



Revue d'histoire du XIXe siècle

Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle

52 | 2016

Chrononymes. Dénommer le siècle

Le XIX^e siècle et l'histoire scolaire

Entretien de Quentin Deluermoz et Éric Fournier avec Dominique Borne et Laurence De Cock

Quentin Deluermoz, Éric Fournier, Dominique Borne et Laurence De Cock



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rh19/4999>

DOI : 10.4000/rh19.4999

ISSN : 1777-5329

Éditeur

La Société de 1848

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Pagination : 135-149

ISSN : 1265-1354

Référence électronique

Quentin Deluermoz, Éric Fournier, Dominique Borne et Laurence De Cock, « Le XIX^e siècle et l'histoire scolaire », *Revue d'histoire du XIXe siècle* [En ligne], 52 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rh19/4999> ; DOI : 10.4000/rh19.4999

ENTRETIEN AVEC DOMINIQUE BORNE
ET LAURENCE DE COCK

Le XIX^e siècle et l'histoire scolaire

On se plaint souvent des barrières qui séparent l'histoire universitaire et l'histoire scolaire. Les renouvellements des problématiques des chercheurs peinent à passer dans les connaissances enseignées en cours (sauf à l'initiative de l'enseignant lui-même), et les grands débats qui touchent à l'histoire scolaire, pourtant vifs et majeurs, arrivent feutrés dans les laboratoires de recherche. Ce tableau est sans doute un peu caricatural ; un regain d'intérêt pour de tels échanges se manifeste tant du côté des associations de professeurs du second degré que des revues savantes¹. Afin de prolonger ce mouvement, la *Revue d'histoire du XIX^e siècle* propose ici une discussion entre deux enseignants et chercheurs, à propos du XIX^e siècle dans l'histoire scolaire. Nul doute en effet que ce siècle – celui de la construction de l'histoire comme discipline académique et scolaire, mais aussi du fait national, de l'idée de modernité, d'une vision renouvelée de la « civilisation », et de l'affirmation de l'école comme lieu de formation des citoyens – n'occupe une place singulière dans de tels échanges.

L'histoire scolaire est l'un des nombreux miroirs que le XIX^e siècle se tend à lui-même pour mieux se cerner. Ce siècle intègre en 1863 l'histoire enseignée en classe de Philosophie, lorsque Duruy introduit dans les programmes la période postrévolutionnaire – jusqu'« à nos jours ». Histoire du « temps présent » avant 1914, puis d'un passé proche, le XIX^e siècle est enseigné sans interruption de 1863 à 1939, clôturant les cycles du collège (Troisième) et du lycée (Philosophie/Terminale). La situation change peu après 1945, alors que le XIX^e siècle s'éloigne et que le temps présent du XX^e siècle intègre à son tour les programmes, déplaçant peu à peu le XIX^e siècle en Quatrième ainsi qu'en Seconde et Première, où il occupe une place significative (entre un et deux-tiers du temps consacré à l'histoire).

Concernant les programmes les plus récents, ceux de 1995 accordent 50 % du programme de Quatrième à un XIX^e siècle canonique (1815-1914),

1. Pour une illustration récente, voir *Annales, Histoire, Sciences sociales*, dossier « Recherche historique et enseignement secondaire » 2015/1.

tandis qu'il occupe un sixième du programme de Seconde (1815-1848) et reste central dans celui de Première, l'année couvrant la période 1850-1939. Le programme de 2002 donne davantage d'importance au XX^e siècle en Première en incluant la Seconde Guerre mondiale. Aujourd'hui les programmes du collège de 2008, en vigueur jusqu'en 2016, stipulent que 50 % de l'histoire en Quatrième est consacrée au XIX^e siècle, qui gagnera encore en importance pour atteindre environ les 2/3 du programme de Quatrième dès l'an prochain. Au lycée général, les choses sont plus complexes depuis les programmes de 2010. Entre un premier XIX^e siècle (réduit au moment 1848) remis en fin de Seconde et un second XIX^e siècle qui ne commence abruptement qu'en 1880 dans le programme de Première, la période subit comme un double effacement. Le premier est quasi officiel : il organise un vide entre 1848 et 1880. Le second est plus pragmatique, puisque chacun sait qu'il est quasiment impossible de terminer le programme de Seconde. Au total, c'est un vaste premier XIX^e siècle qui se trouve ainsi escamoté. Et lorsqu'il revient dans certains thèmes du programme de Terminale (« Socialisme et mouvement ouvrier en Allemagne », « Médias, crises et opinion publique »), c'est un XIX^e siècle finissant sommé d'annoncer l'ère suivante.

Aucun des participants à ce débat, organisateurs inclus, ne plaide pour le retour à des passés impossibles, notamment celui d'un nouveau « roman national » adossé à l'illusion d'un abrégé encyclopédique et à celle d'une improbable continuité chronologique, dont l'objectif prioritaire serait de produire de l'identité nationale. Dans cet esprit, nous ne postulons pas que le XIX^e siècle doive occuper inévitablement une place centrale dans l'histoire scolaire. De même, il ne saurait être question de subordonner l'histoire scolaire à la recherche académique en lui assénant par exemple la mission de préparer le terrain aux futurs étudiants en histoire. Ceci précisé, les interactions entre recherche et enseignement en histoire du XIX^e siècle posent plusieurs questions que nous soumettons à deux spécialistes de l'histoire scolaire, de l'élaboration des programmes aux pratiques de classe, sans oublier ses usages publics. Ils proposent chacun des pistes différentes de renouvellement de cette histoire. Nous les remercions d'autant plus d'avoir accepté de se prêter à cet entretien que celui-ci a mis en évidence une difficulté inattendue. Du point de vue de l'histoire scolaire, le XIX^e siècle ne possède pas la forte cohérence construite au sein du champ universitaire, et n'est donc pas une catégorie évidente de débat ou de réflexion.

Dominique Borne, doyen honoraire de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, est notamment l'auteur de *Histoires de France* (Documentation française, 2011), et *Quelle histoire pour la France ?* (Gallimard, 2014).

Laurence De Cock, enseignante en lycée à Paris et chargée de cours en didactique de l'histoire à l'université Paris-Diderot, membre fondateur du

collectif *Aggiornamento histoire-géographie*, a notamment co-dirigé *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France* (Agone, 2008) et *La Fabrique scolaire de l'histoire* (Agone, 2009).

RH 19 – Quoique présent dans les programmes actuels du collège, et même renforcé dans ceux de 2016, le XIX^e siècle (en particulier sa première moitié) est largement absent des programmes du lycée général. Comment l'expliquer? Cela nous renseigne-t-il sur les finalités attribuées au XIX^e siècle par les acteurs de la « fabrique scolaire de l'histoire »? S'agit-il, au lycée, d'un évitement conscient ou faut-il chercher d'autres explications? Comment est pensée l'interdisciplinarité avec l'histoire des arts et les lettres?

DOMINIQUE BORNE : Il est important de revenir à l'histoire des programmes. Jusqu'à la fin du siècle dernier, le XIX^e siècle avait sa place dans les programmes de l'école primaire (CM2), du collège, et du lycée. L'approche, depuis longtemps canonique, passait en revue, pour la France, les différents régimes et la succession des révolutions jusqu'à l'installation de la Troisième République. Le second grand thème (qui concernait plus largement l'Europe) analysait les révolutions industrielles, les transformations sociales et la naissance du prolétariat. Enfin, toujours dans le cadre européen, les élèves étudiaient les mouvements nationaux et plus particulièrement les Unités italienne et allemande sans doute parce que ces constructions nationales interféraient avec l'histoire de France. Cette approche du XIX^e siècle était quasi exclusivement européenne, le reste du monde n'apparaissait guère que dans le prisme des expansions coloniales. Notons, comme le montre un examen rapide des manuels – reflet plus réel que les programmes des pratiques enseignantes – que ces thèmes généraux permettaient des développements culturels et artistiques. Romantisme, réalisme et impressionnisme avaient toute leur place, cette approche était souvent couronnée par une étude de l'Art nouveau, puis de la grande rupture constituée par *les Demoiselles d'Avignon* en 1907.

Que reste-t-il de cette vulgate? Le sinistre est quasi-total pour le primaire : dans le programme publié en 2015, le dernier thème du CM1 traite de la Révolution et de l'Empire, le premier thème de CM2, s'intitule *Le temps de la République*, mais s'ouvre par *1892, la République fête ses cent ans...* Au collège, pour la classe de Quatrième, dans le programme publié en 2015, à l'étude de la révolution industrielle et de la colonisation, s'ajoute une section intitulée *Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle*. Elle est subdivisée en trois sous-thèmes : *une difficile conquête : Voter de 1815 à 1870, La Troisième République, Conditions féminines dans une société en mutation*. Comme pour le primaire, on ne peut que constater l'étrange béance histo-

rique entre 1815 et la Troisième République. Il faudrait tenir compte des programmes nouveaux qui ont été publiés en histoire des arts -programme sans horaire spécifique -, et en français, mais nulle allusion à ces programmes dans le texte d'histoire alors même qu'un des mots d'ordre est l'interdisciplinarité.

Les programmes de lycée ont une histoire complexe (horaires différents des séries S d'une part, L et ES d'autre part), et n'ont pas été rédigés par les mêmes instances. Le XIX^e siècle est à cheval sur deux niveaux. En Seconde, un thème général (« Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIX^e siècle ») est explicité en trois items : *Un mouvement libéral et national en Europe ; 1848, une révolution politique et sociale en France et en Europe ; Les abolitions de l'esclavage et de la traite*. En Première, deux entrées concernent le XIX^e siècle : « Croissance économique et mondialisation », et « La France et la République, l'enracinement de la culture républicaine ». Comment expliquer cette moindre place du XIX^e siècle au lycée ? Le XX^e siècle a pris naturellement une importance grandissante mais un autre facteur a joué son rôle : la décision à la fin du siècle dernier (en 1995 précisément) de commencer l'enseignement de l'histoire au lycée non plus directement par la Révolution, mais par un retour à des moments historiques choisis dans l'Antiquité, le Moyen Âge et les Temps modernes, a nécessairement amputé le programme de Seconde. Et de ce fait réduit matériellement et symboliquement le XIX^e siècle...

L'évolution n'est pas seulement quantitative. Analysons les thèmes traités. Notons d'abord une permanence : l'approche est toujours strictement européenne. Pourquoi ne jamais étudier les États-Unis au XIX^e siècle ? Notons aussi une autre absence : les guerres, de moins en moins présentes depuis quelques décennies, ont quasiment disparu de l'enseignement scolaire de l'histoire (exception faite des guerres du XX^e siècle qui figurent au contraire en majesté). Un seul exemple, au primaire, au collège comme au lycée, il est possible d'évoquer le Premier Empire sans faire la moindre mention d'un conflit armé... Mais c'est l'étude du XIX^e siècle français qui a subi les plus grandes modifications ; on a changé de paradigme. A disparu en effet, à tous les niveaux de la scolarité, le cheminement traditionnel qui conduisait les élèves de la fin de la période révolutionnaire – 1814-1815 – à la Troisième République des années 1880. Le récit montrait comment la France, après quelques « errements » et chemins de traverse, accomplissait alors les promesses de 1789. Autour des épisodes français se construisait d'ailleurs progressivement l'histoire même de l'Europe. Certes, 1848 n'a pas totalement disparu, mais la Restauration, 1830, la monarchie de Juillet, ainsi que le Second Empire et la Commune de Paris ne figurent plus dans les programmes de lycée. Ce qui a été abandonné, en somme, c'est Victor Hugo et ses mues, du miraculeux poète de la légitimité au libéral de la bataille d'*Hernani*, de l'historien des *Misérables* au féroce contempteur de *Napoléon*

le Petit. L'apothéose parisienne du grand homme, parrain de la République, traversant Paris vers le Panthéon dans le cercueil des pauvres, symbolisait alors la conclusion naturelle et grandiose de tout le siècle.

LAURENCE DE COCK : La question posée nous donne l'opportunité d'interroger ces textes hybrides que sont les programmes scolaires. Ni véritablement lois (non votés au Parlement), mais tout de même fortement prescriptifs (publiés au Bulletin officiel de l'Éducation nationale, BOEN), ils sont en effet des instruments de politiques publiques spécifiques, qui n'ont pas seulement vocation à normer mais aussi à éduquer. En ce sens, un programme d'histoire aujourd'hui en France est le produit d'arbitrages complexes où se nouent plusieurs intérêts : scientifiques, pédagogiques, didactiques, hiérarchiques, et politiques. L'entrée ou la disparition de tel ou tel contenu d'enseignement ne peut donc pas être uniquement interprétée selon « l'air du temps », les pressions politiques ou universitaires. Il faut, pour prendre la mesure d'une décision (qui n'est parfois que le produit d'une routine administrative montée en épingle par le débat public) remonter la chaîne de fabrique.

Le cadre ainsi posé, votre question prend une autre tournure car on comprend qu'il ne s'agit ni seulement de stratégies politiques, ni de hasard ; mais aussi que l'on ne peut se contenter de constater rapidement une apparition ou disparition. Je préfère pour ma part parler de « mutation de contenus », le terme évoquant les migrations internes au *curriculum*, soit entre disciplines (comme lorsque vous évoquez l'interdisciplinarité, et la place accordée aux lettres et arts), soit entre cycles, soit entre filières.

Pendant longtemps, la forme narrative globale des programmes scolaires n'a guère été remise en cause. Elle était organisée en spirale, à savoir : une première étude de l'histoire événementielle et chronologique en primaire, puis rebelote au collège et enfin au lycée. L'idée était notamment de garantir qu'à chaque possible sortie de cycle, tous les élèves aient pu aborder l'ensemble des périodes. Des modifications sont apportées au début des années 1980 notamment lorsque la classe de Seconde devient le lieu d'expérimentations thématiques moins événementielles. Seule classe sans examen national, elle est relativement épargnée par les contingences lourdes du bachotage. C'est donc celle qui est choisie pour permettre au lycée de ne pas être le lieu d'une unique histoire contemporaine. Or, pendant longtemps, la Seconde a été celle du XIX^e siècle, abordé dans la foulée de la Révolution française. L'introduction officielle d'un programme thématique en 1995 articulé en « moments historico-thématiques » depuis l'Antiquité a imposé des sacrifices, déjà évoqués par Dominique Borne. Par ailleurs, le groupe d'experts responsable de cette réécriture est alors piloté par des historiens proches du renouvellement de l'histoire politique (Serge Berstein) et sensible aux thématiques liées au fait religieux (Dominique Borne). Les deux se rejoignent dans leur

approche culturelle de l'histoire. Or, traditionnellement dans l'historiographie scolaire, le premier XIX^e siècle était assigné à une histoire plus économique et sociale. C'était le moment des effets de l'invention de la machine à vapeur ! Le cadre de la nouvelle classe de Seconde collait moins avec cette approche, sans doute. Je n'ai toutefois trouvé dans les archives aucune volonté consciente de minimiser ce premier XIX^e siècle, ni même de débat au Conseil national des Programmes² sur cette question. Il est tout simplement déplacé et condensé par l'effet du nouveau montage.

Quant à l'interdisciplinarité, je ne crois pas que la question se pose spécifiquement. C'est un vaste problème mais qu'il faudrait dissocier d'une enquête sur le seul XIX^e siècle. Comme pour les autres périodes, la tendance est forte à vouloir combiner les approches artistiques, fictionnelles et historiques. C'est la notion de patrimoine qui est au cœur des enjeux. On sait tout ce que cela suppose aussi de risque de « fossilisation » des temporalités et de déconflictualisation. À titre d'exemple, la propension à aborder les révolutions à travers l'iconographie, et surtout la peinture, permet de déplacer le regard sur des interrogations techniques et esthétiques au détriment de l'analyse historique. C'est particulièrement visible à travers la place accordée à « La liberté guidant le peuple » de Delacroix, sorte de passage obligé alors même que les révolutions de 1830 ne sont pas au programme

RH 19 – Le XIX^e siècle n'a pas vraiment été au cœur des controverses sur la refonte des programmes du collège, en dépit de l'insistance mise par ses plus brutaux détracteurs à vouloir ressusciter le fantôme d'un improbable « roman national ». Or cela fait maintenant plusieurs décennies que l'historiographie du XIX^e siècle a déconstruit le processus de formation des identités nationales, insistant sur l'invention des traditions, la circulation des modèles et la similarité des pratiques par delà les frontières. Pourquoi ces approches, solidement établies, ne trouvent-elles guère leur place dans ce débat ? N'y aurait-il pas là une façon pertinente de faire réfléchir les élèves à la dimension construite et politique des appartenances nationales, au-delà des récits mythiques sur les « origines de la nation » ?

DOMINIQUE BORNE : Naguère – c'était ma génération – l'histoire scolaire reproduisait parfois les débats universitaires : quand Albert Soboul à la Sorbonne proposait une vulgate que François Furet démontait dans les *Annales*, le débat savant était alors transposable dans les classes. Les choix politiques infléchissaient le discours scolaire : quelles que soient leurs options, les enseignants inscrivaient le XIX^e siècle dans une généalogie de la

2. Organisme consultatif rattaché au Ministère de l'Éducation nationale (1990-2005).

Révolution française. La recherche savante « passait » dans les collèges et les lycées quand elle avait trouvé une forme, une rhétorique scolaire. Je ne suis pas certain que le récit, nuancé par la recherche, autour du « national » soit aussi clairement transposable. Mais il n'est pas exclu que des enseignants bien informés, bien formés en somme, utilisent ces approches dans leur enseignement. L'inscription dans les programmes relèverait d'ailleurs plus du commentaire des programmes que de leur lettre.

LAURENCE DE COCK : Les débats sur l'enseignement de l'histoire ont toujours été vifs, il faut le préciser. Mais, depuis trente ans, c'est leur caractère public, à savoir médiatique et fortement politisé, qui est nouveau. Cela n'est pas simplement à mettre sur le compte de la société de communication, c'est aussi à relier avec le développement de ce que Luc Boltanski a appelé dans les années 1980 la « société critique », c'est-à-dire la propension de la société civile à s'emparer des sujets qui la concernent et à nourrir les controverses. Il est donc tout à fait naturel que les objets de débats publics soient davantage déterminés par les questions posées à la société d'aujourd'hui. Il y a trente-cinq ans, lorsque le premier débat vif sur l'enseignement de l'histoire a éclaté, en filigrane pointait déjà la question de l'identité nationale. Réveillée par la crise économique et par la « mise en visibilité » de la question de l'immigration, le débat a bousculé toutes les certitudes sur les vertus intégratrices du récit nationalo-républicain. Nous sommes encore en plein dans cette séquence, avec une sensibilisation encore plus forte de ces enjeux depuis que le passé colonial est devenu une grille de lecture inévitable de la question de l'immigration, soit pour en contester la pertinence (les problèmes d'intégration n'ont rien à voir avec le passé colonial), soit pour le labelliser comme analyseur principal de la gestion publique actuelle de l'altérité par la République. C'est pour cela que le débat s'est focalisé sur deux aspects saillants : la place des traites et de l'esclavage (le colonial) et celle de l'islam (corrélé à la présence de l'immigration imaginée comme majoritairement musulmane). Ce manichéisme des arguments (Islam *versus* christianisme ; traite atlantique *versus* Lumières) reflète surtout les angoisses contemporaines de ceux qui estiment que le récit national-républicain est en péril. Le débat est donc rapidement devenu irrationnel et s'est autonomisé de la réalité des propositions de programmes.

Le XIX^e siècle n'est pas du tout une catégorie à part entière de ce débat. En revanche, il n'en est pas non plus totalement absent. Le « colonial », la « repentance », ou d'autres formules permettant de ne pas préciser ce que l'on nomme, recourent aussi une partie du XIX^e siècle, celle des conquêtes coloniales. Enfin, sur les renouvellements historiographiques que vous citez, on voit bien à quel point, en effet, ils battraient en brèche les poncifs du roman national ; mais, au risque d'être un peu cynique, je doute qu'ils soient réellement connus ni des animateurs médiatiques des dernières joutes, ni même

des derniers producteurs de programmes. En revanche, je suis convaincue, comme vous, qu'ils s'avèreraient en effet très pertinents pour montrer le caractère construit de toute mise en récit d'un passé collectif. De ce point de vue, ils introduiraient une approche critique du passé et revaloriseraient la finalité intellectuelle de l'enseignement de l'histoire au détriment de sa finalité identitaire. Il y a toujours possibilité de le faire, cela dépendra des prises de liberté des collègues vis à vis du prescrit.

RH 19 – Revenons à ce que nous disent les plus vives controverses – la Traite atlantique et les Lumières ; l'importance des enjeux post-coloniaux. Faudrait-il plutôt chercher le poids de la catégorie « siècle » en amont ou en aval du XIX^e siècle, c'est-à-dire aux XVIII^e et XX^e siècles, ou reste-t-elle définitivement non opérante ?

DOMINIQUE BORNE : Peut-être, mais il me semble que le XIX^e siècle apparaissait dans les programmes comme l'achèvement de la Révolution. L'aboutissement en était la Troisième République et l'unité du siècle était politique. Et dans ce cas, les débats universitaires autour de la fin de la Révolution collaient bien aux interrogations scolaires. Il y avait, notamment dans le débat Soboul/Furet, une cohérence du siècle, la « révolution industrielle » en constituant le deuxième axe structurant.

LAURENCE DE COCK : J'ajouterai quelque chose d'inhérent à l'histoire scolaire, que j'ai pu constater dans les archives et les débats relatifs à l'écriture des programmes : elle est animée par une cohérence et des enchaînements thématiques. Il y a quelque chose de l'ordre de la quête d'une cohérence quasiment causale. Les thèmes ordonnent plus les programmes, au moins à partir des années 1980, que des logiques de scissions, de temporalités. C'est pourquoi le « siècle » n'est pas une catégorie des débats de l'histoire scolaire, à partir des années 1980 au moins. Il y a évidemment un usage courant de la catégorie « siècle », et le mot n'est pas banni de l'écriture des programmes, mais ce qui fait débat en effet c'est plutôt : « Quel est l'aboutissement de la Révolution ? », ou bien « Dans quelle rubrique va-t-on traiter plus précisément d'histoire économique et sociale ? ». Et à chaque fois se pose la question de la cohérence avec ce qui précède et ce qui suit. En fait, si je reprends l'intitulé de votre dossier, du point de vue de l'histoire scolaire, débattre du « XIX^e siècle dans l'histoire scolaire », quoique étant d'un apport évident, présente une limite certaine : l'histoire scolaire se pense comme une cohérence entre thèmes, entre cycles, entre disciplines, etc. Isoler le XIX^e siècle n'a guère de sens.

DOMINIQUE BORNE : Pour compléter, le problème est peut-être plus pédagogique que programmatique. Ce que l'on ne sait pas réellement, c'est ce que font les enseignants à partir des programmes. L'intitulé des programmes dit-il le vrai des enseignements? Ce redoutable problème était au centre de mon métier. D'autre part, il faut compléter ce que vous venez de dire en insistant sur un point qui touche au fond comme à la pédagogie : la causalité des événements est dépassée aujourd'hui dans la pédagogie de l'histoire. On ne peut plus enseigner aujourd'hui un continuum « causes-conséquences ». Une des solutions est sans doute le synchronique au lieu du diachronique : étudier ce qui se passe à un moment donné.

LAURENCE DE COCK : J'ai pu constater en étudiant les débats que les programmes scolaires sont travaillés lors de leur élaboration un peu comme une pièce d'orfèvrerie (par exemple, au terme de négociations et d'arbitrages minutieux, certaines thématiques passent d'une époque à l'autre dans l'assemblage final), un véritable travail d'artisan qui dépasse largement les questions d'épistémologie ou d'historiographie : il y a des logiques hybrides, pédagogiques et scientifiques, propres à la production de l'histoire scolaire.

RH 19 – Il y a donc eu une période de socle commun entre le Supérieur et le Secondaire. C'était, pour résumer, l'enchaînement causal, un certain finalisme. N'y aurait-il pas une discordance croissante entre des programmes scolaires qui s'adossent toujours sur ces éléments, et la recherche qui essaye de trouver d'autres formes de narration ou d'écriture? Ou cette discordance est-elle ancienne?

DOMINIQUE BORNE : J'ai piloté un groupe disciplinaire avec Serge Berstein qui a abouti aux programmes de 1995, le collège et le lycée étant élaborés de concert. Pour le programme de Seconde, j'avais essayé de mettre en place des « moments historiques » pour casser la linéarité finaliste. Nous avons raisonné ainsi : l'élève doit savoir ce que c'est qu'Athènes au V^e siècle, ce qui est beaucoup plus important que le simple déroulé chronologique du « siècle de Périclès ». Ce fut une tempête épouvantable, alors que nous voulions seulement infléchir les programmes en alliant une histoire plus culturelle à des moments historiques précis. Pour le XIX^e siècle cela a abouti, il est vrai, à s'arrêter aux lendemains de la Révolution. Il y avait une pression des universitaires, comme Philippe Joutard³, qui souhaitaient, non sans raisons, que l'on ne traite pas uniquement de l'histoire contemporaine au lycée. Les programmes de 1995 ont été faits de façon transparente, publique, sans ins-

3. Philippe Joutard est un universitaire très impliqué dans l'histoire scolaire : membre de plusieurs commissions et missions sur les programmes (1985-1989), recteur (1989-1992), il est l'artisan des programmes d'histoire de l'école primaire en vigueur de 2002 à 2008. [ndlr]

tructions ministérielles, mais en composant inévitablement avec les différents acteurs impliqués : universitaires, sociétés savantes, groupes mémoriels. Les ajustements par rapport à notre épure initiale émanaient essentiellement de ces demandes.

LAURENCE DE COCK : Pour étudier les discordances entre histoire académique et histoire scolaire, on ne peut se cantonner aux contenus d'enseignement, c'est-à-dire de la production finale. Il faut partir de la sociologie des acteurs. Il faut mesurer le degré de proximité des acteurs impliqués dans l'écriture des programmes et le monde scientifique. Dans une commission le rapport d'influences peut jouer en faveur des universitaires. Inversement, comme c'est le cas dans les derniers programmes, les universitaires peuvent être évacués de la réflexion au profit de parlementaires, caractère inédit du Conseil supérieur des programmes (CSP)⁴ actuel. En se demandant qui fait quoi et qui arbitre, on peut observer si la priorité est donnée à l'apaisement des débats publics (auquel cas les questions scientifiques et le monde académique restent à l'écart) ou si la priorité est donnée au renouvellement historiographique, comme lors du programme actuel de Seconde où l'apparition de « l'histoire-monde » fait écho à l'influence des travaux de Patrick Boucheron sur des acteurs déterminants de la commission de 2008. La lecture des programmes ne suffit pas. Il faut regarder qui les écrit. Ce qui se joue aujourd'hui de ce point de vue-là constitue une différence certaine avec le système scolaire du XIX^e siècle, lorsque les universitaires seuls écrivaient les programmes, tel Lavisso qui pratiquait l'histoire scientifique, écrivait les programmes, puis les manuels eux-mêmes ! Naturellement, là, les porosités étaient évidentes et plus simples à interroger.

DOMINIQUE BORNE : Lavisso présidait aussi le jury d'agrégation, et dirigeait l'École normale supérieure ! En matière de porosité avec le monde universitaire, il y a eu un bref moment Braudel dans les années 1950-1960 qui était un peu comparable.

LAURENCE DE COCK : Mais l'influence de Braudel, à la différence de celle de Lavisso, a provoqué une levée de boucliers chez les autres acteurs de l'élaboration de l'histoire scolaire : les foyers de réception, c'est-à-dire les professeurs du secondaire. Et parfois ce sont les actions des enseignants, ou leurs inactions, comme le refus de traiter le programme (ce qui a été le cas pour les programmes Braudel), qui décident du sort d'un programme.

Une précision supplémentaire : certaines productions académiques n'entrent pas dans les programmes parce qu'elles bousculent les paradigmes

4. Instance indépendante placée auprès du Ministre de l'Éducation nationale, créée en 2013. À la différence du CNP, « il est ouvert à la représentation nationale et sociale » et comprend donc des députés et des sénateurs.

dominants de l'histoire scolaire. Des historiographies telles que les « *postcolonial studies* » ou les « *gender studies* » font intervenir une complexité forte, impliquent une logique de déconstruction et de dé-catégorisation des acteurs qui perturbe les logiques du récit scolaire, si bien que, même si elles avaient des partisans dans les groupes de travail, leur intégration aux programmes serait bloquée à tous les étages du circuit. Dans les archives, le mot « genre » n'intervient d'ailleurs jamais. En revanche, l'histoire des femmes est une demande insistante depuis 1990. Michelle Perrot la porte au CNP lorsqu'elle intègre cette institution en 2000. Tout le monde est d'accord là-dessus ; mais on en fait des chapitres à part, et l'on n'interroge pas la construction sociale du féminin. La question n'est même pas discutée. Dans les programmes, cela se traduit dans des formulations du type « Les femmes dans la Révolution française », et dans les manuels, par des doubles-pages.

RH 19 – L'historiographie récente a redéfini la singularité du XIX^e siècle et de ses objets, en rompant toujours plus avec une vision finaliste marquée par l'horizon du progrès (pour résumer très sommairement). La prise en compte de ces temporalités plurielles et discontinues (selon les espaces et les groupes sociaux) ouvre de nouvelles perspectives beaucoup plus ouvertes et incertaines (le « siècle des possibles »). Ceci peut-il appuyer, sinon légitimer, un renouvellement de l'histoire scolaire – notamment autour de questions cruciales telles que l'architecture temporelle des savoirs historiques ou encore la persistance de récits continus et univoques ?

LAURENCE DE COCK : Avant de répondre à cette question, il faut préciser la forme narrative traditionnelle de l'histoire scolaire. Un programme peut aussi être interrogé comme un dispositif d'écriture, à la manière d'une « archéologie du savoir » chère à Michel Foucault. Ainsi, entre une liste sibylline de thèmes consécutifs comme ce fut longtemps le cas jusqu'aux années 1960, et des programmes extrêmement commentés, articulés entre cycles et entre disciplines (*curricula*), la distance est énorme et révèle différentes conceptions de l'instrument, des finalités assignées à la discipline et du niveau de coercition du texte. Jusqu'aux années 2000, la linéarité téléologique a présidé à l'écriture scolaire de l'histoire. L'ensemble, malgré les quelques incursions thématiques, révélait davantage un paradigme d'« enchaînement » des faits, reposant aussi sur le postulat didactique que la relation causale et la mise en intrigue continuiste étaient les modalités les plus pertinentes de l'apprentissage de l'histoire. Dans cette optique, le fatalisme est quasi naturel : on apprend davantage l'advenu que ce qui est en cours de devenir. Les formes pédagogiques majoritaires (le récit magistral ou dialogué) et la cadence imposée par la lourdeur des programmes accentuent encore cette scénarisation de

l'évolution : « On avance dans le temps », dira l'enseignant à ses élèves, les laissant souvent cois devant des possibles sauts temporels trop importants d'un chapitre à l'autre. Le jeu sur les échelles et les temporalités est donc rendu très difficile dans ce dispositif narratif.

Les plus récentes écritures ouvrent d'autres possibles de ce point de vue. Les études de cas (programmes de collège 2008), même si elles soulèvent d'autres problèmes épistémologiques, sont des ruptures de continuité. Abordées d'un point de vue plus synchronique, elles permettent les variations de focale. Plus récemment, les derniers programmes du CSP ont gardé le souci de rendre possibles les déambulations dans différentes échelles, même s'ils restent extrêmement lourds. Il y a par exemple un nouveau thème intitulé « Le monde au XV^e siècle ». En définitive, les pistes que vous évoquez me paraissent relever davantage d'un travail sur les pratiques de classe que sur les programmes. Renouveler les sources, déplacer les problématiques, et donc se saisir de nouvelles lunettes pour aborder le passé quels que soient les libellés des programmes. Épistémologiquement, ce que vous qualifiez de « siècle des possibles » imposerait de rompre avec la téléologie et l'idéal mono-causal et d'entrer dans des thèmes par des questionnements tels que : « ce qui aurait pu avoir lieu » (les fameux « possibles non advenus »), et d'apprendre donc à laisser en suspension le « déjà-là » pour interroger davantage le processus.

DOMINIQUE BORNE : Votre proposition sur « la prise en compte des temporalités plurielles et discontinues » est compliquée. Cette approche qui romprait avec le traditionnel ordre chronologique serait pourtant tout à fait souhaitable au lycée, si les grands blocs de périodisation avaient été clairement mémorisés à l'école puis au collège. Les vieux récits nationaux, quelle que soit leur nature, sont désormais périmés, épuisés à force d'avoir trop servi. On peut proposer quelques pistes – parmi beaucoup d'autres – pour donner son intelligibilité au XIX^e siècle :

- Croiser les événements français et les événements européens, sans prendre le récit français comme étalon universel, afin de montrer comment se construisent de manière différenciée les histoires nationales.

- Partir des œuvres – artistiques et littéraires –, présentées non pas comme des illustrations du récit historique mais comme des documents à part entière, c'est-à-dire comme sources du récit historique.

- Comparer les temporalités rurales et les temporalités urbaines et leurs différents régimes d'historicité.

- Introduire les événements classiques du XIX^e siècle dans une temporalité mondiale.

- Replacer le XIX^e siècle des programmes dans le temps long. La tradition en faisait à la fois l'aboutissement d'un mouvement issu de 1789 et l'annonce des temps futurs et des orages du XX^e siècle.

RH 19 – Vous semblez tous les deux d'accord avec l'idée d'introduire, dans l'enseignement, une attention aux temporalités plurielles et discontinues, à d'autres conceptions de la temporalité. Dominique Borne évoque par exemple une réflexion possible sur les relations entre temporalités urbaines et rurales, en Europe et ailleurs, qui pourrait être traitée sur la longue durée, du XIX^e siècle aux années 1960. Laurence De Cock indique cependant qu'introduire ces nouvelles thématiques imposerait de « réduire la cadence ». Si l'on repensait les programmes à partir de ces nouvelles entrées, que faudrait-il élaguer ou sacrifier dans le XIX^e siècle tel qu'on l'enseigne aujourd'hui? Quel serait le coût, en termes thématiques, d'une telle réorientation?

LAURENCE DE COCK : Poser la question ainsi ne me parle pas : on n'est pas obligés de perdre des éléments ou des morceaux de siècle. Si l'on faisait un thème autour des « révolutions » au pluriel, on peut partir très tôt et aller jusqu'aux révolutions les plus récentes. On mettrait le XIX^e siècle, en sa partie politique et sociale, à cet endroit-là. C'est bien un exercice d'orfèvrerie. La question de l'industrialisation, par exemple, ne se perd pas si on est dans une logique de réflexion entre temporalités urbaine et temporalité rurale. Elle est en filigrane et on ne peut s'en dispenser ; on peut faire la même chose avec n'importe quel autre aspect du XIX^e siècle ou d'ailleurs d'un autre siècle. Si l'on décidait que travailler sur les insurrections était fondamental pour les jeunes générations d'aujourd'hui, alors il faudrait se débrouiller pour que ces insurrections apparaissent dans leur dimension comparative, « trans-siècles ». Il n'y a pas de logique de sacrifice sauf si on maintient la linéarité chronologique basique.

DOMINIQUE BORNE : Cela me rappelle les cours de Louis Girard, qui comparait les révolutions de 1830, de 1848 et de 1871. Or, et c'est un point central, il faut toujours penser à la formation des enseignants du secondaire lorsqu'on veut innover en matières de programme. Les enseignants du secondaire ne veulent guère enseigner ce qu'ils n'ont pas étudié à l'université. Je l'ai constaté plusieurs fois.

RH 19 – Terminons par un pas de côté. Qu'est-ce que l'histoire enseignée à l'école – tant les dispositifs et finalités programmatiques que les pratiques de classe – pourrait apporter aux questionnements et aux curiosités dix-neuviémistes, dans le cadre de la recherche bien sûr mais aussi, peut-être, de l'enseignement universitaire? Bref, en quoi l'histoire scolaire, aux questionnements et aux horizons si amples, peut-elle en retour, nous aider à (re)saisir le XIX^e siècle?

DOMINIQUE BORNE : Dans les fonctions que j'ai occupées, j'ai vainement essayé d'intéresser les universitaires à l'histoire scolaire. J'aurais bien aimé pourtant. L'enseignement scolaire pourrait suggérer à la recherche universitaire de tenter de donner sens au XIX^e siècle à différentes échelles. Echelles temporelles mais aussi échelles spatiales. Le croisement entre le spatial et le temporel est peut-être une des clés du renouvellement des approches.

LAURENCE DE COCK : Dans une enquête menée par l'Institut français d'éducation (IFE) et portant sur 6 000 récits d'histoire nationale par des élèves de 11 à 18 ans, il apparaît clairement une béance entre la Révolution française et la Première guerre mondiale, même si Napoléon est souvent mentionné. C'est donc que, même si le XIX^e siècle est étudié, il ne s'inscrit pas le déroulé d'un récit historique collectif. Je ne sais pas s'il faut le déplorer. La plupart des récits ayant épousé la trame du roman national, on peut aussi y voir aussi le bon signe d'une impossibilité de ce siècle de s'insérer dans cette trame éculée. Les rugosités du siècle y sont peut-être pour quelque chose. On voit bien comment une étude plus poussée du XIX^e siècle permettrait l'invention d'autres récits plus polyphoniques. Ceux des villes et des campagnes, ceux des ouvriers et bourgeois, ceux des migrants européens, des indigènes et colonisés, des voyageurs, etc. On voit aussi comment un travail sur la construction du territoire et de l'Etat (langues et dialectes, centralisation administrative, police), sur les révoltes et révolutions ou sur les combats émancipateurs des femmes permettrait de dénaturer le récit nationalo-républicain. Enfin, on ne peut que regretter la si faible place accordée dans les programmes à l'histoire de l'enfance et de la jeunesse, notamment de leur scolarisation. Il est étonnant que dans ce moment d'incantation à « l'identification », personne n'ait encore eu cette idée simple de peupler les manuels scolaires avec des enfants. Tout cela peut nourrir des recherches – même si elles sont déjà nombreuses – mais surtout une réflexion sur leur vulgarisation, car le passage dans les programmes passe aussi par la capacité des producteurs de programmes à pouvoir s'emparer de questions dont ils ne sont pas eux-mêmes spécialistes. Il faut envisager ces acteurs comme des passeurs. Les universitaires ne sont plus les acteurs majoritaires de la fabrique des programmes. Au CSP dernièrement, l'une des membres, parlementaire, me faisait valoir sa totale méconnaissance des débats historiographiques et donc son impuissance à avoir pu anticiper la controverse du printemps. La publication des résultats de la recherche est donc fondamentale. Notons que les choses sont en train de changer : la sociologie des enseignants-chercheurs a évolué. Beaucoup de maîtres de conférences sont passés par le secondaire et certains chercheurs, ne parvenant pas à intégrer le supérieur, restent dans le secondaire et font interface.

Votre question sur les résonances de l'histoire scolaire sur la recherche est louable (car si rare). Mais on ne peut la traiter ici en la référant uniquement au XIX^e siècle, sauf à verser dans le corporatisme périodique (ce à quoi échappe l'école!). Je fais partie des gens qui estiment en effet plus qu'urgent la constitution d'un réseau professionnel associant l'école et la recherche, valorisant la sensibilisation aux questions didactiques dès les premières années du cursus enseignant, plaidant pour la multiplication des recherches sur l'histoire scolaire : histoire de l'enseignement (programmes, manuels, contenus, acteurs, etc.) ; pour une réflexion sur la pédagogie universitaire... Bref, pour la mise en avant de ce qui nous rassemble, et pour la valorisation de ce qui nous distingue sans que cela ne donne prise à des formes de domination. L'utopie est-elle réservée au XIX^e siècle ?

*Entretien mené par Quentin Deluermoz
et Éric Fournier, dossier piloté et coordonné par Éric Fournier.*