me panique un peu! J'étais très impressionnée. Au départ, Laurent Wirth avait dit qu'on allait se partager le travail, c'est vraiment quelqu'un de super! Quelqu'un d'exceptionnel. Il avait bien vu qu'il y avait vraiment une structure hiérarchique. Il a dit qu'on était tous là pour écrire les programmes ensemble sur deux ans, il faut se partager les projets, chacun participe. », Claire Podetti, entretien avec l'auteure, 9 juillet 2009.

²¹⁴⁰ « L'Inspection générale n'a pas de budget propre et les locaux, c'est les salles qu'on peut trouver ici mais... On est quand même douze groupes et puis il faut une salle de douze... Et là, on s'entend avec les proviseurs de lycée. La DEGESCO peut mettre des salles à notre disposition mais moi, par sûreté, comme je voulais être sûr de ces salles, j'ai préféré, en accord avec la DEGESCO bien entendu, essayer de trouver des salles dans un lycée dont on soit absolument sûr et qu'on réserve longtemps à l'avance. Parce qu'ici, il y a effectivement des salles [...]. Qu'est-ce qu'on a ? On a le foyer de l'Inspection générale et on a la salle EA qui est en bas ici où l'on aurait pu se réunir mais, parce que les places y sont rares mais dans la mesure où, pour le foyer de l'Inspection générale, il y a une priorité pour le doyen général, on n'est pas sûr qu'au dernier moment la salle nous claque entre les doigts et puis dans la mesure où la salle EA est très occupée, moi, j'ai préféré faire ce choix-là. », Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 23 octobre 2008.

²¹⁴¹ *Ibid.*

²¹⁴² Claire Podetti, entretien cité.

« Donc, on a, je dirai majoritairement, travaillé en plénière. Avec une technique qui était très, très simple : à la fin de chaque séance, je disais : « voilà, on en est arrivé à tel point. Pour la prochaine fois, je répartissais le travail. Untel prépare le projet de programme d'histoire de 6^e, untel prépare le projet de 6^e géo. La prochaine fois vous venez avec vos projets ». On avait un vidéoprojecteur, on projetait ça et, tous, on discutait, on corrigeait en direct. »²¹⁴³

La hiérarchie est également visible dans les prises de paroles : les enseignants et la représentante de la DGESCO, elle-même ancienne professeure d'histoire-géographie, prennent des notes tandis que les deux présidents établissent un exposé de présentation le 16 octobre 2006 et que Jacques Limouzin présente des propositions de programmes discutées par Odile Denier le 26 novembre 2006²¹⁴⁴. La position de représentante du Bureau des programmes est ressentie comme excluante par Marie-Hélène Touzalin qui évoque ces réunions de travail et les repas comme des moments où le président du GE conduit seul le groupe, sans prendre en compte l'expérience professionnelle antérieure de celle-ci²¹⁴⁵.

Lors des premières réunions, Laurent Wirth propose d'envisager diverses possibilités de transformation des programmes d'histoire dont certaines sont audacieuses. La question de la faisabilité est étudiée : comment rendre les programmes moins lourds ? Faut-il privilégier des études de cas, des moments historiques significatifs, voire des approches thématiques comme avec les programmes Haby ? L'ordre chronologique est discuté également : faut-il inverser l'ordre d'étude en reportant les périodes les plus anciennes à la fin du collège ?²¹⁴⁶ Laurent Wirth se montre soucieux de répondre à la commande ministérielle tout en insérant de nouveaux contenus comme la Chine et en tenant compte des demandes sociales, des lois mémorielles. Après discussion entre les membres du groupe, certaines pistes sont abandonnées. Quant à Jacques Limouzin, il propose de revoir l'organisation des chapitres²¹⁴⁷ : le dispositif d'étude de thèmes associe une leçon « cadrage-repérage », des leçons d'éclairages sur des points particuliers (sortes d'études de cas) dont le choix est laissé à l'enseignant. Les contenus sont ouverts sur d'autres espaces que l'Europe. Le programme de la classe de Sixième est le plus abouti : il propose que les élèves étudient l'Orient ancien, la

²¹⁴³ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 14 avril 2008.

²¹⁴⁴ Marie-Hélène Touzalin, entretien avec l'auteure, 22 janvier 2009, Claire Podetti, entretien cité.

²¹⁴⁵ Elle tient des propos extrêmement durs à l'égard de Laurent Wirth (entretien avec l'auteure, 22 janvier 2009), contrairement à Claire Podetti qui se dit avoir été associée pleinement, ainsi que les autres enseignants, aux travaux du groupe grâce à son président (entretien cité).

²¹⁴⁶ Ces mêmes questions avaient été posées au moment de l'élaboration des programmes de collège en 1975-1976, Cf. chapitre 3, *supra*.

²¹⁴⁷ Jacques Limouzin, *Premières pistes. Notes sur les perspectives du programme d'histoire de collège*, octobre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

Grèce et la Rome antiques, la Chine des Han, l'Inde du Mahabharata, la fin du monde antique, la naissance du bouddhisme, la civilisation musulmane du VII^e au X^e siècles et le Japon du VI^e au VIII^e siècles. Odile Dénier critique ces projets, jugés selon elle difficilement faisables par des enseignants de collège. Elle propose que le groupe attende d'avoir auditionné des universitaires pour affiner les projets²¹⁴⁸. Il s'agit d'écrire des projets faisables par les enseignants et pertinents scientifiquement susceptibles d'être approuvés par les enseignants d'histoire.

3) La division des historiens : clivages institutionnels et militants

La parlementarisation des enjeux mémoriels ainsi que celle des savoirs et compétences à dispenser aux élèves a suscité de nombreuses polémiques. Deux principaux collectifs d'« historiens experts » se sont mis en place en réaction à la loi du 23 février 2005²¹⁴⁹ : le Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH) et Liberté pour l'histoire [Encadré n°24]²¹⁵⁰. Le CVUH a été fondé le 17 juin 2005 par des historiens pour qui l'histoire est chargée de produire et transmettre des connaissances rigoureuses du passé. Selon le manifeste de ce collectif, l'historien ne doit pas rester dans sa tour d'ivoire, ses recherches ont pour but d'être vulgarisées auprès des citoyens ordinaires. De plus, les membres du CVUH constatent le rapport étroit entre mémoire collective et histoire. L'« appel des 19 » du 12 décembre 2005 qui résulte de la mise en accusation d'Olivier Pétré-Grenouilleau par un collectif des Antillais-Guyannais et Réunionnais constitue l'acte fondateur de l'association Liberté pour l'histoire (LPH). Les adhérents considèrent que l'historien n'a pas de tabou, il peut traiter tous les thèmes. L'histoire n'est pas morale, elle explique le passé. Elle n'est pas non plus esclave du présent et se distingue de la mémoire. Enfin, Liberté pour l'histoire se démarque du CVUH par sa prise de position à l'égard des lois mémorielles : LPH affirme que l'histoire n'est pas un objet juridique, ces lois doivent toutes être abrogées pour permettre à

²¹⁴⁸ Odile Denier, *Réaction aux propositions de Jacques Limouzin*, 26 novembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹⁴⁹ À cette occasion, des historiens universitaires se sont exprimés dans la presse et ont publié des ouvrages exposant leur positionnement à l'égard des lois mémorielles, en particulier à l'égard de l'article 4 de celle du 23 février 2005. Citons notamment : Claude Liauzu, Gilles Manceron (dir.), *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris, Syllepse, 2006, 183 p. ; René Rémond, *Quand l'État se mêle de l'histoire. Entretiens avec François Azouvi*, Paris, Stock, 2006, 106 p.

²¹⁵⁰ Dimitri Nicolaïdis, « Les historiens confrontés aux enjeux de la mémoire », *Mouvements*, n°45-46, mars 2006, p. 160-165.

l'historien de travailler sereinement.

Ces deux collectifs d'historiens n'ont pas les mêmes représentations de l'identité historienne, ni des rapports entre la loi et l'histoire. Le CVUH se présente comme un collectif militant regroupant des historiens universitaires, des enseignants du secondaire ainsi que des personnes préoccupées par l'instrumentalisation politique de l'histoire²¹⁵¹. Lors de la première journée d'études « Sur les usages publics de l'histoire » tenue par le collectif à la Sorbonne le 4 mars 2006²¹⁵² durant laquelle s'exprime son président Gérard Noiriel, le CVUH est présenté comme alliant objectifs civique, intellectuel et scientifique. La référence des actions du CVUH est le Comité de vigilance des intellectuels antifascistes fondé dans les années 1930²¹⁵³. Plusieurs universitaires médiévistes, contemporanéistes ou africanistes interviennent à cette occasion dont Nicolas Offenstadt (Paris-I), Bernard Pudal (Paris-X), Michèle Riot-Sarcey (Paris-VIII), Michel Dorigny (Paris-VIII), Frédéric Régent (Université des Antilles et de la Guyane) et Catherine Coquery-Vidrovitch (Paris-VIII). La moitié de la journée est consacrée à des échanges avec la salle. L'amphithéâtre est rempli, des auditeurs sont même assis par terre. Dans le public, on trouve beaucoup d'enseignants mais également des IA-IPR dont certains sont membres du GE de Laurent Wirth²¹⁵⁴. Des présidents d'associations mémorielles, des enseignants du secondaire, en activité ou retraités, des étudiants en histoire prennent la parole. Semble alors se mettre en place un « forum hybride »²¹⁵⁵ : les savoirs universitaires ne sont pas les seuls légitimes, il faut reconnaître ceux élaborés par des « profanes »²¹⁵⁶. La connaissance experte ou indigène est ici perçue comme pouvant contribuer à l'élaboration de l'action publique²¹⁵⁷.

²¹⁵¹ Voir la liste des adhérents mise en ligne sur le site internet du CVUH : <http://cvuh.free.fr>.

²¹⁵² CVUH, Journée d'études « Sur les usages publics de l'histoire », 4 mars 2006, Sorbonne, observation participante.

²¹⁵³ Cf. chapitre 1, *supra*.

²¹⁵⁴ On retrouvera encore une IA-IPR de ce GE lors de la journée d'études du CVUH consacrée à la fabrique scolaire de l'histoire, EHESS, 6 octobre 2007, observation participante.

²¹⁵⁵ Yannick Barthe, Michel Callon, Pierre Lascoumes, *Agir dans un monde incertain, Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001, 357 p.

²¹⁵⁶ Le CVUH « regroupe des historien-ne-s, chercheur-se-s et enseignant-e-s, du supérieur et du secondaire [...]. Car si la recherche et l'enseignement sont de leur compétence, le passé appartient à tous. », cvuh.free.fr

²¹⁵⁷ Sur les usages des connaissances expertes et leur pénétration dans les milieux militants : Johanna Siméant, « Fiches, hybrides et contrebandes : sur la circulation et la puissance militante des discours savants », in Philippe Hamman, Jean-Michel Méon, Bruno Verrier (dir.), *Discours savants, discours militants : mélanges des genres*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 17-53.

Encadré n°24

Textes d'appel des deux collectifs d'historiens mis en place en 2005

Manifeste du Comité de Vigilance face aux Usages publics de l'Histoire, adopté le 17 juin 2005

En tant que chercheurs et enseignants d'histoire, notre rôle principal consiste à élaborer et à transmettre des connaissances rigoureuses sur le passé. Celles-ci résultent d'une analyse critique des sources disponibles, et répondent à des questions qui ont pour but de mieux comprendre les phénomènes historiques et non pas de les juger. Mais les historiens ne vivent pas dans une tour d'ivoire. Depuis le XIXe siècle, le contexte politique et social a joué un rôle essentiel dans le renouvellement de leurs objets d'étude. Les luttes ouvrières, le mouvement féministe, la mobilisation collective contre le racisme, l'antisémitisme et la colonisation, ont incité certains d'entre eux à s'intéresser aux « exclus » de l'histoire officielle, même si la France est restée à la traîne de ces mutations.

Il y a donc un rapport étroit entre la recherche historique et la mémoire collective, mais ces deux façons d'appréhender le passé ne peuvent pas être confondues. S'il est normal que les acteurs de la vie publique soient enclins à puiser dans l'histoire des arguments pour justifier leurs causes ou leurs intérêts, en tant qu'enseignants-chercheurs nous ne pouvons pas admettre l'instrumentation du passé. Nous devons nous efforcer de mettre à la disposition de tous les connaissances et les questionnements susceptibles de favoriser une meilleure compréhension de l'histoire, de manière à nourrir l'esprit critique des citoyens, tout en leur fournissant des éléments qui leur permettent d'enrichir leur propre jugement politique, au lieu de parler à leur place.

Les enjeux de mémoire aujourd'hui

Les tentatives visant à mettre l'histoire au service de la politique ont été nombreuses depuis un siècle. Le nationalisme et le stalinisme ont montré que lorsque les historiens et, au-delà, l'ensemble des intellectuels renonçaient à défendre l'autonomie de la pensée critique, les conséquences pouvaient être que désastreuses pour la démocratie. Au cours de la période récente, les manipulations du passé se sont multipliées. Les « négationnistes », ces « assassins de la mémoire » (Pierre Vidal-Naquet), ont cherché à travestir l'histoire de la Shoah pour servir les thèses de l'extrême droite. Aujourd'hui, l'enjeu principal concerne la question coloniale. Dans plusieurs communes du sud de la France, on a vu apparaître des stèles et des plaques célébrant des activistes de l'OAS qui ont pourtant été condamnés par la justice pour leurs activités anti-républicaines. Tout récemment, le gouvernement n'a pas hésité à adopter une loi (23 février 2005) exigeant des enseignants qu'ils insistent sur le « rôle positif » de la colonisation.

Cette loi est non seulement inquiétante parce qu'elle est sous-tendue par une vision conservatrice du passé colonial, mais aussi parce qu'elle traduit le profond mépris du pouvoir à l'égard des peuples colonisés et du travail des historiens. Cette loi reflète une tendance beaucoup plus générale. L'intervention croissante du pouvoir politique et des médias dans des questions d'ordre historique tend à imposer des jugements de valeur au détriment de l'analyse critique des phénomènes. Les polémiques sur la mémoire se multiplient et prennent un tour de plus en plus malsain. Certains n'hésitent pas à établir des palmarès macabres, visant à hiérarchiser les victimes des atrocités de l'histoire, voire à opposer les victimes entre elles. On voit même des militants, soucieux de combattre les injustices et les inégalités de la France actuelle, se placer sur le terrain de leurs adversaires, en confondant les polémiques sur le passé et les luttes sociales d'aujourd'hui. Présenter les laissés pour compte de la société capitaliste actuelle comme des « indigènes de la République », c'est raisonner sur le présent avec des catégories d'hier, c'est se laisser piéger par ceux qui ont intérêt à occulter les problèmes fondamentaux de la société française, en les réduisant à des enjeux de mémoire.

Il existe beaucoup d'autres domaines où les historiens sont confrontés à ces logiques partisans. La multiplication des « lieux de mémoire » dénonçant les « horreurs de la guerre » ou célébrant « la culture d'entreprise » tend à imposer une vision consensuelle de l'histoire, qui occulte les conflits, la domination, les révoltes, les résistances. Les débats d'actualité ignorent les acquis de la recherche historique et se contentent, le plus souvent, d'opposer un « passé » paré de toutes les vertus, à un présent inquiétant et menaçant : « Autrefois, les immigrés respectaient « nos » traditions car ils voulaient « s'intégrer ». Aujourd'hui, ils nous menacent et vivent repliés dans leurs communautés. Autrefois, les ouvriers luttèrent pour de bonnes raisons, aujourd'hui ils ne pensent qu'à défendre des intérêts « corporatistes », encouragés par des intellectuels « populistes » et irresponsables.

Nous en avons assez d'être constamment sommés de dresser des bilans sur des aspects « positifs » ou « négatifs » de l'histoire. Nous refusons d'être utilisés afin d'arbitrer les polémiques sur les « vraies » victimes des atrocités du passé. Ces discours ne tiennent compte ni de la complexité des processus historiques, ni du rôle réel qu'ont joué les acteurs, ni des enjeux de pouvoir du moment. Au bout du compte, les citoyens qui s'interrogent sur des problèmes qui les ont parfois (eux ou leur famille) directement affectés, sont privés des outils qui leur permettraient de les comprendre.

La nécessité de l'action collective

Il est vrai qu'un certain nombre d'entre nous ont tiré depuis longtemps la sonnette d'alarme dans des livres ou des articles de presse. Mais ces réactions individuelles sont aujourd'hui insuffisantes. L'information-spectacle et l'obsession de l'audimat poussent constamment à la surenchère, valorisant les provocateurs et les amuseurs publics, au détriment des historiens qui ont réalisés des recherches approfondies, prenant en compte la complexité du réel. Pour résister efficacement à ces entreprises, il faut donc agir collectivement. C'est pourquoi nous appelons tous ceux qui refusent que l'histoire soit livrée en pâture aux entrepreneurs de mémoire à rejoindre notre Comité de vigilance. Deux domaines de réflexion et d'action nous semblent prioritaires :

1. L'enseignement de l'histoire. Le débat actuel sur l'histoire colonial illustre un malaise beaucoup plus général concernant l'enseignement de notre discipline, et l'énorme décalage qui existe entre les avancées de la recherche et enseignement, refléchi à une élaboration plus démocratique et transparente des programmes, pour que les différents courants de la recherche historique soient traités de façon équitable.
2. Les usages de l'histoire dans l'espace public. Il va de soi que notre rôle n'est pas de régenter la mémoire. Nous ne nous considérons pas comme des experts qui détiendraient la Vérité sur le passé. Notre but est simplement de faire en sorte que les connaissances et les questionnements que nous produisons soient mis à la disposition de tous. Pour cela il faut ouvrir

une vaste réflexion sur les usages publics de l'histoire, et proposer des solutions qui permettront de résister plus efficacement aux tentatives d'instrumentalisation du passé. »

Liberté pour l'histoire : Appel des 19 paru le 13 décembre 2005 dans *Libération*

Émus par les interventions politiques de plus en plus fréquentes dans l'appréciation des événements du passé et par les procédures judiciaires touchant des historiens et des penseurs, nous à rappeler les principes suivants :

L'histoire n'est pas une religion. L'historien n'accepte aucun dogme, ne respecte aucun interdit, ne connaît pas de tabous. Il peut être dérangeant.

L'histoire n'est pas la morale. L'historien n'a pas pour rôle d'exalter ou de condamner, il explique.

L'histoire n'est pas esclave de l'actualité. L'historien ne place pas sur le passé des schémas idéologiques contemporains et n'introduit pas dans les événements d'autrefois la sensibilité d'aujourd'hui.

L'histoire n'est pas la mémoire. L'historien, dans une démarche scientifique, recueille les souvenirs des hommes, les compare entre eux, les confronte aux documents, aux objets, aux traces, et établit les faits. L'histoire tient compte de la mémoire, elle ne s'y réduit pas.

L'histoire n'est pas un objet juridique. Dans un État libre, il n'appartient ni au Parlement, ni à l'autorité judiciaire de définir la vérité historique. La politique de l'État, même animée des meilleures intentions, n'est pas la politique de l'histoire.

C'est en violation contre ces principes que des articles de lois successives notamment les lois du 13 juillet 1990, du 29 janvier 2001, du 21 mai 2001, du 23 février 2005 ont restreint la liberté de l'historien, lui ont dit, sous peine de sanctions, ce qu'il doit chercher et ce qu'il doit trouver, lui ont prescrit des méthodes et posé des limites.

Nous demandons l'abrogation de ces dispositions législatives indignes d'un régime démocratique.

Jean-Pierre Azéma, Élisabeth Badinter, Jean-Jacques Becker, Françoise Chandernagor, Alain Decaux, Marc Ferro, Jacques Julliard, Jean Leclant, Pierre Milza, Pierre Nora, Mona Ozouf, Jean-Claude Perrot, Antoine Prost, René Rémond, Maurice Vaïsse, Jean-Pierre Vernant, Paul Veyne, Pierre Vidal-Naquet, Michel Winock.

Parmi les membres de LPH, on peut citer les signataires de « l'appel des 19 » : Jean-Pierre Azéma, Élisabeth Badinter, Jean-Jacques Becker, Françoise Chandernagor, Alain Decaux, Marc Ferro, Jacques Julliard, Jean Leclant, Pierre Milza, Pierre Nora, Mona Ozouf, Jean-Claude Perrot, Antoine Prost, René Rémond, Maurice Vaïsse, Jean-Pierre Vernant, Paul Veyne, Pierre Vidal-Naquet et Michel Winock. Ce sont pour beaucoup des universitaires intéressés par les questions des usages du passé et de l'histoire politique. Pierre Nora joue un rôle important dans ce collectif, notamment pour la médiatisation des prises de positions de LPH²¹⁵⁸. Signalons également la participation d'Hubert Tison (secrétaire général de l'APHG) au comité de LPH.

Malgré ces clivages institutionnels et militants, qui concernent essentiellement les historiens modernistes et contemporanéistes, des contacts entre membres de ces collectifs sont établis dans d'autres arènes. Cela est visible lors des journées de réflexion de l'Observatoire national des Contents (SNES), dont quelques responsables sont également membres du CVUH. Par exemple, lors de la journée d'études consacrée à « L'enseignement des questions socialement vives en histoire-géographie » organisée par le CVUH et le SNES les 14 et 15

²¹⁵⁸ Il a écrit avec Françoise Chandernagor, *Liberté pour l'histoire*, Paris, Éd. du CNRS, 2008, 64 p., ouvrage dans lequel les auteurs reviennent sur la disqualification de la France, devenue « avant-garde de la mauvaise conscience universelle ». Ils regrettent que l'École se soit engouffrée dans cette critique qui s'accompagne selon les auteurs d'une montée du multiculturalisme.

mars 2008²¹⁵⁹, des acteurs multi-positionnels inscrits dans des réseaux différents se rencontrent. Parmi les intervenants, on compte des enseignants membres du CVUH ou du SNES (Dominique Commelli, Françoise Lantheaume, Olivier Le Trocquer), des universitaires (Sylvie Aprile, Catherine Coquery-Vidrovitch, Laurent Douzou, Gérard Noiriel) ou des enseignants du supérieur rattachés à des IUFM (Pascal Clerc, Alain Legardez, Nicole Tutiaux-Guillon), des chercheurs de l'INRP (Laurence de Cock, Benoît Falaize, Éric Mesnard). Convité à cet événement, Hubert Tison, le secrétaire général de l'APHG membre de LPH, débat avec Alice Cardoso, membre de l'observatoire du SNES et du CVUH ainsi qu'avec Laurence de Cock, membre active du CVUH et enseignante en lycée. Malgré ces divergences dans la conception du rôle de l'historien (en tant que chercheur), des contenus et de l'organisation des programmes, ces enseignants du secondaire s'allient afin de défendre la discipline :

« On n'est pas sur les mêmes positions [que l'APHG], les relations n'étaient pas très bonnes, du coup on ne les a pas vus beaucoup. Ils sont sur des positions, non, on n'est pas d'accord sur plein de choses... Nous, on a dit : pourquoi toujours séparer l'histoire géo, il y a des chapitres qui se seraient intéressants de... Ils sont complètement contre ce genre de position. Eux, leur grand souci, c'est de maintenir voire d'augmenter le volume horaire disciplinaire... Dire qu'il faut l'augmenter pour l'histoire géo, ça n'a pas forcément de sens puisque, nous, on réfléchit avec l'ensemble des disciplines. On ne peut pas dire : on veut piquer une heure à la philo pour la remettre en histoire-géo. On a aussi ça qui différencie et puis ils ont des positions très traditionnelles. C'est arrivé qu'on se croise en des occasions et puis sur le colloque on va les inviter bien entendu... »²¹⁶⁰

Un réseau est observable entre le SNES, qui constitue ici une interface, le CVUH, LPH et l'INRP. Certains enseignants d'histoire s'inscrivent donc à la fois dans des collectifs et des groupes d'intérêt (association de spécialistes, syndicats).

La nouvelle configuration d'acteurs institutionnalisée en 2006 pour rédiger les nouveaux programmes de collège est contrôlée par les divers corps d'inspection (IGEN et IA-IPR). Les enseignants insérés directement dans le circuit d'écriture sont des cautions du terrain. Ils sont en position d'infériorité à l'égard de leurs supérieurs dans la hiérarchie ministérielle. Même si ce circuit est réservé aux acteurs internes du ministère, l'IG président du GE entame un dialogue dès le début des travaux du groupe avec les autres catégories d'acteurs concernés par l'enseignement de l'histoire.

²¹⁵⁹ Journée d'études CVUH-SNES, « L'enseignement des questions socialement vives en histoire-géographie », 14-15 mars 2008, Paris V^e et Paris X^e, observation participante.

²¹⁶⁰ Alice Cardoso, entretien avec l'auteure, 7 février 2008.

B) Des auditions multiples menées par le groupe d'experts

Laurent Wirth propose aux membres du groupe d'auditionner plusieurs universitaires ainsi que de négocier les projets de programmes tout au long du processus avec les acteurs de terrain et leurs représentants. C'est ainsi qu'il met en place une « écologie relationnelle »²¹⁶¹ : pour contrôler l'écriture des programmes, l'IGEN doit trouver des alliés. Le président du GE adopte une stratégie visant à élaborer des textes qui collent aux exigences de la lettre de cadrage mais prennent aussi en compte certaines exigences des enseignants et de leurs associations ou syndicats.

1) L'audition d'historiens universitaires intéressés par le secondaire

Le groupe d'experts auditionne à la fin de l'année 2006 cinq historiens choisis par Laurent Wirth : Maurice Sartre (Professeur émérite, Université de Tours), Claude Gauvard (Professeur, Paris-I), Joël Cornette (Professeur, Paris-VIII), Gilles Pécout (Professeur, ENS, EPHE) et Antoine Prost (Professeur émérite, Paris-I). Les universitaires retenus sont déjà connus du président du GE²¹⁶². Ils s'intéressent aux questions éducatives, notamment Antoine Prost qui est un des spécialistes en France de l'histoire de l'éducation, et sont sensibles au lien entre enseignement secondaire et enseignement supérieur. Certains ont participé à des jurys de concours de recrutement : Claude Gauvard a présidé celui de l'agrégation externe d'histoire en 1999 et 2000, Joël Cornette fit partie du jury, aux côtés de Laurent Wirth alors vice-président du jury, pour l'agrégation externe d'histoire en 2001 et 2002, Maurice Sartre y participa dans les années 1980. Parmi ces historiens, certains sont membres du comité de rédaction de la revue *L'Histoire* : c'est le cas de Joël Cornette et de Maurice Sartre. Gilles Pécout est inscrit dans les réseaux de l'IEP Paris : ce spécialiste de l'Italie du XIX^e siècle y obtint son DEA et son doctorat d'histoire (1984 et 1992)²¹⁶³. Les auditions d'universitaires

²¹⁶¹ L'expression d' « écologie relationnelles » est d'Andrew Abbott, « Écologies liées : à propos du système des professions », in P.-M. Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies, Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, MSH, 2003, p. 29-50.

²¹⁶² « Personnellement, je les connaissais tous. J'ai pas mal pesé pour le choix de ces universitaires et je savais que tous étaient des universitaires très ouverts sur l'enseignement scolaire et ce qui se faisait à ce niveau là. C'est la raison essentielle du choix. Alors, on est tombé d'accord au sein du groupe mais je dois dire que ces noms... J'ai eu l'initiative de la proposition des noms et le groupe est tombé d'accord donc sur ces noms-là. », Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 23 octobre 2008.

²¹⁶³ Il a contribué également aux *Lieux de mémoire italiens de 1848 à nos jours*, Paris, Éd. de l'ENS, Paris, 2006, 518 p., et a dirigé les actes du colloque *Penser les frontières de l'Europe du XIX^e siècle au XXI^e siècle*, Paris, PUF, 2004, 372 p.

ont lieu en séance plénière :

« Tout le monde était présent, c'était à Henri-IV. Chacun avait pris soit un historien, soit un géographe en fonction de ses affinités [...]. On faisait des comptes-rendus écrits qu'on envoyait dans le mois aux autres car on se voyait tous les mois. Qu'on puisse lire et réfléchir [...]. Il faisait un exposé pour dire ce qui en collège, avec le nombre d'heures impartis, devait absolument être enseigné à des élèves qui, pour certains, ne continueraient plus après. Je me rappelle de Cornette qui a fait un exposé très brillant! C'était des exposés de 20 minutes, une demi-heure et après il y avait des questions de l'ensemble du groupe, plus des IPR et des IG que des profs, des précisions, comment aborder les questions. »²¹⁶⁴

Chaque historien fait des remarques concernant sa spécialité. Maurice Sartre juge que l'histoire de l'Antiquité (pour le programme de 6^e) n'a d'intérêt pour les élèves que si elle rejoint les préoccupations actuelles²¹⁶⁵. Selon lui, la notion de citoyenneté permet d'étudier l'histoire grecque (Athènes) et romaine dans les classes. Elle étudie la spécificité et l'historicité de cette notion. Elle invite également à réfléchir à l'intégration des nouveaux membres au sein de la cité. Ici, l'histoire permet de comprendre les politiques de la citoyenneté (participation, intégration, esclavage, genre) et de comparer cette notion avec aujourd'hui²¹⁶⁶. L'autre intérêt que présente selon lui l'histoire ancienne est la réflexion sur la notion d'héritage culturel. Dans cette perspective, l'étude de l'Égypte présente peu d'intérêt au regard de celle des Sumériens, des Assyriens, des Babyloniens ou des Phéniciens.

La médiéviste Claude Gauvard est auditionnée le 23 novembre 2006 (pour le programme de 5^e)²¹⁶⁷. Selon elle, le programme de 5^e « n'est pas si mal ». Elle propose de multiplier les espaces étudiés : l'Occident, l'Islam, Byzance (qui renvoie à la construction européenne) mais aussi la Chine, le Japon, l'Amérique avant la colonisation. Les représentations qu'ont les élèves du Moyen-Âge, principalement dues aux programmes de primaire centrés autour de la vassalité (le château fort, les cathédrales, les serfs), ne reflètent plus aujourd'hui l'état des questionnements de la recherche. Claude Gauvard propose de centrer le programme sur les rapports de force, sur la hiérarchie. La recherche actuelle a montré que le XIII^e siècle, présenté dans les programmes comme une apogée, est traversé de tensions, que le XIV^e et le XV^e siècles sont marqués par une crise démographiques mais également par la genèse de l'État moderne (lié à la mise en place de l'impôt). Le découpage des programmes est jugé selon elle « ringard ». L'historienne suggère d'envisager les trois

²¹⁶⁴ Claire Podetti, entretien cité.

²¹⁶⁵ *Compte-rendu de l'audition de Maurice Sartre*, novembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹⁶⁶ C'est cette démarche qui est adoptée dans le programme de Seconde dans le premier chapitre « La citoyenneté à Athènes au V^e siècle av. J.-C. » (1995, 2000).

²¹⁶⁷ *Intervention de Madame Claude Gauvard*, 23 novembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

civilisations (Occident, Byzance, Islam) ensemble autour des notions de « croire » et du « pouvoir » avec 1100 comme rupture chronologique.

Joël Cornette suggère quant à lui de concilier approche thématique et étude chronologique (programme de 4^e)²¹⁶⁸. Il dégage sept thèmes forts à partir de l'histoire politique moderne : « ouverture » et « déchirure » pour le XVI^e siècle ; « État absolu », « Écriture du monde en langage mathématique » pour le XVII^e siècle ; « Lumières », « opinion », « révolution » au XVIII^e siècle, dont l'étude permet d'établir des passerelles avec le programme de français. Tout comme Claude Gauvard, ce moderniste souhaite que les évolutions de la recherche pénètrent les programmes scolaires, notamment dans les champs les plus dynamiques que sont l'étude des guerres de religions, l'histoire financière et l'histoire sociale. L'usage du document en classe n'est selon lui qu'un support au récit de l'enseignant. L'étude de la France à cette période est présentée comme un « laboratoire de questionnements » tout à fait pertinent.

Gilles Pécout est auditionné le 22 décembre 2006 au sujet du XIX^e siècle²¹⁶⁹. L'historien remarque que les programmes sont centrés sur les États européens pris souvent séparément les uns des autres, leurs jalons chronologiques sont principalement français et les documents européens. Il propose d'une part d'élargir les programmes au monde extra-européen (Asie, Amériques, Empire ottoman) autrement qu'au travers de la colonisation et, d'autre part, d'insérer l'histoire de l'idée d'Europe. Il suggère de présenter le XIX^e siècle (1715 à 1917) comme celui des révolutions, des modernisations et de la première mondialisation.

Antoine Prost est auditionné au sujet de l'étude du XX^e siècle (programme de 3^e)²¹⁷⁰. Il émet une vive critique à l'égard des manuels, trop centrés sur les documents. Il défend le récit de l'enseignant, nécessaire selon lui à un apprentissage de l'histoire (causes, événement, conséquences) qui ne dévie pas vers le compassionnel. Le document ne doit être utilisé que comme illustration ou complément. Il suggère d'insérer plusieurs objets d'études à la chronologie précise : la guerre d'Algérie non comme problème de décolonisation mais comme vraie guerre, la création de l'État d'Israël et l'histoire des progrès scientifiques et techniques. Cela nécessite de retirer des éléments d'histoire militaire pour la Première Guerre

²¹⁶⁸ *Compte-rendu de l'audition de Joël Cornette*, novembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹⁶⁹ *Compte-rendu de l'audition de Gilles Pécout*, 22 décembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹⁷⁰ *Compte-rendu de l'audition d'Antoine Prost*, 24 novembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

mondiale²¹⁷¹, et de se borner à étudier, pour les années 1930, l'URSS de Staline, l'Allemagne d'Hitler et le Front populaire. Cinq heures suffisent à ses yeux pour étudier la Seconde Guerre mondiale (phases du conflit 2 heures, Europe sous domination nazie 1 heure, Vichy 1 heure et la Résistance 1 heure). Antoine Prost invite le GE à introduire davantage d'histoire politique pour la période après 1945, ainsi que l'étude de la construction européenne.

Des critiques communes sont émises contre les programmes existants de collège²¹⁷², particulièrement sur son découpage. La pertinence de certains choix effectués dans les programmes antérieurs est discutée, ainsi que les temporalités étudiées, mais aucun historien ne remet en question la périodisation. Il convient donc de procéder à des redécoupages, sans renoncer à la continuité historique. L'étude des périodes s'articulerait autour de thèmes et de notions pour éviter l'exhaustivité. L'histoire au collège doit être incarnée : les grandes figures historiques (individuelles ou collectives) donnent de la chair à cette discipline²¹⁷³.

2) Des projets débattus avec les représentants d'enseignants tout au long du processus

Après avoir auditionné des universitaires pour l'histoire, la géographie et l'éducation civique, le GE auditionne des représentants d'enseignants et de parents d'élèves. Laurent Wirth les reçoit seul, l'autre présidente n'assiste pas à ces rencontres durant lesquelles les groupes d'intérêt formulent leurs doléances, donnent leur position par rapport aux programmes en vigueur et les projets du GE.

Le 21 décembre 2006, l'IGEN reçoit la PEEP, l'UNSA puis le SGEN durant une heure chacun. La PEEP regrette que les programmes, rarement terminés, ne consacrent pas plus de temps à l'étude de la Révolution française. Son représentant regrette que cet épisode soit parfois présenté de façon sanguinaire. La PEEP demande aussi que l'époque très contemporaine soit davantage enseignée²¹⁷⁴. L'UNSA est représenté par un enseignant d'histoire-géographie et un professeur d'anglais²¹⁷⁵ qui regrettent la lourdeur des programmes

²¹⁷¹ Antoine Prost suggère de retirer la souffrance des soldats, transposition des travaux de l'École de Péronne, pour faire comprendre aux élèves le sentiment national qui permet de comprendre le consentement (et non l'enthousiasme) des soldats à se battre en 1914-1918.

²¹⁷² Laurent Wirth, *Bilan des travaux et pistes pour les futurs programmes*, 8 janvier 2007, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹⁷³ Il en est de même dans les programmes de ST2S : Yves Poncelet, entretien cité.

²¹⁷⁴ Laurent Wirth, *Compte-rendu de l'entretien avec la PEEP*, 21 décembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹⁷⁵ *Compte-rendu de l'entretien avec l'UNSA*, 21 décembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

liée à la multiplicité des objets étudiés et aux méthodes pédagogiques (étude de documents). Ils sont favorables à la réduction du nombre d'objets d'étude (par exemple l'empire byzantin, la France moderne) et des entrées thématiques pour axer davantage les programmes sur l'apprentissage des méthodes en tenant compte du socle commun et des liens avec le primaire. Enfin, le SGEN, représenté par Anne-Marie Martin, professeure de Lettres modernes et membre du pôle de politique éducative, suggère de s'interroger sur ce dont ont besoin les élèves maintenant ²¹⁷⁶. Cette représentante se montre favorable au socle commun et à un changement de programme centré davantage sur les méthodes. Laurent Wirth a été sensible à l'argument proposé par le SGEN de réécrire les programmes en terme de compétences à réinvestir.

Le 22 décembre 2006, l'APHG est reçue par le président du GE. Quatre membres représentent l'association : son président (Robert Marconis), Bernard Phan (vice-président), Éric Till et Hubert Tison (secrétaires généraux). Le compte-rendu de cet entretien est plus dense, plus long que celui des groupes auditionnés la veille car le président du GE discute avec des enseignants d'histoire ou géographie (secondaire ou supérieur) impliqués dans cette association de spécialistes défavorable aux lois mémorielles²¹⁷⁷. L'APHG estime nécessaire de changer les programmes. Selon cette association, les nouveaux textes doivent tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. Elle propose de revoir la place accordée au document patrimonial, jugée excessive. Le récit est envisagé favorablement²¹⁷⁸, d'autant que les cours d'histoire sont présentés comme des cours de langue. Des éléments jugés importants par l'APHG sont répétés : maintien de la chronologie, programmes précis sans choix dans les chapitres étudiés, programmes disciplinaires séparés, pas de réductions horaires. Elle est hostile à la construction de programmes à partir de notions, de concepts. Ses représentants se montrent favorables à une histoire incarnée.

²¹⁷⁶ *Compte-rendu de l'entretien avec le SGEN*, 21 décembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹⁷⁷ Le numéro d'*Historiens et géographes* de novembre 2006 dénonce l'influence de lobbies et l'inflation législative en matière mémorielle : « Le groupe communiste du Sénat ne vient-il pas de déposer, le 12 octobre 2006, une proposition de loi « tendant à la reconnaissance de la répression d'une manifestation à Paris, le 17 Octobre 1961 », loi par laquelle la France reconnaîtrait « le massacre de centaines d'Algériens, perpétré par la police française sur ordre de ses supérieurs, lors de la manifestation du 17 octobre 1961 à Paris » ? L'article 2 prévoit la création d'un « lieu du souvenir à la mémoire des victimes » et l'article 3 indique que « Les programmes et manuels scolaires intégreront cet événement. », Robert Marconis, « Des offensives de grande ampleur contre l'école de la république », *Historiens et géographes*, n°396, novembre 2006.

²¹⁷⁸ À ce sujet, Laurent Wirth note les remarques d'Hubert Tison : « L'abus des documents nuit à la cohérence du cours. Redonner du sens au cours. **Redonner sa place au récit. Que le professeur pilote. Moins de documents et plus de contextualisation.** », *Compte-rendu de l'entretien avec l'APHG*, 22 décembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

Lors de cet entretien, la notion d'identité est évoquée à plusieurs reprises. Derrière ces échanges, apparaît le concept de citoyenneté. L'histoire nationale est conçue par les représentants de l'APHG comme intégratrice. Les propos de l'APHG mettent ici en évidence la recherche d'un dénominateur commun qui rassemblerait l'ensemble des élèves de collège alors que le président du GE apparaît comme favorable à la diversité des identités :

« QUESTION [Laurent Wirth] : Quelle place à l'histoire nationale ?

R (Thil) : Qu'est ce que le politique attend de l'enseignement de l'histoire nationale ? Quelle dimension nationale donner à ces élèves désormais venus de partout ?

QUESTION [Laurent Wirth] : Faut-il repenser le « roman national » ? Quelle mémoire nationale constituer ? Quel « roman national » établir aujourd'hui pour demain ?

R(Phan) : Peut-être est-ce l'occasion de montrer comment se fait l'histoire. **Comment s'est construit le roman du passé, comment se construit le roman actuel.**

R(Tison) : Une histoire nationale ouverte et critique est indispensable au collège, histoire qui intègre celle de l'Europe et de ces élèves venus d'ailleurs mais qui « **cultive les ressemblances plus que les différences** ». Il faut répondre à ce que signifie « être français ».

R(Phan) : **Une histoire nationale sociale et économique** plus que « religieuse ».

QUESTION [Laurent Wirth] : ne pas perdre de vue le souhait de conserver des identités multiples. Comment faire ?

R(Marconis) : Oui, mais faire comprendre que parmi ces identités il y a **l'identité française qui s'inscrit dans une histoire**. Pouvoir dire « j'ai droit à la Sécu » est une réalité qui s'est construite dans le passé, dans le cadre de l'État-Nation. Ce qui semble la norme est l'aboutissement d'une construction civique longue. »²¹⁷⁹

L'introduction de l'histoire extra-européenne est donc évoquée à travers cet échange : si les programmes doivent avoir du sens pour tous les élèves, Laurent Wirth pense qu'il faut ouvrir l'étude à d'autres espaces.

La professeure représentant le SNALC critique les programmes alors en vigueur, jugés trop lourds, tant dans leur approche (place du document patrimonial) que dans les contenus (l'enseignement du fait religieux, les questions socialement vives comme le colonialisme, l'esclavage, qualifiés de « trop idéologiques, voire totalitaires »²¹⁸⁰). À la suite de cette rencontre, Laurent Wirth auditionne les représentants de l'Observatoire d'histoire-géographie du SNES²¹⁸¹. Les propositions émises diffèrent peu de celles émises dans les années 1990²¹⁸² : critique des programmes Borne, jugés ambitieux et trop lourds, demande plus d'histoire sociale et économique et davantage de choix laissés à l'enseignant (programmes articulés autour de noyaux durs et questions au choix), ouverture sur l'histoire des espaces extra-européens. Du fait de sa représentativité auprès des enseignants dans le secondaire, le SNES

²¹⁷⁹ *Compte-rendu de l'entretien avec l'APHG*, 22 décembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth. Nous avons conservé la présentation de l'auteur de ces notes.

²¹⁸⁰ *Compte-rendu de l'entretien avec le SNALC*, 22 décembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹⁸¹ *Compte-rendu de l'entretien avec le SNES*, 22 décembre 2006, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²¹⁸² Cf. chapitre 5, *supra*.

est régulièrement auditionné par la suite. Ainsi, Alice Cardoso, Dominique Comelli, Hélène Latger et Daune Parra-Ponce sont reçues le 3 mars 2007 par Laurent Wirth et Catherine Biaggi (IA-IPR de Grenoble, membre du GE). La discussion autour des projets du GE dure plus d'une heure et demie, elle est présentée sur le site du SNES comme « une vraie séance de travail »²¹⁸³.

Lors des premiers mois du GE, Laurent Wirth associe plusieurs interlocuteurs aux projets de programmes. La démarche de travail qu'il impulse à l'ensemble du groupe est proche de celle adoptée par l'Inspection générale dans le cadre de ses évaluations. Les IG présentent leurs évaluations comme des travaux associant empirie (les IG ont connaissance des enjeux du terrain), humanisme (les négociations sont privilégiées à des directives impersonnelles, chiffrées) et caractère participatif (elle associe dans sa démarche évaluative d'autres corps d'inspection). Tout en tenant compte de la commande ministérielle, des impératifs posés par les lois mémorielles et le socle commun, le président du GE parvient à établir des relations de collaboration avec les enseignants. À cela s'ajoute la caution scientifique apportée par les auditions des universitaires. Cet IG président de GE désire donc mettre au point des programmes valides au niveau des connaissances historiques et des enjeux pédagogiques. Cependant, d'autres commandes émanant de l'exécutif vont complexifier ce processus d'écriture.

Section 3

La complexification de l'écriture des programmes (2007-2010)

Le secteur éducatif de la période 2007-2010 est caractérisé par une multiplication des commandes de la part de l'exécutif ainsi que par l'imposition par le gouvernement d'une temporalité propre au politique et non à l'institution éducative. Les acteurs éducatifs (enseignants, corps d'inspection et membres des directions ministérielles) soumis à ces impératifs sont bousculés dans leurs pratiques professionnelles. Le débat organisé par l'IGEN lors des rendez-vous de Blois le 18 octobre 2007 reflète ces évolutions. Consacré au thème

²¹⁸³ SNES, *Compte-rendu de l'audience avec le GE*, 3 mars 2007, site internet du SNES (rentrée 2008).

« l'histoire, un enseignement sous influence », il fait intervenir Patrick Garcia (IUFM de Versailles) et quatre IGEN dont Joëlle Dusseau (chargée du GE des programmes de l'enseignement professionnel), Philippe Claus (enseignement primaire) et deux membres du GE des collèges (Alain Bergounioux et Laurent Wirth). Le président du GE des collèges distingue, lors de son exposé, quatre influences qui pèsent sur le circuit d'écriture des programmes : le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, « les gens du métier » (universitaires, enseignants et leurs représentants) et la société (entrepreneurs de mémoires). Les programmes d'histoire sont ainsi des objets de négociations entre diverses catégories d'acteurs qui ne relèvent pas tous du secteur éducatif.

A) La diversification de la commande par le cabinet ministériel tout au long du processus

Alors que le Parlement avait relayé des demandes mémorielles aux débuts des années 2000, c'est davantage l'exécutif qui relaie, à partir de 2007, les demandes de la société civile dans les commandes adressées au GE chargé des programmes d'histoire et géographie. L'exécutif se fait également l'écho de prescriptions européennes. Les ministres de l'Éducation nationale imposent de nouveaux contenus dans les programmes de collège. Néanmoins, nous verrons que l'ingérence ministérielle, certes importante pour le premier cycle du second degré et plus forte encore pour le primaire, s'intensifie à partir de mai 2007 après la nomination de Xavier Darcos.

1) Insérer l'histoire de l'immigration (2007)

Le 4 avril 2007, Jean-Louis Nembrini (directeur de la DGESCO) adresse une seconde lettre de cadrage à Laurent Wirth²¹⁸⁴. Elle rappelle la demande de prise en compte du socle commun pour la rédaction des programmes et ajoute une nouvelle contrainte. Il est demandé aux présidents des GE de Lettres, Histoire des arts et Histoire et géographie d'insérer l'histoire de l'immigration dans les nouveaux textes :

« La question de l'histoire de l'immigration irrigue l'ensemble des Humanités [...]. Par l'Histoire, dans l'analyse et le récit de la lente construction de la nation française dans toutes ses composantes humaines, et dans toute ses dimensions économiques et sociales ; mais aussi en géographie, par l'analyse des flux migratoires qui organisent le monde moderne, dans ses spécificités et sa complexité,

²¹⁸⁴ Jean-Louis Nembrini, *Réécriture des programmes d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au collège*, 4 avril 2007, Archives personnelles de Laurent Wirth.

et dans toutes ses dimensions humaines, à toutes les échelles. »²¹⁸⁵

Le cabinet de Gilles de Robien adresse par le biais du directeur ministériel une demande prenant en compte l'institutionnalisation de l'histoire de l'immigration commencée quelques années auparavant. À travers cette lettre de cadrage, la France est présentée comme une nation construite à partir de diverses migrations : le discours n'est plus centré sur l'autochtonie²¹⁸⁶. On retrouve là le consensus républicain autour de l'intégration des immigrés, caractéristique, selon Gérard Noiriel, du second mandat présidentiel de Jacques Chirac²¹⁸⁷. Le Premier ministre Jean-Pierre Raffarin avait repris le projet lancé sous le gouvernement de Lionel Jospin avec la mise en place de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI) confiée à Jacques Toubon.

Les premières recherches historiques consacrées à l'immigration dans les années 1980 furent réalisées par le biais de l'histoire sociale et politique²¹⁸⁸ au moment où émerge en France une demande sociale de prise en compte du passé migratoire de la France jusque dans les programmes scolaires²¹⁸⁹. Des travaux d'histoire sociale consacrés à des groupes immigrés, sous forme de monographies, ainsi qu'au phénomène de la migration se multiplièrent dans les années 1990²¹⁹⁰. Malgré ce dynamisme de la recherche, l'histoire de

²¹⁸⁵ *Ibid.*

²¹⁸⁶ L'État est conçu comme chargé d'intégrer tous les individus. La politique à l'égard des migrants correspond à ce que Yasemin Soysal désigne sous l'expression de « modèle étatique » : Yasemin Soysal, *Limits of citizenship. Migrants and postnational membership in Europe*, 1994, Chicago, University of Chicago Press, 244 p.

²¹⁸⁷ Gérard Noiriel, *À quoi sert l'identité nationale ?*, Marseille, Agone, 2007, p. 74. Selon Serge Berstein, ce consensus dépasse le clivage gauche-droite : « On voit se dégager une culture républicaine de caractère consensuel, de plus en plus fréquemment invoquée par les gouvernements de gauche et de droite comme le socle du pacte social garantissant l'identité nationale. Outre le principe de souveraineté nationale et de l'égalité devant la loi que tous admettent de longue date, elle se polarise autour de quelques thèmes forts : le refus de la dilution de l'État devant une mondialisation, défense des droits de l'homme, solidarité. », Serge Berstein, « Les caractéristiques de la culture républicaine », in *Les valeurs de la République, Les cahiers français*, n°336, janvier-février 2007, p. 13.

²¹⁸⁸ Parmi les travaux historiques des années 1980, nous pouvons citer l'ouvrage dirigé par Pierre Milza (Pierre Milza (dir.), *Étrangers, immigrés, français*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1985, 229 p.) auquel collaborent Janine Ponty, Ralph Schor, Émile Témine, etc. Gérard Noiriel s'est intéressé aux liens entre l'histoire sociale du monde ouvrier et celle de l'immigration (Gérard Noiriel, *Longwy : immigrés et prolétaires 1880-1980*, Paris, PUF, 1984, 396 p. ; *Le creuset français : histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil, 1988, 437 p., « Français et étrangers », in Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire, art.cit.*). L'ouvrage dirigé par Yves Lequin reflète également le dynamisme de la recherche dans ce domaine (Yves Lequin (dir.), *La mosaïque France*, Paris, Larousse, 1988, 479 p.).

²¹⁸⁹ Cf. chapitre 4, *supra*.

²¹⁹⁰ Des historiens ont consacré à ce champ historiographique leur thèse ainsi que d'autres travaux conduits dans les années 1990-2000, notamment Marie-Claude Blanc-Chaléard, Nancy Green, Judith Reinhorn, Alexis Spire, Benjamin Stora, Vincent Viet, Patrick Weil et Claire Zalc.

l'immigration figure peu dans les manuels²¹⁹¹ et n'est pas inscrite dans les programmes²¹⁹². Au cours des débats du début des années 2000, hommes politiques et historiens concluent que les cours d'histoire n'ont pas de sens pour les élèves en raison du manque d'enseignement de l'histoire de l'immigration et de l'exil, cette lacune des programmes entraînant des concurrences mémorielles dans certaines classes et la mise en lien de la colonisation et de l'immigration²¹⁹³.

La prise en compte de l'histoire de l'immigration dans les politiques de citoyenneté, restée « cause orpheline » dans les années 1980²¹⁹⁴, s'opère alors. D'objet considéré comme familial, comme illégitime pour la recherche²¹⁹⁵, l'immigration devient un champ de la recherche dynamique et un objet de politique éducative. Ainsi en 2001, Lionel Jospin confie à Driss El Yazami (délégué général de l'association Génériques) et à Rémi Schwartz (maître des requêtes au Conseil d'État) une mission chargée de proposer la forme que doit avoir un lieu consacré à l'histoire de l'immigration²¹⁹⁶. L'idée d'un centre national de l'histoire et des cultures de l'immigration, reprise dans le programme électoral de Jacques Chirac en 2002, aboutit au projet de la CNHI. Celui-ci est rendu public lors du comité interministériel d'intégration du 10 avril 2003. Chargée de faire connaître les apports des immigrés à la France, cette CNHI est présidée par Jacques Toubon. Ce lieu de mémoire pour l'immigration a une histoire conflictuelle : dès 2004, l'annonce par Jean-Pierre Raffarin d'installer la CNHI au Palais de la Porte dorée à Paris, ancien Palais des colonies de l'exposition coloniale de 1931, est contestée ; la création du ministère de l'Immigration et de l'Identité nationale provoque la démission le 18 mai 2007 de huit historiens (Marie-Claude Blanc-Chaléard, Geneviève Armand-Dreyfus, Nancy Green, Gérard Noiriel, Patrick Simon, Vincent Viet,

²¹⁹¹ Gérard Noiriel, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine ?*, *op. cit.*

²¹⁹² Claude Liauzu, « Immigration, colonisation et racisme : pour une histoire liée », *Hommes et migrations*, n°1228, 2000.

²¹⁹³ Ces débats particulièrement vifs au moment des révoltes dans les banlieue en novembre 2005 sont étudiées dans l'ouvrage de Romain Bertrand, *Mémoire d'empire*, *op. cit.*

²¹⁹⁴ Cf. chapitre 4, *supra*. Un rapport commandé par Jean-Pierre Chevènement en 1986 et dirigé par Paul Vieille (directeur de recherches au CNRS spécialiste de l'Iran et des sociétés méditerranéennes) avec la collaboration de l'INRP avait été remis en 1987. Gérard Noiriel y avait contribué par la rédaction de la partie consacrée à l'histoire de l'immigration perçue alors comme un objet négligé : Paul Vieille, *Immigration et évolution des savoirs dans l'Université et la recherche. Rapport au Ministre de l'éducation nationale*, Paris, Babylone, n°6-7, printemps-été 1989.

²¹⁹⁵ Le sociologue Abdelmalek Sayad déplora que l'immigration soit un « de ces objets indignes, plutôt « ignobles », au bas de la hiérarchie à la fois sociale et intellectuelle. La sociologie de l'immigration, la science sociale de l'immigration ne vaut, j'ai l'habitude de le dire, que ce que « valent » les immigrés, c'est-à-dire une valeur « accessoire ». », in Abdelmalek Sayad, *Histoire et recherche identitaire, suivi d'un entretien avec Hassan Arfaoui*, Saint-Denis, Éditions Bouchene, 2002, p. 92-94.

²¹⁹⁶ Signalons qu'en 1992, une association s'était créée pour demander la création d'un musée de l'immigration.

Marie-Christine Volovitch-Tavarès, Patrick Weil) qui participaient depuis 2003 à la mise en place de la CNHI²¹⁹⁷. Celle-ci est ouverte au public le 10 octobre 2007 mais l'inauguration par Christine Albanel (ministre de la Culture) et Xavier Darcos (ministre de l'Éducation nationale) n'a lieu que le 30 mars 2009.

Dès le lancement du projet, les équipes de la CNHI lancent des projets pédagogiques. Ainsi, un rapport d'enquête consacré aux questions scolaires de la transmission de l'histoire migratoire a été commandé par le département « recherche et pédagogie » de la CNHI auquel sont associés des chercheurs de l'INRP²¹⁹⁸. L'équipe conduite par Benoît Falaize est chargée d'établir dans un rapport la place et le statut de l'histoire de l'immigration dans les apprentissages scolaires. Celui-ci constate la faible place de cette histoire dans les programmes et signale une réelle attente de la communauté enseignante à cet égard. Des actions sont menées en partenariat avec certaines académies. Le 29 mars 2006, une journée dans l'académie de Créteil est consacrée à « l'histoire de l'immigration : quels enjeux pédagogiques et éducatifs ? »²¹⁹⁹. Cette journée, mise en place par l'IA-IPR Michel Héron sous la responsabilité du recteur Bernard Saint-Girons, est organisée autour d'interventions de représentants de la CNHI (Jacques Toubon, des historiens : Philippe Joutard et Gérard Noiriel) et de chercheurs (par exemple : Benoît Falaize, Françoise Lorcerie). La convention entre l'académie de Créteil et la CNHI ainsi que les formations du PAF « ouverture culturelle et partenariats » sont alors présentées. Au moment de l'envoi de la deuxième lettre de cadrage à Laurent Wirth, des formations consacrées à l'histoire de l'immigration existent aussi dans certaines académies. Par exemple, le PAF 2007-2008 de l'académie de Créteil organise un stage intitulé « construire un enseignement de l'immigration » d'une durée de 3 jours pour 30 enseignants.

Cette commande est passée au moment de la campagne présidentielle de 2007 durant laquelle les thèmes de l'immigration et de l'identité nationale sont mobilisés par les deux principaux candidats, Ségolène Royal et Nicolas Sarkozy. L'insertion de l'histoire de l'immigration dans les programmes est pensée comme un moyen de mieux intégrer les élèves d'origine immigrée. Il est question ici de réactiver le sentiment d'appartenance à la nation

²¹⁹⁷ Concernant les débuts conflictuels de la CNHI, notamment la démission de nombreux historiens chargés de mettre en place le projet scientifique : Gérard Noiriel, *À quoi sert l'identité nationale ? op. cit.*

²¹⁹⁸ Benoît Falaize, Olivier Absalon, Nathalie Héraud, Pascal Mériaux, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Paris, INRP/CNHI, 2008, 233 p.

²¹⁹⁹ Journée académique « l'histoire de l'immigration : quels enjeux pédagogiques et éducatifs ? », Académie de Créteil, Université de Marne-la-Vallée, 29 mars 2006, observation participante.

comme *communalisation*²²⁰⁰. C'est ignorer cependant une partie de la recherche en didactique de l'histoire ainsi que des travaux de sociologie de la socialisation. Les questionnements suscités par le désintérêt des élèves par rapport aux savoirs enseignés²²⁰¹, le sentiment de non-appartenance à la communauté des citoyens français chez des jeunes descendants d'immigrés illustrent que la culture de l'institution (École) se heurte aux cultures importées par les individus dans leur entrée dans cette structure²²⁰². De plus, l'effet de la socialisation secondaire par des institutions comme l'École ne peut être assimilé *a priori* ni aux buts explicites de transformation promus par l'institution ni même à leurs contraires. Les forces de transformations agissent différemment selon les agents, les élèves perçoivent différemment les contenus enseignés²²⁰³. Or, beaucoup des producteurs de programmes sont convaincus que les élèves intériorisent ce qui leur est enseigné²²⁰⁴.

2) L'ingérence du cabinet ministériel dans l'écriture des programmes (2007-2008)

Des projets de programmes commencent à être élaborés durant l'année 2007. Les membres du GE sont répartis en trois sous-groupes disciplinaires : histoire (conduit par Laurent Wirth), géographie et éducation civique et morale. Des tensions personnelles très fortes traversent le sous-groupe géographie²²⁰⁵, ce qui conduit à la démission, en juin 2007, de

²²⁰⁰ La nation est ici perçue comme une communauté affective au sens wébérien. En effet, le présupposé est la croyance dans l'efficacité de la socialisation assurée par l'École. Les élèves se reconnaîtraient dans les contenus enseignés, intégreraient une mémoire collective renouvelée. Ils auraient ainsi le sentiment subjectif d'appartenir à une même communauté (*Zusammengehörigkeit*).

²²⁰¹ Les limites du postulat selon lequel le savoir suffit à éclairer les élèves sont visibles dans les résultats de l'enquête conduite par Nicole Tutiaux-Guillon au sujet de la perception de l'Europe chez les élèves. Elle constate un véritable écart entre le monde des lycées et les contenus des programmes, Nicole Tutiaux-Guillon, « "Nous et les autres" : quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaires », *IREHG*, n°7, 1999, p. 37-42.

²²⁰² Ervin Goffman invite à prendre en compte l'influence déterminante du monde au delà de l'institution : *Asiles*, Paris, Minuit, 1968, p. 61. Cette proposition est également émise par des sociologues du *curriculum* favorables à une École ouverte, plus perméable à la société, aux attentes des élèves.

²²⁰³ Didier Cariou, « La construction du lien civique par l'enseignement de l'histoire : une évidence à questionner ? », Communication au colloque international de didactique de l'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, Lausanne, 24 novembre 2009.

²²⁰⁴ Les entretiens conduits auprès des IGEN illustrent cette croyance dans l'efficacité des politiques des contenus : les élèves seraient intéressés par l'enseignement de l'histoire de l'immigration, désormais insérée dans l'histoire nationale. Cela reviendrait à renouveler le « roman national » : Dominique Borne, entretiens avec l'auteure (26 février 2008), Laurent Wirth, entretiens avec l'auteure (14 avril 2008, 26 octobre 2009).

²²⁰⁵ Les entretiens réalisés auprès de membres du GE ou d'IGEN relatent ces tensions très vives liées apparemment à des conflits de légitimité sur l'écriture des programmes de géographie entre l'universitaire et les IA-IPR : Claire Podetti (entretien cité), Bruno Mellina (18 décembre 2009), Marie-Hélène Touzalin (22 janvier 2009) et Laurent Wirth (26 octobre 2009).

la co-présidente Sonia Lehman-Frisch. Désormais, le GE n'est constitué que d'IGEN, d'IA-IPR et d'enseignants. Des réunions plénières se tiennent environ deux fois par mois, toujours au lycée Henri-IV. Les membres des sous-groupes présentent alors leurs projets débattus par l'ensemble du GE. Laurent Wirth, désormais seul président du groupe, rencontre régulièrement les délégués de l'APHG et du groupe histoire-géographie du SNES pour leur soumettre les projets qui sont alors discutés. Même si l'IGEN est en position de force dans cette production en cogestion, les programmes rendus à la DGESCO en janvier 2008 sont dans l'ensemble approuvés par ces deux groupes d'intérêt.

Le cabinet du nouveau ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos [Encadré biographique n°13], s'ingère peu dans le travail réalisé par le GE de mai 2007 au début de l'année 2008. Il en est de même de Jean-Louis Nembrini (DGESCO). D'autres chantiers ministériels auxquels cette direction ministérielle et le HCE se consacrent²²⁰⁶ sont lancés dans les premier et second degrés : la réforme du primaire entraîne la réduction de la semaine de travail à 4 jours, ce qui rend encore plus délicate la mission pour les professeurs des Écoles désormais chargés de transmettre un enseignement efficace en moins de temps²²⁰⁷, le projet de réforme des lycées et la réduction du nombre de fonctionnaires dans l'éducation.

Encadré biographique n°13
Xavier Darcos

Né en 1947 à Limoges, il débute sa carrière comme maître auxiliaire à Périgueux (1968-1971). Il obtient le CAPES de Lettres en 1971 puis l'agrégation en 1972. Il enseigne plusieurs années dans un lycée de Périgueux. Il est titulaire d'un doctorat de 3^e cycle en 1981, ce qui lui permet de devenir professeur de classes préparatoires au lycée Michel-de-Montaigne de Bordeaux (1982-1987) puis au lycée Louis-le-Grand (1987-1992). Il est nommé IGEN de Lettres le 6 août 1992. Il soutient une thèse de doctorat en 1995 sur le sentiment de mort chez Ovide à l'Université de Reims. Il occupe la fonction de doyen de l'IGEN du 15 avril 1995 à janvier 1998. Il est également professeur de littérature comparée associé à l'Université Paris-IV (1996-1999).

Xavier Darcos mène parallèlement une carrière politique. Après avoir occupé plusieurs mandats locaux à Périgueux, il devient conseiller technique au cabinet de François Bayrou en 1993. De 1994 à 1995, il est directeur de cabinet de François Bayrou au ministère de l'Éducation nationale. Il est ensuite, durant deux ans, conseiller pour l'éducation et la culture auprès du Premier ministre, Alain Juppé. Il est élu le 1^{er} octobre 1998 sénateur de la Dordogne. Il est nommé en juin 2002 ministre délégué à l'enseignement scolaire (jusqu'en mars 2004) puis ministre délégué à la coopération et à la francophonie (mars 2004-juin 2005). Il est ensuite ambassadeur de France auprès de l'OCDE. Le 19 juin 2007, il devient ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Fillon. Le 24 juin 2009, il est nommé ministre du Travail. Il quitte le gouvernement le 23 mars 2010 après son échec aux élections régionales en Aquitaine.

Source : Fiche personnelle de l'IGEN complétée par plusieurs articles du quotidien *Le Monde*.

²²⁰⁶ Dès l'été 2007, la pression du cabinet ministériel, voire du Ministre lui-même, est forte dans les différentes directions ministérielles. Des commandes dont les délais sont très courts sont passées. Elles relèvent davantage de la temporalité politique que de celle du secteur éducatif « traditionnel » : Véronique Fouquat, entretien avec l'auteure (22 janvier 2009).

²²⁰⁷ À ce sujet, une tribune écrite par Antoine Prost expose des arguments dénonçant cette décision : Antoine Prost, « Un Munich pédagogique », *Le Monde*, 29 mai 2008.

En février 2008, des projets de nouveaux programmes de primaire sont rendus publics²²⁰⁸. Ils suscitent la polémique car leur écriture a été extrêmement confidentielle. Aucune consultation avec les partenaires éducatifs n'a été menée²²⁰⁹. De plus, leurs contenus sont critiqués à la fois par des membres de l'opposition²²¹⁰ ainsi que par des membres de la majorité. Jack Lang et Luc Ferry adressent des critiques virulentes :

« Nous en appelons donc à l'honnêteté de Xavier Darcos et à son sens des responsabilités : il faut cesser de bouleverser sans cesse élèves, parents et professeurs à chaque changement de gouvernement! Il faut au contraire préserver ce qui a été fait de bon par le passé, quelle qu'ait été la majorité de l'époque. Les professeurs ont plus qu'assez de ces changements aussi incessants qu'inutiles. S'il y a quelques points à modifier, qu'on les modifie en conservant l'essentiel, mais qu'on ne sacrifie pas l'intérêt des enfants et des professeurs à des motifs de pure tactique politicienne [...]. S'agissant des nouveaux programmes, nul ne parvient à savoir, pas même les anciens ministres de l'Éducation que nous sommes, comment et par qui ils ont été rédigés ! Et pour cause. Les groupes d'experts, présidés et composés par des personnalités identifiables et reconnues, ont disparu. Le Conseil national des Programmes a été supprimé, et l'Inspection générale elle-même n'a pas été saisie du dossier ! Est-il raisonnable de laisser de simples conseillers du ministère ou de l'Élysée élaborer dans l'opacité la plus totale des textes voués à régir l'école de la nation pour dix ans au moins et qui concernent des millions de familles et de citoyens ? »²²¹¹

L'historien Philippe Joutard, président du GE en 2002 pour les programmes de primaire d'histoire-géographie, dénonce l'appauvrissement des contenus enseignés au cycle 3. Le temps consacré à l'enseignement de l'histoire-géographie est divisé par trois, au profit des mathématiques et de l'éducation physique. Les contenus novateurs des programmes de 2002 (histoire des femmes, de l'immigration) sont supprimés, l'histoire nationale est privilégiée et certains repères chronologiques évoquent ceux du « roman national » dénoncé par Suzanne Citron²²¹². Comme le socle commun précise que les *curricula* entre différents degrés

²²⁰⁸ Projets soumis à consultation : Programmes de primaire 2008, BO n°0, 20 février 2008,

²²⁰⁹ Ce qui étonne Christian Forestier, membre du HCE : « Maintenant, passez-moi l'expression, j'ai un peu l'impression que c'est un peu le bordel. On ne sait pas qui fait quoi. Personne ne peut vous répondre. Si je vois ce qui s'est passé sur les programmes du primaire, moi, Christian Forestier, je ne sais pas qui les a rédigés! Ce soir, j'en saurais peut-être un peu plus parce que je serai en tête à tête avec Xavier [Darcos]. Je vais lui demander qu'il m'explique et j'espère que lui le sait! Je n'en suis pas sûr, je ne plaisante pas! Nous, HCE, on a Antoine Compagnon, son nom est cité mais il dit qu'il les a reçus la veille de leur publication. Qu'il a fait trois remarques, une a été prise en compte, les deux autres non [...]. Manifestement, ils ont été faits en comité très restreint. Aujourd'hui, c'est un beau bazar! Il n'y a pas de règles institutionnelles [...]. Il y a une ligne politique qui n'est pas opérationnelle, c'est clair! On est sur une boîte noire. », entretien avec l'auteure, 11 avril 2008.

²²¹⁰ Jack Lang, *L'école abandonnée, Lettre à Xavier Darcos*, Paris, Calmann-Lévy, 2008, 133 p.

²²¹¹ Luc Ferry, Jack Lang, « Tribune », *Le Nouvel Observateur*, 13 mars 2008.

²²¹² Ces repères sont les suivants. Pour l'étude de la Préhistoire : L'homme de Tautavel il y a près de 500 000 ans ; Antiquité : Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère : Alésia ; Moyen-Âge : 496 : baptême de Clovis, 800 : couronnement de Charlemagne, 987 : Hugues Capet, roi de France, Saint Louis, Jeanne d'Arc ; Temps modernes (1492-1789) : 1492 : Christophe Colomb en Amérique, François Ier, Henri IV et l'édit de Nantes, Gutenberg, Galilée, Richelieu, Louis XIV, Voltaire, Rousseau ; concernant la Révolution française et le Dix-neuvième siècle (1789-1914) : Louis XVI, 14 juillet 1789 : prise de la Bastille, 22 septembre 1792 : proclamation de la République, 1804 : Napoléon I, empereur des Français, 1848 : suffrage universel masculin

d'enseignement doivent être articulés les uns aux autres, des ajustements des projets pour le collège du GE Wirth aux programmes de primaire sont nécessaires.

Le 28 mars 2008, alors que les projets de programmes du collège ont été remis depuis deux mois par le GE, Jean-Louis Nembrini adresse une nouvelle lettre de cadrage à Laurent Wirth²²¹³. Ce n'est plus le GE dans son ensemble qui est concerné par cette lettre mais seulement trois IGEN : Alain Bergounioux, Michel Hagnerelle et Laurent Wirth. Ils doivent revoir ces textes pour le 15 avril 2008 afin de vérifier la cohérence des programmes de collège avec ceux de primaire. Deux autres contraintes sont posées à cette relecture des programmes :

« Vous prêterez une attention toute particulière à la déclinaison des connaissances et des capacités qui permettent une première approche du fait religieux en France, en Europe et dans le monde, dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions. Vous veillerez également à la cohérence des choix opérés avec le nouvel enseignement de l'histoire des arts, porté par l'ensemble des disciplines »²²¹⁴

La fin du processus d'élaboration des programmes de collège se fait donc en circuit très fermé. Cela s'inscrit à l'opposé de la stratégie conduite par le président du GE, soucieux de trouver un consensus auprès des représentants d'enseignants. Un basculement dans la production des politiques éducatives s'opère donc en 2007. On assiste au retour en force de l'exécutif²²¹⁵, en retrait durant les années 1990-2000 au profit d'une parlementarisation des politiques de la mémoire et des politiques éducatives. Le Président de la République ainsi que le ministre de l'Éducation nationale s'ingèrent fortement dans les politiques du passé au risque de provoquer des polémiques²²¹⁶. Cette commande politisée ne modifie cependant pas la stratégie adoptée par Laurent Wirth qui poursuit ses rencontres régulières avec le SNES et

et abolition de l'esclavage, 1882 : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire, Pasteur, Marie Curie, 1905 : loi de séparation des Églises et de l'État ; pour le Vingtième siècle et notre époque : 1916 : bataille de Verdun, Clemenceau, 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre, 18 juin 1940 : appel du général de Gaulle, Jean Moulin, 8 mai 1945 : fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe, 1945 : droit de vote des femmes en France, 1957 : traité de Rome, 1958 : Charles de Gaulle et la fondation de la Vème République, 1989 : chute du mur de Berlin.

²²¹³ Jean-Louis Nembrini, *Lettre de cadrage à Laurent Wirth*, 28 mars 2008, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²²¹⁴ *Ibid.*

²²¹⁵ Bastien François met en évidence ce phénomène observable dans la révision constitutionnelle de 2008 qui accorde une place importante et ambiguë au Président de la République, déjà très présent dans les politiques nationales en raison du fait majoritaire qui structure ce régime parlementaire, Bastien François, *Le régime politique de la V^e République*, *op. cit.*

²²¹⁶ L'ouvrage collectif du CVUH sur les usages du passé par Nicolas Sarkozy revient sur la décision de la lecture de la lettre de Guy Môquet et ses conséquences sur les liens entre École et politique. Le livre étudie également le rôle joué par son conseiller Henri Guaino ainsi que les références historiques utilisées par le nouveau chef de l'État qui brouille les stocks d'images symboliques de la gauche et de la droite : Laurence de Cock, Fanny Madeline, Nicolas Offenstadt, Sophie Wahnich (dir.), *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France, Dictionnaire critique*, Marseille, Agone, 2008, 203 p. ; Nicolas Offenstadt, *L'histoire bling bling*, Paris, Stock, 2009, 148 p.

l'APHG²²¹⁷.

3) L'imposition de nouveaux objets en fin de processus (2008)

Deux nouveaux contenus (le fait religieux et l'Europe) sont à insérer dans les programmes. Comme nous l'avons vu dans les chapitres 4 et 5, cette demande a déjà été formulée à plusieurs reprises. L'introduction du fait religieux a été souhaitée dans les travaux de la commission Joutard de 1989, ce contenu apparaît dans les programmes du GTD Berstein-Borne²²¹⁸. La volonté chez certains producteurs de programmes d'insérer davantage l'étude historique du fait religieux est manifeste encore au début des années 2000. Un colloque portant sur le fait religieux à l'école, ouvert par Richard Descoings, se tient le 17 novembre 2001 à l'IEP Paris²²¹⁹. Les intervenants sont soit des inspecteurs (Yves Poncelet, alors IA-IPR dans l'académie de Nantes), des universitaires investis dans les questions éducatives (Philippe Joutard, René Rémond, alors président de la FNSP) ainsi que des chercheurs du groupe de sociologie des religions et de la laïcité (EPHE). L'insuffisance de l'enseignement de ces questions ainsi que les difficultés à les mettre en pratique par les enseignants sont évoquées. En 2002, suite à la mobilisation de Régis Debray auprès de Jack Lang²²²⁰, son directeur de cabinet Christian Forestier inscrit sur l'agenda ministériel le fait religieux dans les programmes d'histoire :

« Je revois le sympathique Régis Debray dans mon bureau, vous avez compris que c'est une figure de style... Il ne se prend pas pour n'importe qui... [*Christian Forestier appelle Alain Seksig*]. C'est lui qui a écrit une lettre à Lang pour lui dire qu'il fallait le faire, ils se voyaient souvent. Il a proposé la mission à Lang, il a gagné de l'argent [...]. Tout part des foulards quand même! »²²²¹

Dans le rapport que Debray soumet à Jack Lang, l'enseignement du fait religieux est présenté comme permettant aux élèves de comprendre le 11 septembre 2001 et comme un moyen de lutter contre la fascination pour l'image, pour les médias audio-visuels :

« L'histoire des religions peut prendre sa pleine pertinence éducative, comme moyen de raccorder le

²²¹⁷ SNES, *Rapport d'activités du groupe national Histoire-géographie-Éducation civique*, 13 décembre 2008. C'est également le cas de l'APHG : Béatrice Louapre-Sapir, coordinatrice de la commission pédagogique nationale des collèges de l'APHG lors d'une réunion avec Laurent Wirth le 1^{er} décembre 2007 discute des projets de programmes. Les représentants APHG approuvent celui de 6^e et 3^e et jugent celui de 5^e trop lourd : Commission pédagogique nationale des collèges APHG, *Historiens et géographes*, n°401, février 2008.

²²¹⁸ Cf. chapitre 5, *supra*.

²²¹⁹ *Le fait religieux à l'école, Acte du colloque national, 17 novembre 2001*, Les cahiers du CEVIPOF, mars 2003, n°35.

²²²⁰ Régis Debray, *Rapport à Monsieur le Ministre, L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, février 2002, 35 p.

²²²¹ Christian Forestier, entretien cité.

court au long terme, en retrouvant les enchaînements, les engendremens longs propres à l'humanité, que tend à gommer la sphère audiovisuelle, apothéose répétitive de l'instant. »²²²²

Le rapport de Régis Debray propose douze mesures concrètes dont l'annulation des allègements du programme de Seconde qui rend obligatoire l'étude de la naissance et de la diffusion du christianisme, refuse un enseignement spécifique du fait religieux, demande le développement de formation sur ce sujet et la création d'un IESR²²²³ (Institut européen en sciences des religions). Cette composante de l'EPHE est créée par l'arrêté ministériel du 26 juin 2002. L'IESR est un centre d'expertise et de conseil laïc chargée d'étudier l'impact des questions religieuses sur la société. Régis Debray en est le président. Le 14 mars 2002, le ministre confie à l'IGEN un bilan sur « le contenu de cet enseignement du fait religieux, les pratiques pédagogiques propres à chaque discipline, le travail collectif des enseignants sur ces sujets délicats ; les difficultés rencontrées : intellectuelles ou pratiques, les réactions des élèves, les gênes, les réticences »²²²⁴ qui doit lui être remis en décembre 2002.

Cette politisation de l'enseignement du fait religieux dans tous les programmes est également portée par le Conseil de l'Europe²²²⁵. Plusieurs recommandations ont été émises à ce sujet depuis 1993 dans lesquelles cet enseignement est présenté comme un moyen de lutter contre les extrémismes. Le 17 novembre 2003, le député européen Schneider (GDE), convaincu que l'étude comparée des religions à l'École permet le dialogue interculturel, invite les gouvernements des États membres à inclure dans les programmes scolaires et universitaires des études comparées des religions (en histoire, en philosophie). Une autre recommandation est votée par le Conseil de l'Europe le 4 octobre 2005 (n°1720) : l'enseignement des religions est vu comme « garant de la démocratie ». La demande d'insérer cette question s'inscrit dans le cadre d'un débat commencé dans les années 1990 autour de la laïcité dans la République française²²²⁶. En décembre 2008, le Conseil de l'Europe auditionne Jean-Paul Willaime (directeur scientifique de l'IESR²²²⁷) au sujet de la dimension religieuse

²²²² Régis Debray, *Ibid.*, p. 5.

²²²³ L'IESR est présidé depuis 2005 par Dominique Borne, Régis Debray en est le président d'honneur.

²²²⁴ Jack Lang, *Décisions du ministre sur l'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, 14 mars 2002, AN, CAC, 2002 522 Article 7.

²²²⁵ Luce Pépin, *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens, tendances et enjeux*, Etude réalisée dans le cadre de l'initiative « Religion et démocratie en Europe » de Network of European Foundations, 2009, 70 p.

²²²⁶ Audric Vitiello, « Les avatars contemporains de la question laïque. La nation au prisme de l'immigration : entre culture et politique », in Séverine Dessajan, Nicolas Hossard, Elsa Ramos (dir.), *Immigration et identité nationale. Une altérité revisitée*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 103-121.

²²²⁷ L'IESR est présidé depuis 2005 par Dominique Borne, Jean-Paul Willaime en est le directeur scientifique.

dans le dialogue interculturel. Ce chercheur insiste sur l'importance des religions dans l'enseignement scolaire obligatoire. Ceci aboutit au vote d'une nouvelle recommandation.

Cette dynamique d'« enchevêtrement politique vertical »²²²⁸ entre l'Europe (CONFEMEN, Conseil de l'Europe) et l'État français (l'écriture des programmes est encore centralisée et nationale) s'observe également pour l'histoire des arts. Elle fait tout d'abord l'objet de la recommandation 1621 de 2003 (la promotion de l'histoire de l'art en Europe) avant d'être adoptée le 8 juillet 2004 à la réunion des délégués des ministres durant laquelle il est suggéré de prendre des mesures visant à assurer que les programmes offrent une formation de base en histoire de l'art. Le 27 juillet 2007, Xavier Darcos et Christine Albanel confient à Éric Gross (IGEN, ancien directeur du Centre national du livre de 2003 à 2005) une mission d'étude et de propositions sur l'éducation artistique et culturelle. Nicolas Sarkozy insiste sur l'importance d'un enseignement de l'histoire des arts lors de l'inauguration de la Cité de l'architecture et du patrimoine le 17 septembre 2007. L'insertion de ce nouveau contenu dans les programmes est présentée comme un remède aux inégalités sociales entre les élèves²²²⁹. Tout comme l'enseignement du fait religieux, l'histoire des arts ne constitue pas une discipline à part entière mais s'ajoute comme nouvel angle d'approche aux disciplines déjà existantes²²³⁰. Portée, sans doute par le directeur de la DGESCO d'alors, Jean-Louis Nembrini²²³¹, l'histoire des arts est une nouvelle contrainte fixée aux artisans des programmes de collège.

Le GE de Laurent Wirth a respecté le calendrier fixé dans la première lettre de cadrage (28 août 2006) : les projets de programmes ont été remis fin janvier 2008 afin d'organiser la consultation des enseignants en mars-avril 2008 puis de saisir les instances consultatives. Or,

L'accès direct aux producteurs des programmes d'histoire-géographie est facilité par son président.

²²²⁸ La notion d'« enchevêtrement politique vertical » a été définie par Fritz Scharpf : la réalisation d'une politique publique décidée par « le haut » (ici le Conseil de l'Europe et la CONFEMEN) dépend de l'attitude coopérative des échelons inférieurs : Fritz Scharpf, « Die Theorie der Politikverflechtung : ein kurzgefasster Leitfaden », in J. Hesse (ed.), *Politikverflechtung im föderativen Staat. Studien zum Planungs- und Finanzierungsverbund zwischen Bund, Ländern und Gemeinden*, Baden-Baden, Nomos, 1978, p. 21-31.

²²²⁹ Éric Gross (IGEN), *Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune. Rapport au ministre de l'éducation nationale et au ministre de la culture et de la communication*, 14 décembre 2007.

²²³⁰ La mise en œuvre de cet enseignement invite les enseignants à recourir à des intervenants extérieurs (rattachés au ministère de la Culture ou des collectivités locales). Elle témoigne de la perméabilité croissante des politiques éducatives en promouvant des partenariats éducatifs avec divers prestataires (en particulier les collectivités locales). Cela s'observe également dans l'élaboration des PAF (Jacqueline Jalta, entretien avec l'auteure, 15 décembre 2009).

²²³¹ C'est du moins le sentiment de syndicalistes du SNES qui ont été en contact avec le directeur de la DGESCO ainsi que des IGEN et des membres du GE : Journée de réflexion sur les programmes de lycée, SNES, 14 janvier 2010, observation participante.

une nouvelle commande survient en mars 2008, qui retarde *ipso facto* la consultation des enseignants. Cette étape, pourtant perçue comme essentielle par les enseignants et leurs représentants qui se prononcent alors directement sur les textes avant leur validation (ou rejet) par le ministre, est écourtée : elle ne dure que quelques semaines durant les vacances de printemps²²³². Les rapports de force jouent en faveur de la DGESCO qui gère toute la logistique du GE et impose son point de vue²²³³.

Certes, l'IGEN a repris le contrôle du circuit d'écriture des programmes d'histoire mais nous venons de voir que ce processus est soumis à de multiples contraintes. Désormais, le ministère s'ingère dans le processus de production en modifiant la commande initiale, même une fois les programmes remis à la DGESCO. Cette politisation du calendrier des programmes s'accompagne de nouvelles réformes sectorielles, ce qui renforce l'inquiétude des acteurs éducatifs²²³⁴.

B) La production d'un nouveau consensus pour le collègue

Les derniers mois du groupe d'experts présidé par Laurent Wirth ne connaissent pas de tensions émanant des acteurs de terrain. Consultés à plusieurs reprises tout au long du processus, les syndicats et autres groupes d'intérêt ne se dressent pas contre les projets pour le collègue²²³⁵ contrairement à d'autres programmes alors en cours pour le secondaire. Les conceptions au sujet de ce que doit être un enseignement d'histoire sont globalement partagées par l'ensemble des acteurs ayant participé à cette écriture. Ce n'est pas le cas des

²²³² Jean Peyrot, « Pièges », *Historiens et Géographes*, n°402, mai 2008.

²²³³ Par exemple, Laurent Wirth avait souhaité une demi-journée de concertation banalisée pour les enseignants qui a été refusée par Jean-Louis Nembrini : Marie-Hélène Touzalin, entretien avec l'auteure, 22 janvier 2009.

²²³⁴ Alice Cardoso, Frank Thénard-Duvivier, « Des programmes sous surveillance ? », Supplément à l'US, n°666, 3 mai 2008.

²²³⁵ « En histoire, ils suivent *grosso modo* cette idée de concertation en amont, ils savent que ça permet de déminer un certain nombre de terrain. On a rencontré une première fois en décembre 2006 de manière officielle le GE pour le lancement de la réflexion : chacun donne ses positions théoriques. On a rencontré après Laurent Wirth à trois reprises officieusement et puis une dernière fois officiellement en septembre [2007], en octobre, en décembre. Le groupe histoire-géo a noué des relations cordiales, qui ne sont pas des relations de servilité, ça n'empêche pas de voter contre les programmes ou faire des courriers s'il le faut. Une espèce de confiance réciproque. L'idée d'être constructif, critique mais constructif [...]. Poncelet on l'a eu au *finish*. Au moment où il fallait qu'il reçoive les syndicats. Il faisait sa corvée. Il noyait le poisson et les jeux étaient faits. Là, on a eu plus l'impression que notre avis pouvait être pris en compte, ce qui est à la fois vrai et faux. Les IG sont des politiques, des gens très habiles, y compris Wirth qui est charmant mais qui n'est pas idiot. Il sait très bien qu'en prenant le plus en amont possible, il va sentir les points de résistance pour éventuellement les contourner si besoin est, il nous amène à un processus. », Franck Thénard-Duvivier, entretien avec l'auteure, 21 mai 2008.

programmes de la filière technologique (STG, STI et ST2S) dont l'écriture a été confiée à un GE conduit par Yves Poncelet et Laurent Carroué : les représentants d'enseignants sont favorables à des programmes spécifiques au profil de la filière alors que l'IGEN Yves Poncelet défend une histoire incarnée par des grands personnages, commune à toutes les filières²²³⁶. Très critique à l'égard des contenus de ces programmes²²³⁷, le SNES émet un avis défavorable lors du vote au CSE.

1) Le consensus des acteurs principaux autour des textes finaux

Les dernières phases du processus d'écriture des programmes de collège avant la remise du texte au ministre sont marquées par une accélération : les trois IGEN ont revu certains points des projets du GE Wirth au début du mois d'avril 2008. Ensuite, la DGESCO (Marie-Hélène Touzalin) a mis en ligne ces textes sur le site Éduscol dans le cadre de la consultation des enseignants. Celle-ci s'est déroulée du 26 avril au 1^{er} juin 2008. Tout comme pour les consultations précédentes²²³⁸, les syndicats enseignants critiquent le déroulement de cette étape intermédiaire, organisée principalement pendant les vacances de printemps. Les grilles de questionnement des textes sont divisées en six rubriques²²³⁹ :

- la première est consacrée à la présentation des programmes : les enseignants doivent se prononcer sur la lisibilité, la clarté de la présentation sur trois points (connaissances, démarches, capacités).

²²³⁶ « Cela fait partie de notre mission de les aider à comprendre dans quel régime on vit. Quelques soient les jeunes, qu'ils soient en BEP mécanique auto ou en Terminale S. Il faut tenir les deux. On est allé un petit peu plus loin dans l'identité des séries, je sais que mes collègues de SMS nous ont soutenus [...]. Noyau dur mais une aide à la compréhension de ce qui constitue le champ d'intérêt spécifique [...]. On ne donne plus de grandes figures aujourd'hui, cela paraît ringard, même dès le primaire. On a un enseignement de moins en moins exemplaires. Quand on a écrit les programmes de ST2S, on a mis des figures. Il y a Moulin en Première, il y a eu Senghor en Terminale. Des figures d'hommes et de femmes qui sont allés jusqu'au bout de leur engagement, qui avaient leur zone d'ombre et de lumière. Qu'on peut proposer aux jeunes comme références, quitte ensuite à ce qu'ils les rejettent [...]. Ensuite, ils réinventeront leur chemin. Il faut qu'on se méfie de cette froideur, de cette absence d'engagement, de cette absence de volonté de vouloir aider les jeunes à construire des personnalités. », Yves Poncelet, entretien cité.

²²³⁷ « Un programme qui n'est qu'une sorte de résumé, un vague *reader's digest* des programmes des séries générales et qui n'a du coup aucun sens. Qui ne s'accroche pas du tout aux spécificités de la série. Nous on disait : ST2S, il faudrait un programme spécifique qui pourrait vraiment les intéresser par rapport aux carrières sociales ou dans le domaine de la santé vers lesquelles se dirigent ces élèves, ça serait intéressant de faire l'histoire du corps, l'histoire de la famille ou des choses comme ça, l'histoire de la santé. Ils nous ont regardés comme si on avait des idées vraiment... Non, non, il fallait faire les institutions de la Troisième, de la Quatrième puisqu'il fallait qu'ils aient vu la même chose que les autres ! », Alice Cardoso, entretien avec l'auteure, 7 février 2008.

²²³⁸ Cf. chapitre 5, *supra*.

²²³⁹ Nous remercions ici Emmanuel Dubus, enseignant-formateur dans l'académie de Montpellier, de nous avoir fourni les documents de consultation pour les programmes de collège et de section professionnelle.

- La deuxième porte sur la pertinence des démarches et des choix : il s'agit de savoir s'il y a des redondances, des manques dans les contenus mais également si les fourchettes horaires indiquées pour les différents chapitres et les choix proposés paraissent judicieux.
- La troisième rubrique est centrée sur l'architecture et la cohérence d'ensemble : par exemple, il est demandé si le découpage chronologique est pertinent, il en est de même pour les champs historiques mobilisés. Une question porte sur la cohérence entre les trois programmes (histoire, géographie, éducation civique).
- La rubrique 4 porte sur la prise en compte d'enjeux majeurs (équilibre entre la place de la France, de l'Europe et du monde ; la prise en compte par les programmes des « questions considérées actuellement comme étant fondamentales pour notre société »).
- La rubrique 5 interroge la cohérence des programmes avec les autres disciplines.
- Enfin, une place est laissée aux enseignants pour d'éventuelles remarques.

Matériellement, la consultation se présente sous la forme de documents de travail (les projets de programmes pour les quatre classes) et d'une grille de cinq pages pour inscrire les réponses aux questions indiquées ci-dessus. La synthèse pour chaque établissement y ayant participé est fréquemment rédigée par l'enseignant chargé du laboratoire d'histoire-géographie²²⁴⁰. Les réponses sont majoritairement adressées aux IA-IPR.

Parallèlement à cette consultation officielle, le SNES organise en mai 2008 une consultation auprès de ses membres²²⁴¹. L'enquête mise en ligne sur le site du syndicat est organisée autour de 42 questions. Les responsables de l'observatoire des contenus font la synthèse des 185 réponses parvenues. Aucune unanimité ne se dégage clairement autour de ces textes²²⁴². L'orientation générale des textes recueille 59 % d'avis favorables, la démarche par entrée particulière est jugée globalement intéressante pour 57 %. Le caractère pléthorique des programmes est dénoncé entre 2/3 et 3/4 des réponses, beaucoup de syndiqués estiment que les programmes seront difficiles à traiter intégralement (en 6^e : 66 %, en 5^e : 76 %, en 4^e : 72 % et en 3^e : 71 %). Les programmes ne sont pas ressentis comme novateurs. La disparition de certains contenus est fortement dénoncée : c'est le cas de l'Égypte antique (pour les ¾ des

²²⁴⁰ Journée de réflexion autour des programmes de lycée, SNES, 14 février 2010, observation participante.

²²⁴¹ SNES, *Enquête sur les programmes d'histoire-géographie pour le collège, Bilan de l'enquête en ligne menée auprès des syndiqués (mai 2008)*, 2 juillet 2008.

²²⁴² Alice Cardoso, entretien avec l'auteure, 14 février 2010.

réponses) ainsi que la civilisation arabo-musulmane (perçue comme regrettable à 65% et « inacceptable » pour 19 % des réponses) étudiée désormais sous l'angle religieux dans les programmes. L'élimination de ces sujets, majoritairement rejetée par les militants, n'avait pourtant pas heurté les responsables syndicaux lors de leurs rencontres avec le GE²²⁴³. La capacité « raconter » est rejetée à 74 %, il en est de même pour l'histoire des arts. L'histoire est surtout perçue par ces enseignants comme une discipline qui permet de construire des compétences pour décrire, critiquer et comprendre des sources :

« La dimension politique (politicienne) de l'ajout des thèmes d'histoire des arts n'a échappé à aucun collègue. Certains s'interrogent sur la pertinence et l'efficacité d'un tel « saupoudrage » au détriment de l'étude critique des documents et des sources historiques. »²²⁴⁴

Syndicat majoritaire dans les instances consultatives pour le second degré, le SNES dispose de suffisamment de militants et a les moyens financiers pour organiser ce type de réflexion. Ces remarques sont entre les mains des responsables du syndicat présents au CSE lors des débats sur les programmes de collège.

En juin 2008, le président du GE revoit les programmes à deux reprises. Les 5 et 6 juin 2008, le GE se réunit pour la dernière fois afin d'apporter un certain nombre de modifications qui tiennent compte des critiques de groupes d'intérêt, d'associations de spécialistes et de syndicats que Laurent Wirth a auditionnés à nouveau en mars et avril²²⁴⁵. Dans les programmes d'histoire, la capacité « expliquer » est ajoutée à celle de « raconter » (demande

²²⁴³ On peut déduire de cela que le segment le plus favorable à des changements curriculaires est celui qui est majoritairement représenté dans l'équipe responsable de l'observatoire histoire-géographie. Les membres de ce segment sont majoritairement des jeunes femmes agrégées d'histoire enseignant dans des lycées proches de Paris (ou dans une ville de province desservie par le TGV). Dans l'ensemble ces syndicalistes sont plus diplômés (agrégation, thèse pour certains), plus jeunes (entre 30 et 40 ans) que la majorité des professeurs d'histoire et géographie. Sur les 39 700 enseignants d'histoire-géographie (monovalents ou bivalents), 61 % sont certifiés, 21 % sont des PLP, 12 % des agrégés et 4 % des PEGC. Le taux de féminisation est de 55,5 %, l'âge moyen de 41,9 ans. Plus de 50% possèdent une maîtrise, seuls 14 % ont arrêté leurs études en licence : Nadine Esquieu, « Les professeurs d'histoire-géographie : des enseignants comme les autres ? », *Éducation & formations*, n°76, décembre 2007, p.13-23.

²²⁴⁴ SNES, *Les nouveaux programmes collège en histoire-géo et éducation civique : synthèse des retours de la consultation menée par le SNES*, 23 juin 2008, site de l'Observatoire des contenus.

²²⁴⁵ « L'APHG, c'est la quatrième fois que je les reçois... La quatrième fois! Et les syndicats, on les a tous reçus deux fois... Donc, ce matin, toute une matinée, j'ai passé une matinée à discuter avec eux, à prendre en notes leurs remarques dont certaines me paraissent fondées d'autres me paraissent moins fondées... [...]. Il y en a qui sont recevables et il y en a d'autres qu'on ne peut pas prendre en compte parce qu'on ne peut pas prendre en compte toutes les demandes et puis certaines sont dangereuses parce que ce sont des demandes qui émanent de groupes qui veulent absolument lire l'histoire en terme uniquement de bourreaux et de victimes mais qui veulent toujours dire le bourreau c'est l'autre et les victimes c'est nous. Ce n'est plus de l'histoire, ce sont des querelles de mémoires. Comme l'a dit Ricoeur, l'histoire doit servir à réconcilier les mémoires, je cite moi-même de mémoire [rires], les mémoires blessées et aveugles au malheur des autres. Donc, l'histoire a une vertu pacifiante. Elle doit permettre d'une certaine façon de mouiller la poudre, d'éviter les conflits entre communautés, de permettre de vivre ensemble. », Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 14 avril 2008.

du SNES)²²⁴⁶, une liste de repères est introduite à la fin du programme de 3^e incluant les repères acquis dans le primaire (demande de l'APHG), la proposition d'étudier les trois monothéismes en 6^e est revue : l'Islam est déplacé en 5^e (critiques de la consultation enseignante et de l'IESR présidée par Dominique Borne), des indications insistant sur l'enseignement du fait religieux dans les programmes d'histoire sont ajoutées²²⁴⁷ (demandes de l'IESR), des ajouts d'histoire du genre et des femmes sont faits (demandes de l'association Mnemosyne²²⁴⁸), en 3^e est insérée l'étude d'un mouvement, d'un réseau ou d'un maquis de la Résistance (Fondation de la Résistance, APHG et certaines académies).

Ensuite, à l'issue de cette consultation officielle, la DGESCO remet à Laurent Wirth, le 9 juin 2008, la synthèse des réponses parvenues. Une orientation fixée par le ministre Xavier Darcos est mise en avant dans le texte de la DGESCO : la liberté pédagogique²²⁴⁹. Celle-ci est liée à la fin des documents d'accompagnement mis en place en 1995 sous le CNP. Selon la directrice du bureau des programmes²²⁵⁰, ces décisions révèlent une autre conception du rôle de l'enseignant :

« Les documents d'accompagnement avaient été mis en place, c'est l'époque du CNP. En fait, derrière, il y a des postures très fortes sur la pédagogie. Malgré tout il y a des idéologies qui s'opposent un petit

²²⁴⁶ L'accent mis sur le récit et le statut de la parole de l'enseignant réaffirme le paradigme pédagogique positiviste (selon lequel l'enseignant, en position d'autorité, détient le savoir, l'élève reproduit le savoir. Se construire comme citoyen est d'abord adhérer et accumuler des savoirs qui permettent de faire des choix éclairés) et non le paradigme pédagogique constructiviste critique : Nicole Tutiaux-Guillon, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : histoire-géographie dans le secondaire français », in François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculum en question*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 117-146.

²²⁴⁷ « En histoire, la partie sur les trois monothéismes est transformée en une partie sur « la naissance du judaïsme et du christianisme » qui est remontée en IV, à la suite de la partie sur Rome et avant « Regards sur des mondes lointains (V). Une sixième partie consacrée à la civilisation carolingienne et à la civilisation byzantine, insistant sur la dimension religieuse, est remontée de la Cinquième à la fin de la Sixième. Dans la partie II thème 1 du programme de Sixième, il est ajouté dans les capacités « raconter un épisode des jeux olympiques ou décrire la sanctuaire de Delphes en expliquant leurs fonctions religieuses ». Dans le thème II il est ajouté « raconter la fête des Panathénées en expliquant son rôle civique et religieux. L'étude des débuts de l'islam et de la civilisation islamique est placée au début du programme de cinquième. Dans cette classe, la dimension religieuse des croisades et de la Reconquista est soulignée la dimension évangélisatrice des grandes découvertes et des premiers empires coloniaux est soulignée. En Quatrième, L'encyclique « Rerum novarum » est ajoutée parmi les repères. En Troisième, dans le thème 4 du IV (La vie politique en France) est ajoutée dans la rubrique connaissances dernier § après «...les effets de l'évolution des grands débats idéologiques, des mutations sociales, culturelles et religieuses... », Laurent Wirth, *Modifications des projets de programmes, Dernière version*, juin 2008, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²²⁴⁸ Mnemosyne est une association de chercheurs favorable au développement de l'histoire des femmes et du genre. Elle a été créée en 2000 à l'initiative de la revue *Clio, histoire, femmes et sociétés*. Sa présidente jusqu'en 2008, Rebecca Rogers (Professeur à l'Université Paris-V) a mené des actions visant à diffuser cette histoire dans l'enseignement scolaire.

²²⁴⁹ DGESCO, *Introduction aux programmes de collège d'histoire, de géographie et d'éducation civique (consultation mai 2008)*, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²²⁵⁰ Sur la mise en place de ce Bureau par Dominique Raulin : Cf. chapitre 5, *supra*.

peu. À l'époque du CNP, on était très pédagogue. Avec Xavier Darcos, on l'est franchement moins [rire]. Très, très clairement. On est pour la liberté pédagogique des enseignants, sachant qu'aujourd'hui ceux qui se revendiquent de la liberté pédagogique sont les enseignants les plus traditionalistes. Ce ne sont pas du tout les plus novateurs. Il faut décrypter [...]. Liberté, c'est la liberté de revenir à de vieilles méthodes qui ont fonctionné à un certain moment avec un certain type d'élèves aussi! Peu importe [...]. La liberté pédagogique avait été inscrite dans la loi de 2005. C'est un article de la loi de 2005 [...]. Que ce soit Fillon ou de Robien, on ne s'est pas tellement appesanti sur cette idée de liberté pédagogique. C'est vraiment Xavier Darcos qui a dit de faire attention. Ça vient du cabinet de Darcos, c'est une vraie volonté politique! [...]. L'idée de supprimer les documents d'accompagnement est une idée forte : on ne donne plus d'impulsion sur les pratiques pédagogiques [...]. C'est le truc qui nous sert à appliquer les programmes, c'est le mode d'emploi. C'est de ça dont a voulu se débarrasser. »²²⁵¹

Les indications horaires pour chaque chapitre sont alors en heures et non en pourcentage. 45 heures sont ainsi consacrées à l'histoire en 6^e, 36 heures en 5^e et 4^e et à nouveau 45 heures en 3^e. Le président du GE tient compte, cette fois de certaines remarques émises lors de la consultation des enseignants²²⁵². Les textes ne sont pas fondamentalement transformés car Laurent Wirth estime que les remontées sont positives : les professeurs jugent les programmes facilement lisibles, bien présentés, novateurs ; les « entrées » et les « études de cas » sont assez bien accueillies dans l'ensemble, l'intégration de l'histoire des arts est jugée satisfaisante. L'introduction de civilisations extra-européennes (Chine, Inde, Afrique) dans les programmes de 6^e et 5^e, auxquelles le président du GE tient particulièrement²²⁵³, suscitent des avis partagés mais par de rejet net²²⁵⁴. Toutes les remarques ne sont pas prises en compte, par exemple l'étude de l'Égypte n'est pas rétablie comme question obligatoire, elle reste au choix avec celle de la Mésopotamie.

Ces projets sont validés par la DGESCO et le 25 juin 2008, Laurent Wirth présente les textes devant la commission spécialisée des collèges, commission préparatoire au CSE composée de représentants des syndicats, des associations de parents d'élèves. Puis, le 3 juillet 2008, il les présente au CSE. Les projets sont globalement validés :

« Ça se déroule dans une salle du ministère. Ce n'était pas rue de Grenelle, c'était à Dutot qui est un autre site du ministère dans le XV^e arrondissement. Donc, il y a tous les représentants des syndicats, des parents d'élèves, etc. J'ai présenté les projets, la philosophie de ces projets, etc. Puis après, j'ai répondu aux questions des syndicats, des parents d'élèves et tout. Et j'ai obtenu un vote positif. Donc, ça s'est très bien passé [...]. J'avais déjà introduit des amendements après la commission spécialisée collèges parce qu'on m'a fait des remarques que j'ai jugées pertinentes. Puis, au moment du CSE, on m'a fait d'autres remarques, les gens de la DGESCO sont là. Moi, on me propose des amendements. Si

²²⁵¹ Véronique Fouquat, entretien avec l'auteure, 22 janvier 2009.

²²⁵² Laurent Wirth, *Modifications des projets de programmes, Dernière version*, juin 2008, Archives personnelles de Laurent Wirth.

²²⁵³ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 26 octobre 2008.

²²⁵⁴ À ce sujet, Dominique Borne se montre très réservé : « Parce qu'il est gentil de mettre la Chine des Hans, des Ming dans les programmes, on fait comment ça? Il n'est pas satisfaisant qu'il n'y ait pas l'Asie, je le reconnais volontiers, mais il y a des raisons pragmatiques. », entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

j'accepte l'amendement, je dis : "OK, d'accord, on introduit cet amendement". C'est noté et introduit dans les programmes, et ensuite il y a le vote et le vote a été positif [...]. C'est un vote à main levée. Il y a eu des votes négatifs, pas mal de votes négatifs. Mais j'ai été très content, on est sorti avec une majorité de voix, le CSE approuvant ces programmes. »²²⁵⁵

Suite à ce vote positif, les programmes d'histoire-géographie sont soumis au visa du ministre qui permet, en cas de validation, la publication de l'arrêté les instituant au *Journal officiel de la République française* (JO) et celle de son annexe (le programme proprement dit) au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (BO). Les programmes de collège font l'objet d'un arrêté ministériel le 15 juillet 2008.

Les nouveaux programmes d'histoire, de géographie [Encadré n° 25] et d'éducation civique du collège paraissent dans le BO spécial n°6 du 28 août 2008. Outre le fait qu'ils sont présentés comme tenant compte des exigences du socle commun, ils se veulent la traduction de demandes sociales multiples :

« En ce nouveau siècle, le monde a changé, les attentes de la société ont évolué, le collège a connu des mutations importantes et les disciplines des renouvellements scientifiques conséquents. Tous ces changements sont pris en compte dans ces nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique. Le collège est l'aboutissement de la scolarité obligatoire. À l'issue de ses quatre années, tous les élèves doivent au moins maîtriser le socle commun des connaissances et des compétences dont ils ont acquis les premiers fondements à l'école primaire [...]. L'enseignement de l'histoire au collège vise à consolider, élargir et approfondir **la culture historique commune** des élèves qui doit leur permettre de comprendre le monde dans lequel ils vivent : connaissance de documents et d'œuvres majeures du passé, de grands événements, de grands personnages ; découverte de la diversité des civilisations et des regards sur le monde ; reconnaissance dans le monde d'aujourd'hui des traces matérielles et idéelles du passé ; compréhension des valeurs de la démocratie. »²²⁵⁶

Ces nouveaux *curricula* de collège s'inscrivent dans les évolutions observées par Hanna Schissler et Yasemin Soysal : l'histoire contemporaine occupe désormais une place importante (2 des 4 classes de collège), une attention croissante est portée soit aux entités transnationales (par exemple l'Europe), soit aux groupes sous-nationaux²²⁵⁷. Les groupes exclus auparavant de la narration nationale sont pris en compte pour ceux qui ont réussi à inscrire leurs revendications sur l'agenda ministériel. Les deux sociologues constatent la faible place de l'histoire connectée dans les programmes nord-américains et européens²²⁵⁸.

²²⁵⁵ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 26 octobre 2008.

²²⁵⁶ *Introduction aux programmes de classe de 6^e*, BO spécial n°6, 28 août 2008.

²²⁵⁷ Hanna Schissler, Yasemin Soysal, « Teaching beyond the national narrative », in *The nation, Europe and the World: Textbooks, Curricula in Transition*, New York, Berghahn Books, 2005, 258 p.

²²⁵⁸ Notons tout de même l'apparition de l'histoire connectée, inspirée de l'ouvrage dirigé par Patrick Boucheron, dans un chapitre du projet de programme de seconde portant sur les rapports de l'homme au monde au XV^e siècle : Journée de réflexion sur les programmes de lycée, SNES, 14 février 2010, observation participante. Patrick Boucheron (dir.), *Histoire de monde au XV^e siècle*, Paris, Fayard, 2009, 892 p.

L'étude de certaines civilisations extra-européennes figure parmi les contenus inscrits dans ces nouveaux programmes. En classe de 6^e, le dernier chapitre (10 % du temps imparti) est consacré à l'étude de la Chine des Han ou de l'Inde des Gupta. En 5^e, l'enseignant doit traiter pendant 10 % du temps annuel une civilisation d'Afrique sub-saharienne. L'insertion de ces civilisations, dont certaines figuraient déjà dans les programmes Haby puis Chevènement, correspond à une attente de certains enseignants. Lors de la consultation interne du SNES, 66 % des militants y ayant répondu sont favorables à l'étude de la Chine et de l'Inde, 70 % pour l'Afrique²²⁵⁹. Laurent Wirth souhaitait inscrire ces contenus afin de sortir de programmes euroéo-centrés : selon lui, on ne peut aujourd'hui faire abstraction du fait que les élèves sont de diverses origines²²⁶⁰. Il s'agit pour le président du GE de promouvoir une citoyenneté élargie à d'autres espaces (national, européen, extra-européen), une identité plurielle²²⁶¹. Cependant, l'introduction des questions extra-européennes soulève le problème d'un découpage chronologique euroéo-centré, parfois peu pertinent pour étudier d'autres espaces. À cela s'ajoute le manque de formation initiale des enseignants pour mettre en œuvre correctement ces questions²²⁶².

La mise en œuvre des programmes de collège, qui commence à la rentrée 2009 pour la classe de 6^e, nécessite la mise en place de formations continues, la tenue de réunions d'information et de présentation de ces textes auprès des enseignants. Ces mesures sont prises durant l'année scolaire 2008-2009 au moment où des transformations importantes touchant aux politiques éducatives lancées par Xavier Darcos sont observables : assouplissement de la carte scolaire, importance accrue accordée aux familles, baisse des effectifs éducatifs, suppression du samedi des RASED²²⁶³.

²²⁵⁹ SNES, *Enquête sur les programmes d'histoire-géographie pour le collège, Bilan de l'enquête en ligne menée auprès des syndiqués (mai 2008)*, 2 juillet 2008.

²²⁶⁰ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 26 octobre 2009.

²²⁶¹ Patricia Legris, « L'identité nationale au travers des programmes d'histoire en France », *art. cit.*

²²⁶² Cf. Questions d'histoire à l'agrégation externe d'histoire, Annexe n°10, tome II.

²²⁶³ Ces nouvelles politiques éducatives sont défendues par le ministre de l'Éducation nationale comme étant un moyen d'« assumer la liberté des élèves d'aller à leur rythme vers la réussite ; [de] reconnaître et valoriser le mérite des enseignants ; [d']accroître la place des parents au sein de la communauté éducative : sur ces trois ruptures majeures repose la réforme du système éducatif voulu par le président de la République. », Xavier Darcos, « Le sarkozysme est l'allié de l'école », *Le Monde*, 18 juillet 2008.

Encadré n°25

Les programmes de géographie du collège (BO spécial n°6, 28 août 2008)

Classe de 6^e : La Terre, planète habitée

Chapitre 1 : Mon espace proche : paysages et territoire

Chapitre 2 : Où sont les hommes sur la Terre ?

Chapitre 3 : Habiter la ville

Chapitre 4 : Habiter le monde rural

Chapitre 5 : Habiter les littoraux

Chapitre 6 : Habiter des espaces à fortes contraintes

Chapitre 7 : Question au choix : développer un chapitre ou une question d'actualité

Classe de 5^e : Humanité et développement durable

Chapitre 1 : La question du développement durable

Les enjeux du développement durable ; les dynamiques de la population et le développement durable

Chapitre 2 : Des sociétés inégalement développées

Inégalités de développement devant la santé, des inégalités de développement devant l'analphabétisation, inégalités de développement devant les risques, la pauvreté dans le monde

Chapitre 3 : Des hommes et des ressources

La question des ressources alimentaires, la question de l'accès à l'eau, gérer les océans et leurs ressources, ménager l'atmosphère, la question de l'énergie

Chapitre 4 : Question au choix

Classe de 4^e : Approches de la mondialisation

Chapitre 1 : Des échanges à la dimension du monde

Les espaces majeurs de production et d'échanges, les échanges de marchandises, les mobilités humaines, au choix : les lieux de commandement ou les entreprises transnationales

Chapitre 2 : Les territoires de la mondialisation

Les États-Unis, les puissances émergentes, les pays pauvres.

Chapitre 3 : Questions sur la mondialisation :

La mondialisation et la diversité culturelle, la mondialisation et ses contestations

Classe de 3^e : La France et l'Europe dans le monde d'aujourd'hui

Chapitre 1 : Habiter la France

De la ville à l'espace rural, un territoire sous influence urbaine, la région, le territoire national et sa population

Chapitre 2 : Aménager et développer le territoire français

Les espaces productifs, l'organisation du territoire français

Chapitre 3 : La France et l'Union européenne

Une union d'États, la France intégrée dans l'Union européenne

Chapitre 4 : Le rôle mondial de la France et de l'Union européenne

La France, une influence mondiale, réalités et limites de la puissance de l'Union européenne.

Tableau de synthèse n°6a : Les étapes de l'élaboration des programmes de collège (2006-2009)

Date	Type d'action	Précisions
28 août 2006	1^{ère} lettre de cadrage	Nomination de Laurent Wirth comme président du Groupe d'experts Demande de prise en compte du socle commun, cohérence avec les autres programmes d'histoire + prise en compte des lois mémorielles
Septembre 2006	Constitution du GE	2 présidents (Wirth + Lehmann-Frisch)
Octobre-novembre 2006	Réunions internes du GE	Évaluation des programmes alors en vigueur Réflexions sur des projets éventuels
Dernier trimestre 2006 + janvier 2007	Auditions par le GE	Consultations d'universitaires, des syndicats, de l'APHG
Premier trimestre 2007	Travaux en interne du GE	Premiers projets débutent
4 avril 2007	2^e lettre de cadrage	Demande d'insérer l'histoire de l'immigration
Juin 2007	Démission de Lehmann-Frisch	L. Wirth seul président du GE
Janvier 2008	Remise des projets du GE à la DGESCO	Fin des travaux du GE (respect du calendrier initial de 2006)
28 mars 2008	3^e lettre de cadrage	Demande de prise en compte du fait religieux, de l'Europe + Revoir les programmes en fonction de ceux du primaire (élaborés en circuit très fermé et contrôlé par le cabinet de Darcos) => ingérence du cabinet sur le GE
26 avril – 1 ^{er} juin 2008	Consultation et auditions du GE	Consultations des enseignants, Wirth auditionne les syndicats, l'APHG, l'IESR, des associations.
5-6 juin 2008	Dernière réunion plénière du GE	Retouches des programmes en fonction des remarques des auditions
9 juin 2008	Remise de la synthèse de la consultation des enseignants	Wirth retouche les programmes
Juin 2008	Validation de la DGESCO	=> version définitive avant CSE
25 juin 2008	Commission des collèges du CSE	Programmes débattus dans cette instance consultative
3 juillet 2008	Vote au CSE	Programmes sont validés par les représentants
15 juillet 2008	Signature du ministre	Les programmes sont officiels
28 août 2008	BO spécial pour les programmes	Les programmes sont publiés
Rentrée 2009	Application du programme de 6 ^e	Mise en ligne des ressources pour la classe et formations
Rentrée 2010	Application du programme de 5 ^e	Mise en ligne des ressources pour la classe et formations
Rentrée 2011	Application du programme de 4 ^e	Mise en ligne des ressources pour la classe et formations
Rentrée 2012	Application du programme de 3 ^e	Mise en ligne des ressources pour la classe et formations

2) Une application des programmes au sein d'un secteur éducatif controversé

Dans la perspective d'une mise en œuvre des programmes commençant à la rentrée 2009, Laurent Wirth, devenu doyen du groupe histoire-géographie en 2008, est chargé de produire des ressources pour la classe : il s'agit de documents pédagogiques mis en ligne à destination des enseignants. Des exemples de séquences sont proposés, ainsi que des bibliographies. Les ressources, élaborées par l'IGEN et par les membres du GE, remplacent les Documents d'accompagnement des programmes. La logistique (mise en ligne sur le site Éduscol) est assurée par la DGESCO. Ces documents ont pour vocation d'être évolutifs :

« Ils vont avoir cet instrument en ligne qui est évolutif. À partir des observations des IPR, on va faire un bilan de la façon dont s'est passée la mise en application des programmes de 6^e à la fin de cette année scolaire. Selon ce bilan, s'il y a des points qu'il faut rectifier, on reprendra ces fiches. Si on s'aperçoit qu'il y a des problèmes d'interprétation, on reprendra ces fiches auxquelles les professeurs peuvent se reporter. Pour l'instant, on en est là. Et nous travaillons à faire la même chose pour la 5^e. »²²⁶⁴

Seule l'académie de Versailles a été autorisée par la DGESCO²²⁶⁵ à publier un livret d'aide à la mise en œuvre des programmes²²⁶⁶ : l'IPR Laurent Lemercier a conduit une équipe de dix enseignants dont le travail final a été validé par Laurent Wirth.

Une fois les programmes publiés, la DGESCO et l'IGEN mettent en place les formations pour les enseignants. Validé par la direction ministérielle, mais élaboré par l'IGEN, le PNP (Plan national de pilotage) donne les priorités de la formation à l'échelle nationale. Il donne lieu à des réunions inter-académiques réunissant formateurs IUFM, IA-IPR :

« Cela se passe de la façon suivante *grosso modo* : il y a une présentation des nouveaux programmes, des nouveaux objectifs avec un focus sur les vraies nouveautés, les changements, les choses sur lesquelles on veut attirer leur attention et ensuite on leur demande de travailler en atelier pour avoir une réflexion pour savoir comment cela va se mettre en place. Après, il y a une restitution de ces travaux en atelier. Ces séminaires ne forment pas les IPR. On leur demande de réfléchir sur les priorités, de faire des propositions, de travailler sur des documents. C'est très constructif. Ce n'est pas seulement de l'information descendante. »²²⁶⁷

En 2009, quatre réunions inter-académiques se sont déroulées pour les programmes de 6^e à Dijon, Marseille, Poitiers et Vitry-sur-Seine. Par la suite, les équipes académiques mettent en place des journées d'information et des stages dans le cadre du PAF²²⁶⁸. Les moyens logistiques et financiers sont accordés par les crédits d'animation du rectorat. Cependant, ceux-ci ne sont pas suffisant pour rémunérer, autrement que symboliquement, les formateurs et IPR.

La réalisation des PAF témoigne des évolutions des politiques éducatives, plus perméables à des acteurs provenant d'autres secteurs publics (monde de la culture, police,

²²⁶⁴ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 26 octobre 2009.

²²⁶⁵ Les raisons de cela semblent ignorées de beaucoup d'acteurs : Anick Mellina, entretien avec l'auteure, 11 décembre 2009, Claire Podetti, entretien avec l'auteure, 9 juillet 2009.

²²⁶⁶ *Aide à la mise en œuvre des programmes de 6^e*, Versailles, CRDP de Versailles, 2008, 148 p.

²²⁶⁷ Véronique Fouquat, entretien avec l'auteure, 22 janvier 2009.

²²⁶⁸ Le public touché par ces animations varie selon les académies : tous les enseignants ont été convoqués dans l'académie de Créteil avec un taux de remplissage de 85 à 90 % (Rachid Azouz, entretien téléphonique avec l'auteure, 2 décembre 2009), au moins un enseignant par établissement dans l'académie de Versailles (Anick Mellina, entretien téléphonique avec l'auteure, 14 décembre 2009), le taux de remplissage semble moindre dans l'académie de Paris (Jacqueline Jalta, entretien avec l'auteure, 15 décembre 2009).

etc.) voire du secteur privé²²⁶⁹. Les PAF sont revus en fonction de restrictions budgétaires : les IA-IPR ferment les stages pour lesquels le nombre d'enseignants inscrits n'est pas atteint. Les IA-IPR rencontrés indiquent tous avoir mis l'accent dans les PAF 2008-2009 et 2009-2010 sur les stages de formation sur les contenus nouveaux des programmes de collège ainsi que sur la mise en œuvre des compétences et des démarches du socle commun. Ces acteurs observent un nouveau problème à l'échelle locale : la participation aux stages dépendant du chef d'établissement, certains enseignants ne se voient pas accorder tous leurs stages²²⁷⁰. En effet, certains principaux sont sensibles aux revendications des parents d'élèves concernant les absences des professeurs. Le pouvoir des usagers est parfois extrêmement fort, à tel point qu'on peut affirmer que dans certains collèges on se situe dans le cadre de « quasi-marchés », les établissements ayant intérêt à internaliser les demandes des usagers de manière à préserver leur recrutement²²⁷¹. Ce phénomène décrit par Agnès van Zanten²²⁷² est observé particulièrement par des IA-IPR dans des établissements de centre ville dont les élèves sont majoritairement issus des classes moyenne ou privilégiée. À l'inverse, les chefs d'établissements sensibles encouragent leurs professeurs à participer à des stages, ce qui n'est pas dénoncé par les parents d'élèves²²⁷³.

Ces actions commencent à être mises en place au moment où de nouvelles tensions

²²⁶⁹ Jacqueline Jalta, entretien avec l'auteure, 15 décembre 2009.

²²⁷⁰ Anick Mellina, entretien avec l'auteure, 14 décembre 2009.

²²⁷¹ Cette évolution est également visible dans les établissements de la communauté française de Belgique étudiée par Éric Mangez : *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF, 2008, 162 p.

²²⁷² Agnès van Zanten étudie le rôle joué par les parents de classes moyennes et supérieures dans l'établissement. Ceux-ci effectuent un travail de « colonisation » caractérisé par des interactions fréquentes avec les enseignants et la participation aux instances de décision, dans des associations de parents afin d'accroître le contrôle sur l'institution : Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001 ; « Les classes moyennes et la mixité scolaire », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°93, 2002, p. 131-140. De leur côté, les personnels des établissements au capital de réputation élevé contribuent pour certains à fabriquer de la ségrégation scolaire par des pratiques de choix dans le recrutement des élèves, par le développement de l'offre de l'excellence classique (langues mortes) ou moderniste (sections européennes, langues vivantes rares).

²²⁷³ « Ce qui est vrai, c'est qu'un certain Allègre est passé par là qui a dit : pas de classe sans enseignant. Cela a fait beaucoup de dégâts. Les parents occupent aujourd'hui une place essentielle, sont des acteurs, voir la loi d'orientation de l'école... Certains chefs d'établissement font parfois du zèle et là, ça dépend du chef d'établissement. Il y en a qui accordent trois stages, rarement. Le plus souvent, c'est deux. Il y en a qui en accordent un et il y en a qui demandent la récupération systématique des heures. Ça devenait parfois la double peine : vous allez vous former, vous êtes absent deux jours et après vous revenez, vous avez 13 heures de cours à récupérer. Il y a une espèce de malthusianisme de la part des chefs d'établissement et une autocensure de certains profs. Il y a des chefs d'établissement qui refusent les stages d'ouverture culturelle. Cela dépend des chefs d'établissement. Du fait de la volonté des parents, certains parents n'hésitent pas à utiliser leur téléphone et engueuler leur chef d'établissement. », Rachid Azouz, entretien avec l'auteure, 2 décembre 2009.

traversent le secteur éducatif²²⁷⁴. Elles émanent de l'exécutif. La rentrée éducative 2008 est marquée par la baisse des effectifs enseignants²²⁷⁵, la poursuite de controverses nées de déclarations de Nicolas Sarkozy au sujet de politiques de la mémoire²²⁷⁶. Les clivages militants au sein des historiens sont également ravivés. En réaction aux propos tenus par des membres de l'exécutif sur certains contenus de l'histoire scolaire, les membres de « Liberté pour l'histoire » lancent le 11 octobre 2008 l'Appel de Blois, fortement médiatisé²²⁷⁷. Sont rappelés les principaux arguments défendus par ce collectif : « dans un État libre, il n'appartient à aucune autorité politique de définir la vérité historique et de restreindre la liberté de l'historien sous la menace de sanctions pénales ». *Le Monde* devient alors une chambre d'écho de cette polémique autour des relations entre mémoire et histoire : le 16 octobre 2008, en réponse à Pierre Nora, Christiane Taubira publie un article défendant la loi de 2001²²⁷⁸. Le CVUH, sous les plumes de Catherine Coquery-Vidrovitch, Gilles Manceron et Gérard Noiriel, prend ses distances avec l'Appel de Blois en argumentant que la mémoire collective n'est pas la propriété des historiens mais également celle des citoyens et des politiques²²⁷⁹.

Ce clivage concernant la politisation, voire la parlementarisation, des politiques du passé (dont celle des programmes d'histoire) traverse également la commission Accoyer. Celle-ci interroge des universitaires, des journalistes, des représentants de groupes d'intérêt,

²²⁷⁴ Ces tensions entre la profession enseignante et le ministre sont visibles lors du discours introductif des rendez-vous de Blois (10 octobre 2008) prononcé, au nom du ministre, par Jean-Louis Nembrini, le nom de Xavier Darcos est hué par le public présent dans l'amphithéâtre de la Halle aux grains : Les Rendez-vous de Blois « Les Européens », 9-12 octobre 2008, observation participante.

²²⁷⁵ 11 000 postes ont été supprimés dans l'Éducation nationale en 2008.

²²⁷⁶ La première concerne la demande de parrainage d'un enfant juif déporté par un élève de CM2 (note de service n°2008-085 du 3 juillet 2007 sur l'enseignement de la Shoah à l'école primaire). La polémique déclenchée alors, même auprès de membres de la majorité, conduit à la mise en place le 25 mars 2008 d'une mission présidée par le député Bernard Accoyer et composée de 33 parlementaires de gauche et de droite. La seconde est la lecture le 22 octobre 2007 de la lettre de Guy Môquet. Les clivages et tensions qui traversent les professions enseignante et historienne sont réactivés : Luc Cédelle, « La lecture de la lettre de Guy Môquet divise les enseignants », *Le Monde*, 19 octobre 2007.

²²⁷⁷ Parmi les signataires, on trouve des historiens universitaires (Patrick Garcia, Pierre Nora, Pascal Ory, Mona Ozouf, Olivier Pétré-Grenouilleau, Antoine Prost, Henri Rousso, Paul Veyne, Michel Winock) et le secrétaire général de l'APHG Hubert Tison. Le texte est publié dans *Le Monde* du 11 octobre 2008. Dans le numéro suivant, les remerciements envers les signataires dont les noms sont énumérés occupent une page entière de ce quotidien.

²²⁷⁸ Christiane Taubira, « Mémoire, Histoire et droit », *Le Monde*, 16 octobre 2008. L'article s'achève par la phrase suivante : « Nous sommes héritiers de toutes les tragédies humaines, qui nous troublent par la barbarie qu'elles révèlent et les traces qu'elles laissent. L'acte législatif fait de la mémoire que quelques-uns la mémoire de tous. C'est lui qui peut inclure les mémoires fragmentées dans un récit commun, une odyssée partagée. »

²²⁷⁹ Catherine Coquery-Vidrovitch, Gilles Manceron, Gérard Noiriel, « Les historiens n'ont pas le monopole de la mémoire », *Le Monde*, 8 novembre 2008.

d'associations de spécialistes au cours d'auditions²²⁸⁰, de table-rondes²²⁸¹ durant plus de six mois. Le 28 octobre 2008, Xavier Darcos est auditionné en tant que ministre. Il relance la controverse sur la parlementarisation des programmes scolaires, pourtant apaisée depuis l'abrogation de l'article 4 de la loi du 23 février 2005 :

« Est-ce qu'il ne faudrait pas une bonne fois pour toutes que ce que nous considérons comme devant être enseigné aux élèves soit prescrit par la représentation nationale ? »²²⁸²

Le même jour, à la sortie du conseil des ministres, il déclare que la parlementarisation des programmes d'histoire s'impose, ce qui provoque la réaction vive de l'APHG, du CVUH, de LPH, du SNES. Le 31 octobre 2008, le ministre revient sur ses déclarations et déclare que l'enseignement de l'histoire « est une affaire qui concerne les historiens et les professeurs d'histoire, et je serai très vigilant à ce qu'il n'y ait aucune ingérence dans la pédagogie de l'histoire venue du politique »²²⁸³. Les parlementaires mettent fin à cette polémique lors de la remise de leur rapport au Président de la République, le 18 novembre 2008, qui recommande de ne plus voter de lois mémorielles et de ne pas légiférer sur les programmes²²⁸⁴.

Dans ce contexte de controverses multiples²²⁸⁵, le principe des aménagements des programmes est toutefois maintenu. Ceux-ci sont écrits au cours de réunions tenues dans l'Académie de la Martinique en février 2009 auxquelles participent Laurent Wirth en tant que doyen du groupe et les IA-IPR des académies de la Réunion, de la Guadeloupe et des Antilles²²⁸⁶. Les aménagements du programme de 6^e sont mis en ligne sur les sites

²²⁸⁰ 70 personnes sont auditionnées par cette mission d'information, parmi elles des historiens (dont Gérard Noiriel et Pierre Nora), des philosophes, des éditeurs, des responsables administratifs et associatifs, des ministres et anciens ministres.

²²⁸¹ La table-ronde n°3 du 22 juillet 2008 est consacrée au thème de « L'école lieu de transmission ». Y participent des hauts fonctionnaires (Jean-Louis Nembrini, François Perret et Hélène Waysbard-Loing, IGEN et présidente de l'association de la maison d'Izieu), des chercheurs rattachés à des IUFM ou à l'INRP (Marie-Albane de Suremain, CVUH, au sujet de l'enseignement de l'esclavage, Sophie Ernst), Jean-Pierre Rioux (historien), Hubert Tison (APHG) et des présidents d'association (Jean-Michel Ducomte, président du centre civisme et démocratie et Richard Redondo, président de l'association française des psychologues de l'éducation).

²²⁸² Ces propos sont immédiatement médiatisés : J.B., « Les programmes d'histoire choisis par le Parlement ? », *Le Figaro*, 28 octobre 2008 ; Christophe Israel, « Histoire : Darcos sème le trouble », *Journal du Dimanche*, 29 octobre 2008.

²²⁸³ Luc Cédelle, « Xavier Darcos fait volte-face après avoir relancé la polémique sur les lois mémorielles », *Le Monde*, 31 octobre 2008.

²²⁸⁴ Patrick Roger, « Le mea culpa des députés sur les lois mémorielles », *Le Monde*, 19 novembre 2008.

²²⁸⁵ Lors d'une conférence donnée par Laurent Wirth dans l'académie de Lille le 28 janvier 2008, le doyen du groupe se montre inquiet à l'égard de certaines pratiques pédagogiques hostiles à la République adoptées par des enseignants membres du groupe des indigènes de la République, ainsi que des concurrences de mémoires qui peuvent introduire de réelles tensions dans les classes : Conférence de Laurent Wirth, Site disciplinaire sur le métier PLP lettres et histoire, Académie de Lille.

²²⁸⁶ Benoît Fricoteaux, entretien avec l'auteure, 17 décembre 2009.

académiques le 11 juillet 2009. Ils portent essentiellement sur le dernier chapitre « Les mondes lointains » : le choix est laissé à l'enseignant de traiter soit la Chine des Han, l'Inde des Gupta ou la civilisation des Arawaks (III^e-VII^e siècles), civilisation amérindienne du bassin caribéen. Cet aménagement est expérimenté car les inspecteurs sont conscients que cette question est susceptible de se transformer en question socialement vive pouvant prêter à des dérives autonomistes, notamment en Guyane²²⁸⁷. Afin de maintenir le caractère national des nouveaux programmes, certains projets d'aménagement n'ont pas été retenus par Laurent Wirth. Par exemple, les inspecteurs avaient imaginé modifier les fourchettes horaires imparties pour chaque chapitre dans l'académie de la Réunion, celle des « mondes lointains » aurait été augmentée au profit de l'étude obligatoire de la Chine et de l'Inde. Le principe d'aménagements minimaux a été adopté afin d'éviter toute dérive pédagogique mais également par manque de formation des enseignants à ce sujet.

La mise en œuvre du programme de 6^e, commencée à la rentrée 2009, pose peu de problèmes aux IA-IPR. Du fait de la parution du programme un an auparavant, ils ont eu le temps d'organiser des réunions pour présenter les textes et de discuter avec les enseignants²²⁸⁸. Les académies ont mis en ligne sur leur site des propositions de séquences ainsi que des ressources pour mettre en œuvre ce nouveau programme. Le mécontentement des enseignants est venu du retard dans la mise en ligne sur le site Eduscol des documents pour la classe²²⁸⁹. Ceci reflète les concurrences entre organisations (IGEN/ DGESCO) ainsi que la surcharge des tâches confiées actuellement au Bureau des programmes. Alors que le texte définitif rédigé par les membres du GE a été remis à l'été 2009, ces ressources ne sont rendues publiques que le 23 novembre 2009. Les membres du Bureau des programmes, responsables de cette mise en ligne, de l'organisation des réunions inter-académiques, sont également investis dans le projet de réforme des lycées, remis sur l'agenda ministériel par le successeur de Xavier Darcos, Luc Chatel. Celle-ci est présentée aux divers corps d'inspection le 17 décembre 2009 à la Mutualité de Paris.

²²⁸⁷ Benoît Fricoteaux, entretien cité ; Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 26 octobre 2009.

²²⁸⁸ Rachid Azzouz (Créteil), entretien avec l'auteure, 1^{er} décembre 2009, Benoît Fricoteaux (Martinique), 17 décembre 2009, Jacqueline Jalta (Paris), 15 décembre 2009 et Anick Mellina (Versailles), 14 décembre 2009. Ces impressions ont été confirmées au cours d'entretiens non directifs avec des IGEN (Bruno Mellina au sujet de l'Académie de Corse, 11 décembre 2009), des enseignants syndiqués au SNES dans les académies de Créteil et de Rouen.

²²⁸⁹ Alain Cazenave (IUFM Toulouse), entretien avec l'auteure, 24 novembre 2009. Ce mécontentement est plus important dans les académies éloignées des musées et des centres culturels permettant la mise en œuvre du programme.

Désormais, l'application des programmes de collège, dont le processus d'écriture a été soumis à de multiples contraintes, revient aux agents éducatifs, l'exécutif fixant son calendrier politique pour la réorganisation des enseignements du second cycle du second degré et pour la production des nouveaux programmes de lycée. Dans cette nouvelle configuration, l'IGEN est toujours en situation de dépendance à l'égard de la DGESCO. Laurent Wirth dépend ainsi de la décision de la direction pour mettre en place les réunions inter-académiques de février-mars 2010 présentant le programme de 5^e :

« Et cette année, j'ai mon plan de bataille mais, là encore, j'attends le feu vert de la DGESCO, pour savoir s'ils acceptent ces réunions. On aurait les inter-académiques qui nous servent pour fabriquer les ressources pour faire la classe. Tout le travail qu'on a fait sur les fiches s'est nourri des échanges qu'on a eus lors des inter-académiques. Pour nous, c'est très important. Ce n'est pas qu'une parole descendante, on ne dit pas ce qu'il faut faire. On discute, on soulève les problèmes et de la première inter-académique à Vitry à la dernière à Poitiers, la pensée a évolué, les fiches ressources ont été produites à partir de cela. On commence à travailler sur les fiches ressources, ce qui nous donne des pistes pour animer les réunions inter-académiques mais les inter-académiques auront lieu entre février et mars. En mars, tout sera bouclé et là, on pourra finaliser d'ici juin en intégrant tout ce qui aura été dit lors des inter-académiques. Cette année, on fait Paris, Reims, Nantes et Nîmes. »²²⁹⁰

L'évolution des programmes de collège de 2008 dépend des acteurs éducatifs : les enseignants mettent en œuvre ces textes, ils sont encadrés pour cela par les corps d'inspection territoriale et les formateurs. Les évaluations relatives à leur application pratiquées dans le cadre des inspections des établissements ainsi que les remarques faites par les professeurs à leurs supérieurs dans des cadres plus informels remontent progressivement à l'IGEN. En fonction de cela, les programmes pourront être modifiés, notamment pour les aménagements dans les DROM (départements et régions d'Outre-Mer), mais ce sont surtout les documents pour la classe qui peuvent évoluer. Ces programmes de collège, mis au point durant deux ans dans une nouvelle configuration d'écriture, n'ont pas été imposés par une décision centrale des IGEN mais ont fait l'objet de négociations entre les différentes catégories d'acteurs impliqués, de près ou de loin, dans le circuit. L'ingérence de l'exécutif, croissante tout au long de ce processus, est visible désormais non dans la mise en œuvre de ces textes mais dans la production de réformes sectorielles qui amènent à la production de nouveaux programmes cette fois en lycée général²²⁹¹.

²²⁹⁰ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 26 octobre 2009.

²²⁹¹ Cf. Épilogue, *infra*.

Conclusion

À travers l'exemple des programmes de collège, ce dernier chapitre s'est attaché à mettre en évidence les tensions qui traversent le circuit d'écriture des programmes de collège depuis les années 2000. D'une part, on observe l'insertion de nouveaux contenus concernant des groupes précédemment exclus de l'histoire scolaire (femmes, immigrés, groupes minoritaires) ainsi que la demande ministérielle, relais de recommandations européennes, d'inscrire de nouveaux objets comme l'histoire des arts et de modifier la conception même des *curricula* disciplinaires par la prise en compte des exigences du socle commun. De l'autre, beaucoup des producteurs de programmes (notamment l'IGEN) s'attachent à maintenir des programmes nationaux porteurs d'un universalisme républicain, malgré les aménagements réalisés dans les académies les plus éloignées géographiquement (DROM). Ces évolutions reflètent les débats autour des politiques liées à la citoyenneté. En 2010, l'État français revendique toujours le contrôle de la formation de l'identité civique et nationale²²⁹². Les programmes d'histoire de collège, dont la fonction de socialisation civique est maintenue, sont encore empreints d'individualisme républicain. L'élève, quelle que soit son origine sociale et géographique, est appelé à devenir un citoyen indépendant et autonome participant librement à une communauté d'idées et de valeurs dont l'existence témoigne de son intégration sociale.

L'ingérence du Parlement puis de l'exécutif dans l'élaboration des contenus scolaires témoigne des évolutions actuelles des politiques du passé²²⁹³. Les producteurs des programmes d'histoire sont en tension entre les impératifs du socle commun, de la formation civique et l'insertion de nouveaux contenus en lien avec la recherche universitaire ou les demandes sociales. Le problème est l'adaptation de textes nationaux à la multiplication des demandes d'inscription dans les programmes, d'éléments de reconnaissance mémorielle. Enseignés à tous les élèves de collège, les programmes de 2008 ne changent qu'à la marge comme l'illustre le tableau ci-dessous. L'écriture de ces textes est surveillée par de nombreux acteurs moins attentifs aux contenus dans les filières de l'enseignement général que dans les programmes de filières jugées et perçues moins prestigieuses comme la filière professionnelle

²²⁹² Yves Déloye, *École et citoyenneté, L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994, 431 p. (notamment le chapitre 1).

²²⁹³ Johann Michel, *Gouverner les mémoires, op. cit.*

dont les programmes sont plus souples²²⁹⁴.

Tableau de synthèse n°6b : Évolutions des contenus des programmes de collège (1995-2008)

Classe	Contenus maintenus dans le programme de 2008	Contenus retirés du programme de 2008	Nouveaux contenus
6 ^e	Grèce et Rome Débuts du judaïsme Débuts du christianisme	Égypte obligatoire La fin de l'empire romain et l'héritage de l'Antiquité	Choix entre Égypte et Mésopotamie Byzance et l'Empire carolingien (avant en 5 ^e) Regards sur les mondes lointains (Chine, Inde, Arrawaks pour les DROM)
5 ^e	Islam Occident féodal Naissance des temps modernes	Empires byzantin et carolingien (passés en 6 ^e)	Regards sur l'Afrique (civilisation de l'Afrique subsaharienne) Le roi absolu
4 ^e	L'Europe dans le monde et les Lumières La Révolution et l'Empire Le XIX ^e siècle	Le XVII ^e siècle et la monarchie absolue (passées en 5 ^e)	Histoire des arts comme thème transversal Les traites négrières et l'esclavage
3 ^e	Transformations sociales et économiques Les deux Guerres mondiales Les régimes totalitaires Géopolitique mondiale depuis 1945 Vie politique en France depuis 1945		Histoire des arts comme thème transversal Grandes innovations scientifiques et technologiques Histoire de l'immigration en France au XX ^e s. La construction européenne jusqu'au début des années 2000

Sources :

BO n°48, 28 décembre 1995, BO n°1 HS, 13 février 1997, BO n°10 HS, 15 octobre 1998 et BO spécial n°6, 28 août 2008.

La comparaison des programmes du GTD Berstein-Borne avec ceux du GE Wirth fait ressortir la multiplication des contenus qui se diversifient. Cette évolution est à mettre en rapport avec l'inscription dans le circuit d'écriture d'acteurs plus nombreux : sont auditionnés lors du processus d'élaboration des programmes par le GE des « historiens experts » (universitaires, syndicats et APHG) mais également des associations mémorielles, l'IESR, etc. On peut interpréter cette multiplication des contenus dans les programmes de collègue comme une recherche de consensus auprès de l'ensemble des acteurs engagés : tout le monde se retrouve à des degrés différents dans ces textes. Le basculement commencé dans les années 1980 s'opère véritablement pour les programmes de 2008 : les acteurs du circuit se sont

²²⁹⁴ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 26 octobre 2009. Les programmes d'histoire de la filière professionnelle sont élaborés par un GE présidé par l'inspectrice générale Joëlle Dusseau. Le thème « Les Européens et le monde, XVI^e - XVIII^e s. » est étudié en classe de Seconde. L'enseignant choisit 3 des 4 sujets d'étude parmi : Humanisme et Renaissance ; Voyages et découvertes ; Le premier empire colonial français ; Les Lumières, la révolution française et l'Europe : les droits de l'homme. En Première, le thème « État et société en France de 1830 à nos jours » est organisé autour de 5 sujets : Être ouvrier en France (1830-1975) ; Les femmes dans la société française de la Belle époque à nos jours ; La République et le fait religieux depuis 1880 ; De l'État français à la Quatrième République (1940-1946) ; La Cinquième République, une République d'un nouveau type ? En terminale, les élèves étudient « Le monde au XX^e et début XXI^e s. » à travers l'étude de 4 sujets : Les États-Unis et le monde (1917-1989), L'idée d'Europe au XX^e s., La décolonisation et la construction de nouveaux États : Inde, Algérie ; Le monde depuis le tournant des années 1990. *Programmes d'histoire, Filière professionnelle, BO spécial n°2*, 19 février 2009.

diversifiés. À cette évolution s'ajoute le rôle important des cabinets et surtout de la DGESCO : malgré les changements de ministres entre 2005 et 2008, les projets de réformes sont maintenus. La prise en compte des demandes européennes peut être lue comme un nouveau facteur qui complexifie le circuit d'écriture, l'enchevêtre davantage. L'étude du circuit des programmes de collège de 2008 fait ressortir de fortes tensions entre les demandes faites au GE d'histoire-géographie pour les contenus mais également pour les pratiques pédagogiques (affirmation d'une plus grande liberté pour les enseignants mais moins de formations, plus d'autoritarisme central de la part de la DGESCO qui exige d'enseigner certains contenus).

Cette multiplication des contenus révèle des contradictions au sein des *curricula* : d'un côté, le GE doit élaborer des programmes mettant en application le socle commun (donc davantage axés sur les compétences, les savoir-faire transversaux) mais de l'autre, les lois mémorielles, la consultation d'un nombre croissant d'acteurs conduit à l'inflation des contenus strictement disciplinaires. Contrairement au cas belge étudié par Éric Mangez²²⁹⁵, la mise en place d'une réforme pédagogique axée sur les compétences et sur une pédagogie invisible transdisciplinaire semble très difficile à traduire dans les programmes mais également dans les pratiques des acteurs. Les recommandations faites dans le rapport de François Dubet et Marie Duru-Bellat en 2000 (orienter les enseignements au collège vers un socle commun afin d'adapter l'institution au public scolaire) paraissent difficiles à mettre en œuvre dans un système éducatif français caractérisé par l'attachement à des disciplines cloisonnées dont les enseignements sont avant tout centrés sur la transmission de connaissances. Les nouvelles injonctions politiques passées dans les *curricula* prescrits rencontrent des difficultés d'application : Quel doit être le fil directeur des chapitres des nouveaux programmes ? Comment finir ces programmes « lourds » ? Comment mettre en œuvre l'histoire des arts en géographie ? Comment les inspections pédagogiques doivent-elles évaluer la mise en œuvre du socle commun dans les établissements ? Nos observations auprès de membres des inspections, de représentants syndicaux et de formateurs ne fournissent pas de réponses précises à ces questions.

²²⁹⁵ Il montre la diversité des traductions de la réforme selon les réseaux pédagogiques : par exemple, dans les réseaux catholiques, l'enseignement par compétence et la pédagogie invisible est appliqué fréquemment : Éric Mangez, *Réformer les contenus d'enseignement*, op. cit.

Épilogue

Le programme de Seconde au cœur des dernières réformes éducatives

Ces pages, qui ne constituent pas un chapitre à part entière, proposent de revenir sur l'élaboration des programmes d'histoire du lycée depuis 2008²²⁹⁶. Pour comprendre les enjeux qui traversent ces circuits d'écriture, il convient de replacer ceux-ci dans le contexte des réformes éducatives lancées depuis 2007 : celle des lycées, celle de la gestion des personnels (réductions du nombre de postes, réforme des concours de recrutement par la mise en place de la masterisation)²²⁹⁷. Les programmes du lycée mis en place à partir de 2010 témoignent de l'encadrement très fort de l'exécutif sur les politiques éducatives, ce qui engendre des tensions entre les acteurs engagés dans l'enseignement de l'histoire. Les divisions du groupe des « historiens experts » ne permettent pas une mobilisation disciplinaire unie contre les projets ministériels. La place de l'histoire au lycée en est modifiée.

Le désaveu de la réforme de Xavier Darcos (2008)

La réforme du lycée est mise sur l'agenda ministériel par une lettre de mission du président de la République en 2007²²⁹⁸. Xavier Darcos confie la rédaction de propositions au recteur de l'académie d'Aix-Marseille, Jean-Paul de Gaudemar, directeur de la DGESCO de 2000 à 2004. Les principes directeurs de cette réforme sont rendus officiels le 17 juillet 2008 lors d'une déclaration du ministre²²⁹⁹. Le temps scolaire hebdomadaire est réduit à 27 heures afin d'harmoniser le lycée français avec les autres systèmes européens²³⁰⁰. Pour la classe de Seconde, 60 % des enseignements (dont l'histoire-géographie) sont « modularisés », c'est-à-

²²⁹⁶ Ces pages sont rédigées au moment où le programme d'histoire-géographie de Seconde a été voté au CSE (avril 2010).

²²⁹⁷ Luc Cédelle, « La réforme de la formation des enseignants tend le climat dans l'éducation nationale », *Le Monde*, 9 mars 2010 : la réforme est lancée en 2007 par une lettre de mission de Nicolas Sarkozy à Xavier Darcos. La formation des enseignants devra durer cinq ans, Luc Chatel publie le décret qui officialise cette réforme le 27 juillet 2009.

²²⁹⁸ Les archives du cabinet Darcos récemment versées aux Archives nationales permettraient de reconstituer cette mise sur agenda.

²²⁹⁹ Benoît Floc'h, « Xavier Darcos précise l'organisation du futur lycée « modulaire » », *Le Monde*, 19 juillet 2008.

²³⁰⁰ Christian Forestier, entretien avec l'auteure, 11 avril 2008.

dire réorganisés en modules semestriels. Les classes de Premières et Terminales générales sont fortement transformées : 45 % des enseignements sont communs, 45 % sont des « modules exploratoires », 10 % des « modules d'accompagnement ». L'histoire-géographie disparaît des disciplines obligatoires, ce qui n'est pas le cas de la philosophie. Les enseignements ne sont plus organisés en trois filières générales, mais selon quatre dominantes : humanités et arts, sciences, sciences de la société, technologies.

La suppression de l'histoire-géographie du tronc commun des filières générales du lycée et les polémiques provoquées par les propos du Ministre concernant la parlementarisation souhaitée de la rédaction des programmes d'histoire²³⁰¹ créent une forte opposition des enseignants d'histoire à Xavier Darcos. Celle-ci est visible lors du discours d'ouverture des rendez-vous de Blois du 9 octobre 2008 : Jean-Louis Nembrini (alors DGESCO) représente le ministre, dont le nom est hué par le public rassemblé dans le grand amphithéâtre de la Halle aux grains. Revendiquant la neutralité, l'IGEN et la DGESCO se retranchent derrière le discours officiel afin de ne pas se prononcer personnellement sur les réformes et afin de ne pas paraître en porte-à-faux avec les enseignants²³⁰².

Quelques jours plus tard, le 21 octobre 2008, le ministre Darcos présente un point d'étape de son projet pour la classe de Seconde²³⁰³ : cette classe est organisée en deux semestres, entrecoupés d'une semaine bilan et orientation. Il maintient la diminution du nombre d'heures entre les enseignements fondamentaux (dont l'histoire-géographie pendant trois heures hebdomadaires) et les « modules exploratoire/d'approfondissement » selon quatre dominantes (humanités²³⁰⁴, sciences, sciences de la société²³⁰⁵, technologies). Trois heures d'accompagnement sont proposées pour chaque élève. Les syndicats se montrent divisés. Concernant la discipline historique, les positions ne sont pas tranchées, même au sein des groupes d'intérêts susceptibles de s'opposer au ministre : les militants du groupe *Contenus* du SNES, par exemple, ne rejettent pas tous la mise en option de l'histoire. Cette division s'observe également sur la liste de la diffusion du CVUH²³⁰⁶. Il en est de même dans les

²³⁰¹ Cf. chapitre 6, *supra*.

²³⁰² Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 28 octobre 2008, Rendez-vous de Blois, octobre 2008, observation participante.

²³⁰³ Luc Cédelle, « Réforme du lycée : M. Darcos opte pour la voie raisonnable », *Le Monde*, 23 octobre 2008.

²³⁰⁴ La dominante « Humanités » rassemble des enseignements de littérature française, de langues vivantes ou régionales, de langues et culture de l'Antiquité (grec et latin), d'arts et d'histoire des arts.

²³⁰⁵ La dominante « Sciences de la société » regroupe l'enseignement des SES, d'histoire-géographie ainsi qu'une initiation aux sciences de la gestion.

²³⁰⁶ Mails envoyés sur les listes de diffusion du groupe *Contenus* du SNES, du CVUH durant le second semestre

débats « informels » de l'APHG²³⁰⁷.

Xavier Darcos souhaite mettre en œuvre la réforme en classe de Seconde à partir de la rentrée 2009, qui nécessite des réformes curriculaires. Cet ancien IGEN confie la rédaction du programme d'histoire-géographie de Seconde à un groupe d'experts présidé par Michel Hagnerelle (ancien doyen du groupe histoire-géographie de l'IGEN) et Alain Bergounioux. Le GE est composé de deux universitaires (Gilles Pécout pour l'histoire²³⁰⁸ et Nacima Baron-Yelles, géographe de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée), un IPR (Jacky Desquennes de l'académie de Caen) et une enseignante de l'académie de Créteil²³⁰⁹. L'histoire-géographie était enseignée pendant 4 heures hebdomadaires et une demi-heure de module en demi-groupe jusqu'à l'application de la réforme. La disparition des modules et la réduction d'une heure hebdomadaire conduisaient le GE à adapter les programmes en vigueur, à les recentrer sur des moments historiques comme on le remarque dans le tableau de synthèse n°7. Le GE disposait de peu de temps pour répondre à la commande car il devait rendre son projet le 15 décembre 2008. La consultation des enseignants était alors prévue à partir du 5 janvier 2009 pour un vote du texte au CSE en mars 2009.

Durant la semaine du 9 décembre 2008, où le ministre doit présenter officiellement la réforme de Seconde, une centaine d'établissements est bloquée. Des manifestations, rassemblant jusqu'à 200 000 personnes, se multiplient en décembre 2008²³¹⁰. Elles rassemblent des élèves et leurs enseignants mais également des étudiants, inquiets des projets de réforme des concours de recrutement et des diminutions du nombre de postes d'enseignants. En effet, 8 500 postes ont été supprimés en 2007, 11 200 en 2008 et 13 500 suppressions sont alors prévues pour 2009²³¹¹. L'intensification des mobilisations et la désapprobation de la politique de Xavier Darcos par une partie de l'opinion publique conduisent l'Élysée à demander au ministre d'annoncer le 15 décembre 2008 le report d'un an de la réforme de la classe de Seconde²³¹².

2008, Archives personnelles.

²³⁰⁷ Daniel Letouzey, *Mail à l'auteure*, 2 février 2010.

²³⁰⁸ Celui-ci a été consulté lors de l'élaboration des programmes de collège, cf. chapitre 6, *supra*.

²³⁰⁹ SNES, *Compte-rendu de la rencontre avec l'IG d'HG*, 3 décembre 2008, document personnel.

²³¹⁰ Adeline Fleury, « Darcos révèle sa réforme de la seconde », *Journal du dimanche*, 14 décembre 2008.

²³¹¹ Luc Cédelle, « Crise et réforme : les enseignants au premier rang des mécontents », *Le Monde*, 19-20 octobre 2008.

²³¹² Luc Cédelle, « La réforme reportée, les lycéens encore mobilisés », *Le Monde*, 17 décembre 2008.

Les réformes à la marge proposées pour le lycée en 2009

En janvier 2009, le Président de la République confie une mission de concertation sur le lycée à Richard Descoings. Le directeur de l'IEP de Paris rencontre durant plusieurs mois de nombreux partenaires éducatifs, écoute des élèves et « fait son tour de France » des établissements. Pragmatique, il se prononce pour des réformes incrémentales, disant qu'« il faut arrêter de rêver au grand soir de l'éducation, et commencer par améliorer ce qui peut l'être »²³¹³. Sa conception de la réforme est contraire à celle défendue, vainement, par Xavier Darcos. Dans son rapport remis le 2 juin 2009 au Président, Richard Descoings préconise une aide à l'orientation, la revalorisation de la voie technologique, un rééquilibrage des voies littéraire, scientifique et économique, une meilleure maîtrise des langues vivantes et la valorisation de l'engagement des jeunes. Il en appelle à un débat à la rentrée avec les syndicats. Le texte ne suscite pas de fortes oppositions²³¹⁴, seulement des reproches de ne proposer que des modifications mineures²³¹⁵. La mission commandée par la présidence est plus efficace que la mission parlementaire d'information sur la réforme des lycées. Celle-ci dure quatre mois²³¹⁶ et n'aboutit à aucune proposition commune. Le rapport remis le 27 mai 2009 est la juxtaposition de deux projets : un porté par les parlementaires de gauche (celui du président de la mission, Yves Durand, PS) et un autre par ceux de droite (celui du rapporteur Benoît Apparü, UMP). B. Apparü propose une Seconde générale indifférenciée, deux Premières (une générale et une technologique) et des Terminales différenciées. Il se prononce pour le renforcement du caractère scientifique du bac S.

En juin 2009, Luc Chatel remplace Xavier Darcos rue de Grenelle. Le nouveau ministre est également le porte-parole du gouvernement, ce qui le rapproche du Premier Ministre mais surtout du Président de la République. La réforme du lycée est à nouveau mise sur l'agenda ministériel. Chatel reprend les propositions de Richard Descoings et rencontre à la rentrée 2009 les syndicats d'enseignants et les fédérations des parents d'élèves. Pendant ce temps, l'APHG se mobilise pour défendre un enseignement de quatre heures hebdomadaires dans toutes les filières générales. Ses membres, notamment Jacques Portes son président et

²³¹³ Maryline Baumard, Luc Cédelle, « Richard Descoings : Il faut arrêter de rêver au Grand soir de l'éducation », *Le Monde*, 3 juin 2009.

²³¹⁴ Luc Cédelle, « Lycée : le rapport Descoings sera largement débattu », *Le Monde*, 4 juin 2009.

²³¹⁵ Éric Favey, Philippe Joutard, « Lycées : le rapport Descoings pérennise le *statu quo* », *Le Monde*, 19 juin 2009.

²³¹⁶ Maryline Baumard, Benoît Floc'h, « Couac parlementaire sur la réforme des lycées », *Le Monde*, 21 mai 2009.

Hubert Tison, toujours secrétaire général, adoptent le même répertoire d’actions que lors de la controverse contre les programmes Haby : lancement d’une pétition le 21 septembre 2009 pour défendre la discipline et stratégie d’action corporative silencieuse (auditions avec des conseillers du cabinet²³¹⁷).

Le 13 octobre 2009, le Président Sarkozy présente publiquement la réforme du lycée. La polémique pour la défense de l’histoire se déclenche le 11 novembre 2009 lorsque le ministre annonce publiquement la suppression de cet enseignement en terminale S²³¹⁸. La place de l’histoire au lycée est modifiée comme l’indique le tableau n°34 : désormais, cette discipline n’est plus obligatoire tout au long du second degré.

Tableau n°34 : Modifications apportées à l’histoire-géographie par la réforme du lycée de 2009

	Organisation depuis 2002	Organisation à partir de la rentrée 2010
Classe de Seconde	Tronc commun, 3 heures + modules	Tronc commun, 3 heures
Classes de Premières L et ES	Tronc commun, 4 heures + modules	Tronc commun, 4 heures
Classe de Première S	Tronc commun, 2 heures 30	Tronc commun, 4 heures Épreuve anticipée au baccalauréat
Classes de Terminales L et ES	Tronc commun, 4 heures, épreuve au baccalauréat	Tronc commun, 4 heures, épreuve au baccalauréat Nouvel enseignement : « Enjeux du monde contemporain » (3 h. en L)
Classe de Terminale S	Tronc commun, 2 heures 30, épreuve au baccalauréat	Option de 2 heures.

Source : Dossier « Lycée : pas de révolution, juste une réforme de fond », *Le Monde, supplément éducation*, 10 mars 2010.

Comme lors de la controverse contre les programmes Haby²³¹⁹, l’APHG tente de présidentialiser ses actions : Jacques Portes et Hubert Tison rencontrent à ce sujet le 25 novembre 2009 le conseiller éducation de l’Élysée. De leur côté, les représentants du groupe *Contenus* du SNES rejettent ce projet à l’élaboration duquel ils n’ont pas été associés :

« Le projet est inacceptable en l’état, au delà même de la baisse globale des heures, et donc des postes, c’est une transformation radicale de sa place et de son fonctionnement, qui ne s’annonce pas sous les meilleurs auspices ! La découpe des programmes va donner lieu à des arbitrages douloureux, et l’on peut craindre que, comme d’habitude, pour ne pas choisir, on empilera de l’événementiel qu’il faudra survoler en supersonique. »²³²⁰

Le 29 novembre 2009, les participants à l’AG de l’APHG votent un appel contre la suppression de l’histoire-géographie en Terminale S. Une pétition est lancée sur leur site Internet le 30 novembre 2009. La controverse s’amplifie le 5 décembre 2009 par la publication d’un « Appel des 20 » dans le *Journal du Dimanche*. L’initiative vient de 18

²³¹⁷ Le 10 novembre 2009, l’APHG rencontre le ministre au sujet de la réforme du lycée. Ses représentants consultent immédiatement après les représentants des sections régionales qui rejettent en bloc le projet de réforme. Le cabinet en est tenu informé dès le 11 novembre 2009, Site de l’APHG (décembre 2009).

²³¹⁸ Des conseillers de l’Élysée se sont opposés également à cette mesure : *Le Figaro*, 14 avril 2010.

²³¹⁹ Cf. chapitre 3, *supra*.

²³²⁰ Alice Cardoso, « Rencontre avec l’IG d’histoire géo », 25 novembre 2009, liste de diffusion du SNES.

historiens, dont beaucoup avaient lancé l'« Appel des 19 » en 2005²³²¹ auxquelles s'ajoutent les signatures d'Alain Finkielkraut et d'Hervé Le Bras. Ils défendent dans ce texte la fonction de socialisation civique à laquelle contribue l'histoire :

« Cette mesure va priver une partie de la jeunesse française des moyens de se faire de la question [de l'identité nationale] une opinion raisonnée grâce à une approche scientifique et critique, ouvrant ainsi la voie aux réactions épidermiques et aux jugements sommaires. »²³²²

L'enseignement de l'histoire serait un rempart pour la démocratie, une défense contre toute dérive populiste. 24 politiques signent ce texte dès sa publication. La majorité sont dans l'opposition au gouvernement : 17 socialistes dont Martine Aubry et Jack Lang, 1 Verts (Cécile Duflot), 1 PRG et 1 CRC-SPG. Certains membres de la majorité s'opposent aussi à cette mesure (2 UMP, 1 NC et 1 MoDem²³²³).

Tableau n°35 : Médiatisation de la polémique pour rétablir l'histoire en Terminale S

Appel des 20		<i>JDD</i>	5 décembre 2009
« L'histoire-géographie va garder une place éminente »	Déclaration AFP du ministre	<i>Le Figaro</i>	6 décembre 2009
Une : « Réforme des lycées : vers la fin de l'histoire ? »	Véronique Soulé	<i>Libération</i>	8 décembre 2009
Interview : « L'histoire va rejoindre les langues mortes »	Benjamin Stora	<i>Libération</i>	8 décembre 2009
Interview : « Cela va rendre la filière S moins élitiste »	Richard Descoings	<i>Libération</i>	8 décembre 2009
Tribune : « Faux pas »	Laurent Joffrin	<i>Libération</i>	8 décembre 2009
« La priorité est la défense des matières scientifiques pour le public littéraire »	Jean-Baptiste André	<i>Le Monde</i>	9 décembre 2009
Une du journal : « Fini, l'histoire en terminale S »	Plantu (dessin)	<i>Le Monde</i>	10 décembre 2009
« Appel pour le maintien de l'histoire en terminale S »		<i>Le Monde</i>	10 décembre 2009
Interview	Richard Descoings	<i>Le Monde</i>	10 décembre 2009
« Réduction de l'histoire en terminale S : quand la réforme passe mal »	Maryline Baumard	<i>Le Monde</i>	11 décembre 2009
« Je ne crois pas à la hiérarchie entre les matières »	Luc Chatel	<i>JDD</i>	12 décembre 2009
« L'histoire en question »	Paul Stouder-Grosrouvre	<i>Le Monde</i>	19 décembre 2009
« Le changement de lycée plébiscité par les parents d'élèves »	Maryline Baumard	<i>Le Monde</i>	16 janvier 2010
« Histoire, TS et identité nationale »	Éric Sartori	<i>Le Monde</i>	18 janvier 2010
« Les sciences humaines et sociales au lycée, à quoi bon ? »	Laurence de Cock-Marjorie Galy	<i>Le Monde.fr</i>	22 février 2010

La médiatisation de la polémique s'amplifie en décembre 2009, à l'approche de la présentation du projet de réforme par Luc Chatel devant le CSE. *Le Figaro* se contente de relayer les arguments du ministre, tandis que *Libération* et *Le Monde* s'opposent à cette

²³²¹ Cf. chapitre 6, *supra*.

²³²² « Il est impératif d'annuler cette décision », *Journal du Dimanche*, 5 décembre 2009.

²³²³ François Bayrou se déclare opposé à cette mesure sur Europe 1 le 7 décembre 2009 : « Disparition de l'histoire-géographie en terminale S : le coup de sang de Bayrou », *Le Parisien*, 7 décembre 2009. Or, des réductions horaires faites à l'histoire-géographie dans la série S ont été faites en 1995 sous son ministère.

suppression. Comme en 1976-1980, Hubert Tison défend les arguments de son association lors de nombreuses émissions de radio, accorde une interview dans *le Parisien* le 8 décembre 2009. Les arguments de l'APHG sont également relayés par des parlementaires. Entre mai 2008 et mars 2010, 58 questions écrites sont adressées au gouvernement au sujet de la réforme de l'enseignement de l'histoire en Première et Terminale²³²⁴. Ces questions sont majoritairement formulées par des députés de l'opposition (61 %) : SRC (57,6 % des questions) et GDR (3,4 %). Des députés de la majorité en pose également (39 %) : 32,2 % pour l'UMP, 6,8 % pour le Nouveau Centre. Une seule question orale est posée le 9 décembre 2009 au gouvernement par Lionnel Luca²³²⁵. Ce député UMP des Alpes Maritimes demande au ministre d'expliquer ce qui a fondé ces décisions. Luc Chatel lui répond que le programme de Terminale n'est pas supprimé car ses contenus seront désormais enseignés en Première. Ceci justifie, selon lui, l'augmentation des heures en Première S (4 heures au lieu de 2 heures 30). La mise en option est présentée comme permettant une plus grande spécialisation de la filière scientifique. Il présente ces mesures comme la défense de l'histoire :

« Vous pouvez donc le constater, Monsieur le député, l'histoire et la géographie, matières essentielles de notre système éducatif, seront confortées grâce à la réforme du lycée ! »²³²⁶

Le 10 décembre 2009, une manifestation des enseignants et des étudiants en histoire est organisée à l'appel de 8 syndicats (Educ'action, SNALC, SNCL-FAEN, SNEP-FSU, SNES-FSU, SNETAP-FSU, SNFOLC-CGT, Sud Education) au moment où Luc Chatel présente son projet devant le CSE. Le HCE remet le même jour au Président de la République son rapport sur les lycées dans lequel il n'évoque pas l'histoire en Terminale S²³²⁷. Malgré la controverse médiatique lancée par les « historiens experts », le ministre ne revient pas sur son projet et ne modifie pas la mise en option de l'histoire en Terminale S : « Au risque de vous déplaire, je ne reviendrai sur rien »²³²⁸, dit-il. Cette stratégie est payante car trois des quatre textes présentés (classe de Seconde, autonomie des établissements et orientation) sont approuvés par le CSE : le SGEN, l'UNSA et la FCPE y sont favorables.

²³²⁴ Nous n'avons pas compté celles concernant l'enseignement de l'histoire des arts, ni celles relatives à la réforme du baccalauréat.

²³²⁵ Lionnel Luca, « Enseignement de l'histoire et de la géographie au lycée. Question au gouvernement », Question n°1782, 9 décembre 2009, questions.assemblee-nationale.fr

²³²⁶ *Ibid.*

²³²⁷ HCE, *Observations préalables du Haut Conseil de l'éducation sur la révision des programmes d'enseignement du lycée général et technologique*, 10 décembre 2009, 5 f.

²³²⁸ Philippe Jacqué, « Au risque de vous déplaire, je ne reviendrai sur rien », *Le Monde*, 12 décembre 2009.

Le programme de Seconde de 2010, témoignage des divisions

Le projet de programme du GE Bergounioux-Hagnerelle est abandonné au moment de l'annonce du report de la réforme du lycée par X. Darcos. Le 19 novembre 2009, L. Chatel annonce que des réformes curriculaires devront être envisagées dans le cadre de la réforme du lycée. Les délais sont réduits, contrairement à ce qui avait été le cas pour les programmes de collège de 2008, étudiés au chapitre précédent. La DGESCO adresse une nouvelle commande informelle à l'IGEN le 6 décembre 2009 lui demandant de lui remettre un projet pour la classe de Seconde le 22 janvier 2010 afin de lancer la consultation le 27 janvier²³²⁹. En décembre 2009, Michel Hagnerelle et Laurent Wirth constituent un groupe d'experts de 8 membres. Ce groupe est présidé par Michel Hagnerelle, ancien doyen du groupe et géographe de formation, et Laurent Wirth, le nouveau doyen, historien de formation. Les deux IGEN travaillent avec 2 IPR (Jean-Pierre Lauby de l'académie de Paris, directeur d'une collection de manuels chez Magnard, et Danielle Prado-Madaule de l'académie de Lyon, investie dans l'enseignement des sections européennes et dans celui de l'histoire des arts), 2 universitaires, déjà engagés dans le GE de 2008 (Nacima Baron-Yellès et Gilles Pécout) et 2 professeurs de lycées²³³⁰. Le 7 janvier 2010, les syndicats prennent connaissance du projet du GE, réuni pour la deuxième fois le même jour²³³¹. Contrairement en 2008, le programme est revu en profondeur [Tableau de synthèse n°7].

Le projet évolue entre le 7 janvier et le 21 janvier : à la fin du mois, le texte est centré sur l'Europe, comme l'indique son nouveau titre. Le programme d'histoire est organisé autour de l'idée d'Europe, « fil conducteur assumé par le GE »²³³². Le 19 janvier 2010, Jean-Louis Blanquer (DGESCO) adresse aux deux présidents du GE une lettre de cadrage, officialisant ainsi la commande. Le programme de Seconde doit être remis le lendemain (20 janvier 2010). La lettre n'impose pas de contenus à introduire dans le programme mais demande aux présidents de faire des programmes concis, garantissant la liberté pédagogique, dotés d'objectifs précis et clairs, aux commentaires succincts²³³³. Les programmes seront soumis à la consultation des enseignants à la fin du mois de janvier 2010.

Le programme d'histoire suscite de nombreuses critiques de la part des représentants

²³²⁹ La consultation est placée sous l'autorité des recteurs et est organisée par les IA-IPR.

²³³⁰ Daniel Letouzey, entretien avec l'auteure, 30 janvier 2010.

²³³¹ Aude Lesage, *Compte-rendu de la rencontre avec l'IG*, 7 janvier 2010, Archives personnelles.

²³³² Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 19 avril 2010.

²³³³ *Ibid.*

d'enseignants, qui n'ont pas été associés à son élaboration. L'APHG²³³⁴, le groupe *Contenus* du SNES²³³⁵ et les membres du CVUH²³³⁶ dénoncent l'infaisabilité du programmes, le manque de choix laissés aux enseignants et la disparition de certains contenus, notamment celui de la Méditerranée aux XII^e-XIII^e siècle. Ce désaveu du programme d'histoire, - moins du programme de géographie -, est rendu public en février 2010 lors de la consultation des enseignants. Dominique Borne, président de l'IESR, président du GTD à l'origine du programme de Seconde de 1995 qui inséra l'étude de la Méditerranée, adresse à Laurent Wirth une critique virulente. Dans une note de l'IESR²³³⁷, l'ancien doyen déplore l'incohérence et l'infaisabilité du programme, il dénonce la régression de l'enseignement du fait religieux, notamment celui de l'islam et du christianisme orthodoxe :

« Est-il raisonnable de faire croire que le christianisme grec, l'orthodoxie et l'islam sont présents dans la question de *Constantinople à Istanbul, un carrefour de civilisations*, alors que les enseignants ne disposeront (selon les indications même du programme) que d'une heure pour traiter cette question ? »²³³⁸

Il demande une révision totale du programme, « trop rapidement réfléchi », qui l'ouvre aux autres religions car « une histoire du passé des Européens exige la mise en évidence de la diversité culturelle et religieuse ». Certaines de ses remarques, tout comme les critiques de l'APHG, paraissent dans un article du *Monde* du 22 février 2010²³³⁹. Attaqué, Laurent Wirth est amené à défendre son projet. Il récuse le retrait du contenu de l'islam, disant que l'islam ottoman figure dans le projet, et défend la dimension européenne du texte. Le doyen se demande « si maintenant le mot européen est devenu une insulte ».

En mars 2010, l'APHG et le SNES rédigent la synthèse des consultations qu'ils ont lancées auprès de leurs membres. L'essentiel de leurs remarques convergent là encore : la consultation des sections régionales de l'APHG examinée en commission pédagogique nationale des lycées²³⁴⁰ qualifie le programme de « programme gadgétisé sous l'effet de

²³³⁴ Le SNES et l'APHG se sont rencontrés dès le 8 janvier 2010 pour discuter le projet du GE.

²³³⁵ Journée de réflexion sur le programme de Seconde, Groupe contenus du SNES (Paris), observation participante.

²³³⁶ Assemblée générale du CVUH, observation participante, 30 janvier 2010 ; Mails échangés sur la liste de diffusion en janvier et février 2010.

²³³⁷ Dominique Borne, *Avis de l'Institut européen en sciences des religions sur le projet de programme d'histoire pour la classe de Seconde*, février 2010, document personnel. Nous remercions Dominique Borne de nous avoir transmis ce document.

²³³⁸ *Ibid.*

²³³⁹ Marc Dupuis, « L'enseignement de l'islam au lycée alimente une nouvelle polémique », *Le Monde*, 21-22 février 2010.

²³⁴⁰ APHG, *Remarques et propositions sur le projet de programme de Seconde en Histoire et géographie*, mars 2010, Archives personnelles.

thèmes à la mode », « éclaté », « trop centré sur l'Europe », fermé à l'étude de la Méditerranée et de l'histoire de l'Afrique²³⁴¹, en « décalage avec la recherche », qui n'intègre pas suffisamment le fait religieux. La vision européen-centrée est dénoncée par le CVUH. Les éléments de la synthèse du groupe *Contenus* du SNES du 3 mars 2010 [Encadré n°26] font écho à ceux de l'APHG²³⁴² : le programme est jugé infaisable, trop directif pour l'enseignant, manquant de fil directeur car juxtaposant des contenus hétéroclites européen-centrés²³⁴³. Cette critique est englobée dans celles de la réforme structurelle : sont déplorés la réduction des horaires, la précipitation des réformes et le manque de consultation. Pendant ce temps, Laurent Wirth auditionne les associations de spécialistes (APHG, SOPHAU, Société des médiévistes de l'enseignement supérieur et la Société d'Histoire moderne)²³⁴⁴. Fin mars 2010, quelques jours avant le vote au CSE, Michel Hagnerelle et Laurent Wirth rencontrent les syndicats pour leur communiquer la dernière version du projet dont certains contenus ont été rajoutés (notamment pour l'étude du Moyen-Âge avec l'étude de l'essor urbain), avec davantage de choix laissé à l'enseignant²³⁴⁵.

Encadré n°26

Comment élabore-t-on une synthèse des consultations dans un syndicat ? L'exemple du groupe *Contenus* du SNES

La réunion consacrée à la rédaction de la synthèse dure une journée. Elle se déroule au siège du SNES (Paris, 13^e). Les trois participants reviennent tout d'abord sur les différentes étapes du processus d'écriture : la responsable du groupe relate les réunions avec l'IGEN et d'autres interlocuteurs, comme l'APHG. La discussion se poursuit sur les remontées parvenues oralement, les expériences personnelles rapportées et les lectures faites à ce sujet.

Dans un second temps, les photocopies des réponses parvenues au syndicat sont faites pour chaque participant. Vingt remontées argumentées d'en moyenne deux pages sont recensées. Quatre sont des synthèses personnelles et 16 ont été rédigées par des équipes pédagogiques. Les réponses proviennent de onze académies (Aix-Marseille, Bordeaux, Créteil, Grenoble, La Réunion, Lyon, Nantes, Orléans, Strasbourg, Toulouse et Versailles). Chacun fait d'abord une lecture personnelle, ce qui permet de noter les éléments récurrents et des citations.

Ensuite, une reprise collective est faite. Il s'agit de repérer les thèmes qui apparaissent le plus fréquemment. Une première version de la synthèse est rédigée à plusieurs mains. Chaque participant reprend à nouveau ses notes et les textes. Après une dernière discussion qui permet la mise au point de la version définitive, le texte est soumis aux participants et aux membres du groupe qui amendent, valident le texte définitif. Quelques jours plus tard, la responsable du groupe met en ligne la synthèse sur le site du syndicat.

Sources : Entretiens avec des membres du groupe contenus du SNES, Observations participantes (janvier-mars 2010).

²³⁴¹ « L'orientation européenne du projet ne doit pas oublier les autres mondes », *Ibid.*

²³⁴² Alice Cardoso, Patricia Legris, Svetlana Marcos, *Synthèse des contributions des collègues sur les projets de programmes d'histoire géographie de seconde*, 3 mars 2010, Archives personnelles.

²³⁴³ Le caractère hétéroclite du projet de 2010 est remarqué par une journaliste du *Figaro* : « Leur nature révèle le rôle de l'enseignement de l'histoire dans une société en panne d'intégration et de récit national. », Natacha Polony, « Les programmes d'histoire font aussi polémique », *Le Figaro*, 16 mars 2010.

²³⁴⁴ Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 19 avril 2010.

²³⁴⁵ À cette occasion, le projet du programme de Première est présenté : celui-ci est articulé autour de six grandes questions : « Croissance économique, mondialisations et mutations des sociétés aux XIX^e-XX^e siècles », « La guerre au XX^e siècle », « Les totalitarismes », « Colonisation et décolonisation », « La République en France 1889-1989 », « L'Europe en construction ». Alors que l'épreuve anticipée du baccalauréat n'est pas encore mise en place, l'IGEN doit remettre ce programme le 13 avril 2010. La consultation est prévue de fin avril à mi-juin 2010 et le vote du programme de Première est prévu début juillet 2010 au CSE : Groupe *Contenus* SNES, *Compte-rendu avec l'IG*, 26 mars 2010, Archives personnelles.

Le vote du programme de Seconde a lieu au CSE le jeudi 1^{er} avril 2010²³⁴⁶. D'après les représentants du SNES, il se déroule dans une ambiance tendue entre l'Inspection générale, qui représente le GE, et les représentants syndicaux. Le SGEN trouve ce programme novateur alors que le SNES, SUD et l'UNSA critiquent son caractère européen-centré. Laurent Wirth rejette cela, présentant des nouveaux contenus ouverts à d'autres civilisations. Des syndicalistes reprochent à l'IG d'avoir répondu à une commande politique : le doyen s'emporte alors, récusant fortement cette accusation. Malgré ces tensions, le texte est approuvé : la CGT est absente, le SNES et SUD votent contre (23 voix), le SNALC s'abstient (5 voix) et le SGEN et l'UNSA votent pour (29 voix). Les divisions syndicales observées lors du vote de la réforme du lycée en décembre 2009 se maintiennent. Le GE se réunit encore deux fois par la suite pour intégrer dans les textes les amendements votés et pour poursuivre la rédaction des programmes de Première²³⁴⁷.

Encadré n°27

La controverse des programmes de SES de 2010

La polémique autour de la suppression de l'histoire en Terminale S s'est déroulée en même temps que celle des programmes de SES²³⁴⁸ : le 2 décembre 2009, Christian Baudelot, Daniel Cohen, Philippe Meirieu et Pierre Rosanvallon lancent un appel pour demander au ministre de revoir son projet concernant la discipline des SES²³⁴⁹. La controverse se poursuit en janvier 2010 : les programmes écrits par une commission à laquelle participent Christian de Boissieu (président du Conseil d'Analyse économique), Sylvain David (président de l'APSES) et le sociologue François Dubet²³⁵⁰, sont fortement critiqués par l'APSES. L'association reproche à ces textes de gommer les enjeux économiques et sociaux contemporains, de réduire la part de la sociologie au profit d'une « économie bisounours »²³⁵¹. L'APSES radicalise alors son discours : « Si le programme n'était pas profondément remanié, et l'horaire alloué augmenté [...], l'APSES se verrait dans l'obligation d'appeler les collègues à la désobéissance citoyenne et à ne pas appliquer ce programme à la rentrée 2010 ». Ce refus de mise en œuvre des programmes rappelle celui des certains professeurs des Écoles qui n'ont pas appliqués les mesures prises par Xavier Darcos en 2008. Le 2 février 2010, Dubet démissionne de la commission car les programmes n'accordent qu'une portion congrue à la sociologie²³⁵². Jugeant la menace de désobéissance citoyenne brandie par l'APSES trop radicale, il n'amplifie pas la polémique. Les mobilisations en faveur de plus de macroéconomie et de sociologie s'avèrent efficaces car ces demandes sont prises en compte dans la version définitive des programmes du 22 mars 2010²³⁵³.

²³⁴⁶ Alice Cardoso, entretien avec l'auteure, 2 avril 2010.

²³⁴⁷ Le GE s'est réuni une fois en décembre 2009, deux fois en janvier 2010, les 9 et 16 février 2010, les 15 et 29 mars 2010 et les 8 et 12 avril 2010 dans une salle du 97, rue de Grenelle. Des échanges de mails entre chaque séance de travail ont permis de faire avancer les projets. Laurent Wirth, entretien avec l'auteure, 19 avril 2010.

²³⁴⁸ Luc Cédelle, « Des scientifiques et des politiques s'opposent à la réforme du lycée », *Le Monde*, 8 décembre 2009.

²³⁴⁹ Appel publié dans *Le Monde* du 2 décembre 2009.

²³⁵⁰ Christine Ducros, Marie-Amélie Lombard-Latune, Marie-Estelle Pech, Natacha Polony, « Chatel : Les lycéens doivent maîtriser les fondamentaux d'économie », *Le Figaro*, 27 janvier 2010.

²³⁵¹ APSES, Communiqué de presse, 23 janvier 2010

²³⁵² Natacha Polony, « Enseignement de l'économie : Luc Chatel joue l'apaisement », *Le Figaro*, 16 mars 2010.

²³⁵³ Marc Dupuis, « Un nouveau programme de « sciences éco » pour les secondes », *Le Monde*, 24 mars 2010.

Conclusion

Les réformes actuelles touchant à l'organisation de la discipline historique confirment une tendance observée depuis la fin des années 1960 : depuis 1969, les horaires des Terminales A et B (4 heures) diffèrent de ceux de la filière C (3 heures). À partir de 1988, la différenciation s'opère également en classe de Première. En 1995, une demi-heure est encore retirée aux classes de S qui n'ont que 2 heures 30 d'histoire-géographie. Les programmes ne sont plus exactement les mêmes. L'histoire diminue dans les filières scientifiques au moment où les mathématiques deviennent la discipline « sélective » pour l'orientation dans le second degré²³⁵⁴. La défense de la discipline historique n'est pas reçue de la même façon par les membres de l'exécutif entre la controverse contre la réforme Haby et celle de décembre 2009²³⁵⁵.

Les réformes conduites depuis 2007 mettent en évidence des changements dans la pratique du pouvoir : on remarque la gestion des réformes par le Président de la République, l'imposition du rythme du politique sur l'élaboration des politiques éducatives. Le recours à des experts extérieurs (Richard Descoings en l'occurrence) permet de mettre au point une réforme incrémentale à laquelle un grand nombre d'acteurs souscrivent, plus facile à mettre en œuvre que des projets de réformes radicaux²³⁵⁶. Le fort encadrement de la réforme du lycée par l'exécutif et l'accélération du rythme auquel les programmes doivent être produits déstabilisent les acteurs précédemment engagés dans les circuits d'écriture. Alors que sous le ministère Haby le projet d'une Terminale modulaire dans laquelle l'histoire n'était plus obligatoire avait été abandonnée en raison des mobilisations alliant des représentants

²³⁵⁴ Isabelle Harlé, *op. cit.*

²³⁵⁵ Il serait intéressant de revenir sur les formations universitaires des membres de l'exécutif : leur position à l'égard de l'histoire varie certainement en fonction des études suivies. Comme l'équipe conduite par Liora Israël à l'ENS au sujet de la discipline juridique, il serait pertinent d'interroger la place occupée par l'histoire et la géographie dans les formations suivies par les membres de l'exécutif.

²³⁵⁶ « Le changement réussi ne peut donc être la conséquence du remplacement d'un modèle ancien par un modèle nouveau qui aurait été conçu d'avance par des sages quelconques ; il est le résultat d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire créées, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveaux jeux dont la mise en œuvre libre –non contrainte- permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine », Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'acteur et le système, op. cit.*, p. 391.

d'enseignants (de gauche mais aussi de droite), des « historiens experts », des intellectuels et des politiques, le projet Chatel est maintenu : le ministre fait fi des mobilisations mais peut également s'appuyer sur une partie des syndicats de gauche qui approuvent sa réforme (SGEN et UNSA). La division des acteurs éducatifs par rapport aux réformes profite donc à l'exécutif qui peut imposer ses mesures.

Cette même division permet le vote par le CSE du programme d'histoire-géographie de Seconde. Le court délai accordé aux producteurs de programme réduit les négociations avec les syndicats et l'APHG, ce qui génère des tensions. Le circuit, qui avait été ouvert largement pour les programmes de collège de 2008, se referme. Les contenus du programme d'histoire de 2010 accordent moins d'importance à ceux défendus par les partisans d'une ouverture du circuit d'écriture aux enjeux mémoriels. La dimension de socialisation civique est renforcée par l'accent mis sur l'Europe et sur l'histoire politique. Les recommandations émises depuis les années 1980 pour insérer l'histoire des sciences et des techniques et le fait religieux sont également traduites dans ce texte. L'insertion des différentes demandes dans le programme donne un texte hétéroclite à la cohérence seulement politique : il s'agit de répondre à la commande.

L'IGEN semble avoir repris en main le circuit d'écriture ainsi que les réformes touchant à l'enseignement de l'histoire-géographie. La réforme du CAPES externe accorde une importance nouvelle aux programmes prescrits du secondaire car « le programme des épreuves d'admissibilité et d'admission est constitué par de grandes questions d'histoire et de géographie se référant aux programmes scolaires »²³⁵⁷. Les zones d'incertitude dans lesquelles ces réformes sont mises en place constituent une ressource pour l'IGEN dans les négociations avec les syndicats et l'APHG. Les acteurs capables de contrôler l'incertitude (IGEN mais surtout DGESCO) l'utilisent dans leurs tractations avec ceux qui en dépendent (les syndicats, l'APHG notamment). On rejoint ici certaines conclusions émises par les sociologues des organisations :

« Car ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs : les rapports des acteurs, individuels ou collectifs, entre eux et au problème qui les concerne, s'inscrivent donc dans un champ inégalitaire, structuré par des relations de pouvoir et de dépendance. En effet, les acteurs sont inégaux devant les incertitudes pertinentes du problème. Ceux qui par leur situation, leurs ressources ou leurs capacités [...] sont capables de les contrôler, utiliseront leur pouvoir pour s'imposer aux autres. »²³⁵⁸

²³⁵⁷ Laurent Carroué, *De la rénovation du CAPES externe d'histoire et géographie*, février 2010.

²³⁵⁸ Michel Crozier, Erhard Friedberg, *op. cit.*, p. 24.

Tableau de synthèse n°7 : Évolution des projets pour la Seconde (2008-2010)

Projet de décembre 2008	Projet du 7 janvier 2010	Projet du 21 janvier 2010 soumis à la consultation	Programme définitif (44-48 heures)
Les fondements du monde contemporain	Les mondes d'où nous venons : temps, espaces, sociétés	Les Européens et la diversité des mondes passés	Les Européens dans l'histoire du monde
<p>Premier semestre : Les grands héritages du monde contemporain</p> <p>Athènes au V^e siècle av. J.-C. : la citoyenneté</p> <p>Les trois civilisations de la Méditerranée aux XII^e -XIII^e : avec l'origine des trois civilisations (dimension religieuse), caractéristiques, échanges, conflits, dimension artistique</p> <p>La nouvelle représentation de l'homme et du monde : Humanisme, Réformes et Grandes découvertes XV^e -XVI^e</p>	<p>Le peuplement de la Terre (8h) :</p> <p>Les grandes phases de l'évolution de la population mondiale et de sa répartition, croissance naturelle, démographie, naître, mourir, migrer.</p> <p>Exemples précis : Crise démographique de 1348</p> <p>Croissance démographique de la France XVI^e -XVIII^e</p> <p>Migration des Celtes VIII^e -XI^e, Italiens fin XIX^e</p>	<p>Le peuplement de la Terre (7-8h) :</p> <p>La population mondiale et sa répartition sur Terre de l'Antiquité au XIX^e siècle</p> <p>Naître, vivre et mourir à l'époque moderne (exemple : France XVI^e -XVIII^e)</p> <p>Migrer au XIX^e : Irlande : crise agricole et émigration</p>	<p>Les Européens dans le peuplement de la Terre (4 heures) :</p> <p>La place des populations de l'Europe dans le peuplement de la Terre</p>
	<p>Invention de la citoyenneté : Athènes et Rome (6h)</p>	<p>Invention de la citoyenneté : Athènes et Rome (6-7h)</p>	<p>L'invention de la citoyenneté dans le monde antique (7-8 heures) : Athènes et Rome</p>
	<p>Traces de la civilisation rurale de l'Occident médiévale IX^e - XIII^e (9h) :</p> <p>Travail paysan, civilisation matérielle, rapports de domination, héritage chrétien</p>	<p>La civilisation rurale de l'Occident médiévale IX^e -XIII^e (8-9h) :</p> <p>Des sociétés organisées autour de la terre</p> <p>Un monde chrétien (étude de la figure d'Hildegarde von Bingen)</p> <p>Imaginaire et symbolique de la féodalité</p>	<p>Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e au XIII^e siècle (8-9 heures) :</p> <p>La chrétienté médiévale</p> <p>Au choix : Sociétés et cultures rurales ou sociétés et cultures urbaines</p>
<p>Nouveaux regards sur l'homme et sur le monde XV^e -XVI^e (6 h) :</p> <p>Au choix :</p> <p>4 lieux du monde : Venise porte de l'Orient, Constantinople/Istanbul, le Pékin des Ming, Tenochtitlan</p> <p>5 personnages majeurs : Magellan, Léonard de Vinci, Erasme, Luther, Copernic</p>	<p>Nouvelles visions de l'homme et du monde à l'époque moderne (9-10 h)</p> <p>La diversité du monde :</p> <p>3 villes (2 au choix) : Constantinople, un carrefour de civilisation, Pékin une capitale d'Empire, Tenochtitlan : une civilisation confrontée à la colonisation</p> <p>Les hommes de la Renaissance (2 au choix) : Magellan, Les Plantin, Léonard de Vinci, Luther</p> <p>Un nouvel esprit scientifique et technique (2 au choix) :</p> <p>Galilée et la conception copernicienne de l'univers ; Émilie du Châtelet, et la diffusion des idées de Newton ; James Watt et la machine à vapeur</p>	<p>Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne (10-11 heures)</p> <p>L'élargissement du monde (XV^e-XVI^e siècle)</p> <p>Au choix :</p> <p>Les hommes de la Renaissance ou l'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique</p>	
<p>2^e semestre : La modernité et ses contradictions</p> <p>La révolution politique : la Révolution française et l'Empire</p> <p>La révolution économique : centrée sur l'Angleterre, avec la révolution industrielle, le capitalisme, la première mondialisation</p> <p>Autour de 1848, les contradictions : les nationalités, les idéologies</p>	<p>Révolutions, liberté et nations (9-10h) :</p> <p>Affirmation progressive de l'esprit de liberté (<i>Habeas Corpus</i>, Lumières)</p> <p>Moment de la Révolution française</p> <p>Impact de la Révolution, 1848</p>	<p>Révolutions, libertés et nations (14-15h) :</p> <p>La montée des idées de liberté (<i>Habeas Corpus</i>, Lumières)</p> <p>La Révolution française : un nouvel univers politique</p> <p>Libertés et nations en France et en Europe de 1815 au milieu du XIX^e siècle (étudier les carbonari, la révolution de 1848)</p>	<p>Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine (15-16 heures) :</p> <p>La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique</p> <p>Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIX^e siècle</p>
	<p>Les transformations économiques et sociales de l'Europe (6-7 h)</p> <p>La Grande-Bretagne à l'origine de la Révolution industrielle et de l'économie-monde</p> <p>Au choix : une dynastie de la finance, une de l'industrie</p>	<p>Cette question passe en Première</p>	

Le groupe histoire-géographie de l'IGEN, dont le profil universitaire se renforce depuis 2008²³⁵⁹, et la DGESCO, dirigée dorénavant par Jean-Louis Blanquer, sont en position de force dans l'actuel circuit d'écriture des programmes de Première dont la consultation est prévue du 3 au 28 mai 2010. L'étude de l'élaboration des circuits d'écriture des programmes du lycée doit donc être envisagée en relation avec les multiples réformes éducatives (lycée, baccalauréat, concours de recrutement des enseignants) actuellement menés simultanément à un rythme accéléré à la demande de l'exécutif. Le mode de production des politiques éducatives et de leurs instruments s'en trouve fortement modifié.

²³⁵⁹ Tous les nouveaux IGEN du groupe depuis 2008 sont agrégés, un seul n'est pas titulaire d'un doctorat. L'arrivée de deux professeurs des Universités (Laurent Carroué, géographe à Paris-VIII, et Olivier Pétré-Grenouilleau, Professeur d'histoire à Sciences Po Paris) renforce la légitimité scientifique du groupe.

Conclusion générale

Nous nous sommes intéressée dans cette thèse à la production des programmes d'histoire dans le second degré général depuis la Libération en France. La sociologie historique du circuit d'écriture à laquelle nous nous sommes livrée a permis d'envisager les programmes comme le fruit de négociations, de tensions, de rapports de force, d'enjeux pédagogiques et politiques²³⁶⁰. La production des contenus d'enseignement ne peut pas être uniquement envisagée au travers d'enjeux strictement disciplinaires. Pour mieux comprendre comment ils sont écrits, il faut s'introduire dans plusieurs « boîtes noires », voir ce qui se joue en coulisse. Le tableau suivant résume les principales caractéristiques des circuits d'écriture des programmes qui ont abouti durant la période étudiée.

Tableau de synthèse n°8 : Circuits d'écriture des programmes ayant abouti depuis la Libération

	Chapitre 1	Chapitre 2	Chapitre 3	Chapitre 4	Chapitre 5	Chapitre 6
Programmes publiés étudiés	Terminale (1957)	Premier cycle (1969)	6 ^e et 5 ^e (1977-1978)	Premier cycle (1985-1986) Seconde (1986)	Ensemble du second cycle (1995-1998 ; 2000 ; 2002)	Premier cycle (2008)
Acteurs intégrés dans le circuit	Hauts fonctionnaires du ministère IGIP	IGIP	IGIP	« historiens experts » + IGEN	GTD (« historiens experts » + Inspections)	GE (Inspections + enseignants)
Acteurs consultés (circuits parallèles)	SPHG Historiens universitaires		Didacticiens	APHG	Enseignants APHG Syndicats Universitaires	Enseignants APHG Syndicats Universitaires Groupes d'intérêts
Pressions significatives du politique	Ingérence du ministre	Ingérence du Président de la République	Ingérence des membres de l'exécutif (PR et ministre)	Ingérence du ministre	Ingérence croissante du ministre	Ingérence croissante du ministre + parlementaires (lois mémorielles)
Espaces étudiés	Ouverture sur l'ensemble des civilisations mondiales	États européens principalement (importance de la France) : Approche stato-centrée	Ouverture sur d'autres espaces : approche civilisationnelle	Ouverture sur l'Europe	Ouverture sur l'Europe et la Méditerranée : dimension patrimoniale et civique	Ouverture à l'Europe, aux civilisations extra-européennes et à l'immigration => ouverture de la citoyenneté nationale
Type d'approche	Étude des civilisations sous divers aspects	<i>Continuum</i> chronologique	Thèmes sur la longue durée et approche chronologique	Approche chronologique	Étude de moments historiques (Seconde), rupture avec la continuité chronologique	Rupture avec la continuité chronologique, étude d'exemples en profondeur, insertion de l'histoire des arts
Type de programme	Programme unique	Programmes séparés	Programme unique	Programmes séparés	Programmes séparés	Programmes séparés

²³⁶⁰ Ce qui rejoint les conclusions faites dans les travaux sociohistoriques des politiques publiques présentés dans l'introduction, notamment ceux de François Buton et de Bruno Palier.

L'ouverture des circuits d'écriture à de nouveaux acteurs

Il en ressort la variabilité des configurations du circuit d'écriture des programmes : ce ne sont jamais exactement les mêmes acteurs qui l'intègrent. L'instabilité est renforcée progressivement par la mise en place d'un *spoil system* chez certains hauts fonctionnaires des directions ministérielles : ceux-ci n'occupent parfois que quelques mois leur fonction, les dossiers sont traités à la hâte, sans véritable réflexion collective ni vue d'ensemble du problème. Seule l'Inspection générale est inscrite dans tous les circuits d'écriture qui aboutissent. Les concurrences auxquelles se livrent les autres catégories d'acteurs pour intégrer le circuit sont intéressantes sur plusieurs aspects : être dans le circuit permet de faire valoir ses intérêts, sa conception du programme, d'être éventuellement entendu, d'être perçu comme légitime pour les hauts fonctionnaires du ministère et d'être proche du centre de décision. La centralité de ce processus de décision est flagrant : tout se décide encore à Paris pour les programmes. Les adaptations pour les DROM, étudiées dans le chapitre 6, ne deviennent effectives qu'à partir du moment où elles ont été validées par le centre de décision, - l'Inspection générale et le ministère en l'occurrence.

Le mode de production des programmes utilisé durant les années 1920 et 1930 ne se prolonge pas véritablement après la Libération : dans aucun circuit étudié au cours de notre recherche (même pour les programmes qui n'aboutissent pas), nous ne retrouvons de production uniquement en cogestion entre les inspecteurs généraux et les représentants de la SPHG. La configuration du circuit d'écriture est dès lors instable. Le rôle joué par les historiens dans la production des programmes montre que ceux-ci souhaitent réintégrer le circuit d'écriture duquel ils ont été exclus par la SPHG durant l'entre-deux-guerres. Les rivalités entre certains universitaires et la A/SPHG sont perceptibles jusqu'au ministère Haby : les historiens des *Annales* s'opposent dans les années 1940-1960 à cette association qui critique les projets portés par ceux-là. Exclue du circuit d'écriture des programmes Haby, universitaires (y compris Fernand Braudel) et APHG s'allient contre l'Inspection générale (chapitre 3). Cette nouvelle alliance entre « historiens experts » s'observe dans les circuits d'écriture des années 1980 (chapitre 4).

La lecture des lignes du tableau « acteurs intégrés » et « acteurs consultés » met en évidence l'ouverture du circuit d'écriture à de nouveaux acteurs, ce qui le complexifie. Nous

rejoignons ici les conclusions de François Lantheaume²³⁶¹ au sujet de l'enseignement de la guerre d'Algérie en France : celle-ci emploie l'expression d' « acteurs réseau » pour désigner ceux qui contribuent à cet enseignement, parmi lesquels on trouve des entrepreneurs de mémoires. Chaque acteur porte des demandes différentes qu'il souhaite voir inscrites dans ces textes. L'ouverture signifie donc la multiplication des contraintes qui pèsent sur les rédacteurs. Ceux-ci sont davantage soumis aux critiques prononcées par des acteurs plus nombreux, de milieux différents. L'ouverture du circuit conduit, comme nous l'avons vu, à la multiplication des contenus à insérer dans les programmes, à la plus grande difficulté à établir un consensus entre des demandes variables et à la diminution d'une possibilité d'écrire un projet cohérent.

L'étude du circuit d'écriture des programmes, qui permet une lecture du changement dans la production institutionnelle d'un instrument, montre les moments de bouleversements des régimes d'écriture. Nous en avons repéré trois principaux : le moment de la Libération, celui du ministère Haby et les changements des années 1990-2000. Dans le premier cas, il s'agit d'une « occasion manquée » pour entraîner un basculement : les projets de réforme de la commission Langevin-Wallon, parfois radicaux, sont violemment rejetés par la SPHG qui recourt aux parlementaires et à de hauts fonctionnaires pour faire réviser les projets de Gustave Monod et de Lucien Febvre. Le moment Haby constitue quant à lui un premier basculement car l'organisation des programmes est changée par l'introduction de la didactique et de conceptions de ces disciplines qui vont à l'encontre de celles des représentants d'enseignants et d'un grand nombre d'universitaires. Les années 1990 et 2000 constituent un autre type de basculement par l'ouverture progressive du circuit d'écriture à de nouveaux acteurs et l'ouverture de la citoyenneté nationale.

La combinaison d'un individualisme républicain et d'une citoyenneté plurielle

En cela, une sociologie du circuit d'écriture des programmes met à jour les catégories d'acteurs inscrits dans le récit historique scolaire. Elle contribue ainsi à enrichir la sociologie de la citoyenneté. Nous avons vu que les réformes des programmes permettent le passage

²³⁶¹ Marc-André Ethier, Françoise Lantheaume, David Lefrançois, Paul Zanazanian, « L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula », *Éducation et francophonie*, vol. 36, 2008, p. 69. Également : Françoise Lantheaume, « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressource et allongement des réseaux », *Éducation et sociétés*, 2003, n°12, p. 125-142.

d'une citoyenneté stato-centrée nourrie d'un individualisme républicain²³⁶² à une citoyenneté ouverte qui multiplie les appartenances. Les producteurs des programmes, en assignant une fonction civique à l'histoire, perpétuent et actualisent cette figure institutionnalisée par les Républicains laïcs de la Troisième République. Dans les programmes de la fin du XIX^e siècle, l'individu est envisagé comme le résultat d'un processus d'acculturation morale et civique qui ambitionne de le transformer en citoyen responsable du devenir de la communauté à laquelle il adhère, la Troisième République, il est le produit de la démocratie. L'individu est appelé à devenir un citoyen qui participera librement à une communauté d'idées et de valeurs dont l'existence témoigne de son intégration sociale. Cette conception du citoyen est reprise par les producteurs des programmes jusqu'à aujourd'hui. En revanche, les acteurs considérés comme citoyens changent, se diversifient. Notre étude montre la dimension historique de la citoyenneté qui évolue selon les contextes.

Le récit scolaire de l'histoire nationale intègre progressivement de nouveaux acteurs : les victimes de la Shoah depuis le programme de Terminale en 1982, les femmes apparaissent en 2000 dans les manuels et font l'objet d'exemples dans les programmes prescrits de 2008 et de celui de 2010. Les immigrés y sont inscrits depuis 2008. Les pressions multiples exercées sur les producteurs ont donc été prises en compte. La citoyenneté devient multiple. Cette ouverture du récit national suit les évolutions des « régimes de mémoire »²³⁶³ étudiés par Johann Michel. Selon ce politiste, la mémoire publique officielle porteuse d'un régime mémoriel d'unité nationale se fragmente à partir des années 1970 : le régime « victimo-mémoriel » de la Shoah dans les années 1980-1990, en reconnaissant les victimes de la Shoah, ébranle le mythe résistancialiste de la réconciliation nationale. Puis, progressivement, chaque groupe victimaire demande une visibilité dans l'espace public mémoriel occultée, jusque là, par l'hégémonie d'une histoire nationale à sens unique : on assiste au retour de l'oublié des politiques mémorielles d'unification ou de réconciliation nationale. Johann Michel désigne ce basculement des années 1990-2000 comme la « critique à l'égard du mythe civilisateur de l'unification nationale faite par les descendants de victimes de la Colonisation »²³⁶⁴. Nous parlerons plutôt de complexification du récit national par l'ouverture à d'autres catégories de populations. Cette prise en compte de la dimension ethnique de la citoyenneté converge avec

²³⁶² Yves Déloye, *École et citoyenneté, op. cit.*, p. 34.

²³⁶³ Johann Michel désigne par l'expression « régime de mémoire », la configuration stabilisée d'une mémoire officielle à une époque historique donnée.

²³⁶⁴ Johann Michel, *Gouverner les mémoires, op. cit.*, p. 119.

d'autres travaux de sociologie de l'immigration, comme ceux de Françoise Lorcerie ou de Gérard Noiriel²³⁶⁵. L'origine des élèves devient donc une variable structurante dans certaines politiques éducatives²³⁶⁶.

La difficulté à élargir l'histoire scolaire à d'autres espaces

L'introduction des civilisations extra-européennes a constitué un autre point de tension depuis la Libération. Hormis la civilisation médiévale musulmane qui figure depuis 1857 dans les programmes d'histoire, les ouvertures à d'autres espaces ont été faites du point de vue européen²³⁶⁷. Le programme de Terminale de 1957, qui invite à étudier plusieurs civilisations pour elles-mêmes, rompt avec une vision euro-péo-centrée. Cet euro-péocentrisme s'observe durant la période retenue²³⁶⁸. L'Europe dans les programmes n'a été longtemps conçue que comme une addition d'États. Cette dimension européenne, pensée comme un partage de valeurs et de moments historiques, n'a été intégrée dans les *curricula* que dans les programmes du GTD Berstein-Borne à partir de 1995. Dès lors, l'inscription de l'Europe dans les programmes devient une préoccupation pour les producteurs, comme on l'a observé avec le programme de Seconde de 2010²³⁶⁹. Ceci est une évolution importante par rapport aux conclusions auxquelles était arrivée Hélène Baeyens²³⁷⁰. Cependant, la multiplicité des conceptions qu'en ont les producteurs pose problème. N'envisageant pas l'Europe de la même

²³⁶⁵ Françoise Lorcerie (dir.), *L'école et le défi ethnique*, op. cit., Gérard Noiriel, *État, nation et immigration : vers une histoire du pouvoir*, op. cit.

²³⁶⁶ On retrouve les conclusions de Stéphanie Morel au sujet des politiques éducatives territoriales (Stéphanie Morel, *École, territoires et identités*, op.cit), mais également des analyses d'Annabelle Allouche dans sa thèse actuellement en cours à Sciences Po Paris sous la direction d'Agnès van Zanten : *Socialiser aux élites. Politiques et pratiques de l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur d'excellence anglais et français*.

²³⁶⁷ En examinant les programmes d'histoire présentés par Philippe Marchand, on constate que la civilisation musulmane est inscrite dans les programmes depuis le programme du 12 août 1857: le titre est bien entendu exposé dans les termes de l'époque : « Mahomet, la conquête, le partage du califat, éclat de la civilisation arabe au IX^e siècle). Par la suite, selon les découpages (deux cycles ou cycle unique), cette question reste au programme de 5^e (31/5/1902) ou de 3^e (12/8/1857, 25/3/1865, 23/7/1874, 28/8/1890) Quant à l'Extrême-Orient (Sibérie, Chine, Japon) il constitue 1/27^e du programme de 3^e de 1902 (mais il est abordé dans le cadre de l'étude de l'expansion européenne).

²³⁶⁸ Christian Grataloup, « Les régions du temps », in *Périodes. La construction du temps historique. Actes du colloque d'Histoire au présent*, Paris, EHESS, 1991, p. 157-173 ; Jean Leduc, « Penser le temps », in *Les historiens et le temps. Concepts, problématiques, écritures*, Paris, Seuil, 1999, p. 91-133.

²³⁶⁹ Ceci s'observe également pour la production du manuel d'histoire franco-allemand actuellement étudiée par Philippine Lefebvre dans le cadre de son mémoire de Master 1 en Science politique sous la direction d'Yves Déloye (Paris-I).

²³⁷⁰ Une évolution est perceptible par rapport aux conclusions d'Hélène Baeyens en 2000 : *Les stratégies de socialisation scolaires à l'unification européenne : une dynamique saisie à partir des programmes et manuels scolaire de géographie, d'histoire et d'éducation civique des années 1950 à 1998*, Thèse de Science politique sous la direction de J.-L. Chabot, IEP Grenoble, 638 f.

façon, l'introduction de cet objet devient problématique et provoque des controverses entre producteurs, comme ce fut le cas lors du GTD de Jean-Clément Martin (chapitre 5). Cette dimension européenne controversée se retrouve dans les programmes de collège de 2008 (chapitre 6), et surtout dans celui de Seconde de 2010 étudié dans l'Épilogue.

La dimension européenne n'efface pas pour autant l'échelle nationale. Cependant, le récit de l'histoire de la nation française évolue et intègre de nouveaux acteurs. Une analyse plus fine des contenus des textes officiels (programmes et documents de présentation de ceux-ci) ainsi que des entretiens avec des producteurs permettraient de dégager avec davantage de précision les transformations de la citoyenneté et des conceptions de la nation et de l'Europe. Cela permettraient de dégager les éléments sur lesquels ces notions s'appuient (valeurs, mémoire collective, projet à venir, délimitation et nature des frontières, emboîtement des échelles). Les travaux de Sophie Duchesne au sujet des citoyennetés nationales et européennes étudiées à partir des représentations de citoyens²³⁷¹ et ceux de didactique de l'histoire-géographie, notamment de Nicole Tutiaux-Guillon sur les représentations de l'Europe chez les élèves et les enseignants²³⁷², pourraient fournir des éléments de réflexion à cette recherche sur les représentations des échelles de la citoyenneté des producteurs de programmes qui influencent les orientations données aux *curricula* prescrits.

Les historiens et les sciences de gouvernement

Nous n'avons pas suffisamment mis en évidence le rôle joué par certains historiens dans la production des savoirs scolaires. Il faudrait développer en effet l'implication de ces universitaires dans l'élaboration des politiques scolaires et leur relation avec le pouvoir politique. Ceci contribuerait à l'analyse d'une science de gouvernement centrée sur l'histoire. Quel est le degré d'influence de ces universitaires dans la production des politiques ? Comment les politiques (principalement membres de l'exécutif) parviennent-ils à imposer ces universitaires comme experts légitimes à des acteurs déjà constitués (en particulier les corps d'inspection) ? La participation des historiens aux réformes pose la question de l'implication des hauts fonctionnaires. L'inclusion d'acteurs extérieurs à la bureaucratie du ministère de l'Éducation nationale peut être perçue comme une concurrence. Ces hauts fonctionnaires

²³⁷¹ Sophie Duchesne, André-Paul Frogner, « National and European Identifications: a dual Relationship », *art. cit.*

²³⁷² Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*, Paris, INRP, 2001, 183 p.

peuvent également imposer des personnalités capables de faire passer des réformes tout en respectant leurs règles, en minimisant les aspects autoritaires de leur rôle grâce à leur réputation d'impartialité.

La place occupée par les historiens dans les chapitres 1 et 2 est importante. Lucien Febvre, Pierre Renouvin et Fernand Braudel sont les universitaires interlocuteurs du Ministère. Ces historiens sont inscrits dans des commissions, dans des circuits d'écriture pour faire passer des réformes visant à actualiser les programmes scolaires. Cet engagement de la part d'universitaires dans les réformes éducatives n'est pas spécifique à l'enseignement de l'histoire : nous avons vu que des professeurs au Collège de France ou des universitaires participent dans les années 1960 à la réforme des mathématiques (groupe Bourbaki) et à celle du français. Ce qui distingue en revanche l'histoire de ces disciplines, c'est l'abandon ou la dilution des projets qu'ils ont promus : le programme de Terminale de 1957 est rapidement modifié (chapitre 2), les projets des commissions présidées par les historiens ne sont pas validés (commission de Lucien Febvre dans la commission Langevin-Wallon, commission Renouvin de 1967 puis commission Braudel de 1968-1969). Les universitaires parviennent à faire passer des réformes scolaires au cours des années 1980 : la commission Girault, celle de Philippe Joutard sont perçues comme légitimes par les membres du ministère (chapitre 4).

Une étude plus fine du rôle de l'historien impliqué dans l'enseignement de cette discipline serait à faire. Elle inviterait à approfondir la figure tutélaire de l'universitaire un peu à la manière dont procède Haroun Jamous²³⁷³ pour comprendre comment l'hôpital a pu se réformer, en partie grâce à l'implication de Robert Debré. Il s'agirait de mettre en lumière les « collèges invisibles », les réseaux politiques, administratifs dans lesquels ces historiens sont inscrits, leur degré de proximité avec les centres de décision politiques. Il ne faudrait pas non plus négliger le moment d'institutionnalisation de l'histoire scolaire, notamment lors de la Troisième République durant laquelle les universitaires, dont Ernest Lavisse, ont largement participé aux réformes éducatives. Approfondir les implications de Lucien Febvre et Fernand Braudel nous paraît intéressant car leur engagement dans les politiques des contenus est à mettre en lien avec la concurrence académique. S'imposer dans les programmes permet également de s'imposer dans les concours de recrutement et dans l'enseignement supérieur. L'étude des fonds Lucien Febvre aux Archives nationales (591 AP), ceux de Fernand Braudel

²³⁷³ Haroun Jamous, *Sociologie de la décision*, *op. cit.*

à l'Institut (notamment la correspondance de l'historien avec les ministres, les directeurs ministériels et avec des universitaires) et celles de l'EHESS et du ministère de l'Éducation nationale permettrait cette entreprise. Un croisement avec l'histoire des Sciences Économiques et Sociales serait enrichissante pour comprendre comment les « disciples » de Fernand Braudel ne s'engagent pas dans les années 1960 dans la réforme de l'histoire mais dans l'institutionnalisation de cette nouvelle discipline.

La conception des acteurs des circuits d'écriture de l'histoire

La sociologie du circuit d'écriture est une contribution à la science politique. En étudiant les configurations d'acteurs, leurs « écologies liées », elle apporte des éléments à la compréhension des rapports de force entre « l'auditoire » (écologie politique constituée des partis politiques, du Parlement, de l'exécutif, etc.) et les producteurs des programmes (universitaires, inspections, enseignants, société civile). Elle permet de mieux saisir le traitement du problème de l'histoire à l'École par les politiques et les représentations qu'ont ces derniers de la discipline historique. Les politiques qui s'investissent dans l'élaboration de cette politique n'ont pas les mêmes représentations de ce que doit être un enseignement de l'histoire, ni la même vision du système éducatif. Ces représentations sont complexes et ne reposent pas toujours sur le clivage gauche-droite. En cela, cette sociologie se propose de mieux comprendre la socialisation primaire et secondaire des personnels politiques et leur engagement dans les politiques éducatives. Nous avons vu que des événements comme Mai 68 influencent les prises de positions des politiques par rapport aux acteurs éducatifs et à la réforme pédagogique ainsi que leur trajectoire personnelle et professionnelle²³⁷⁴. Nous avons remarqué qu'on ne pouvait étudier la fabrique des programmes sans inscrire cet objet parmi d'autres politiques éducatives. En cela, la sociologie historique du circuit d'écriture des programmes constitue un apport à la connaissance de la production des politiques éducatives.

Il manque également dans cette recherche une analyse prosopographique plus fine des réseaux réformateurs de la Libération jusqu'aux années 1960. Les acteurs qui en sont membres jouent un rôle important dans la diffusion d'idées rénovatrices, dans l'expérimentation de projets ainsi que dans les activités ministérielles plus routinières. Nous

²³⁷⁴ Outre les socialisations primaire et secondaire « classiquement » étudiées, les événements politiques contribuent à la socialisation des individus : Olivier Ihl, « Socialisation et événements politiques », *RFSP*, vol. 52, n°3, 2002, p. 125-144 ; Julie Pagis, « La politisation d'engagement religieux. Retour sur une matrice de l'engagement en Mai 68 », *RFSP*, vol. 60, n°1, 2010, p. 61-89.

souhaiterions faire cela, un peu à la manière de Christian Topalov avec les nébuleuses réformatrices de charité aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en France de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 1920²³⁷⁵. Les réseaux réformateurs de la Libération intègrent des acteurs déjà engagés dans les années 1920 et 1930 dans de nombreux mouvements (Compagnons de l'Université, Éducation nouvelle, engagement antifasciste, participation au Front populaire) puis dans les mouvements de Résistance durant la Seconde Guerre mondiale. Un travail sur archives serait ici nécessaire pour mieux comprendre la dynamique de ces nébuleuses, les milieux dans lesquels ils évoluent. La variable religieuse (particulièrement protestante) doit être davantage prise en compte pour comprendre l'engagement de certains de ces acteurs, en particulier Gustave Monod et Louis François.

Des changements dans la conception de l'École

La place de la discipline historique au sein du système éducatif français a évolué depuis la Libération. L'étude de la production des programmes sur une période de 65 ans a permis de montrer de réels changements : on remarque progressivement que cet enseignement pour le second cycle du second degré général se différencie (évolutions des dotations horaires entre filières du second cycle et des épreuves au baccalauréat). Alors qu'il paraissait important aux représentants des enseignants d'histoire, ainsi qu'à bon nombre de politiques, que l'histoire soit enseignée de la même manière dans toutes les classes du second degré (chapitre 1), la réforme actuelle des lycées rompt véritablement avec cette tradition disciplinaire²³⁷⁶. Déjà proposé par René Haby en 1974-1975, le caractère optionnel de l'histoire en Terminale devient opérant à partir de la rentrée 2010. Contrairement au projet initial du ministère Chatel, cette discipline n'est optionnelle qu'en Terminale scientifique. Une étude comparative approfondie des trois moments où la question de la mise en option de l'histoire a été posée depuis 1944 serait instructive. Elle permettrait de revenir sur les trois controverses qui se sont déroulées pour « défendre la discipline » dans le second degré. À chaque fois, les alliances changent, les mobilisations adoptent des formes différentes, la réception par les décideurs politiques des arguments mis en avant au cours de la controverse évolue. Le contexte politique général, les croyances des acteurs jouent un rôle évident : alors

²³⁷⁵ Les séances du séminaire « Nébuleuse réformatrice » qu'anime Christian Topalov à l'ENS nous ont donné de précieuses pistes de réflexion.

²³⁷⁶ Patricia Legris, « Défendre la discipline : la place de l'histoire en Terminale depuis la Libération », Communication au séminaire « Politiques éducatives et savoirs », IEP Paris, 11 avril 2010.

que la mise en avant d'une histoire défenseur de la démocratie a permis le retrait du projet de mise en option de la discipline par la commission Langevin-Wallon (chapitre 1), que la mobilisation des « historiens experts » dans les médias et auprès des parlementaires et membres de l'exécutif a obligé René Haby à renoncer à son projet de réforme des lycées puis son successeur Christian Beullac à rétablir des programmes plus « classiques » (chapitre 3), celle lancée en 2009 par quelques « historiens experts » n'a pas enflé au point de faire changer les projets du ministère (Épilogue). Pour comprendre l'histoire de cette discipline, il ne faut donc négliger ni les attentes de la société à l'égard de celle-ci et de l'éducation en général, ni le caractère politique de l'histoire scolaire que les producteurs n'assument pas toujours. Ceci va dans le sens du paradoxe repéré par François Audigier dans sa règle des *4R*²³⁷⁷. Selon ce didacticien, le fonctionnement de l'histoire-géographie se définit par le refus du politique, le référent consensuel à construire, la réalité du passé et du monde dite par la discipline et des contenus assimilés aux résultats scientifiques.

L'étude de l'écriture des programmes montre que depuis une dizaine d'années ces règles sont ébranlées. L'ouverture du circuit à de nouveaux acteurs porteurs de demandes a eu pour conséquence la multiplication des contenus et l'insertion d'éléments de controverses scientifiques et mémorielles (chapitre 6). Il n'est pas nouveau que l'enseignement de l'histoire fasse l'objet de polémiques : déjà au XIX^e siècle, l'étude de l'Ancien Régime et de la Révolution française divisait les acteurs éducatifs²³⁷⁸, la lecture du passé proposée par les Républicains laïcs et les représentants de l'enseignement privé religieux avait provoqué une « guerre des manuels » jusqu'en 1914²³⁷⁹, l'intégration d'éléments d'histoire sociale dans les programmes Haby et Beullac avait été critiquée par des partis politiques de droite, effrayés que l'enseignement de l'histoire ne devienne marxiste (chapitre 3). Les controverses qui pénètrent l'enseignement actuel sont d'un autre ordre : les « questions socialement vives » concernent les mémoires de groupes minoritaires, l'enseignement de la Shoah et celui de la colonisation provoquent des affrontements mémoriels entre les élèves. L'éclatement du régime mémoriel étudié par Johann Michel et le changement du paradigme pédagogique-

²³⁷⁷ François Audigier, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *art. cit.*

²³⁷⁸ Paul Gerbod, « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire de 1802 à 1880 », *L'information historique*, n°3, mai-juin 1965, p. 89-122 ; René Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2001, 358 p.

²³⁷⁹ Christian Amalvi, « La guerre des manuels autour de l'école primaire en France », *art. cit.*, Yves Déloye, *École et citoyenneté*, *op. cit.*

positiviste au profit d'un paradigme constructiviste critique dans l'enseignement de l'histoire, repéré par Nicole Tutiaux-Guillon²³⁸⁰, s'observent aussi dans la production des programmes (chapitre 6). Le changement de la place occupée par l'histoire dans le second degré indique les transformations du référentiel sectoriel éducatif, désormais davantage ouvert aux attentes économiques²³⁸¹.

La complexification du régime d'écriture de l'histoire scolaire

Notre étude propose également d'enrichir les connaissances sur la « culture disciplinaire »²³⁸². Les débats étudiés dans les circuits d'écriture mettent à jour les différentes conceptions de l'organisation de cet enseignement. Le *continuum* chronologique a prévalu dans les programmes jusque dans les années 1970. Il s'agissait jusque là de dérouler le fil du temps, en respectant l'étude des quatre périodes chronologiques. Les programmes Haby, en introduisant à côté de cela des thèmes à étudier sur le long terme, bousculent cette tradition. Les projets portés par Lucien Febvre et Pierre Renouvin ainsi que celui du GTD de Jean-Clément Martin (chapitre 5), qui proposaient d'adopter une démarche régressive, n'aboutirent pas. Enseigner l'histoire, pour la plupart des acteurs engagés dans les circuits d'écriture, revient à suivre une avancée chronologique, à accorder de l'importance aux périodes qui organisent le temps²³⁸³. Le colloque de Montpellier de janvier 1984 (chapitre 4) met en évidence cet attachement à la chronologie des « historiens experts » mais aussi des représentants d'institutions. Néanmoins, la présentation chronologique continue est de plus en plus écartée des programmes.

La multiplication des contenus insérés dans les programmes de 2008 (chapitre 6) est le résultat des changements du circuit d'écriture. Le mode de production de cet instrument par l'organisation contribue à alourdir les programmes :

²³⁸⁰ Nicole Tutiaux-Guillon, « Deux paradigmes pour penser l'enseignement de l'histoire-géographie ou peut-on introduire les questions socialement vives en histoire-géographie ? », in *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH, Paris, 14-15 mars 2008, Paris, ADAPT Éditions, 2008, p. 25-33 ; Nicole Tutiaux-Guillon, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : histoire-géographie dans le secondaire français », in François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculum en question*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 117-146.

²³⁸¹ Pierre Muller caractérise ainsi le référentiel global néo-libéral : il redéfinit la frontière public-privé, réarticule le social et l'économique, promeut une nouvelle transaction entre le centre et la périphérie. Pierre Muller, *Les politiques publiques*, Paris, PUF (6^e ed.), 128 p. Le tournant néo-libéral étudié notamment par Bruno Jobert (*Le tournant néo-libéral en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1994, 328 p.) influence désormais certaines politiques éducatives (Stéphanie Morel, *École, territoires, identités*, op.cit.).

²³⁸² Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, op. cit., p. 274-284.

²³⁸³ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 114-118.

« L'encombrement des programmes, entre autres, apparaît comme le résultat naturel de la lutte des experts pour défendre leurs intérêts corporatifs à l'intérieur d'un système bureaucratique relativement désarmé devant ce qui, pour lui, constitue un domaine étranger »²³⁸⁴.

Michel Crozier n'évoque ici que le cas des associations de spécialistes. Pour l'enseignement de l'histoire, ce sont jusque dans les années 1980 principalement l'A/SPHG et les associations d'universitaires. Ces derniers, comme le fait remarquer le sociologue des organisations, veulent faire pénétrer des savoirs universitaires dans les programmes. Les transformations du circuit d'écriture depuis les années 1990 renforcent ce phénomène d'encombrement. Le paradoxe entre une inflation des contenus et une diminution des dotations conduit les producteurs des programmes à revoir l'ordonnance de la trame chronologique. C'est ainsi que les programmes du GTD Borne-Berstein introduisent une certaine discontinuité chronologique, particulièrement dans le programme de Seconde dont la première partie est organisée autour de quatre « moments historiques » (chapitre 5). Des choix sont ensuite laissés aux professeurs : il s'agit d'alléger les programmes en confiant cette responsabilité à l'enseignant. Dans le programme de Seconde de 2000, le professeur choisit d'étudier trois des quatre moments historiques. Les choix d'exemples apparaissent clairement dans les programmes de collège de 2008 et dans celui de Seconde de 2010. Malgré cette inflexion, la mise en œuvre correcte des programmes pose encore problème. Pour y remédier, le doyen du groupe histoire-géographie de l'IGEN, Laurent Wirth, propose de rassembler les exemples, « de traiter 2 ou 3 exemples en un seul »²³⁸⁵.

L'ouverture du circuit d'écriture renforce donc la lourdeur des programmes et pose un autre problème : celui du découpage chronologique. La périodisation qui organise encore l'enseignement de l'histoire a été pensée en fonction de l'histoire politique nationale. Elle convenait aux programmes de la Troisième République. Les civilisations extra-européennes n'étaient envisagées qu'au travers du prisme européen, au moment de la colonisation. Le problème est apparu quand les producteurs ouvrirent les programmes à d'autres histoires. Chaque objet historique ayant sa propre temporalité²³⁸⁶, les découpages valables pour l'histoire politique ne correspondent pas forcément à ceux d'une histoire sociale, économique,

²³⁸⁴ Michel Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963, p. 292.

²³⁸⁵ Réunion inter-académique, Mise en œuvre des programmes de 5^e, Paris, 2 février 2010, observation participante. Ce qui converge avec des réunions tenues à ce sujet dans d'autres académies : Alice Cardoso, entretien avec l'auteure, 1^{er} avril 2010.

²³⁸⁶ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1960 (1949), p. 93-94 ; Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 118-123.

culturelle, etc. Les programmes des années 1980, ouverts à l'histoire culturelle et des mentalités, imposent à ces nouveaux objets des découpages parfois seulement valables pour les régimes politiques. La parade trouvée, nous semble-t-il, par les producteurs de programmes est l'introduction de « tableaux » qui permettent de balayer les évolutions économiques, sociales et culturelles sur plusieurs décennies²³⁸⁷. L'ouverture des programmes de collège de 2008 à des espaces extra-européens pose un autre problème relatif au découpage chronologique : les quatre périodes qui organisent l'enseignement de l'histoire correspondent à l'espace méditerranéo-européen²³⁸⁸. L'étude d'une civilisation d'Afrique subsaharienne à l'époque médiévale n'a pas toujours de sens comme on le voit dans les périodes d'études proposées dans le programme de 5^e : l'empire du Ghana (VIII^e-XII^e siècle), celui du Mali (XIII^e-XIV^e siècle), l'empire Songhaï (XII^e-XVI^e siècle) ou le Monomotapa (XV^e-XVI^e siècle).

La difficulté à penser la pluralité des temporalités dans l'enseignement de l'histoire se retrouve également dans la façon de présenter l'événement. L'histoire pouvant être considérée comme le récit des événements « vrais »²³⁸⁹, la démarche pédagogique dominante dans les présentations des programmes (*Instructions officielles*, Documents d'accompagnements, Documents pour la classe) est la narration. Jean Leduc remarque que cette démarche peut conduire chez les élèves à une vision téléologique de l'histoire alors que le récit peut ne pas être toujours linéaire, peut mettre en évidence les temporalités plurielles : c'est dans cette optique que Dominique Borne a introduit les repères chronologiques (chapitre 5). Ces repères ainsi que les documents patrimoniaux sont, dans l'esprit des membres du GTD, à présenter à la façon du *Dimanche de Bouvines*²³⁹⁰ : Georges Duby ne consacre qu'une partie de son ouvrage au récit de la bataille. La date de 1214 constitue un point d'entrée à des questions qui la dépassent : la guerre, la paix à cette époque, les évolutions sociales et politiques qui en résultent.

Cette démarche prônée dans les programmes est cependant difficile à mettre en œuvre, tout comme il est difficile de penser les *curricula* prescrits en terme de compétences. Comme l'affirme Dominique Raulin²³⁹¹, les programmes sont pensés avant tout en fonction de

²³⁸⁷ Cf. Textes des programmes, Annexe n°1, tome II.

²³⁸⁸ Christian Grataloup, *L'invention des continents*, Paris, Larousse, 2009, 224 p.

²³⁸⁹ Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1971, p. 14.

²³⁹⁰ Georges Duby, *Le Dimanche de Bouvines : 27 juillet 1214*, Paris, Gallimard, 1973

²³⁹¹ Dominique Raulin, *Les programmes scolaires*, op. cit.

connaissances et de méthodes disciplinaires. L'étude de la production des programmes de collège de 2008 illustre les routines des acteurs : les membres du GE Wirth bricolent les savoir-faire, les démarches à évaluer dans le cadre du socle commun à partir de traditions disciplinaires. Les inspecteurs pédagogiques, tout comme les enseignants, rencontrent alors des difficultés à évaluer ces programmes encore disciplinaires (dans les contenus et dans les méthodes) avec la grille d'évaluation des compétences (chapitre 6 et Épilogue). Là encore, les programmes se complexifient, à tel point que Françoise Lantheaume emploie à leur sujet l'expression de « mille feuilles »²³⁹², sans réelle prise en compte par les producteurs des programmes des apports de la recherche en didactique²³⁹³, fortement discréditée depuis les programmes Haby²³⁹⁴.

Élargir la réflexion à la production d'autres instruments

Interroger la production des programmes soulève, comme nous l'avons montré, toute une série de questions liées aux formations des enseignants, aux rapports entre l'institution scolaire et la société. L'impossibilité à réformer radicalement les programmes en évidence d'autres formes d'inertie de l'enseignement, dont celle des concours, des formations. Cette relation entre programmes prescrits et formations (initiale et continue) des enseignants serait à approfondir davantage. En adoptant la même démarche que dans la thèse, il serait pertinent de montrer comment se décident les questions aux concours (questions du baccalauréat, questions d'histoire dans les concours de recrutement CAPLP, CAPET, CAPES, agrégations interne et externe), quelles configurations d'acteurs et quels rapports de force s'observent. Une enquête sur la genèse et l'institutionnalisation des PAF pour l'enseignement de l'histoire-géographie serait également à mener sur l'ensemble du territoire (ou de quelques académies représentatives). L'analyse des formations universitaires offertes aux étudiants en histoire permettrait, comme l'a fait Françoise Ropé pour l'enseignement du français²³⁹⁵, de voir les

²³⁹² Françoise Lantheaume, « Socle commun et contenus d'enseignement », Communication au colloque international *Cultures communes et socle commun*, Lyon, 19-20 novembre 2009.

²³⁹³ Antoine Prost, « Éducation et Recherche : un divorce historique », *Administration et éducation*, n°124, décembre 2009, p. 23-27 ; Agnès van Zanten, « Savoirs sur l'école, savoirs pour l'école ? L'articulation problématique de la recherche et de l'action publique dans le domaine de l'éducation en France », *Administration et éducation*, *op. cit.*, p. 45-51.

²³⁹⁴ Jean-Richard Cytermann, « La recherche en éducation et les décideurs : un rendez-vous manqué », *Administration et éducation*, *op. cit.*, p. 29-36.

²³⁹⁵ Françoise Ropé, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires : la formation initiale des professeurs de français*, Paris, L'Harmattan, 1995, 255 p.; « Analyse des écarts entre les instructions officielles et les cursus universitaires », *Pratiques*, n°101-102, mai 1999, p. 159-174.

évolutions, les lacunes dans les formations initiales des futurs enseignants d'histoire.

Une des limites de cette thèse est de n'avoir été centrée que sur la production des programmes d'histoire du second degré général. L'analyse de la production des programmes de géographie, pourtant enseignés par le même professeur, a été écartée, tout comme celle des programmes du premier degré et des voies techniques et professionnelles. Les controverses que nous avons étudiées ne sont pas toujours emblématiques de toutes celles qu'a connues l'histoire scolaire. Nous avons signalé dans l'introduction que les enjeux pour les programmes de géographie différaient : en effet, les enjeux épistémologiques et la dynamique interne observables dans la production de ces programmes sont propres à la géographie. L'influence vidalienne et le compartimentage par pays ou zones géographiques ont été observés jusque dans les années 1970 dans les programmes du secondaire. Isabelle Lefort²³⁹⁶ montre comment la géographie scolaire consistait en l'étude d'une suite d'États donnant le primat à la géographie physique. Alors que nous avons remarqué que les années 1980 sont celles d'un consensus entre historiens, elles représentent le début de l'émiettement géographique. Les controverses entre courants sont si violentes durant les années 1990 que les programmes de géographie évoluent alors très peu. Le fossé entre la géographie scolaire et la géographie universitaire se creuse jusqu'en 2000. Le programme de Seconde du GE Plessis-Charvet transforme en profondeur cet enseignement qui adapte des problématiques posées par la recherche. Alors que les programmes d'histoire de 2008 se complexifient, accumulent des éléments parfois épars, ceux de géographie pour le collège et le lycée (2008-2010) sont nettement problématisés autour de la notion de « développement durable » et proposent des réflexions sur les dynamiques des territoires, sur la gestion des ressources compatibles avec des formes de développements. En une décennie, la représentation de la géographie auprès des élèves et des enseignants a changé. Il faudrait donc envisager de rapprocher l'étude des productions des programmes des deux disciplines, et éventuellement d'y inclure également ceux d'éducation civique.

Nous envisageons également d'étendre l'étude des circuits d'écriture aux filières technologiques et professionnelles afin de cerner les contenus qui changent peu, les spécificités observables dans les programmes. L'enseignement technique fut longtemps délaissé comme le déplorent les « historiens experts » dans le rapport Girault et lors du

²³⁹⁶ Isabelle Lefort, *La lettre et l'esprit, op. cit.*

colloque de Montpellier. Il devient un enjeu pour la discipline à partir des années 1980, quand les effectifs de ces filières en lycée augmentent significativement. Dès lors, la différenciation des *curricula* selon les formations est un sujet de controverse entre les acteurs engagés dans les circuits. Certains y conçoivent l'histoire comme un enseignement allégé, adapté par rapport à ce qui se fait dans les filières générales, d'autres comme un enseignement spécifique à la formation, qui conduirait à des *curricula* d'histoire très différents, pas toujours organisés autour de l'histoire politique. D'après les entretiens réalisés, il semblerait que cette tension se soit exacerbée depuis les années 1990, avec la modification des processus d'écriture. Cependant, il semblerait que les pressions exercées sur ces circuits d'écriture soient moindres que pour ceux du collège et du lycée général.

Sans se limiter à la période très contemporaine, cette comparaison pourrait être enrichie par l'analyse des circuits d'écriture des programmes d'histoire de l'enseignement secondaire masculin avec ceux de l'enseignement féminin sous la Troisième République. L'introduction de la variable genre dans notre recherche permettrait de mettre à jour d'autres logiques. Les programmes du 16 juillet 1897 et du 30 juillet 1908 diffèrent de ceux de l'enseignement masculin. Les civilisations de l'Orient, de la Grèce, de Rome et du Moyen-Âge sont enseignées en 4^e année et la civilisation européenne moderne et contemporaine l'est en 5^e année. Au même moment, les programmes pour l'enseignement masculin sont tous organisés de manière chronologique continue. Il faudrait donc interroger l'existence éventuelle d'un lien entre le prestige de la filière (technique, professionnelle, enseignement féminin) et l'innovation dans les contenus. Notre hypothèse actuelle est que l'inertie dans les contenus, les pratiques pédagogiques est fonction du prestige de l'enseignement²³⁹⁷. Celle-ci pourrait être testée au travers de ces pistes de recherches, mais également au travers d'une étude plus complète de la fabrication des questions aux concours de recrutement (CAPLP pour l'enseignement professionnel, CAPET pour l'enseignement technologique, CAPES et agrégations féminine et masculine). On pourrait certainement retrouver ce lien dans les changements des concours (introduction de nouveaux contenus, ouverture sur des espaces extra-européens, introduction de réflexion didactique, etc.).

²³⁹⁷ Ce que montre Michèle Cohen au sujet de l'enseignement du français en Angleterre : celui-ci ne change guère tant qu'il est un enseignement réservé aux hommes qui se destinent à la diplomatie, les innovations apparaissent quand il devient une discipline réservée aux filles. Michèle Cohen, Tim Hitchcock, *English Masculinities, 1660-1800*, Londres-New York, Longmann, 1999, 268 p. Voir également le numéro spécial consacré à l'éducation des filles (XVIII^e-XXI^e siècle) de la revue *Histoire de l'éducation*, n°115-116, mars-avril 2007.

Le poids du passé

La notion d'inertie est centrale dans notre thèse. Nos résultats concordent avec ceux obtenus par d'autres politistes. Ils valident les remarques avancées par la littérature de la *path dependency* : il est impossible de changer radicalement les politiques éducatives, tout comme les instruments qui permettent leur mise en œuvre²³⁹⁸. À chaque fois que des projets très novateurs ont été proposés, leurs producteurs se sont heurtés à de fortes résistances (Lucien Febvre à la Libération, chapitre 1 ; les didacticiens de l'INRDP en 1974, chapitre 3 ; le GTD Martin en 1992, chapitre 5). Des événements lointains (produits certainement au moment de l'institutionnalisation de l'histoire scolaire) peuvent exercer des influences importantes sur un éventuel résultat des décennies plus tard.

L'étude des premiers circuits d'écriture au XIX^e siècle permettrait de comprendre comment s'impose une conception de l'enseignement de l'histoire sur laquelle il est difficile de revenir et quand l'organisation des programmes devient irréversible. Pour reprendre les termes employés par Paul David²³⁹⁹, il s'agirait de comprendre comme se construit le chemin de dépendance. Celui-ci retrace l'histoire de la machine à écrire et du clavier QWERTY et montre comment s'impose une seule conception du clavier qui n'est pas la plus optimale mais qui est celle imposée dans les formations des écoles de commerce et employée par les dactylographes. L'irréversibilité, c'est-à-dire l'impossibilité de changer radicalement le clavier, est due à la formation des usagers et à leur accoutumance. De plus, investir dans un nouveau clavier aurait un coût économique trop important. Le maintien de techniques qui ne sont pas optimales se retrouve dans l'histoire des techniques. Paul David fait référence à l'ouvrage de Thorstein Veblen, *Germany and the industrial Revolution* (1915) au sujet des wagons britanniques sous-dimensionnés, peu pratiques mais maintenus, pénalisant ceux qui prennent des initiatives. Pour suivre cette piste, il faudrait étudier l'importance du facteur économique dans les réformes des contenus : toute nouveauté a un coût puisqu'il faut former les enseignants, changer les manuels, et demande aussi du temps. Cette temporalité de l'institution éducative est beaucoup plus lente que celle du politique. L'analyse des archives présidentielles et de celles du ministère de l'Éducation nationale permettrait d'étudier la contrainte économique. La limitation des dépenses entraînées par la réforme Haby est

²³⁹⁸ Paul Pierson, *Politics in Time. History, Institutions and Social Analysis*, Princeton, Princeton University Press, 2004, 208 p.

²³⁹⁹ Paul A. David, « Comprendre les aspects économiques de QWERTY : la contrainte de l'histoire », *Réseaux*, vol. 16, n°87, 1998, p. 9-21.

rappelée à chaque conseil restreint par le ministre de l'Économie et finances de l'époque, Jean-Pierre Fourcade. Raymond Barre, Premier ministre et ministre des finances, insiste pour modérer ces réformes qui ont un coût important. La variable économique, que nous sommes consciente d'avoir négligée dans cette recherche, fournirait des éléments pour comprendre comment des projets de réformes sont limités. Les routines des acteurs et l'inertie de l'institution ne suffisent pas pour comprendre le maintien de programmes parfois peu efficaces.

Même si le changement radical des programmes se révèle impossible, nous constatons que des réformes limitées peuvent être menées. Comme l'a montré Bruno Palier au sujet des politiques sociales²⁴⁰⁰, de petits changements peuvent produire de grands effets. Son travail sur les instruments étudie comment un système mixte des retraites se met progressivement en place en France dans un contexte peu favorable au changement. On ne peut substituer totalement un système par répartition à un système par capitalisation pour des raisons techniques, - ce qui demanderait à une partie de la population de cotiser deux fois -, et politiques, - le poids politiques des coalitions d'intérêts attachées au système par répartition est important. De nouvelles mesures introduites en périphérie du système, d'abord marginales, se développent par la suite, transformant ainsi le système des retraites. Pour comprendre les réformes des politiques sociales, Bruno Palier invite à ne pas suivre les causes, la réussite ou l'échec des réformes, mais à regarder les débats intellectuels et politiques qui permettent l'adoption et la mise en œuvre de nouveaux instruments de politiques publiques qui diffusent de nouvelles logiques au sein du système²⁴⁰¹. On retrouve cette dynamique pour les programmes d'histoire : les changements à la marge proviennent de modifications dans le processus d'écriture (acteurs et modalités) et de l'introduction de certains contenus, comme les enjeux de mémoire dans les années 1980 qui bouleversent la logique des programmes.

Les changements observés dans le circuit d'écriture et dans les programmes montre qu'il serait réducteur d'établir une relation entre le changement de l'instrument et celui des alternances politiques. Nous avons vu qu'il n'existe pas une conception de l'histoire propre aux politiques de gauche ou de droite. Ceci est bien plus complexe que ce clivage politique.

²⁴⁰⁰ Bruno Palier, « Les instruments, traceurs du changement. La politique des retraites en France », in Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, *Gouverner par les instruments, op. cit.*, p. 273-300

²⁴⁰¹ Bruno Palier, « Gouverner le changement des politiques de protection sociale », in Pierre Favre, Jack Hayward, Yves Schemeil (dir.), *Être gouverné. Etudes en l'honneur de Jean Leca*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, p. 163-179.

Le « détour » par l'histoire a permis de restituer l'inertie institutionnelle²⁴⁰² tout en rendant compte de la pluralité des logiques des changements parfois cumulatifs.

L'écologie complexe des producteurs de programmes

En étudiant la fabrication des programmes, nous avons pu mettre à jour les dynamiques des groupes professionnels insérés (ou non) dans les circuits d'écriture. Être introduit dans le circuit signifie pour les acteurs être reconnu compétent par le ministre. Le caractère flou et conflictuel de la notion de compétence mis en évidence par Jean-Michel Chapoulie²⁴⁰³ se retrouve dans notre étude, ce qui explique que les configurations d'acteurs changent selon les circuits. Nous avons montré en introduction que les producteurs de programmes, au sens de la sociologie des professions, n'existent pas. Durant la période retenue, plusieurs catégories d'acteurs (IG, universitaires, enseignants du secondaire, associations de spécialistes) se disputent cette compétence, ce savoir professionnel, qu'ils souhaitent inscrire dans leur « juridiction ».

Nous nous sommes inspirés de la démarche proposée par Andrew Abbott²⁴⁰⁴ pour comprendre comment fonctionnent les circuits d'écriture. Ceux-ci sont à envisager comme des structures interactionnelles complexes, situées au croisement de plusieurs écologies²⁴⁰⁵ (celles des groupes d'acteurs engagés, celle de l'auditoire). La dimension historique (« le grain d'écologie ») met en lumière les concurrences pour la juridiction de l'écriture des programmes d'histoire. Nous avons vu que les alliances sont changeantes²⁴⁰⁶. Contrairement à Andrew Abbott qui observe une profession établie (les médecins allopathes à New York au XIX^e siècle), nous avons dû suivre plusieurs écologies professionnelles qui se disputent la juridiction de l'écriture et étudier les systèmes multiples d'alliances que chacune doit nouer. En cela, l'étude de la production des programmes enrichit la connaissance sociologique des professions.

²⁴⁰² Pascale Laborier, « Historicités et sociologie de l'action publique », in Pascale Laborier, Danny Trom (dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, p. 419-462.

²⁴⁰³ Jean-Michel Chapoulie, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *art. cit.*

²⁴⁰⁴ Andrew Abbott, *The system of professions: on the division of expert Labor*, *op. cit.* ; « Écologies liées : à propos du système des professions », *art. cit.*

²⁴⁰⁵ Andrew Abbott définit l'écologie comme un « système d'éléments aux interactions multiples, et pour la plupart indépendants ». Il existe des écologies des professions caractérisées par des tâches contrôlées et des liens de juridiction et une écologie politique.

²⁴⁰⁶ « Chaque fois que le kaléidoscope politique offrait de nouvelles opportunités, les médecins s'alliaient tantôt avec un groupe, tantôt avec un autre pour tenter d'obtenir leur permis », Andrew Abbott, *art. cit.*, p. 48.

Cette recherche contribue à l'étude des groupes professionnels engagés dans le circuit d'écriture. La notion d'expertise au sens de la sociologie de l'action publique est importante pour comprendre les évolutions de l'Inspection générale. Ces hauts fonctionnaires ont su adapter leur expertise tout au long de la période envisagée, reconvertir des savoir-faire déjà existants pour se présenter comme les experts les plus compétents pour écrire un programme. Ces conclusions convergent avec celles de Xavier Pons au sujet de l'évaluation des politiques éducatives²⁴⁰⁷ : les inspecteurs font évoluer une compétence ancienne (l'inspection sur le terrain) en « art de l'extrapolation empirique ». Les IG d'histoire-géographie étudiés dans notre thèse adaptent la compétence d'écriture de la même manière : depuis les années 1990, ils se posent, comme nous l'avons vu, en « experts des programmes », seuls acteurs capables de faire le lien entre les enjeux pédagogiques et les enjeux scientifiques. Leur connaissance du terrain et de la discipline leur permet d'écrire des programmes adaptés aux compétences des enseignants et de répondre à la commande ministérielle.

Les engagements des enseignants se diversifient durant la période retenue et les groupes investis dans la réflexion sur l'enseignement de l'histoire-géographie se multiplient. Désormais, l'APHG n'est plus la seule association à représenter les enseignants du secondaire. Il existe des collectifs d'« historiens experts » et les syndicats (notamment le SNES) sont dotés de groupes disciplinaires. Le répertoire d'actions de la A/SPHG se diversifie depuis la Libération, passant de la mise sur agenda silencieuse à la politisation et à la médiatisation des revendications. Le moment du ministère Haby constitue un basculement dans les actions menées. Ceci coïncide avec les débuts de l'ouverture du circuit d'écriture des programmes. Nous souhaiterions approfondir l'étude de l'implication des enseignants dans l'élaboration des politiques éducatives. La démarche serait davantage *bottom up* puisqu'elle consisterait à étudier les formes d'engagement des enseignants d'histoire-géographie et leurs mobilisations. Nous serions alors davantage attentive à ce qui se joue au sein des syndicats, des associations de spécialistes mais également dans les arènes de négociations avec les producteurs des programmes que sont les instances consultatives (CEGT, CSE). Par le biais de ces projets, on pourrait contribuer à une meilleure connaissance des politiques éducatives.

²⁴⁰⁷ Xavier Pons, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels*, op. cit.

Liste des tableaux

Tableau n° 1 : Capitaux scolaires, professionnels et politiques de huit réformateurs à la Libération	p. 60
Tableau n°2 : Profils des cinq professeurs du Collège de France de la commission Langevin	p. 70
Tableau n°3 : Membres nommés comme pédagogues ou responsables syndicaux dans la commission Langevin	p. 71
Tableau n°4 : Projets de programmes soumis par Marc Bloch à la SPHG en 1938	p. 74
Tableau n°5 : Profil des membres du groupe histoire-géographie de l'IGIP en 1945	p. 83
Tableau n°6 : Organisation des séances thématiques des journées d'études de juillet 1947	p. 98
Tableau n°7 : Trois projets de programmes de la commission de la SPHG soumis en 1955	p. 114
Tableau n°8 : Actions menées par la SPHG entre 1957 et 1968	p. 136
Tableau n°9 : Comparaison des découpages chronologiques entre les programmes de 1957 et ceux de 1963	p. 152
Tableau n°10 : Le retrait progressif des civilisations au programme de terminale (1958-1966)	p. 158
Tableau n°11 : Composition de l'équipe de recherche de la section « sciences humaines » de l'INRDP	p. 232
Tableau n°12 : Chronologie de l'établissement jusqu'à 1976	p. 236
Tableau n°13 : Composition du groupe de réflexion n°19 (22-26 juillet 1974)	p. 238
Tableau n°14 : Composition des participants au groupe n°5 (mars-avril 1975)	p. 249
Tableau n°15 : Manuels d'histoire-géographie de 6 ^e parus de 1977 à 1982.	p. 266
Tableau n°16 : Composition des professeurs chargés d'appliquer les programmes d'histoire des classes de 6 ^e et 5 ^e	p. 269
Tableau n°17 : Nombre de candidats reçus aux concours de recrutement en histoire (1972-1979)	p. 277

Tableau n°18 : Actions menées par l'APHG entre 1976 et 1978 auprès des acteurs du secteur éducatif.	p. 282
Tableau n°19 : Représentants politiques rencontrés par l'APHG 1978-1979	p. 288
Tableau n°20 : Médiatisation de la controverse sur les programmes d'histoire (1979-1980)	p. 289
Tableau n°21 : Liste des questions posées par les députés relatives aux programmes scolaires d'histoire	p. 295
Tableau n°22 : Liste des questions posées par les Sénateurs au ministre de l'Éducation (1979-1982)	p. 295
Tableau n°23 : Les rapports produits par les experts sous le ministère Savary (1981-1984)	p. 312
Tableau n°24 : Composition du cabinet d'Alain Savary (1981-1984)	p. 314
Tableau n°25 : Couverture du colloque de Montpellier par les principaux quotidiens nationaux	p. 327
Tableau n°26 : Composition des participants au séminaire nationale des formateurs (octobre 1984)	p. 342
Tableau n°27 : Stages d'histoire et géographie du PAF de Créteil (1983-1984)	p. 343
Tableau n°28 : Composition du groupe histoire-géographie de l'IGEN en 1983	p. 351
Tableau n°29 : Composition du cabinet de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale	p. 362
Tableau n°30 : Composition de la commission Joutard (1989)	p. 404
Tableau n°31 : Propriétés culturelles du groupe histoire-géographie de l'IGEN (1988)	p. 436
Tableau n°32 : Propriétés culturelles du groupe histoire-géographie de l'IGEN (1994)	p. 437
Tableau n°33 : Liste des documents patrimoniaux du collègue	p. 465
Tableau n°34 : Modifications apportées par la réforme du lycée à l'histoire-géographie	p. 586
Tableau n°35 : Médiatisation de la polémique pour rétablir l'histoire en Terminale S	p. 587

Liste des tableaux de synthèse

Tableau de synthèse n°1

L'effritement de la réforme de l'histoire (1944-1957)

p. 128

Tableau de synthèse n°2

Les diverses commissions consacrées à l'écriture des programmes d'histoire (1963-1973)

p. 211

Tableau de synthèse n°3

Évolution des projets de programmes d'histoire entre 1974 et 1977 pour les 6^e et 5^e

p. 260

Tableau de synthèse n°4

Les commissions d'« historiens experts » (1982-1986)

p. 391

Tableau de synthèse n°5

Les différents projets présentés par les groupes d'experts (1990-2002)

p. 497

Tableau de synthèse n°6a

Les étapes de l'élaboration des programmes de collège (2006-2009)

p. 572

Tableau de synthèse n°6b

Évolutions dans les contenus des programmes de collège (1995-2008)

p. 580

Tableau de synthèse n°7 :

Évolution des projets pour la Seconde (2008-2010)

p. 595

Tableau de synthèse n°8

Circuits d'écriture des programmes ayant abouti depuis la Libération

p. 597

Liste des encadrés

Encadré n°1 : Les classes nouvelles	p. 79
Encadré n°2 : Cabinet et direction du second degré en 1956-1957	p. 124
Encadré n°3 : L'étude de la civilisation musulmane en Terminale selon Braudel	p. 168
Encadré n°4 : Ce que le fonds Braudel nous apprend du groupe de travail histoire-géographie	p. 193
Encadré n°5 : Cabinets et direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation en 1970	p. 198
Encadré n°6 : Les programmes du second cycle présentés au CEGT en 1972	p. 207
Encadré n°7 : Petite histoire de l'INRDP aux débuts des années 1970	p. 236
Encadré n°8 : Le traitement du thème d'étude <i>La démocratie à Athènes</i> dans deux manuels de 6 ^e	p. 268
Encadré n°9 : Proposition de loi d'orientation sur l'enseignement de l'histoire	p. 297
Encadré n°10 : Proposition de loi tendant à l'établissement de l'enseignement obligatoire de l'histoire nationale dans les écoles, collèges et lycées	p. 298
Encadré n°11 : Lettre de mission d'Alain Savary à René Girault, 30 juillet 1982	p. 316
Encadré n°12 : Exemple de fiche adressée aux élèves de 6 ^e en 1982	p. 318
Encadré n°13 : Interventions lors du colloque de Montpellier (19-21 janvier 1984)	p. 330
Encadré n°14 : Les premiers PAF dans l'académie de Créteil	p. 344
Encadré n°15 : Christian Beullac, <i>Dispositions relatives à la mission, au recrutement, à l'organisation et au fonctionnement de l'IGEN</i> , Arrêté du 2 janvier 1980	p. 350
Encadré n°16 : Les <i>Lieux de mémoire</i> de Pierre Nora	p. 367
Encadré n°17 : Programme d'histoire de Terminale de 1982 : De la Seconde Guerre mondiale à nos jours	p. 383
Encadré n°18 : Programme de Seconde de 1986	p. 389
Encadré n°19 : La Charte des Programmes (1992)	p. 418
Encadré n°20 : Les sections européennes dans le secondaire	p. 445
Encadré n°21 : Dates repères en collège (programmes de 1995-1997-1998)	p. 462
Encadré n°22 : Adaptation des programmes d'histoire et de géographie pour les enseignements dans les DOM (Note de Service n°2000-024 du 16 février 2000)	p. 512
Encadré n°23 : Les lois mémorielles en France	p. 519
Encadré n°24 : Textes d'appel des deux collectifs d'historiens mis en place en 2005	p. 542-543
Encadré n°25 : Les programmes de géographie du collège (BO spécial n°6, 28 août 2008)	p. 571

Encadre n°26 : Comment élabore-t-on une synthèse des consultations dans un syndicat ?	p. 591
Encadré n°27 : La controverse des programmes de SES en 2010	p. 592

Liste des encadrés biographiques

Encadré biographique n°1 : Jules Isaac	p. 113
Encadré biographique n°2 : André Alba	p. 114
Encadré biographique n°3 : Pierre Renouvin	p. 124
Encadré biographique n°4 : Antoine Prost	p. 140
Encadré biographique n°5 : Fernand Braudel	p. 162
Encadré biographique n°6 : Suzanne Citron	p. 189
Encadré biographique n°7 : René Girault	p. 315
Encadré biographique n°8 : Jacques Le Goff	p. 339
Encadré biographique n°9 : Philippe Barret	p. 357
Encadré biographique n°10 : Philippe Joutard	p. 378
Encadré biographique n°11 : Claude Allègre	p. 469
Encadré biographique n°12 : René Rémond	p. 524
Encadré biographique n°13 : Xavier Darcos	p. 557

Liste des graphiques

Graphique n°1 : Nombre d'adhérents au SGEN	p. 144
Graphique n°2 : Composition de l'assistance aux journées d'études de Sèvres (10-14 décembre 1968)	p. 180
Graphique n°3 : Composition de l'Assemblée nationale en 1974	p. 224
Graphique n°4 : Nombre de participants aux stages départementaux (1978)	p. 272
Graphique n°5 : Nombre de candidats inscrits aux concours de recrutement en histoire (1972-1979)	p. 277
Graphique n°6 : Composition de la commission Girault (1983)	p. 319

Index des noms

- ABRAHAM, Marcel : 60, 65, 66, 104.
ALBA, André : 98, 99, 112, 114, 117, 133, 170, 171.
ALLÈGRE, Claude : 402, 406, 408, 413, 467-473, 475, 476, 478-481, 492, 497.
ANTONMATTÉI, Pierre : 385, 387.
ARON, Raymond : 160, 244, 258, 368.
ATTALI, Jacques : 301, 323, 324, 337, 356.
AUBA, Jean : 80, 151, 199, 220, 221, 235-236.
AUBERT, André : 179, 249, 252, 282, 289.
- BALLADUR, Édouard : 195, 196, 203-205.
BARRET, Philippe : 357, 361, 362, 369, 371, 379-381, 384-388, 392.
BAYET, Guy : 146, 147, 195.
BAYROU, François : 427, 429, 431, 432, 438, 439, 446, 468, 469, 497, 557, 587.
BERCÉ Yves-Marie : 161, 168, 254, 283.
BERTIER, Georges : 61, 63.
BEULLAC, Christian : 261, 265, 267, 275, 286, 289, 290, 293, 294, 300, 305, 309, 348, 350, 372, 373.
BERGOUNIOUX, Alain : 13, 44, 53, 87, 436, 437, 453, 476, 534, 535, 537, 538, 552, 559, 584, 589.
BERQUE, Jacques : 168, 223, 370.
BERSTEIN, Serge : 265, 266, 317, 320, 369, 431-435, 438, 439, 442, 443, 450, 454, 461-463, 466, 497, 510, 553.
BERTHOIN, Jean : 116, 117, 130, 131, 214.
BILLÈRES, René : 115, 117, 118, 121-124, 126-128, 137, 138, 149.
BLANCHON, Robert : 319, 351, 376, 377, 380, 381, 387, 391, 392.
BLOCH, Marc : 3, 46, 72-76, 96, 161, 163, 311.
BOISSINOT, Alain : 456, 469, 523.
BONNEFOUS, Marc : 136, 180, 189.
BONNET, Marc : 114, 115, 136.
BORNE, Dominique : 16, 63, 181, 244, 245, 264, 395, 402, 403, 423, 430-445, 447, 449-457, 459-466, 468, 470, 475, 477, 478, 481, 488, 489, 492-494, 496-498, 506, 507, 510, 511, 513, 517, 518, 525, 534, 535, 548, 550, 556, 560, 561, 567, 568, 580, 590, 601, 608, 609.
BORNE, Étienne : 244, 435.
BOUCAU, Henri : 73, 86.
BOURDIEU, Pierre : 18, 131, 135, 145, 146, 155, 160, 177, 338, 360, 400-404, 406-408, 435, 437, 497, 498.
BOURLAUD, Michel : 509-511, 513, 514.
BOURRAUX, Jacques : 169, 177-180, 182, 434, 435.
BRAUDEL, Fernand : 49, 83, 117, 126, 135, 152-154, 157, 161-173, 183, 185, 187-193, 211, 284, 290, 291, 311, 324, 338, 339, 358, 366, 598.
BRULEY, Édouard : 86, 87, 89, 97, 98, 110, 113, 117, 119, 120, 128, 133, 136.
BRUNER, Jérôme : 228, 229.
BRUNOLD, Charles : 83, 104, 107, 116, 117, 119, 120, 122-124, 136, 137, 157.
BUSSON, Henri : 38, 85.
- CAMUS, Jean-Daniel : 219, 223, 245, 254-256, 258, 259, 275, 293.
CANNAC, Yves : 223, 240, 241, 254-256, 264, 279, 287.
CAPELLE, Jean : 130, 131, 141, 148, 149, 150-152, 154, 157, 162, 185, 211, 212, 216, 218, 220.
CAPITANT, René : 55, 58, 59, 60, 64, 67, 68, 70, 100.
CARDOSO, Alice : 5, 471, 544, 551, 563-565, 586, 591, 592, 608.
CARROUÉ, Laurent : 536, 564, 594, 596.
CASANOVA, Jean-Claude : 160, 258.
CHABAN-DELMAS, Jacques : 195, 197, 206, 210, 223, 226.
CHARVET, Jean-Pierre : 470, 473-477, 479, 495, 497, 611.
CHAULANGES, Martial : 137, 166.
CHATEL, Luc : 577, 582, 585, 587, 588, 592.
CHÂTELET, Albert : 60, 62, 65.
CHÉRAMY, Robert : 300, 301, 313, 323.
CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre : 290, 291, 306, 308, 351, 354-364, 367-377, 379-381,

384, 386-388, 390-393, 395, 467, 503, 554, 570

CHIRAC, Jacques : 218, 222-225, 255, 256, 258, 299, 388, 492, 515, 528, 553, 554.

CHOLVY, Gérard : 329, 330, 332.

CITRON, Suzanne : 24, 29, 44, 49, 72, 137, 142, 159, 169, 177, 178, 180, 182, 183, 188, 189, 190, 192, 193, 198, 199, 201, 231-233, 302, 327, 331, 347, 367, 370, 558.

CLOZIER, René : 81, 83, 84, 89, 117.

de COCK, Laurence : 11, 12, 15, 32, 304, 501, 504, 544, 559, 587.

COGNIOT, Georges : 92, 294.

COORNAERT, Émile : 69, 70, 71, 116, 164.

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine : 11, 541, 544, 575.

CORNETTE, Joël : 382, 383, 545-547.

CROS, Louis : 3, 59, 60, 65, 67, 78, 106, 118, 120, 121, 124, 126, 149, 236.

CROUZET, Maurice : 81, 83-85, 89, 161, 163, 166, 188, 211.

DACUNHA-CASTELLE, Didier : 401, 408-410, 413, 417, 418, 420, 424, 427-429, 433, 434, 466, 469, 470, 472, 473.

DARCOS, Xavier : 50, 427, 552, 555, 557, 558, 562, 567, 568, 570, 572, 575-577, 582-585, 589, 592.

DEBRAY, Régis : 355, 467, 560, 561.

DEBRÉ, Michel : 134, 245, 290, 291, 297-299, 353, 289, 295, 358.

DECAUX, Alain : 245, 285-287, 289, 290, 292, 358, 487, 543.

DE GAULLE, Charles : 147, 151, 182, 183, 192, 245.

DELPECH, Thérèse : 313, 314, 316, 325, 326.

DENIEUL, Michel : 223, 225, 230, 241, 245, 254, 255, 258, 259, 283, 293, 331.

DESCOINGS, Richard : 560, 585, 587, 593.

DOMERG, Henri : 147-149, 150-152, 156, 158, 186, 192, 195.

DUBY, Georges : 161, 253, 285, 421, 460, 609.

DUROSELLE, Jean-Baptiste : 163, 171, 172, 253, 291, 315.

DUVERGER, Maurice : 160, 240, 249.

FAURE, Edgar : 116, 117, 174, 175, 182, 183, 187-189, 191, 192, 197, 250, 290.

FEBVRE, Lucien : 46, 53, 69-77, 80, 93-97, 99, 103, 108, 114, 123, 125, 128, 153, 161, 163, 164, 278, 599, 607, 613.

FERRO, Marc : 161, 163, 320, 326, 422, 543.

FERRY, Luc : 427, 432, 474, 476, 477, 481, 492, 494, 497, 505, 507, 523, 558, 579.

FONTANET, Joseph : 206, 213, 222, 226, 227, 240, 300, 377.

FORESTIER, Christian : 392, 424, 426, 427, 429, 432, 456, 469, 477, 479, 481, 534, 558, 560, 582.

FOSSIER, Robert : 254, 283, 285, 287, 288.

FOURASTIÉ, Jean : 106, 107, 253.

FRANÇOIS, Louis : 47, 59, 60, 63, 66, 67, 81-83, 85, 105, 109, 118, 154, 166, 179, 181, 188, 191, 201, 202, 205, 206, 211-213, 233, 287, 309, 343, 347, 367, 377, 605.

FRANK, Marie-Thérèse : 348, 409, 410.

FRANK, Robert : 483, 489, 497, 517.

FRÉMONT, Armand : 49, 286, 477, 479, 480, 482-497, 525.

FURET, François : 161, 188, 337-339, 368, 421, 524.

GADRAT, François : 81, 83-85, 97-99, 117, 147.

GALLO, Max : 290, 291, 301, 356.

GARCIA, Patrick : 410, 423, 552.

GARRIGUE, Pierre : 350, 351, 376, 393, 395, 403, 405, 421, 435, 436.

de GAUDEMAR, Jean-Paul : 484, 488, 493, 523, 582.

GAUTHIER, Henri : 136, 158, 187, 191, 193, 198, 202, 236, 237, 251.

GAUVARD, Claude : 487, 545-547.

GÉMINARD, Lucien : 198, 235, 236, 251, 252, 267, 269, 273, 347.

GENET, Lucien : 179, 252, 267, 270, 282, 289-291, 299, 315, 351, 352.

GEOFFROY, Jeannine : 135, 180, 181, 270, 342, 403, 409, 410, 436, 437, 534, 535.

GIRAULT, René : 301, 310-319, 320-323, 325, 333, 334, 339, 343, 371, 391, 400, 403, 422, 453.

GISCARD d'ESTAING, Valéry : 49, 195, 198, 221-223, 225, 226, 237, 246, 254-256, 286, 287, 299.

GOUBERT, Pierre : 179, 253, 284, 285, 291, 309.

GRANDBOIS, Roger : 124, 198, 251, 252.

GRANIER, Gérard : 483, 485, 489.

GRELL, Jacques : 179, 248, 249, 266, 349, 351.

GROS, François : 400-403, 408, 497.

GUICHARD, Olivier : 192, 196, 197, 198,

- 202-204, 211, 222, 236.
- HABY, René : 17, 53, 149, 156, 157, 202, 208, 213-215, 216, 218-223, 225, 226, 228, 232, 235, 237, 239, 240-248, 250-267, 271, 274, 275, 278-287, 291, 293, 294, 299-304, 306, 308, 310, 315, 322, 338, 348, 351, 352, 368, 372, 374, 378, 386, 467, 479, 499, 502, 539, 570, 586, 593, 598, 599, 605-607, 613, 616
- HAGNERELLE, Michel : 342, 409, 489, 494, 534, 559, 584, 589, 591.
- HENRY, André : 220, 222, 240, 246, 257, 293, 361, 453, 517.
- d'HOOP, Jean-Marie : 87, 98, 113, 132, 133, 136-138, 154, 165-167, 169, 171, 175, 180, 181, 189, 199, 203-205.
- HUBAC, Robert : 109, 132, 133, 136, 137, 144, 179, 226, 239, 248, 249.
- HUBY, Arthur : 81, 83, 84, 99.
- HUGONIE, Gérard : 16, 410, 413, 415, 416, 419, 420-423, 455, 456, 459, 483, 536.
- HUSSENET, André : 481, 483, 488, 522.
- ISAAC, Jules : 47, 64, 66, 73, 75, 83, 94, 111-116, 123, 166, 170-173, 292.
- JAY, Daniel-Jean : 279, 281, 282, 287-289, 409, 414.
- JOSPIN, Lionel : 356, 396, 400-402, 405, 408, 409, 411, 412, 414, 420, 422, 468, 469, 475, 504, 520, 553, 554.
- JOUTARD, Philippe : 169, 177-180, 266, 317, 331, 342, 366, 377-379, 384, 386-388, 391, 395, 400, 402-404, 408, 409, 416, 420, 422, 440, 443, 444, 457, 458, 523, 525, 555, 558, 560, 585, 603.
- JULLIARD, Jacques : 140, 142, 165, 219, 291, 306, 543.
- LABASTE, André : 137, 179, 249, 282.
- LABROUSSE, Ernest : 96, 161, 164.
- LAFOREST, Georges : 355, 362, 379, 380, 385, 387, 392.
- LANG, Jack : 422, 425, 427, 439, 469, 471, 479-483, 487, 488, 492, 516-518, 535, 558, 560, 561, 587.
- LANGEVIN, Paul : 57, 59, 61, 62, 64, 67-72, 75, 76, 78-82, 87-89, 92, 96, 100, 101, 103, 110, 118, 126-128, 244, 278, 599, 603, 606.
- LANGLOIS, Charles-Victor : 25, 28, 94.
- LAVISSE, Ernest : 25, 26, 38, 113, 115, 196, 244, 358, 367, 603.
- LEBRUN, François : 408-410, 412-414, 416, 419, 420, 432-434, 440, 442, 444, 457-459, 472, 477, 478, 507.
- LECUIR, Jean : 177, 180, 182, 188.
- LE GOFF, Jacques : 161, 196, 253, 282, 285, 292, 320, 324, 329, 330, 333, 334, 337-339, 352, 365, 377, 378, 381, 384, 386, 387, 391, 403, 420.
- LEGRAND, André : 412, 413, 418, 424, 422, 428.
- LEGRAND, Louis : 232, 235, 236, 312.
- LEMERCIER, Laurent : 13, 573.
- LE ROY-LADURIE, Emmanuel : 161, 282, 284, 287, 290, 291, 302, 366, 421, 487.
- LICHNEROWICZ, André : 154, 176, 184, 193.
- LIMOUZIN, Jacques : 489, 537, 539, 540.
- MARCHAIS, Georges : 143, 299.
- MALET, Albert : 94, 112-114, 170-173.
- MANDROU, Robert : 179, 286.
- MARBEAU, Lucile : 179, 188, 190, 228, 231, 232, 234, 249, 252, 259, 260, 270.
- MARBEAU, Victor : 235, 282, 351, 352, 376, 403, 436.
- MARCONIS, Robert : 470, 472, 473, 487, 488, 490, 492, 549, 550.
- MARTIN, Jean-Clément : 398, 408, 409, 413-415, 417, 419-427, 429, 431-434, 439, 440, 451-453, 465, 483, 495-497, 536, 602, 607, 613.
- MAUROY, Pierre : 300, 310-313, 324, 326, 328, 329, 353, 356.
- MEIRIEU, Philippe : 466, 467, 592.
- MELLINA, Bruno : 445, 489, 534.
- MEXANDEAU, Louis : 237, 257, 288, 312, 313.
- MILNER, Jean-Claude : 306, 357, 361-363, 367.
- MILZA, Pierre : 265, 266, 322, 433, 442, 543, 553.
- MIQUEL, André : 301, 323, 324.
- MITERRAND, François : 49, 299, 301, 302, 307, 310, 311, 314, 321-326, 338, 353, 356, 371, 400
- MOISAN, Catherine : 314, 335-337.
- MONNIER, Jean : 171, 179, 181, 221.
- MONOD, Gabriel : 25, 94, 161.
- MONOD, Gustave : 57, 59-69, 71, 75-80, 82, 89, 96, 99, 107, 111, 113, 118, 124, 128, 136, 149, 157, 161, 599, 605.
- MONORY, René : 388, 393, 395.

- de MONZIE, Anatole : 65, 66, 69, 75.
MORAZÉ, Charles : 77, 157, 160.
MORIZET, Charles : 38, 85.
MOUSNIER, Roland : 253, 258, 283.
MUTTE, Gabriel : 179, 249, 351, 376, 436.
- NAEGELEN, Marcel-Edmond : 82, 90-92, 102, 103.
NARBONNE, Jacques : 148, 162, 202.
NATANSON, Jacques : 139, 141, 142.
NEMBRINI, Jean-Louis : 437, 491, 494, 511, 512, 517, 534, 552, 557, 559, 562, 563, 575, 576, 583.
NICOLET, Claude : 359, 368, 371.
NOIRIEL, Gérard : 11, 365, 541, 544, 553-555, 575, 601.
NORA, Pierre : 338, 363, 367, 447, 464, 543, 575.
- OZOUF, Mona : 329, 330, 332, 333, 364, 368-370, 543, 575.
- PALMADE, Guy : 160, 179, 181, 188, 191, 192, 198, 202, 204, 205, 208, 211, 212, 236, 249, 252, 351.
PAVARD, Anne-Marie : 180, 188.
PÉCOUT, Gilles : 536, 545, 547, 584, 589.
PERROT, Michelle : 329331, 478, 479, 492, 493, 507.
PEYREFITTE, Alain : 169, 176, 185-187, 211.
PEYROT, Jean : 28, 276, 277, 279-282, 287, 289-292, 299, 300, 316, 319, 320, 323-325, 328-330, 339, 377, 386, 387-389, 391, 393, 394, 396, 399, 403, 409, 413, 414, 417, 421, 423, 439, 441, 442, 448, 455, 563.
PHAN, Bernard : 319, 403, 414, 488, 549, 550.
PIÉRON, Henri : 62, 69-71.
PLANDÉ, Romain : 137, 179.
PLESSIS, Alain : 470, 473-479, 495, 497, 611.
POMPIDOU, Georges : 49, 51, 53, 129, 145-148, 150, 156-159, 173-175, 183, 185-187, 192, 195-200, 204, 205, 210-212, 213, 219, 223, 226, 244, 250.
PONCELET, Yves : 475, 483, 488, 489, 491, 534, 535, 548, 560, 563, 564.
PROST, Antoine : 4, 16, 28, 30, 36, 49, 51, 57, 62, 70, 92, 106, 129, 131, 134, 139-142, 148, 160, 174, 188, 219, 246, 301, 305, 312, 314, 325, 329-331, 353, 354, 363, 366, 369, 374, 468, 543, 545, 547, 548, 557, 608, 610.
- QUIGNARD, Jacques : 222, 251, 252.
- RAULIN, Dominique : 418, 428, 429, 438, 453, 470, 533, 609.
RÉMOND, René : 165, 315, 317, 320, 329, 330, 349, 350, 365, 403, 437, 524, 543, 560.
RENOUVIN, Pierre : 77, 83, 117, 124, 125, 128, 160-169, 172, 173, 185, 187, 193, 203, 204, 211, 212, 311, 315, 334, 603, 607.
RICOMMARD, Julien : 81, 83.
RIOT-SARCEY, Michèle : 11, 12, 541.
RIOUX, Jean-Pierre : 43, 165, 329, 330, 349, 365, 436, 437, 445, 483, 485, 489-491, 494, 513, 517, 518.
de ROBIEN, Gilles : 553, 568.
ROBY, Claire : 65, 124.
RONCAYOLO, Marcel : 160, 188, 191, 249, 253, 403.
ROUCHETTE, Marcel : 41, 157, 184, 193.
ROYAL, Ségolène : 470, 476, 478, 502, 504-507, 514, 555.
- SAGLIO, Jean-François : 195, 196, 199, 202-204, 211, 244.
SARKOZY, Nicolas : 555, 562, 575, 586.
SARTRE, Maurice : 349, 545, 546.
SAVARY, Alain : 301, 306, 308-316, 320, 323-325, 327, 328, 331, 332, 334-338, 341, 346, 348, 350-352, 354, 356, 360, 361, 363, 369, 372, 373, 376, 390, 391, 403.
SCHNERB, Robert : 90, 116.
SCHWAB, Marguerite : 86, 97, 98, 113-115, 128, 133, 136.
SEIGNOBOS, Charles : 25, 28, 113, 115, 163.
SEKSIG, Alain : 481, 517, 518, 560.
SUDREAU, Pierre : 148-150.
- TAUBIRA, Christiane : 500, 519, 520, 575.
TISON, Hubert : 279, 280, 282, 285, 287-289, 290, 291, 300, 319, 387, 403, 409, 414, 434, 488, 543, 544, 549, 550, 586, 588.
TODOROV, Tzvetan : 432, 448, 507.
TOUBON, Jacques : 553-555.
TOULEMONDE, Bernard : 314, 405, 422, 424, 426, 469.
TOUZALIN, Marie-Hélène : 538, 539, 564.
TROUX, Albert : 73, 81, 83-86, 89, 97-99, 114-117, 119, 120-125, 127, 128, 136, 137, 153, 154, 211.
- VANDEVOORDE, Pierre : 206, 222, 235, 239, 253, 287.
VAN SANTBERGEN, René : 181, 230-232.

VEYRET, Yvette : 387, 478, 492.
VIDAL de la BLACHE, Paul : 22, 32, 67, 322, 366.
VIDAL-NAQUET, Pierre : 165, 542, 543.
VINCENT, Jean-Didier : 432, 523, 524, 533.
VYTGOVSKI, Lev : 228, 229.
VOISIN, Jean : 124, 134, 136, 137.
VOLOVITCH-TAVARÈS, Marie-Christine : 12, 555.

WALLON, Henri : 57, 59, 61, 62, 67, 69-71, 81, 82, 87, 89-92, 96, 100, 103, 118, 126-128, 278, 599, 603, 606.
WEILER, Alfred : 59, 60, 65-67, 71, 75, 89, 113, 124.

WEILL, Raymond : 202, 205, 207, 235, 23.
WINOCK, Michel : 165, 266, 473, 474, 543, 575.
WIRTH, Laurent : 5, 12, 13, 50, 445, 481, 494, 513, 517, 518, 524, 525, 534-541, 545, 547-552, 555-557, 559, 560, 562-564, 566-568, 570, 572, 573, 576-578, 580, 583, 589-592, 608, 610.
WIRTH, Pierre : 252, 270.

ZAY, Jean : 60, 63, 65, 66, 118.

INDEX DES ASSOCIATIONS & INSTITUTIONS

- AEERS : 175.
 ANECNES : 79.
 APMEP : 184, 238, 263.
 A/SPHG : 11, 12, 20, 31, 38, 43-46, 50, 52-54, 66, 71-74, 85-90, 92, 97-99, 101, 103, 105, 109-117, 119-122, 124, 127, 128, 132-139, 143, 144, 147, 152, 154, 159-161, 164-171, 173, 175, 178, 180, 181, 188, 189, 194, 199, 203-205, 208, 211, 212, 214, 226, 227, 238, 240, 243, 245-250, 253, 255, 262, 264, 270, 276-292, 294, 298-302, 304, 308-311, 316, 317, 319, 320, 322-325, 328-330, 334, 335, 339, 342, 353, 358, 377, 378, 382-384, 386, 387, 389, 393, 394, 396, 398, 402-404, 409-411, 413, 414, 417, 420, 421, 423, 424, 426, 434, 439, 442, 443, 448, 455, 456, 464, 466, 467, 470-473, 476, 477, 480, 487, 488-492, 496, 511, 537, 543, 544, 549, 550, 557, 566, 567, 572, 575, 576, 580, 584-586, 588, 590, 591, 594, 597-599, 608, 616, 625.
 APSES : 11, 238-240, 249, 281, 282, 592.
 CEGT : 70, 115, 124, 139, 143, 205-208, 211, 259, 352, 374, 381, 388, 493, 616.
 CIEP : 61, 78-80, 111, 119, 157, 175, 180, 181, 199, 213, 220, 221, 235, 270, 347, 445.
 CNHI : 553-555.
 Collège de France : 62, 69-71, 75, 117, 162, 164, 168, 184, 190, 243, 253, 324, 370, 400, 401, 404, 406, 534, 603.
 Compagnons de l'Université : 60, 61, 605.
 Conseil de l'Europe : 104, 441, 442, 527, 561, 562.
 COPREHG : 334, 336-340, 343, 352, 373, 374, 376-380, 384-389, 391, 393 ? 395, 402, 403, 410, 449.
 CRAP : 178.
 CSEN/CSE : 70, 92, 97, 104, 105, 110, 115, 118, 120, 124, 125, 127, 137, 139, 143, 173, 226, 439, 455, 456, 484, 490, 493, 494, 497, 564, 566, 568, 569, 572, 582, 584, 587, 588, 591, 592, 594, 616.
 CSIP : 37, 73, 86.
 CVIA : 64, 66, 67, 70, 94.
 CVUH : 11, 12, 51, 189, 516, 541, 543, 544, 559, 575, 576, 583, 590, 591, 607.
 D(G)ESCO : 13, 50, 428, 469, 470, 484, 488, 491-493, 495, 511, 522, 528, 530, 534, 536, 537-539, 552, 557, 562, 563, 564, 567, 568, 572, 573, 577, 578, 581-583, 585, 589, 594, 596,
 EHESS : 11, 162, 253, 317, 330, 338, 339, 378, 604.
 Enseignement 70 : 177-182, 188, 189, 434.
 EPHE : 68, 75, 77, 108, 161-163, 166, 172, 188, 196, 545, 560, 561.
 FCPE : 218, 265, 588.
 FEN : 54, 110, 139, 143, 238, 246, 248, 254, 256, 257, 282, 293, 300, 312, 313, 344, 361, 449.
 GFEN : 62, 69.
 IEP : 140, 162, 164, 172, 197, 227, 258, 279, 287, 319, 435, 438, 497, 517, 535, 536, 545, 560, 585.
 IESR : 561, 567, 572, 580, 590.
 INR(D)P/IPN : 53, 72, 119, 123, 140, 149, 157, 170, 179, 182, 189, 208, 209, 211-214, 222, 227, 228, 231-236, 238, 249, 260, 261, 266, 281, 302, 317, 357, 369, 409, 410, 466, 499, 501, 530, 544, 555, 613.
 IREM : 184, 263.
 PEEP : 157, 218, 282, 548.
 SGEN : 45, 50, 139-144, 181, 183, 189, 238, 248, 254-257, 281, 282, 287, 312, 313, 340, 346-348, 389, 423, 470, 486, 487, 490, 493, 548, 549, 588, 592, 594.
 SNALC : 50, 238, 256, 257, 281, 282, 287, 290, 395, 414, 456, 467, 486, 487, 490, 550, 588, 592.
 SNES : 5, 25, 44, 45, 50, 51, 67, 71, 87, 92, 136, 143, 144, 206, 210-212, 238, 239, 243, 250, 254, 256, 257, 266, 267, 280-282, 287, 300, 312, 340, 381, 389, 394, 408, 411, 423, 450, 453, 454, 456, 463, 464, 466-468, 470, 471, 486, 487, 490, 491, 493, 516, 525, 543, 544, 550, 551, 557, 559, 560, 562, 564-567, 569, 570, 576, 577, 583, 584, , 586, 588, 590-592, 607, 616.
 SNI : 64, 71, 139, 218, 238, 239, 257, 269, 282, 287, 312, 313, 340, 381.
 Société des Agrégés : 44, 86, 92, 127, 136, 145-147, 177, 238, 249, 364, 467.
 UNESCO : 33, 83, 86, 104, 107, 109.
 UNSA : 326, 548, 588, 592, 594.

Table des matières

Remerciements	p. 4
Sommaire	6
Sigles et abréviations	7
Introduction	11
Chapitre 1. Introduire les civilisations dans le programme. <i>L'effritement d'un projet de réforme (1944-1957)</i>	55
Section 1. Le délitement des projets réformateurs (1944-1947)	58
A. Les ressources importantes de la commission Langevin-Wallon	59
1. L'effervescence réformatrice au moment de l'installation de la commission Langevin-Wallon	59
a. Des anciens « Compagnons de l'Université » proches des mouvements d'éducation nouvelle	60
b. Des engagements politiques durant l'Entre-Deux-Guerres	63
c. La participation dans les réseaux de Résistants	66
2. Le ralliement d'universitaires	68
a. La participation d'universitaires de haut rang à la commission Langevin-Wallon	69
b. L'engagement de Lucien Febvre pour la rénovation pédagogique de l'histoire	72
3. Le travail de diffusion de la réforme	78
B. Le retournement de la conjoncture et l'enlisement de la réforme (1947)	81
1. La défense de la discipline par l'Inspection générale	81
2. La Société des professeurs d'histoire et de géographie sur la défensive	85
3. Les fermetures des opportunités de réforme	93
Section 2. La réforme des contenus prise dans les jeux politiques de la Quatrième République	100
A. De nouveaux contenus d'enseignement sensibles	101
1. L'enseignement des civilisations extra-européennes	102
2. L'ouverture aux sciences sociales	106
B. L'écriture des programmes renégociés (1954-1957)	110
1. Le contre-projet de la Société des professeurs d'histoire et de géographie	110
2. La production en cogestion des programmes dans le cadre de la réforme Billères	115
3. Le compromis de 1957	121

Chapitre 2. La résistance des humanités classiques.	
<i>Indécision et verrouillage de la politique des contenus (1958-1974)</i>	129
Section 1. La dissolution progressive des innovations : les débats autour des programmes d'histoire (1958-1968)	131
A. La dispersion des engagements des enseignants	132
1. Les actions discrètes et efficaces de la Société des professeurs d'histoire et géographie	133
2. De nouvelles mobilisations syndicales	140
B. Les compromis des réformateurs (1962-1967)	144
1. L'enrôlement du Premier Ministre	145
2. La commission Sudreau et ses suites (1962-1963)	148
3. Des commissions sans grand effet (1963-1967)	155
C. La marginalisation des universitaires	160
1. La dépendance de la commission Renouvin aux décisions de l'exécutif (1967)	160
2. La vente éphémère du manuel de Fernand Braudel	169
Section 2. L'enfouissement des réformes pédagogiques (1968-1974)	174
A. La formation d'une coalition fragile : Edgar Faure et les réformateurs au colloque de Sèvres (décembre 1968)	175
1. Un colloque inscrit dans une série de rencontres favorables à la réforme	175
2. Une coalition isolée	179
B. Le verrou de Matignon sur la commission Braudel (1968-1969)	184
1. La formation d'une commission de réforme : la commission Braudel (1968)	185
2. La fermeture de la fenêtre d'opportunité de Mai 68	190
C. La présidentialisation du circuit d'écriture des programmes d'histoire (1969-1974)	193
1. Des conseillers présidentiels favorables aux humanités classiques	195
2. L'ingérence présidentielle dans la production des programmes de collège (1969)	199
3. La mise à l'écart progressive de l'Inspection générale pour les programmes du lycée (1970-1974)	202

Chapitre 3. L’insertion controversée de la didactique dans les « programmes Haby ».	
<i>La double querelle autour d’une politique des contenus scolaires (1974-1983)</i>	213
Section 1. Une controverse sectorisée	216
A. Une réforme de spécialistes	218
1. René Haby, un technicien modernisateur	219
2. La délégation présidentielle faite au ministre	223
B. Une alliance technicienne : le ministre et les didacticiens de l’INRDP	227
1. La reprise d’un projet pédagogique déjà expérimenté	228
2. Les expériences de l’INRDP inspirées de l’étranger	232
3. La fragilisation des configurations de spécialistes (juillet 1974)	236
C. L’écriture conflictuelle du projet	246
1. L’impossible fermeture du circuit d’écriture	247
2. Les nouvelles divisions de l’exécutif	253
Section 2. Les programmes pris dans la querelle sur l’École	262
A. L’amplification des débats autour de l’École	263
1. La querelle des manuels	263
2. La question de la formation des enseignants	267
3. La force des habitudes pédagogiques	273
B. La politisation des oppositions	278
1. L’Association des professeurs d’histoire et géographie comme porte-parole légitime des opposants aux programmes Haby	278
2. La mobilisation de la profession historique	283
3. La constitution d’alliances inédites au fil de la controverse	286
C. La « mise en politique » de la controverse contre les programmes Haby	293
1. La politisation des programmes d’histoire saisis par les parlementaires	294
2. La présidentialisation de la sortie de la controverse	299

**Chapitre 4. De Savary à Chevènement : l'impossible resectorisation des programmes.
Alternances politiques et nouvelles configurations du circuit d'écriture (1981-1988) 306**

Section 1. L'investissement par Alain Savary d'un nouveau groupe d'experts des programmes (1981-1984) 309

- A. Le recours aux historiens universitaires dans l'élaboration des politiques pédagogiques 310
 - 1. Le rapport Girault : une commande du ministre de l'Education nationale aux « historiens experts » (1981-1983) 311
 - 2. L'accélération de la réforme pédagogique par le Président de la République : le Colloque de Montpellier (1983)1984) 322
 - a. L'alarmisme du Président de la République 323
 - b. Un colloque d'historiens encadrés par le politique (janvier 1984) 327
 - c. L'affirmation de la question civique 330
- B. La collaboration des « historiens experts » avec l'Inspection générale : l'exemple de la COPREHG 334
 - 1. La participation d' « historiens experts » au sein de la COPREHG 335
 - a. Une commission verticale pour repenser l'enseignement de l'histoire 335
 - b. La présidence de la COPREHG confiée à Jacques Le Goff 337
 - c. La COPREHG investie dans la formation continue des enseignants 340
 - 2. L'écriture des programmes en collaboration avec une Inspection générale affaiblie 346
 - a. L'Inspection générale critiques et affaiblie par son nouveau statut 346
 - b. La déprofessionnalisation de l'Inspection générale 350

Section 2. La forte politisation de l'École (1985-1986) 354

- A. Jean-Pierre Chevènement : un ministre défenseur d'une École néo-républicaine 355**
 - 1. Une histoire scolaire saturée de finalités civiques et politiques 356
 - a. Une représentation particulière de l'École de la République 356
 - b. Un cabinet favorable à une reprise en main de l'École par les politiques 360
 - 2. La mise en place par le cabinet ministériel d'une École néo-républicaine 364
 - a. La promotion d'un enseignement civique néo-républicain 365
 - b. La restauration des savoirs disciplinaires confiée à l'Inspection générale 372
- B. La résistance des « historiens experts » contre les projets du cabinet 376**
 - 1. La condamnation des projets de programmes ministériels par les « historiens experts » 377
 - 2. L'union des « historiens experts » pour peser dans les négociations du programme de Seconde 381
 - a. Le débat interne autour de l'introduction de l'histoire du temps présent 382
 - b. Une négociation précipitée entre les « historiens experts » et le ministère 385

Chapitre 5. La lutte pour le contrôle des programmes.
Concurrences entre Groupe Technique Disciplinaire, Inspection générale et représentants d'enseignants d'histoire (1989-2005) 395

Section 1. L'ouverture du circuit d'écriture aux universitaires : le GTD Martin (1990-1993)	398
A. L'institutionnalisation de nouvelles structures proposées par les universitaires	399
1. Des rapports antérieurs à 1989 proposant des réformes pédagogiques	400
a. La demande d'innovation dans les programmes	401
b. L'orientation de l'institution vers l'évaluation et les compétences	405
2. La formation du GTD Martin (1990)	408
a. Un GTD à la composition variée	409
b. La commande ministérielle passée en 1990	411
B. La vulnérabilité des institutions (1990-1992)	414
1. Le GTD dans l'attente de la Charte des programmes	415
a. Des projets très innovants en attente d'une commande ministérielle (1990-1991)	415
b. La controverse autour du premier programme du GTD Martin (1991-1992)	419
2. Le GTD Martin au cœur des transitions ministérielles (1992-1993)	422
a. Un GTD très peu soutenu par le ministère	422
b. La reprise en main des programmes par le ministère de l'Éducation nationale	424
Section 2. La quête du consensus du GTD Berstein-Borne (1993-1998)	430
A. La nouvelle commande ministérielle	431
1. Le contournement de la réforme	431
a. De nouveaux rapports de force	432
b. La figure de Dominique Borne	435
2. La mobilisation de nouveaux contenus	439
a. L'introduction de propositions faites dans les années 1980	440
b. La réflexion sur le socle commun (1994)	446
B. Le transcodage du GTD Borne-Berstein	449
1. Le choix d'une démarche pragmatique ouverte aux acteurs éducatifs	450
2. La prise en compte des demandes du CNP	457
a. L'inégale introduction du christianisme dans les programmes	457
b. La promotion de nouvelles pratiques pédagogiques	459
Section 3. L'ouverture des rapports de force (1999-2002)	466
A. Le circuit d'écriture soumis aux décisions autoritaires du ministre (1999-2000)	468
1. La tension des rapports entre le ministre et les agents de l'État	469
2. Les nouvelles tensions entre le CNP et le GTD Plessis-Charvet	473
a. Des aménagements dans le circuit d'écriture des programmes	474
b. Un GTD chargé d'aménager les contenus des programmes d'histoire en vigueur	476
B. Les représentants d'enseignants contre le Groupe d'experts d'Armand Frémont (2000-2002)	479
1. Un premier projet élaboré à l'encontre des habitudes disciplinaires (2000-2001)	480
a. Un groupe d'expert chargé de mettre en œuvre la réforme des lycées	480
b. Un projet en rupture avec les découpages habituels	484
2. Le passage en force ministériel	488

Chapitre 6. La nouvelle division du travail d'écriture des programmes d'histoire. <i>Les programmes de collège de 2008</i>	499
Section 1. L'écriture des programmes sous contraintes politiques (2005-2007)	502
A. La politisation progressive des enjeux mémoriels	503
1. La restriction des marges de manœuvre dans le processus de fabrication des programmes	504
2. Les aménagements dans les DOM-TOM : la poursuite des compromis	508
3. Des questions socialement vives portées par les politiques	514
B. La parlementarisation des compétences à dispenser aux élèves	522
1. Une réflexion menée sur les profils scolaires par le « pôle humanités »	523
2. La définition des compétences disciplinaires inscrites dans la loi	526
Section 2. Le filtrage des demandes par l'Inspection (2006-2007)	532
A. Un groupe d'experts désormais conduit par l'Inspection générale	532
1. Une Inspection générale d'histoire-géographie au profil plus universitaire	533
2. Un circuit d'écriture qui écarte à nouveau les historiens universitaires	536
3. La division des historiens : clivages institutionnels et militants	540
B. Des auditions multiples menées par le groupe d'experts	545
1. L'audition d'historiens universitaires intéressés par le secondaire	545
2. Des projets débattus avec les représentants d'enseignants tout au long du processus	548
Section 3. La complexification de l'écriture des programmes (2007-2010)	551
A. La diversification de la commande par le cabinet ministériel tout au long du processus	552
1. Insérer l'histoire de l'immigration (2007)	552
2. L'ingérence du cabinet ministériel dans l'écriture des programmes (2007-2008)	556
3. L'imposition de nouveaux objets en fin de processus (2008)	560
B. La production d'un nouveau consensus pour le collège	563
1. Le consensus des acteurs principaux autour des textes finaux	564
2. Une application des programmes au sein d'un secteur éducatif controversé	572
Épilogue	582
Conclusion générale	597
Liste des tableaux	617
Liste des tableaux de synthèse	619
Liste des encadrés	620
Liste des encadrés biographiques	621
Liste des graphiques	622
Index des noms	623
Index des associations et institutions	628
Table des matières	629