

---

## Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010)

*History curricula in France: the progressive construction of a “plural citizenship” (1980-2010)*

*Geschichtsprogramme in Frankreich: die progressive Schaffung einer pluralistischen Staatsbürgerschaft (1980 – 2010)*

*Los programas de historia en Francia: la construcción progresiva de una “ciudadanía plural” (1980-2010)*

**Patricia Legris**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2155>

DOI : 10.4000/histoire-education.2155

ISSN : 2102-5452

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2010

Pagination : 121-154

ISSN : 0221-6280

### Référence électronique

Patricia Legris, « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 126 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2155> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2155

---

# *Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010)*

Patricia LEGRIS

---

L'histoire scolaire en France est une discipline qui occupe une place importante au sein de l'institution éducative<sup>1</sup>. Mise en place progressivement au XIX<sup>e</sup> siècle dans le cadre d'un système éducatif contrôlé par l'État<sup>2</sup>, elle a été obligatoire dans toutes les classes du secondaire jusqu'à la rentrée 2010 où, pour la première fois, elle a été rendue facultative en terminale scientifique<sup>3</sup>. Ses contenus sont définis par des programmes nationaux et trois principales finalités lui sont assignées : culturelle, mémorielle et civique. Les dirigeants politiques de la Troisième République ont chargé cette discipline de contribuer à l'enracinement chez les élèves d'un « individualisme républicain »<sup>4</sup> : véhiculant une vision parfois téléologique de l'histoire<sup>5</sup>, les programmes d'histoire mettaient en évidence une citoyenneté essentiellement nationale, marquée par l'esprit des Lumières et visant à promouvoir un citoyen autonome et impliqué dans la vie de la Cité. L'histoire scolaire participait du processus d'identification des élèves au modèle de citoyenneté proposé. Cela nécessitait un apprentissage des faits, des personnages historiques, mais aussi des valeurs, afin de créer et d'entretenir un

---

<sup>1</sup> Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003.

<sup>2</sup> Voir l'article d'Annie Bruter, « L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la III<sup>e</sup> République », dans ce numéro.

<sup>3</sup> « Organisation et horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général », *Bulletin officiel spécial* n° 1 du 4 février 2010.

<sup>4</sup> Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la FNSP, 1994.

<sup>5</sup> Suzanne Citron, *Le mythe national. L'histoire nationale en question*, Paris, Éditions ouvrières, 1987.

sentiment d'appartenance commune. La contestation de ce modèle, déjà observable durant l'entre-deux-guerres<sup>6</sup>, s'est intensifiée après la Seconde Guerre mondiale. Au cours des années 1970, l'histoire scolaire a paru se dissoudre, dans les « matières d'éveil » à l'école élémentaire et les « sciences sociales » au collège, ce qui a provoqué une vigoureuse réaction en retour, suivie d'une « restauration » dans la décennie suivante<sup>7</sup>. Mais c'est à la suite de cette restauration que le « régime mémoriel d'unité nationale », dominant jusque-là, prend progressivement en compte les « oubliés de l'histoire »<sup>8</sup> dans les programmes officiels.

Ces derniers se présentent sous la forme d'arrêtés ministériels, parfois complétés par des circulaires. Le curriculum prescrit, dont il est question dans cet article, est le résultat d'un travail d'élaboration complexe dans lequel sont engagées plusieurs catégories d'acteurs : des membres du cabinet et des directions ministérielles, des représentants d'enseignants, tels les syndicats ou les associations de spécialistes, des groupes de pression divers. Jusqu'à la fin des années 1980, ce sont principalement des inspecteurs généraux qui écrivent les programmes. Puis, entre 1990 et 2005, la rédaction se complexifie avec la mise en place, en février 1990, du Conseil national des programmes (CNP). D'autres acteurs, universitaires ou groupes d'intérêt par exemple, peuvent également intervenir. Depuis le vote de la loi d'orientation sur l'avenir de l'École du 23 avril 2005<sup>9</sup> qui réorganise le secteur éducatif, le Conseil national des programmes n'existe plus. Des groupes d'experts présidés par un inspecteur général sont désormais chargés de l'écriture des programmes.

On se propose ici de montrer comment l'ouverture du « circuit d'écriture » des programmes à des acteurs toujours plus nombreux complexifie la concep-

---

<sup>6</sup> Voir Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999, Olivier Loubes, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, et l'article du même dans ce numéro.

<sup>7</sup> Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France...*, *op. cit.*, p. 213-235.

<sup>8</sup> Johann Michel, *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris, PUF, 2010.

<sup>9</sup> Consultable sur le site <[www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)>.

tion du citoyen véhiculée par ces textes<sup>10</sup>. Les programmes ne sont pas seulement un objet de concurrence entre historiens à propos de la construction de la nation, ils constituent également un enjeu politique et symbolique, plus ou moins brûlant selon les époques<sup>11</sup>. Cet article, dans lequel seuls les programmes prescrits du second degré général sont étudiés, met en évidence les évolutions récentes qui reflètent la porosité croissante des politiques éducatives, de plus en plus influencées par d'autres politiques publiques, comme les politiques d'intégration<sup>12</sup>. Il examinera successivement les années 1980, qui constituent un moment de recentrage sur l'histoire comme discipline de compréhension du social, puis les évolutions politiques et culturelles des années 1990, où les programmes sont modifiés de façon à se centrer davantage sur l'Europe, et enfin, la décennie suivante, au cours de laquelle la citoyenneté à promouvoir devient bien plus complexe.

## **I - Quelles finalités pour l'histoire scolaire restaurée ?**

La restauration de l'histoire scolaire à la suite de la controverse déclenchée par la menace de dissolution qu'elle avait subie dans les années 1970 transforme les problématiques de la discipline historique. Son ouverture aux sciences sociales avait été débattue à plusieurs reprises depuis la Libération : au moment de la commission Langevin-Wallon, puis lors de l'élaboration du programme de terminale de 1957, centré sur l'étude des civilisations, enfin avec les programmes des classes d'observation du collège unique. Ces derniers, ouverts à l'économie, à la sociologie et à la science politique, proposaient d'introduire des études thématiques sur la longue durée en mêlant chapitres d'histoire et de géographie<sup>13</sup>. Ces innovations ont déclenché une vaste polémique, animée principalement par l'Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG).

---

<sup>10</sup> Cet article reprend des éléments de notre thèse de doctorat de science politique : *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, Université Paris-I, 18 juin 2010, 634 F.

<sup>11</sup> Patricia Legris, « Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire », in Laurence de Cock, Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, p. 28-52.

<sup>12</sup> Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, Paris/Issy-les-Moulineaux, ESF/INRP, 2003.

<sup>13</sup> Lucile Marbeau, « Une expérience et ses leçons », *Espaces-Temps*, n° 22, 1982, p. 33-34.

Traité au départ comme relevant des politiques éducatives, le problème que posent ces programmes devient vite un problème politique<sup>14</sup> : les acteurs du système éducatif dénoncent leur infaisabilité, les historiens universitaires déplorent que ces programmes soient associés à l'École des *Annales*, beaucoup d'hommes politiques intègrent la question des programmes d'histoire dans leur critique de la réforme du collège unique tandis que d'autres regrettent l'abandon d'une histoire telle qu'elle fut enseignée sous la Troisième République. La finalité civique de l'histoire scolaire est rappelée lors de ces débats : cette discipline doit entretenir une mémoire collective avant tout nationale. Selon tous ces acteurs, l'attachement aux valeurs républicaines et à la nation française dépend d'un enseignement centré sur une histoire politique. Sans un enseignement obligatoire d'histoire, la République ne peut, selon eux, se maintenir.

### 1 – Actualiser les savoirs disciplinaires

Les programmes de 1981 et 1982 reflètent ces changements de problématique, déjà inscrits, pour certains, dans ceux de 1978 pour les classes de quatrième et troisième<sup>15</sup> : l'histoire scolaire n'a plus pour objectif d'intégrer les autres sciences humaines mais celui d'actualiser ses propres contenus, en les adaptant à la fois aux évolutions de la recherche historique et aux attentes de la société. Ces textes, rédigés par l'inspection générale, proposent de privilégier l'Europe comme échelle d'étude, pour fournir aux lycéens des outils pour comprendre le monde dans lequel ils vivent. Comme dans le programme de terminale de 1957, la notion de civilisation est centrale : le programme de seconde s'intitule « Les fondements de la civilisation occidentale »<sup>16</sup>. Même si l'histoire proposée est « européocentrée » — les fondements de la civilisation étant occi-

---

<sup>14</sup> Patricia Legris, « On n'apprend 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 Boëdec, Xavier Pons (éd.), *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 197-223.

<sup>15</sup> Le programme de troisième est consacré à « l'analyse des grandes lignes d'évolutions du monde depuis 1914 », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (désormais *BOEN*), n° spécial n° 1, 14 décembre 1978.

<sup>16</sup> Blaise Dufal, « Faire et défaire l'histoire des civilisations », in Philippe Büttgen, Alain de Libera, Marwan Rashed, Irène Rosier-Catach (dir.), *Les Grecs, les Arabes et nous. Enquête sur l'Islamophobie savante*, Paris, Fayard, 2009, p. 317-358.

dentaux, voire chrétiens —, les civilisations extra-européennes, traitées en fin de programme, ne sont pas écartées. L'objectif est d'enseigner aux élèves « que la civilisation occidentale n'est pas unique, que d'autres groupes d'hommes ont vécu d'autres expériences, vécu d'autres évolutions, que leurs façons de penser peuvent être différentes des nôtres »<sup>17</sup>.

La principale nouveauté de ces programmes pour le lycée est l'introduction de l'histoire du temps présent en terminale<sup>18</sup>. Intitulé « De la Seconde Guerre mondiale à nos jours »<sup>19</sup>, le programme de cette classe se divise en six parties : la Seconde Guerre mondiale ; les relations internationales ; les transformations du monde contemporain ; la France de 1945 à nos jours ; les États-Unis, l'Union soviétique, la Chine et le Japon ; et, pour terminer, l'étude de la carte du monde actuel. Cette histoire s'écrit sous la surveillance de plusieurs groupements d'intérêts : les associations d'anciens combattants et déportés désirent que l'étude de la Seconde Guerre mondiale soit inscrite dans le programme au lieu d'être reléguée en fin de classe de première et se montrent très vigilantes en ce qui concerne l'écriture des manuels<sup>20</sup> ; des groupes d'extrême droite critiquent cette histoire jugée « marxiste »<sup>21</sup> ; l'APHG est favorable à l'introduction de l'histoire très contemporaine<sup>22</sup>, même si cela oblige à enseigner des questions

---

<sup>17</sup> BOEN, n° spécial n° 1, 5 mars 1981.

<sup>18</sup> Pierre Assouline, « Faut-il brûler les manuels d'histoire ? », *L'Histoire*, n° 59, septembre 1983, p. 66-77.

<sup>19</sup> L'intitulé « jusqu'à nos jours » apparaît depuis 1969 dans le programme de troisième.

<sup>20</sup> Le manuel de troisième paru chez Fernand Nathan provoque de vives réactions adressées à la Présidence de la République : « Je ne retiendrai qu'une phrase racontant au moment des événements d'Algérie : "les troupes françaises se sont livrées à des actes de violence, de vol, de viol et même de torture". Les représentants des sept associations composant le comité d'entente ont été indignés qu'une phrase ainsi que bien d'autres, diminuant la qualité des Français, soient présentées comme un enseignement de l'histoire à nos jeunes générations », Comité d'entente des grands invalides de guerre, Lettre à François Mitterrand, 23 décembre 1982, Archives nationales (désormais AN), 5AG4/3664.

<sup>21</sup> Marc Dem, « Comment la propagande rouge pourrit l'enseignement public », *Minute*, 21 juin 1982 ; « Comment vos enfants deviennent marxistes à l'école », *Le Figaro*, 21 juin 1982.

<sup>22</sup> « Cet enseignement prend en compte l'histoire institutionnalisée, l'histoire transmise oralement dans un groupe, l'histoire véhiculée par les média. Il les réexamine toutes les trois à la lumière de la recherche et des interrogations du temps présent » : APHG, « Les fonctions de l'enseignement de l'histoire et de la géographie », 5 décembre 1982, AN, 5AG4/3624.

déliçates comme les guerres d'Indochine et d'Algérie. L'insertion de l'histoire du temps présent dans les programmes est présentée par les rédacteurs de ce texte comme un moyen pour aider les élèves à « la compréhension du monde actuel »<sup>23</sup> ainsi que pour lutter contre le racisme et l'antisémitisme<sup>24</sup>. Elle témoigne également de la prise en compte d'un pan de la recherche historique en cours d'institutionnalisation dans les universités de Nanterre et de Toulouse-le-Mirail, à l'Institut d'études politiques de Paris et à l'Institut d'histoire du temps présent. L'histoire scolaire dispense ainsi des savoirs contestés au sein même de la profession, et qui sont mis en tension avec les attentes mémorielles de certains groupes.

Quant aux programmes de sixième et cinquième de 1977, ils sont encore en application au début des années 1980. La polémique sur l'histoire scolaire continue et les contenus des programmes d'histoire font même l'objet de plusieurs propositions de loi à l'Assemblée nationale. L'APHG poursuit son action en faveur de la discipline auprès de la Présidence de la République. Ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Mauroy, Alain Savary commande un rapport à René Girault, spécialiste des relations internationales contemporaines à l'université de Nanterre<sup>25</sup>. Cet historien met en place au début de 1983 une commission, composée principalement d'universitaires et de représentants d'enseignants du second degré, chargée de réfléchir aux « finalités et objectifs de ces enseignements, aux moyens et conditions, aux méthodes utilisées, à la formation des maîtres et au cas spécifique de la géographie »<sup>26</sup>. Il s'agit de clore cette polémique. Le rapport Girault est remis au ministre six mois plus tard<sup>27</sup> : il propose notamment de rétablir un enseignement reposant sur des programmes

---

<sup>23</sup> « Finalités et objectifs de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique dans les lycées », *BOEN*, n° spécial n° 1, 5 mars 1981.

<sup>24</sup> Joël Cornette, Jean-Noël Luc, « Bac-génération 84. L'enseignement du temps présent en terminale », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, vol. 6, n° 1, 1985, p. 103-130.

<sup>25</sup> « Finalités et objectifs de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique dans les lycées », *BOEN*, n° spécial n° 1, 5 mars 1981.

<sup>26</sup> Alain Savary, Lettre de mission à René Girault, 30 juillet 1982, AN, 5AG4/3624.

<sup>27</sup> René Girault, *L'histoire et la géographie en question, rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, CNDP, 1983.

distincts d'histoire et de géographie, à l'école élémentaire comme dans le secondaire, et d'enseigner les quatre périodes traditionnelles (Antiquité, Moyen-âge, époque moderne et époque contemporaine). L'auteur insiste sur les finalités civiques de l'histoire, qui est chargée de former une mémoire collective nationale. La question de l'intégration y est clairement évoquée :

« Puisque les élèves issus des familles de travailleurs immigrés sont en nombre croissant [...], on ne peut esquisser 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 [...]. 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 »<sup>28</sup>.

Ces réflexions sont faites au moment où le discours sur les travailleurs immigrés s'ethnicise et où le discours raciste véhiculé par l'extrême droite se banalise.

Lors du conseil des ministres du 31 août 1983, François Mitterrand déclare que l'histoire telle qu'elle est alors enseignée dans le primaire et au collège conduit « à la perte de la mémoire collective des nouvelles générations »<sup>29</sup>. L'identité de la nation semble à ses yeux menacée. Cette intervention présidentielle accélère l'organisation du colloque tenu à Montpellier du 19 au 21 janvier 1984. L'importance accordée à l'histoire scolaire par les membres de l'exécutif se marque par la présence et les interventions du Premier ministre Pierre Mauroy et du ministre de l'Éducation nationale Alain Savary. Le Premier ministre considère que l'enseignement de l'histoire contribue à l'adhésion aux valeurs de la République :

« 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

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>29</sup> Charles Vial, « Le coup de sang de François Mitterrand », *Le Monde*, 2 septembre 1983.



sociétés »<sup>30</sup>.

Pour les participants, l'histoire scolaire permet de former l'esprit critique de l'élève, qui devra être capable d'agir en fonction de l'intérêt général, de comprendre les enjeux politiques et d'utiliser ses droits à bon escient. Cette conception de la citoyenneté est aussi présente dans le discours d'Alain Savary au sujet de l'histoire au lycée :

« Elle doit permettre l'insertion des élèves dans la cité : l'État de droit est au service de la personne. Sa perfection est un objectif de la démocratie [...]. L'espace aménagé est placé sous la responsabilité du citoyen : il est à la fois héritage à préserver et territoire à transformer pour répondre aux besoins sociaux actuels. L'histoire et la géographie, par leur objet et leurs méthodes, inscrivent l'action du citoyen dans un héritage et une culture »<sup>31</sup>.

Enseigner les enjeux du monde contemporain, notamment en classe de terminale, est compris comme une aide aux futurs électeurs. Ces finalités sont approuvées par les historiens et les enseignants de cette discipline, présents ou non à Montpellier<sup>32</sup>.

## 2 – Le difficile élargissement du récit national

Ce recentrage sur les enjeux de la discipline et le consensus autour de ses finalités s'accompagnent d'une réflexion sur le concept de citoyenneté. Lors du colloque de Montpellier, Mona Ozouf propose de repenser la citoyenneté héritée de la Troisième République :

« 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 »<sup>33</sup>.

Une réflexion sur l'universalité de l'histoire nationale et des valeurs républicaines est alors amorcée. Jacques Le Goff remarque que l'histoire enseignée doit

---

<sup>30</sup> Pierre Mauroy, « Discours d'ouverture », *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*. Montpellier, 18 au 21 janvier 1984, Paris, CNDP, 1984, p. 12.

<sup>31</sup> Alain Savary, « Discours lors du colloque national sur l'histoire et son enseignement. Montpellier, 18 au 21 janvier 1984 », *Historiens et géographes*, n° 298, mars-avril 1984.

<sup>32</sup> Pierre Chaunu, « Faites ce qu'ils disent », *Le Figaro*, 20 janvier 1984.

<sup>33</sup> Mona Ozouf, « Histoire et instruction civique », *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, *op. cit.*, p. 95-96. Elle reprend cette idée dans son ouvrage *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*, Paris, Gallimard, 2009.

être celle des populations 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 devenus elle-même »<sup>34</sup>.

Ces propositions d'historiens, approuvées par le gouvernement Mauroy, véhiculent la représentation d'une nation française ouverte, d'une citoyenneté fondée sur le droit du sol, construite autour de valeurs héritées des Lumières. Elles invitent à insérer l'histoire de l'immigration dans l'histoire nationale. Selon René Girault, il s'agit également d'ouvrir celle-ci à l'histoire d'autres populations :

« 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 ? »<sup>35</sup>

Le débat sur l'introduction de l'histoire de l'immigration se poursuit sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, au moment où s'amplifie la polémique sur la « crise de l'École », en même temps que le national devient un objet de préoccupation dans les milieux politiques et intellectuels en raison, notamment, du score important obtenu par le Front national aux élections européennes de juin 1984. Nommé à la place d'Alain Savary dans le gouvernement de Laurent Fabius, Jean-Pierre Chevènement doit regagner la confiance des enseignants. Pour cela, il s'inspire des réflexions du club « République moderne », fondé en 1983, auquel participent Jean-Claude Milner<sup>36</sup> et Philippe Barret, anciens élèves de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm qui ont été membres de mouvements d'extrême-gauche dans les années 1960 avant de revenir à des carrières plus classiques : le premier a rejoint l'Université, tandis que Philippe Barret est devenu conseiller technique auprès de Jean-Pierre Chevènement à partir de

---

<sup>34</sup> Jacques le Goff, « Conclusion du colloque », *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, op. cit., p. 166.

<sup>35</sup> René Girault, « Libre propos sur un rapport », *Historiens et géographes*, n° 298, mars-avril 1984.

<sup>36</sup> Jean-Claude Milner, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984.

1982. Le ministre insiste sur la restauration d'une École centrée sur les savoirs disciplinaires, chargée d'inculquer les valeurs dites républicaines aux élèves. L'histoire figure parmi les disciplines fondamentales pour ce politique fortement engagé dans la controverse contre les programmes des années 1970. Jacobin convaincu, il se prononce en faveur de programmes centrés sur l'histoire politique nationale<sup>37</sup>, destinés à faire rempart contre le modèle américain. Influent auprès du ministre, qui lui a commandé un rapport, Claude Nicolet soutient, quant à lui, une conception de la citoyenneté différente de celle que défend Mona Ozouf, car la reconnaissance des minorités peut être dangereuse, selon lui, pour le maintien de l'unité nationale<sup>38</sup>. La tenue d'un colloque intitulé « Être citoyen », les 22 et 23 novembre 1984, témoigne de cette orientation<sup>39</sup> : la crise des valeurs et le laxisme des parents et des enseignants entraîneraient un développement de la violence chez les jeunes. Le débat sur la citoyenneté se poursuit en 1985, où le ministre confie une mission d'étude sur « l'immigration à l'école » à Jacques Berque, professeur honoraire d'histoire sociale de l'Islam contemporain au Collège de France. Comme ses collègues à Montpellier, cet historien insiste sur l'urgence d'actualiser les savoirs :

« Introduire [...] 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 »<sup>40</sup>.

Pour écrire de nouveaux programmes, le cabinet d'A. Savary avait mis en

---

<sup>37</sup> « 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 [...]. 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 » : Jean-Pierre Chevènement, allocution devant les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale et les inspecteurs pédagogiques régionaux, 14 octobre 1985, AN, 1991 0831, art. 12.

<sup>38</sup> Claude Nicolet, « Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civique », *Le Débat*, n° 34, mars 1985, p. 158-174.

<sup>39</sup> Robert Fabvre, *Actes du colloque sur le civisme. Être citoyen*, Paris, Direction des journaux officiels, 1985.

<sup>40</sup> Jacques Berque, *L'immigration à l'École de la République, Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, CNDP/La Documentation française, 1985, p. 56-57.

place une commission<sup>41</sup>, la Commission permanente de réflexions sur l'histoire et la géographie (COPREHG). Maintenu par J.-P. Chevènement, celle-ci, présidée par Jacques Le Goff lors de sa création en 1983, rassemble des universitaires, des représentants d'enseignants et des membres du ministère<sup>42</sup>. Même si les recommandations concernant l'histoire de l'immigration semblent entendues par le nouveau ministre<sup>43</sup>, celui-ci insiste sur la dimension nationale de l'histoire dans sa commande de programmes pour le collège<sup>44</sup>. De leur côté, les membres de la COPREHG souhaitent inscrire les propositions du colloque de Montpellier dans les futurs programmes et s'inquiètent de l'ingérence ministérielle<sup>45</sup>. Ils parviennent néanmoins à négocier les programmes du collège avec le conseiller technique Georges Laforest<sup>46</sup>. Ces textes, approuvés par l'APHG<sup>47</sup>, sont organisés autour du concept de civilisation et inscrivent l'histoire nationale dans d'autres échelles :

« [L'élève] 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<sup>e</sup> 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 confrontée »<sup>48</sup>.

Les discussions sont plus tendues pour l'écriture du programme de seconde.

---

<sup>41</sup> Catherine Moisan, Lettre au ministre Alain Savary, 3 août 1984, AN, 5AG4/3658.

<sup>42</sup> Jacques Le Goff, « Entretien », *Historiens et géographes*, n° 304, avril-mai 1985.

<sup>43</sup> Un autre rapport est commandé par Jean-Pierre Chevènement en 1986 à Paul Vieille, directeur de recherches au CNRS : « 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.

<sup>44</sup> Jean-Pierre Chevènement, Lettre au doyen Blanchon, 25 octobre 1985, AN, 2000 0222, art. 2.

<sup>45</sup> Jacques Le Goff, « Du bon usage du passé », *Les cahiers pédagogiques*, n° 238, novembre 1985.

<sup>46</sup> Georges Laforest, agrégé de philosophie devenu inspecteur d'académie en 1976, est mis à la disposition du cabinet du ministre Chevènement du 4 octobre 1984 au 30 mars 1986. Il est nommé inspecteur général le 6 septembre 1985 et devient doyen de ce corps le 1<sup>er</sup> avril 1989 : Georges Laforest, fiche personnelle de l'IGEN.

<sup>47</sup> APHG, Note sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, 1<sup>er</sup> juillet 1985, AN, 5AG4/3624.

<sup>48</sup> « Rénovation des collèges, Commentaires des programmes actuellement en vigueur », *BOEN*, n° 38, 31 octobre 1985.

La COPREHG, désormais présidée par l'universitaire Philippe Joutard et le doyen du groupe « histoire-géographie » de l'inspection générale Robert Blanchon, fait front contre les projets ministériels<sup>49</sup>. Alors que P. Joutard et R. Blanchon souhaitent inscrire les nouveautés historiographiques dans les programmes du lycée, les membres du cabinet Chevènement, notamment Philippe Barret, proposent au contraire un projet mettant au premier plan l'étude de la Révolution française, une histoire politique franco-centrée organisée autour de grands hommes, une vision téléologique de l'histoire, et associent schématiquement progrès et République<sup>50</sup>. Le directeur des lycées, Pierre Antonmattéi, se montre également critique à l'égard du projet de P. Barret, qu'il juge inapplicable en raison du découpage chronologique choisi<sup>51</sup>. Outre l'appui d'Antonmattéi, les membres de la COPREHG reçoivent en décembre 1985 celui de Georges Laforest, qui parvient à faire émerger un consensus avec le ministre lors d'une rencontre rue de Grenelle le 18 décembre 1985<sup>52</sup>. Le programme, rendu public le 8 juillet 1986, sous le ministère de René Monory, accorde ainsi une place importante à l'histoire de la Révolution française et au XIX<sup>e</sup> siècle, comme le souhaitait le cabinet de Chevènement ; cependant, les « Considérations générales » rédigées par l'inspection générale insistent sur le fait que les nouveautés du programme de seconde de 1981 (initiation à la longue durée, travail sur le concept de civilisation, ouverture aux cultures extra-européennes) ne sont pas abandonnées.

Ce débat entre producteurs des programmes remet en question la place accordée à la Révolution française au sein de la période contemporaine. En décentrant le regard, on relativise les faits marquants de l'histoire nationale au profit d'évolutions plus larges. Progressivement, le futur citoyen doit comprendre que la France est inscrite dans des configurations plus complexes. Les « program-

---

<sup>49</sup> Robert Blanchon, « Dans la commission Le Goff », *Les cahiers pédagogiques*, n° 238, novembre 1985.

<sup>50</sup> Philippe Joutard, entretien avec Patricia Legris, 20 juin 2008.

<sup>51</sup> Pierre Antonmattéi, Dispositions contenues dans le projet de lettre de cadrage au sujet des programmes d'histoire de seconde, première et terminale, 13 décembre 1985, AN, 1988 0108, art. 21.

<sup>52</sup> Jean Peyrot, « La fin de ministère Chevènement : un héritage désastreux », *Historiens et géographes*, n° 309, avril 1986.

mes Garrigue » de première (1987) et terminale (1988), rédigés par l'inspection générale<sup>53</sup>, sont l'illustration de cette transition vers la fin du primat de la nation. Le premier vingtième siècle est étudié en première, alors que l'après-1945 est abordé en terminale<sup>54</sup>. L'objectif est de ne plus considérer la France comme un isolat européen, « le centre de ce centre du monde », mais d'enseigner une chronologie mondiale, une histoire des évolutions culturelles, sociales et économiques à d'autres échelles<sup>55</sup>. Cependant, les débats sur la nation sont traités dans le chapitre « La France dans le monde » :

« Situer la France dans le monde, montrer l'évolution des ambitions nationales, le rôle de notre pays dans la construction européenne, ses possibilités de rayonnement, suppose une analyse des valeurs communes à l'ensemble national. Réfléchir sur l'identité, c'est aussi réfléchir à la place des immigrants récents dans l'ensemble national »<sup>56</sup>.

La persistance du national, en même temps que sa dilution dans une histoire plus globale, sont permises par l'universalité supposée des valeurs républicaines<sup>57</sup>. Ainsi, les années 1980 sont marquées par la politisation des enjeux historiographiques propres à ce segment de la discipline qu'est l'histoire du temps présent : des historiens construisent alors un savoir disciplinaire autonome sur le contemporain au moment où se multiplient les appels au « devoir de mémoire »<sup>58</sup>. On sort de l'immédiat l'après-guerre, où les programmes d'histoire se gardaient d'aborder un passé « qui ne passait pas »<sup>59</sup> : l'histoire redevient une formation d'utilité sociale, reconnue pour ses capacités à interve-

---

<sup>53</sup> La COPREHG est dissoute par René Monory en 1986.

<sup>54</sup> Supplément au *BOEN*, n° 22, 9 juin 1988.

<sup>55</sup> Dominique Borne, « L'histoire du XX<sup>e</sup> siècle au lycée. Le nouveau programme de terminale », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 21, janvier-mars 1989, p. 101-110.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>57</sup> Yasemin Soysal, Teresa Bertilotti, Sabine Mannitz, « Projections of Identity in French and German History and Civics Textbooks », in Hannah Schissler, Yasemin Soysal (dir.), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in transition*, New York/Oxford, Berghahn Books, 2004, p. 22.

<sup>58</sup> Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV<sup>e</sup> République », *Genèses*, n° 44, 2001, p. 50-75.

<sup>59</sup> Éric Conan, Henry Rousso, *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Paris, Fayard, 1994, rééd. Paris, Gallimard, 1996, coll. « Folio Histoire ».

nir dans la Cité<sup>60</sup>.

## **II - Les adaptations à de nouveaux enjeux**

Les acteurs engagés durant les années 1980 dans les débats concernant l'histoire scolaire ont plaidé pour une relation plus évidente entre la recherche universitaire et les programmes scolaires<sup>61</sup>. 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, Pierre Bourdieu et François Gros, dix commissions « verticales ». C'est Philippe Joutard qui est chargé de créer la 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. Y participent des universitaires, des inspecteurs et des membres de l'APHG. Le rapport est remis en septembre 1989<sup>62</sup>.

Certaines des seize recommandations concernent directement les programmes d'histoire : lutter contre l'empilement des connaissances, insérer dans les programmes l'histoire des sciences et techniques, celle des religions, des arts et de l'Europe. Les membres de la commission Joutard relaient les demandes d'associations de spécialistes universitaires qui déplorent la domination de l'histoire contemporaine au lycée et plaident pour étudier davantage les périodes antérieures au XX<sup>e</sup> siècle.

C'est dans ce contexte qu'est votée la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Celle-ci propose entre autres la création d'un Conseil national des programmes (CNP), mis en place par le décret du 23 février 1990. Comptant vingt-deux membres, le CNP donne des avis au ministre sur les programmes rédigés par les Groupes techniques disciplinaires (GTD) qui dépendent de la direction des ly-

---

<sup>60</sup> Olivier Dumoulin, *Le rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel, 2003 ; Henry Rousso, « L'histoire appliquée ou les historiens thaumaturges », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 1, janvier 1984, p. 105-122.

<sup>61</sup> Jean Peyrot, « L'histoire ne repasse pas les plats », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 15, juillet-septembre 1987, p. 116-121.

<sup>62</sup> Philippe Joutard, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, septembre 1989, AN, 1997 0117, art. 2.

cées et collègues<sup>63</sup>. Composés d'une douzaine de membres (inspections, universitaires, enseignants du secondaire), les GTD sont présidés par un universitaire désigné par le ministre de l'Éducation nationale. Le président du groupe joue un rôle important car il influence les contenus historiographiques des programmes. La durée de son mandat n'est pas déterminée : il doit répondre à la commande ministérielle. Les membres du GTD peuvent être reconduits dans le GTD suivant. L'encadré *infra* indique les différents GTD d'histoire-géographie.

Les Groupes techniques disciplinaires d'histoire-géographie (1990-2003)			
Nom du président	Dates du GTD	Programme du secondaire général commandé	Motif de la fin du GTD
Jean-Clément Martin	1990-1993 (remaniement en 1992)	Seconde	Démission du président suivie de celle des membres du GTD
Serge Berstein et Dominique Borne (co-président à partir de 1994)	1993-1998	Collège et lycée	Programmes validés
Michel Winock	1999	Seconde	Démission du président
Jean-Paul Charvet et Alain Plessis	1999-2000	Lycée	Programme de seconde validé
Armand Frémont	2000-2003	Première et terminale	Programmes validés

<sup>63</sup> Dominique Raulin, *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*, Paris, Retz, 2006.



## 1 – Le fait religieux dans une société déchristianisée

Constatant l'affaiblissement de la culture religieuse chez les élèves, la commission Joutard propose une histoire culturelle du fait religieux destinée à leur fournir des connaissances qui paraissent nécessaires à la compréhension de la société française :

« 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, connaître les différentes composantes religieuses actuellement présentes sur le sol français, laïcité et pluralité spirituelle »<sup>64</sup>.

La célébration du bicentenaire de la Révolution française, puis « l'affaire des foulards » du collège Gabriel-Havez de Creil (octobre-novembre 1989)<sup>65</sup>, marquent le début d'une période de débat public autour de l'identité nationale, la laïcité et l'importance de l'Islam en France, ce qui rend l'insertion du fait religieux dans les programmes d'autant plus pertinente<sup>66</sup>. Au début des années 1990, les discussions sur la façon d'opérer cette insertion se cristallisent autour de deux points : le manque de connaissances sur le christianisme chez les élèves et la trop grande insistance des enseignants de classe de cinquième sur l'Islam<sup>67</sup>. La désaffection pour l'étude du christianisme semble d'autant plus étonnante que la recherche en histoire religieuse propose de nouvelles approches<sup>68</sup>.

Parmi les producteurs des programmes, l'enseignement du fait religieux va

---

<sup>64</sup> Philippe Joutard (dir.), *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque (20-21 novembre 1991)*, Besançon, CRDP, 1992.

<sup>65</sup> En septembre 1989, deux élèves du collège Gabriel-Havez de Creil (département de l'Oise) sont exclues de l'établissement au motif qu'elles portent le « foulard islamique ». S'ensuit une vaste polémique sur la politique à mener face aux « signes religieux ostentatoires » dans les locaux scolaires, débat qui ne prendra fin qu'avec la loi du 15 mars 2004 prohibant le port de signes ou de tenues « ostensibles » manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics : loi n° 2004-223, *Journal officiel de la République française*, n° 65, 17 mars 2004, consultable en ligne à l'adresse <www.admi.net/jo>.

<sup>66</sup> 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, *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?* Paris, Presses de la FNSP, 1994, p. 245-281.

<sup>67</sup> Dominique Borne, « Enseigner la dimension historique des religions », *Cahiers pédagogiques*, n° 323, avril 1994.

<sup>68</sup> René Rémond, « L'histoire religieuse de la France au XX<sup>e</sup> siècle », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 17, 1988, p. 93-108.

être défendu par François Lebrun et Jean-Clément Martin. Le premier, professeur d'histoire moderne à l'université de Rennes-II et spécialiste d'histoire religieuse, est l'un des vingt-deux membres du Conseil national des programmes. Il insiste sur l'étude du christianisme lors des discussions consacrées aux programmes d'histoire de sixième et de seconde rédigés par les Groupes techniques disciplinaires :

« 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 »<sup>69</sup>.

Ce point de vue est partagé par Jean-Clément Martin, professeur à l'université de Nantes, spécialiste de l'histoire de la Révolution et de la Vendée, membre de l'APHG et président du GTD d'histoire de juin 1990 jusqu'à sa démission en septembre 1992<sup>70</sup>. C'est auprès de lui que F. Lebrun relaie les revendications des Églises protestantes, qui réclament l'insertion de l'étude de la Réforme dans le programme de seconde<sup>71</sup>. Après avoir abandonné la présidence, F. Lebrun continue à réclamer un enseignement du fait religieux auprès du GTD suivant, conduit par Serge Berstein et Dominique Borne. Dans le programme de sixième discuté en 1995, 9 à 10 heures sont consacrées à l'étude de la Grèce, 9 à 10 à Rome, 4 à 5 à l'Égypte, 3 à 4 aux Hébreux, 3 à 4 aux débuts du christianisme, 2 à 3 à la naissance de l'écriture et 2 à 3 à la fin de l'Empire romain d'Occident. F. Lebrun conteste cette répartition<sup>72</sup>. Rappelant les recommandations du rapport Joutard en matière d'enseignement du fait religieux, il 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

---

<sup>69</sup> François Lebrun, *Analphabétisme religieux et École publique*, 15 novembre 1994, AN, 1997 0515, art. 2.

<sup>70</sup> François Lebrun, « La fausse querelle des programmes », *L'Histoire*, n° 141, février 1991, p. 69.

<sup>71</sup> Patrick Garcia, Entretien avec P. Legris, 20 février 2008.

<sup>72</sup> François Lebrun, *Propositions d'avis du CNP sur le programme d'histoire-géographie de la classe de sixième*, 3 juillet 1995, AN, 2007 0019, art. 19-20.

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 heures). 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 »<sup>73</sup>.

Lors des débats qui précèdent la validation du programme par le ministre François Bayrou le 22 novembre 1995, F. Lebrun émet toujours des réserves à ce sujet. Il formule des remarques identiques sur le programme de seconde. Dans son projet, le GTD a sélectionné quatre « moments historiques » à étudier (la citoyenneté à Athènes et à Rome, la naissance et la diffusion du christianisme, la Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle, Humanisme et renaissance) avant d'entamer une étude de l'histoire politique française et européenne depuis la veille de la Révolution française. L'avis du CNP sur le projet<sup>74</sup> relaie les critiques de F. Lebrun, qui regrette que la Réforme ne figure pas explicitement dans le chapitre consacré à l'humanisme<sup>75</sup>. Ces remarques sont finalement prises en compte dans le programme officiel<sup>76</sup>.

## 2 – La compatibilité des citoyennetés nationale et européenne

L'Europe fait l'objet de maints débats durant les années qui précèdent la ratification du traité de Maastricht. En 1989, le groupe de liaison des historiens auprès des Communautés européennes lance un programme de recherche qui vise à relire l'histoire de l'Europe au XX<sup>e</sup> siècle à travers l'émergence d'une conscience et d'une identité européennes et donne lieu à plusieurs rencontres scientifiques. Les événements qui se déroulent alors dans l'ancien bloc de l'Est et le « retour du national » dans ces pays stimulent ces recherches. Un « euroma-

---

<sup>73</sup> François Lebrun, Examen du programme d'histoire-géographie de sixième, 28 janvier 1995, AN, 2007 0019, art. 1 et 2.

<sup>74</sup> Avis du CNP sur les programmes d'histoire-géographie des classes de lycée, 31 mars 1995, AN, 2007 0019, art. 19-20.

<sup>75</sup> François Lebrun, Examen du programme d'histoire-géographie des voies générales, Réunion du CNP, 30 mars 1995, AN, 2007 0019, art. 19-20.

<sup>76</sup> « Programme d'Histoire de seconde : les fondements du monde contemporain », *BOEN*, n° 12, 29 juin 1995.

nuel » est publié en 1992<sup>77</sup>.

Même si l'éducation n'est pas le point central du traité de Maastricht, l'article 126 de ce texte traduit une volonté d'européanisation des systèmes éducatifs et de développement de « la dimension européenne dans l'éducation »<sup>78</sup>. Le Conseil de l'Europe encourage également les projets d'enseignement de l'Europe par les États. En octobre 1993, à Vienne, le premier sommet des chefs de gouvernement des États membres du Conseil de l'Europe débouche sur la mise en place d'un projet portant sur l'enseignement de l'histoire dans la « nouvelle Europe », afin de créer un sentiment d'appartenance européen chez les élèves<sup>79</sup>. L'impulsion en faveur de l'étude de l'Europe vient aussi du ministère de l'Éducation nationale, qui met en place, en 1992, les classes de sections européennes.

Ces tendances se retrouvent dans les écrits des concepteurs des programmes d'histoire. Alors que les programmes envisagent trop souvent l'histoire européenne comme celle d'une juxtaposition d'États-nations, Jean-Clément Martin postule que l'Europe est avant tout une culture, caractérisée par l'esprit critique et scientifique, la liberté de pensée, l'espace public démocratique<sup>80</sup> car, pour lui, le cadre européen est impossible à définir géographiquement et historiquement<sup>81</sup>. L'objectif de l'enseignement est de repérer dans l'histoire les « novations » sociales et politiques à protéger. C'est dans ce sens que son GTD met au point des projets pour le lycée inspirés d'une « histoire principielle » de l'Europe<sup>82</sup>, les programmes de primaire s'appuyant sur l'histoire nationale et

---

<sup>77</sup> Frédéric Delouche (dir.), *Histoire de l'Europe*, Paris, Hachette, 1992, 383 p. ; François Capelani, *Écrire l'histoire de l'Europe*, Mémoire de DEA, direction Yves Déloye, Université Paris-I, 2003, 125 F.

<sup>78</sup> Texte en ligne sur le site : <<http://eur-lex.europa.eu>>.

<sup>79</sup> Conseil de la coopération culturelle, *Leçons d'histoire. Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire*, Strasbourg, Éd. du Conseil de l'Europe, 1999.

<sup>80</sup> Jean-Clément Martin, « Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 49, janvier-mars 1996, p. 122-133.

<sup>81</sup> Jean-Clément Martin, « Histoire, géographie, demandez le programme », *Espaces Temps*, n° 53-54, 1993, p. 87-90 ; *Id.*, « L'Europe à l'école. Réaction sur l'article de François Lebrun », *Le Débat*, n° 77, novembre-décembre 1993, p. 181-185.

<sup>82</sup> Jean-Clément Martin, « Pour une histoire « principielle » de l'Europe », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 53, janvier-mars 1997, p. 124-128.

ceux du collège étant centrés sur la chronologie de l'espace ouest-européen. Dans le programme de première soumis au ministre Jack Lang en 1992, l'Europe est l'objet d'étude central. Intitulé « Les fondements de l'Europe contemporaine », ce programme est articulé autour de quatre thèmes diachroniques (les principales formes d'organisation politique, le fait religieux dans la société européenne, la modernité scientifique et culturelle, l'établissement d'une société de marché) qui ont pour objectif de montrer l'originalité de l'histoire européenne.

F. Lebrun ne partage pas cette conception<sup>83</sup>, l'Europe étant constituée, selon lui, de « l'empilement des dépôts successifs des époques antérieures ». Il propose de réfléchir à l'histoire de l'Europe contemporaine en seconde par l'étude de quelques moments mais souhaite l'insertion de la dimension européenne 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 »<sup>84</sup>.

Cette attention accordée à l'échelle européenne se traduit dans les programmes du lycée du GTD Berstein-Borne. Les deux co-présidents revendiquent trois sources d'inspiration : le rapport Joutard, les recherches universitaires et les pratiques de classe. Selon eux, les programmes d'histoire, qui doivent tenir compte des demandes sociales, ont pour objectif la compréhension du monde contemporain<sup>85</sup>. C'est pourquoi les membres de ce GTD proposent une réflexion sur la spécificité de l'histoire nationale :

« Il semble non moins légitime de procurer aux jeunes Français les éléments d'une mémoire nationale qui forge leur identité et de leur permettre d'apprécier la manière dont l'histoire de la France s'intègre dans celle de l'Europe et du monde

---

<sup>83</sup> François Lebrun, « Enseigner l'histoire de l'Europe », *Le Débat*, novembre-décembre 1993, n° 77, p. 158-164.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 161.

<sup>85</sup> Serge Berstein, Dominique Borne, « Les nouveaux programmes d'histoire de lycée », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 49, janvier-mars 1996, p. 133-142.

ou en quoi elle s'en différencie »<sup>86</sup>.

Ainsi, la matrice argumentative des programmes de 1995-1998 reflète une « conception ouverte de l'identité nationale »<sup>87</sup>, compatible avec l'identité européenne. L'Europe, qui apparaît notamment dans le programme de seconde intitulé « Les fondements du monde contemporain »<sup>88</sup>, est incarnée par des « moments historiques » qui définissent l'identité européenne :

« C'est un programme clairement idéologique, je n'ai pas peur du mot [...]. Il y a quelque chose qui passe par la Grèce et Rome, par le christianisme, puis quelque chose qui passe par l'affrontement avec l'Islam [...] et puis le grand moment humaniste [...]. C'est l'évolution du monde dans lequel on vit qui fait qu'on ne peut plus considérer seulement la France. On ne peut plus comprendre le monde et la France si on n'analyse pas l'Europe »<sup>89</sup>.

Pour Dominique Borne, alors doyen du groupe histoire-géographie de l'inspection générale, il ne faut pas envisager l'Europe comme un espace clos. Il est essentiel d'étudier les relations de l'Europe avec l'Islam et de reconnaître la diversité de ses héritages, qui ne sont pas tous positifs, comme le montre l'étude de la Shoah<sup>90</sup>. L'Europe figure durant les premières années 2000 dans les lettres de cadrage adressées par les ministres de l'Éducation nationale aux producteurs des programmes du lycée <sup>91</sup>. C'est, par exemple, le cas pour le GTD présidé par le géographe Armand Frémont. Celui-ci reçoit en décembre 2000 une commande de Jack Lang lui demandant de « préparer l'émergence d'une citoyenneté européenne véritable »<sup>92</sup>, « d'accentuer la dimension européenne, de

---

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>87</sup> Yves Déloye, « La nation, entre identité et altérité : fragments de l'identité nationale », in CURAPP, *L'identité politique*, Paris, PUF, 1993, p. 281-293.

<sup>88</sup> *BOEN*, n° 12, 29 juin 1995.

<sup>89</sup> Dominique Borne, entretien avec P. Legris, 2 avril 2008.

<sup>90</sup> Dominique Borne, « Comment l'enseigner ? », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 71, juillet-septembre 2001, p. 109.

<sup>91</sup> Yasemin Soysal, « Placer l'identité européenne dans l'éducation », in Martin Lawn, Antonio Novoa (dir.), *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 81-99 ; 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, 2010, p. 193-204.

<sup>92</sup> Jack Lang, Refonder la politique d'élaboration des programmes, 29 novembre 2000, AN, 2007 0019, art. 21 à 25.

mettre l'accent sur le monde depuis 1945, de renforcer l'histoire culturelle et de réduire la part événementielle »<sup>93</sup>. Les programmes de première et terminale de 2002 sont principalement organisés autour de l'échelle de l'Europe, conçue encore néanmoins comme une juxtaposition d'États.

Ainsi, dans les programmes rédigés à partir de 1995, la citoyenneté nationale est promue tout comme la citoyenneté européenne. Mais comme des réductions horaires avaient été décidées en 1993 pour le lycée, des choix doivent être faits pour permettre d'enseigner cette « double citoyenneté ». C'est ainsi que certains contenus sont retirés par le GTD Borne-Berstein malgré les protestations des associations de spécialistes (notamment universitaires) et la force des habitudes des pratiques enseignantes :

« Les premières lignes du programme de sixième s'appellent « 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 : tous les débuts de programmes sont traités très largement, c'est largement traité en primaire [...]. Il faut terminer le programme »<sup>94</sup>.

Outre la Préhistoire qui voit son importance réduite, les anciennes civilisations de l'Asie (Chine et Inde) disparaissent du programme de sixième. Dominique Borne justifie ce choix par le manque de formation des enseignants pour dispenser ces contenus. Dans les programmes Frémont, comme la période contemporaine s'étend, la Seconde Guerre mondiale « bascule » en fin du programme de première<sup>95</sup> (d'où les protestations des anciens combattants de cette guerre, qui craignent que celle-ci ne soit, du coup, plus enseignée du tout par les professeurs n'arrivant pas au bout du programme). Cette évolution confirme la tendance à resserrer l'étude de l'histoire sur les périodes les plus proches au détriment des époques plus lointaines.

---

<sup>93</sup> CNP, Lettre de cadrage à Armand Frémont, 19 décembre 2000, Archives personnelles d'Armand Frémont.

<sup>94</sup> Dominique Borne, entretien avec P. Legris, 26 février 2008.

<sup>95</sup> « Le monde, l'Europe et la France du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à 1945. Classe de première », *BOEN* hors-série, n° 7, 3 octobre 2002.

### **III – Une nouvelle citoyenneté ouverte**

La question de la place des minorités dans le récit national se pose avec acuité 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 dès les années 1990<sup>96</sup>. C'est dans ce contexte que se développe un militantisme mémoriel en quête de reconnaissance publique. Il n'est, dès lors, plus question que l'histoire scolaire mette seulement en avant des héros. Elle doit également mobiliser des sentiments tels que l'empathie ou le remord.

#### **I – La question des « oubliés de l'histoire »**

Ce type de revendications est relayé par des membres de l'exécutif du gouvernement Jospin. En 1998, Ségolène Royal, ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, demande au CNP d'aménager les programmes d'histoire afin d'y introduire les « aspects extra-occidentaux de notre culture commune ». L'objectif de cette commande s'inscrit dans un changement de la politique d'intégration. Il ne s'agit plus seulement de permettre l'adaptation des élèves de nationalité étrangère à l'École française, mais de faire face aux difficultés identitaires des jeunes d'origine étrangère<sup>97</sup>. La question de l'ethnicité fait ainsi son entrée dans les politiques éducatives, jusque-là plutôt universalistes et égalitaires. Le 7 décembre 1999, le président du CNP, Luc Ferry, adresse une note d'orientation à ce sujet à Ségolène Royal. Il lui propose de promouvoir « une culture scolaire commune » pour tous les élèves, traduite sous la forme d'ajustements des programmes existants :

« 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 faut donc en finir une bonne fois avec les idéologies sous-jacentes au fameux « nos ancêtres les

---

<sup>96</sup> Olivier Laliou, « L'invention du devoir de mémoire », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 69, janvier-mars 2001, p. 83-94 ; Sébastien Ledoux, « Pour une généalogie du devoir de mémoire », <<http://centrealbertobenveniste.org/formail-cab/uploads/Pour-une-genealogie-du%20devoir-de-memoire-Ledoux.pdf>> (consulté le 29 septembre 2010).

<sup>97</sup> Stéphanie Morel, *École, territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002.



Gaulois » afin que tous les enfants de la République se sentent pour ainsi dire chez eux dans la culture scolaire qui leur est transmise »<sup>98</sup>.

L'histoire de la nation française n'est donc pas seulement à envisager au travers des « héritages » européens. Les ajouts aux programmes qui montreront la diversité de la population de la France contribueront, selon Luc Ferry, 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<sup>99</sup>.

Cependant, cette commande ministérielle ne modifie guère les programmes du GTD Berstein-Borne. L'objectif de l'Éducation nationale reste de créer des références communes au-delà des différences culturelles des élèves, au risque de sacrifier le sujet au citoyen<sup>100</sup>. La logique de l'indifférence aux différences anime toujours les producteurs des programmes, soucieux de conserver le caractère national de ces textes. Les caractéristiques personnelles des élèves sont mises à distance dans le modèle universaliste de l'enseignement français.

Toujours en lien avec la politique d'ouverture aux « oubliés de l'histoire », au moment de l'inscription de la parité dans la Constitution, Anne-Marie Vaillé, conseillère technique de Ségolène Royal, met en place un groupe de travail chargé de réfléchir à l'insertion de l'histoire des femmes dans les programmes<sup>101</sup>. La commande adressée au CNP propose de mettre en évidence les discriminations à leur égard, de mettre en avant les « grandes » femmes dans le récit historique<sup>102</sup>. Là encore, les membres du CNP ne souhaitent apporter des changements qu'à la marge. Les débats se prolongent en 2000 mais ne contri-

---

<sup>98</sup> 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, art. 32.

<sup>99</sup> *Id.*

<sup>100</sup> Maroussia Raveaud, *De l'enfant au citoyen*, Paris, PUF, 2006.

<sup>101</sup> 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, 2007 0019, art. 32.

<sup>102</sup> CNP, Place des femmes dans l'enseignement scolaire, 1999, *ibid.*

buent pas à modifier les programmes<sup>103</sup>, 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<sup>104</sup>.

Les revendications d'autres « oubliés » de l'histoire sont inscrites dans des lois dites mémorielles<sup>105</sup>. Par exemple, la demande de reconnaissance de l'histoire de l'esclavage émerge véritablement en 1998, à l'occasion des commémorations des 150 ans de l'abolition de l'esclavage. Cette demande est portée par des députés de la « majorité plurielle »<sup>106</sup> et plusieurs propositions de lois sont déposées à l'Assemblée nationale. Des mobilisations mémorielles se combinent à cette activité parlementaire. Ainsi, le 23 mai 1998, environ 40 000 Guadeloupéens, Guyanais, Martiniquais, Réunionnais et Africains 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. Ces mobilisations aboutissent en 2001 au vote de la loi Taubira du 21 mai 2001 « tendant à la reconnaissance de l'esclavage et de la traite en tant que crime contre l'humanité », dont l'article 2 déclare : « 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 »<sup>107</sup>. Le gouvernement de Jean-Pierre Raffarin (2002-2005) poursuit l'action entreprise. Un décret d'application de cette loi est signé le 6 janvier 2004 : il est question de mener des actions de sensibilisation scolaire sur l'histoire de l'esclavage. Le Premier ministre nomme en avril 2004

---

<sup>103</sup> Michelle Perrot, entretien avec P. Legris, 9 avril 2008.

<sup>104</sup> CNP, Séance consacrée à la place des femmes dans les programmes, 14 décembre 1999, AN, 2007 0019, art. 32.

<sup>105</sup> Corinne Bonafoux, Laurence de Cock, Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'École de la République*, Paris, A. Colin, 2007.

<sup>106</sup> Il s'agit de l'alliance entre partis de gauche qui était alors majoritaire à l'Assemblée nationale et soutenait le gouvernement de Lionel Jospin.

<sup>107</sup> Loi n° 2001-434, *Journal officiel de la République française*, n° 119, 23 mai 2001, consultable en ligne à l'adresse <www.admi.net/jo>.

un nouveau Comité pour la mémoire de l'esclavage, qui lui remet un rapport le 12 avril 2005. Ce texte rappelle le contenu de l'article 2 de la loi du 21 mai 2001 relatif aux programmes scolaires :

« 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 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 »<sup>108</sup>.

On retrouve dans ces propos la conception d'une histoire réparatrice, facteur d'intégration et de pacification sociale, telle qu'elle a été portée par les gouvernements depuis la seconde moitié des années 1990. Dès lors, l'histoire scolaire doit concilier les mémoires (nationales, régionales, européennes, religieuses, etc.) entre elles, mais également avec les résultats de la recherche et les contraintes didactiques<sup>109</sup>.

Durant ces mêmes années, les revendications mémorielles des groupes ultra-marins sont étudiées par l'inspection générale. Au milieu des années 1990, les inspecteurs des départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM) font part au doyen Borne des demandes d'adaptation des programmes émanant d'une partie des enseignants et de diverses associations<sup>110</sup>. Progressivement, des professeurs de ces académies, soutenus par leur hiérarchie, décident d'appliquer les programmes nationaux à partir d'exemples locaux. En 1997-1998, Dominique Borne demande aux inspecteurs d'académie et inspecteurs pédagogiques régionaux des DOM d'élaborer des aménagements de programmes

---

<sup>108</sup> 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.

<sup>109</sup> Sophie Dulucq, Colette Zytnicki, « Penser le passé colonial français, entre perspectives historiographiques et résurgence de mémoires », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 86, avril-juin 2005, p. 59-69 ; Françoise Lantheaume, « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux », *Éducation et sociétés*, n° 12, 2003, p. 125-142.

<sup>110</sup> Michel Bourlaud, entretien avec P. Legris, 10 décembre 2009 ; Benoît Fricoteaux, entretien avec P. Legris, 17 décembre 2009.

pour la rentrée 1998. Ainsi, en Guyane, un groupe de travail consacré à la « guyanisation des programmes » y recense les points qui pourraient donner lieu à un traitement spécifique<sup>111</sup>. L'échelon local est perçu comme un recours pour améliorer l'efficacité et la capacité d'intégration de l'enseignement : les exemples locaux auraient plus de sens pour les élèves<sup>112</sup>. Cependant, l'enseignement aménagé de l'histoire doit toujours conserver la même 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 »<sup>113</sup>.

Un autre groupe, conduit par l'inspecteur Michel Bourlaud, met au point des programmes aménagés à la Martinique et à la Réunion en 1999-2000<sup>114</sup>. Les propositions d'adaptation faites par les acteurs locaux sont validées par la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) en 2000<sup>115</sup>. En 2003, des aménagements sont effectués pour l'épreuve du baccalauréat sur proposition des inspecteurs pédagogiques régionaux et validés par l'inspection générale : désormais, une question d'histoire locale figure dans les sujets de ces académies.

Cependant, tous les « oubliés de l'histoire » ne sont pas accueillis avec la même faveur, comme le montre le tollé qui accueille l'article 4 de la loi du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés », selon lequel les programmes scolaires doivent reconnaître « le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord »<sup>116</sup>. Cet article est invalidé l'année suivante par décision du

---

<sup>111</sup> Maryse Labroille, Bilan d'activités, 19 juin 1999, AN, 2009 0018, art. 9.

<sup>112</sup> Michel Bourlaud, Lettre à Dominique Borne, 3 mars 1998, *ibid.*

<sup>113</sup> Dominique Borne, Compte rendu de la mission en Guyane (1<sup>er</sup> au 3 décembre 1997), 17 décembre 1997, *ibid.*

<sup>114</sup> Michel Bourlaud, Rapport d'activités, 1999-2000, 22 novembre 2000, *ibid.*

<sup>115</sup> « Adaptations des programmes d'histoire et géographie dans les DOM : Guadeloupe, Réunion, Martinique », Note de service n° 2000-024, *BOEN*, n° 8, 24 février 2000.

<sup>116</sup> Loi n° 2005-158, *Journal officiel de la République française*, n° 46, 24 février 2005, consultable en ligne à l'adresse <www.admi.net/jo>.

Conseil constitutionnel, au motif qu'étant de caractère réglementaire puisqu'il « ne relève ni des principes généraux de l'enseignement ni d'aucun autre principe ou règle que la Constitution place dans ce domaine », il n'a pas sa place dans une loi<sup>117</sup> – argument qui pourrait également, notons-le au passage, s'appliquer à la loi Taubira. Une certaine circonspection semble en tout cas s'être emparée des législateurs<sup>118</sup>, aucune autre loi mémorielle n'ayant été votée depuis 2005.

## 2 – Une citoyenneté désormais plurielle

Cette évolution se manifeste dans les programmes du collège de 2008. Lors des premiers travaux du groupe d'experts chargé de leur écriture en 2006, le seul impératif concernant les contenus était la prise en compte des lois mémorielles. Mais l'encadrement de l'exécutif sur le groupe s'intensifie progressivement : le 4 avril 2007, Jean-Louis Nembrini, directeur de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO, nouveau nom de l'ancienne DESCO), adresse une deuxième lettre de cadrage au président du groupe, Laurent Wirth, lui demandant de prendre en compte le « socle commun de connaissances et de compétences »<sup>119</sup> et d'insérer l'histoire de l'immigration dans les programmes<sup>120</sup>. Cette commande intervient au moment où s'institutionnalise la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI) à Paris. Le président du comité pédagogique de la CNHI, Philippe Joutard, insiste auprès du ministère pour que cette histoire de l'immigration figure dans les programmes scolaires. Il s'appuie pour cela sur un rapport de recherche sur l'enseignement de l'immigration qui en indique l'absence dans les curricula prescrits<sup>121</sup>. Des représentants de cette

---

<sup>117</sup> Décision n° 2006-2031 du 31 janvier 2006, *Journal officiel de la République française*, 2 février 2006, consultable en ligne à l'adresse ci-dessus ainsi qu'à l'adresse <[www.conseil-constitutionnel.fr](http://www.conseil-constitutionnel.fr)>.

<sup>118</sup> *Questions mémorielles. Rassembler la nation autour d'une mémoire partagée. Rapport de la mission parlementaire d'information*, CNRS Éditions, Paris, 2009.

<sup>119</sup> Introduit dans la loi en 2005, ce « socle commun » constitue « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » : voir son contenu sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)>.

<sup>120</sup> 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.

<sup>121</sup> Benoît Falaize *et al.*, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon/Paris, INRP/CNHI, 2008.

institution sont reçus par les deux inspecteurs généraux du groupe d'experts, Laurent Wirth et Alain Bergounioux<sup>122</sup>. Cette commande est passée au moment de la campagne présidentielle de 2007, durant laquelle le thème de l'identité nationale est mobilisé 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.

Le 28 mars 2008, J.-L. Nembrini adresse au groupe une autre lettre de cadrage demandant, cette fois, d'inscrire davantage l'étude des faits religieux dans les programmes<sup>123</sup>. Cette demande, qui fait également partie des recommandations du Conseil de l'Europe, reprend certaines propositions d'un rapport de Régis Debray remis à Jack Lang en 2002<sup>124</sup> : il s'agissait alors de réagir au 11 septembre 2001 et de dépassionner le débat sur l'Islam. L'enseignement des faits religieux était présenté comme un moyen de lutter contre les extrémismes et de défendre la laïcité<sup>125</sup>. Le rapport proposait également la création de l'Institut européen en sciences des religions (IESR), qui deviendra une composante de l'EPHE et un centre d'expertise et de conseil laïc chargé d'étudier l'impact des questions religieuses sur la société.

Les programmes du collège de 2008 sont la traduction de ces demandes multiples : ils transmettent aux élèves

« des références culturelles qui leur permettent de mieux se situer dans le temps, dans l'espace et dans un système de valeurs démocratiques et concourent à la formation d'une identité riche, multiple et ouverte à l'altérité »<sup>126</sup>.

La citoyenneté s'est diversifiée. L'histoire nationale intègre des populations originaires d'autres espaces que la France ou le monde occidental :

« [Les programmes] prennent en compte des questions majeures pour notre société : la part de l'histoire nationale est fondamentale. L'histoire de l'Europe est aus-

---

<sup>122</sup> Laurent Wirth, entretien avec P. Legris, 14 avril 2008.

<sup>123</sup> Jean-Louis Nembrini, Lettre de cadrage à Laurent Wirth, 28 mars 2008, Archives personnelles de Laurent Wirth.

<sup>124</sup> Christian Forestier, entretien avec P. Legris, 9 avril 2008.

<sup>125</sup> Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, Odile Jacob/CNDP, 2002.

<sup>126</sup> *BOEN* spécial n° 6, 28 août 2008.

si présente avec des possibilités d'une véritable vue d'ensemble. Les apports successifs de l'immigration sont étudiés. Des ouvertures sur l'histoire extra-européenne sont prévues. L'histoire des traites et de l'esclavage est replacée dans la durée. La place est faite à l'enseignement des faits religieux, en les rattachant à l'étude des contextes dans lesquels ils se sont développés afin de mieux comprendre les fondements »<sup>127</sup>.

Les contenus à enseigner en sont complexifiés. Souhaitant répondre aux commandes et produire des textes consensuels, le groupe d'experts a tenu compte de revendications du Syndicat national des enseignements de second degré (SNES), syndicat majoritaire dans le secondaire, en incluant dans les programmes l'étude des civilisations de l'Inde classique ou de la Chine des Han en classe de sixième et de l'Afrique subsaharienne avant le XVI<sup>e</sup> siècle en cinquième<sup>128</sup> ; de la CNHI en y intégrant le sous-thème « Un siècle d'immigration en France » en classe de troisième ; de l'association Mnemosyne en y faisant figurer des exemples de femmes ; de l'Institut européen en sciences des religions (IESR) en y faisant place aux faits religieux ; et de l'APHG en y introduisant l'étude de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale.

La superposition de la citoyenneté nationale plurielle et de la citoyenneté européenne est visible dans le programme de seconde de 2010<sup>129</sup>. Celui-ci est centré sur l'Europe, comme l'indique son titre : « Les Européens dans l'histoire du monde ». Cette décision est assumée par le groupe d'experts car la lettre de cadrage ne leur imposait pas de contenus précis mais leur demandait des programmes concis, garantissant la liberté pédagogique<sup>130</sup>. Comme celui du collège, ce programme tente de synthétiser des réponses à beaucoup de demandes : histoire des sciences et des techniques, des faits religieux, des civilisations extra-européennes, des femmes — dont il faut montrer la place dans l'histoire

---

<sup>127</sup> *Id.*

<sup>128</sup> L'introduction de l'étude d'une civilisation subsaharienne entre les VIII<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles dans le programme de cinquième de 2008 suscite une polémique lancée le 4 août 2010 par Dimitri Casali, professeur d'histoire opposé à cela. Voir à ce sujet notamment la pétition « Notre histoire forge notre avenir », disponible sur le site : <<http://www.histoire-avenir.fr/>>, ainsi que le texte de Jean-Pierre Chrétien, Suzanne Citron et Laurence de Cock s'y opposant : « Virer l'Afrique de l'histoire de France, il paraît que *C dans l'air* du temps », texte consultable sur le site : <<http://cvuh.free.fr/spip.php?article252>>.

<sup>129</sup> *BOEN* spécial, n° 4, 29 avril 2010.

<sup>130</sup> Laurent Wirth, entretien avec P. Legris, 19 avril 2010.

de ces sociétés —, tout en accordant encore une grande importance à l'histoire politique et à la finalité civique de l'histoire scolaire.

Quant au programme de première de 2010<sup>131</sup>, il consacre le fait que l'histoire sert à comprendre le monde actuel en axant les contenus uniquement sur la période contemporaine et en y introduisant l'histoire de l'immigration, de la guerre d'Algérie, des femmes et de l'Europe. Dans ces nouveaux textes officiels pour l'enseignement secondaire, la Préhistoire a totalement disparu, Byzance n'est plus étudiée qu'en fin de sixième et l'absolutisme qu'en fin de cinquième. Des contenus nouveaux apparaissent, comme le monde colonial, les esclavages, les civilisations extra-européennes, l'immigration, les mémoires de la Seconde Guerre mondiale, l'Europe, conduisant ainsi à la mise en avant d'enjeux mémoriels et d'identités gigognes.

Nous sommes ainsi passés dans les programmes d'histoire d'une citoyenneté nationale à une citoyenneté plus complexe. Cette évolution commencée dans les années 1980 est parallèle, sur bien des points, aux transformations mondiales des curricula<sup>132</sup>. L'histoire scolaire est devenue un objet d'intérêt pour des acteurs nouveaux et constitue un enjeu politique. L'histoire contemporaine occupe désormais une place importante, une attention croissante est portée aux entités transnationales comme l'Europe. Mais la place de l'« histoire connectée »<sup>133</sup> dans les programmes scolaires est faible, ce qui témoigne de la difficulté à penser des espaces supranationaux.

C'est aussi une évolution relativement lente. Certaines propositions émises par les historiens dans les années 1980 ne se sont traduites dans les programmes que vingt ans plus tard. Pour cela, elles ont été imposées par le politique (lois mémorielles et commandes ministérielles), qui relaie des demandes sociales portées initialement par des acteurs « locaux » (enseignants, associations).

---

<sup>131</sup> « Questions pour comprendre le XX<sup>e</sup> siècle », Projet de programme de la classe de première de la voie générale, 3 mai 2010, <eduscol.education.fr/consultation> (site consulté le 12 juillet 2010).

<sup>132</sup> Hanna Schissler, Yasemin Soysal, « Teaching Beyond the National Narrative », in Hanna Schissler, Yasemin Soysal (dir.), *The Nation, Europe and the World...*, op. cit., p. 1-13.

<sup>133</sup> La démarche, essentiellement pratiquée dans les pays anglo-saxons, consiste à mettre en relation les histoires nationales en soulignant leurs différences et leurs similitudes. L'ouvrage dirigé par Patrick Boucheron est une illustration de ce type d'approche globale : *Histoire du monde au XV<sup>e</sup> siècle*, Paris, Fayard, 2009.



Les programmes sont dès lors traversés par des demandes contradictoires. D'un côté, leur finalité civique est renforcée par la dimension patrimoniale des curricula depuis les années 1990<sup>134</sup> : l'histoire est chargée de faire connaître des « lieux de mémoire » communs à tous<sup>135</sup>. Le patrimoine transmis dans le discours historique scolaire permettrait d'avoir des repères, « de comprendre ses racines »<sup>136</sup>, de « se raciner »<sup>137</sup>. De l'autre, l'introduction de l'histoire des civilisations extra-européennes, de la colonisation et de l'immigration est perçue par les membres des groupes d'experts et l'APHG comme une réponse aux demandes sociales, un moyen d'intégrer à la nation tous les élèves<sup>138</sup> et de limiter les dérives communautaristes<sup>139</sup>.

Ces nouveaux contenus sont perçus comme le refus de la part du ministère de se laisser engager dans le domaine de l'affect, du jugement, des enjeux de mémoire<sup>140</sup>, car ils transmettent des connaissances scientifiques jugées accep-

---

<sup>134</sup> Christian Delacroix, Patrick Garcia, « L'inflexion patrimoniale : l'histoire au risque de l'identité ? », *Espaces Temps*, n° 66-67, 1998, p. 111-136.

<sup>135</sup> « Voici pourquoi l'un des premiers objectifs de l'histoire et de la géographie est de permettre aux élèves de découvrir et de s'approprier des « lieux de mémoire », c'est-à-dire de grands repères culturels et patrimoniaux qui tout à la fois fondent une culture partagée, collective, et favorisent la construction de l'autonomie personnelle. », *Qu'enseigne-t-on au collège ? Pour que les parents comprennent ce que leurs enfants apprennent*, 26 juillet 2001, AN, 2007 0019, art. 31.

<sup>136</sup> Laurent Wirth, entretien avec P. Legris, 26 octobre 2009.

<sup>137</sup> Expression utilisée par des inspecteurs lors de la journée de formation inter-académique organisée par l'inspection générale, Paris, 2 février 2010.

<sup>138</sup> Inspection générale, « Pourquoi faut-il changer les programmes de collège ? », Atelier, 30 mars 2005 ; Groupe d'experts d'histoire, « État des lieux : bilan des travaux et pistes pour les futurs programmes », 11 janvier 2007, Archives personnelles de Laurent Wirth.

<sup>139</sup> Inspection générale, « Pourquoi faut-il changer les programmes de collège ? », Atelier, 30 mars 2005 ; Groupe d'experts d'histoire, « État des lieux : bilan des travaux et pistes pour les futurs programmes », 11 janvier 2007, Archives personnelles de Laurent Wirth.

<sup>140</sup> « 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 », Alain Seksig, Laurent Wirth, Lettre à Jack Lang, 17 janvier 2001, AN, 2002 0522, art. 9.

tables par tous les élèves<sup>141</sup>. Les inspecteurs généraux producteurs de programmes, qui se réfèrent à Paul Ricoeur<sup>142</sup>, conçoivent l'histoire comme une discipline pacificatrice qui « doit permettre d'une certaine façon de mouiller la poudre, d'éviter les conflits entre communautés, de permettre de vivre ensemble »<sup>143</sup>. Mais l'application en classe de ces nouveaux contenus, objets d'enjeux mémoriels, ne se fait pas toujours sereinement : des enseignants font face à des affrontements entre groupes. Pour y remédier, des formations sur ces « questions socialement vives » leur sont proposées<sup>144</sup>. C'est que la conception du savoir historique par les acteurs du ministère est positiviste : les connaissances scientifiques de l'enseignant doivent lui permettre de gérer les conflits dans sa classe<sup>145</sup>.

L'écriture des programmes d'histoire renseigne ainsi sur la manière dont leurs producteurs conçoivent les finalités de l'histoire scolaire. La difficulté à réformer cet enseignement, dont les changements se font lentement et plutôt à la marge, traduit en creux l'importance de l'histoire scolaire dans l'entretien des liens entre École et nation.

**Patricia LEGRIS**

Université de Reims-Champagne-Ardenne (IUFM)

patricia.legris@gmail.com

---

<sup>141</sup> « Les élèves s'habituent à réfléchir sans a priori au statut de la vérité. Ils apprennent aussi comment un récit n'appartient à personne en exclusivité et suscite même différentes traditions croyantes. Ils apprennent surtout que la nature et le sens d'un texte se jugent toujours dans un contexte et une histoire » : Dominique Borne, *Enseigner la vérité à l'école ?* Paris, A. Colin, 2007, p. 147-148.

<sup>142</sup> Laurent Le Mercier (dir.), *Histoire, géographie, éducation civique. Aide à la mise en œuvre des programmes pour la sixième*. CRDP Versailles, 2008.

<sup>143</sup> Laurent Wirth, entretien avec P. Legris, 14 avril 2008.

<sup>144</sup> Frank Thénard-Duvivier (dir.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire-géographie*, Paris, ADAPT, 2008.

<sup>145</sup> Pôle Humanités, Rapport du groupe de relecture des programmes au collège, juin 2003, AN, 2007 0019, art. 39.