L'histoire scolaire en France

Les évolutions d'une discipline en tensions

The discipline of history in French schools. The development of a discipline in a state of tension

La historia escolar en Francia. La evolución de una disciplina con tensiones

Patricia Legris

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4447>

DOI : 10.4000/ries.4447

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Pagination : 135-143

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Patricia Legris, « L'histoire scolaire en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 69 | septembre 2015, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 03 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4447> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4447>

L'histoire scolaire en France

Les évolutions d'une discipline en tensions

Patricia Legris

Université Rennes 2

La place de l'histoire au sein de l'École française est ancienne. Son enseignement est mis en place au cours du XIX^e siècle, notamment à partir de la Restauration, par la mise en place d'un enseignement et d'un corps d'enseignants d'histoire spécifiques. Mais l'histoire enseignée demeure alors encore proche de celle dispensée depuis l'Ancien Régime, à savoir une histoire sainte puis une histoire ancienne et romaine suivie de l'étude de la France aux époques médiévale et moderne. Clio ne s'impose véritablement comme discipline scolaire neuve qu'à partir de la monarchie de Juillet. Parmi ses défenseurs, l'historien et ministre François Guizot considère qu'elle doit établir la continuité de la nation en réconciliant l'histoire de l'Ancien Régime avec celle de la Révolution française.

Les programmes d'histoire, qui apparaissent à cette époque, définissent officiellement ce qui doit être appris en classe. Devenus une norme à respecter, ces arrêtés validés par le ministère indiquent les finalités et structurent en détail les contenus d'enseignement. Les dirigeants des régimes politiques postérieurs à la monarchie de Juillet portent une attention toute particulière à cette discipline chargée de transmettre le récit de la Nation : c'est pour cette raison qu'elle est enseignée dans toutes les filières et à tous les niveaux du secondaire à partir de 1863, date à laquelle elle devient obligatoire en classe de philosophie. Dès lors, les contenus sont détaillés dans des programmes obligatoires sur l'ensemble du territoire national, les méthodes d'enseignement sont présentées dans les *Instructions officielles* et les enseignants se spécialisent grâce à la création d'une agrégation. Ainsi, dès son institutionnalisation, l'histoire n'est absolument pas une discipline axiologiquement neutre car elle est placée sous la coupe du politique.

Lors des premières décennies de la Troisième République, sous l'impulsion d'Ernest Lavisse notamment, on assiste à son renforcement dans tous les degrés d'enseignement, notamment par la publication des programmes de 1882 pour le primaire. L'organisation des programmes dans le second degré change peu : l'Antiquité est étudiée pendant trois ans, les périodes médiévale et moderne pendant trois ans et l'histoire contemporaine en classe de philosophie. Ces textes, de plus en plus détaillés, constituent un récit événementiel à dominante politique, diplomatique et militaire centré avant tout sur l'Europe. Une finalité patriotique forte est assignée à l'histoire à partir de ce moment ainsi que la défense du nouveau régime, la volonté de reprendre l'Alsace-Lorraine et la promotion

du colonialisme. Le récit scolaire consiste en une sélection d'événements du passé assemblés en un discours téléologique de la nation associée à la République. Servant à former un citoyen, l'histoire à travers son enseignement charrie ainsi une conception de la citoyenneté et de la mémoire nationale. Cependant, l'histoire de cette discipline civique n'est pas si linéaire et sans tension. Plusieurs récits se sont en effet affrontés : celui de l'histoire providentielle d'un royaume aimé de Dieu et défendu par l'enseignement privé catholique contre celui d'une France animée par son peuple au nom des valeurs de la République transmis principalement dans l'enseignement primaire. Afin de surveiller ce qui se transmet dans les classes des établissements publics (mais également privés sous contrat depuis la loi Debré de 1959), l'inspection représentant le ministère contrôle régulièrement les pratiques de classe pour vérifier qu'elles ne sont pas contraires aux finalités et aux programmes d'histoire en vigueur.

On constate ainsi que les gouvernants assignent à l'histoire, depuis le début, une fonction culturelle et mémorielle mais également une finalité politique (former un citoyen). Parce que l'histoire est considérée par de nombreux acteurs (politiques, universitaires, médiatiques, etc.) comme une discipline civique qu'il faut défendre, les projets visant à diluer l'histoire dans un enseignement plus large de « *social studies* », dans les années 1950, ou dans les « activités d'éveil », durant les années 1970, ont suscité d'importantes levées de boucliers. La structure et la conception de l'enseignement de l'histoire décrite *supra* continuent donc à se perpétuer jusqu'à nos jours. Nous verrons dans cet article que l'histoire peut être considérée comme une discipline chargée de « questions chaudes » qui reflètent à la fois les évolutions historiographiques ainsi que les enjeux politiques et mémoriels contemporains, de manière parfois exacerbée. Étant donné que la majorité des débats sur cette discipline concernent, depuis l'après Seconde Guerre mondiale, l'histoire enseignée dans le secondaire général, nous porterons notre attention sur les programmes en collège et en lycée.

LE REFLET DES ÉVOLUTIONS DE LA RECHERCHE EN HISTOIRE

En employant l'expression de « transposition didactique », le mathématicien Yves Chevallard désigne le transfert des savoirs savants produits par les chercheurs au sein des universités et des institutions comme le CNRS dans l'univers scolaire. Les savoirs circuleraient ainsi vers le système éducatif tout en se transformant pour être enseignables. Visible dans le cas de la réforme des mathématiques modernes réalisée à la fin des années 1960, cette transposition s'observe également dans le monde de l'histoire scolaire. Sans être le reflet fidèle et immédiat de ce qui est produit par les historiens, les programmes du secondaire témoignent en partie des nouveautés introduites par certaines écoles historiques. L'introduction de savoirs historiques récents est l'œuvre des producteurs des programmes qui désirent ou non les faire entrer dans les pratiques pédagogiques.

C'est ainsi que les programmes d'histoire de 2008-2011, élaborés par un groupe d'experts conduits par le doyen de l'inspection générale d'histoire, Laurent Wirth, introduisent des éléments d'histoire du genre, d'histoire des civilisations extra-européennes, d'histoire de l'immigration et d'histoire connectée.

La transposition didactique n'est pas toujours immédiate. Il faut parfois compter plusieurs décennies pour qu'un savoir savant devienne enseigné, comme l'illustre l'histoire de l'immigration. Alors que ce courant est particulièrement dynamique depuis les années 1980 grâce aux travaux de Gérard Noiriel, Janine Ponty et bien d'autres historiens, elle n'est véritablement inscrite dans les programmes officiels qu'en 2008. Encore fait-elle seulement l'objet d'un point de chapitre du programme de 3^e. Ce retard ne signifie pas pour autant que les enseignants n'abordaient pas précédemment ce thème avec leurs élèves, tout comme on peut le remarquer avec le genre qui n'apparaît que ponctuellement dans les programmes officiels, le plus souvent à titre d'exemple d'un thème plus vaste (comme Madame du Chatelet pour les femmes savantes sous les Lumières, en classe de 4^e). L'histoire connectée, introduite dans le programme de seconde de 2010 par l'étude d'une capitale monde (Tenochtitlan, Pékin ou Istamboul), est quant à elle pratiquée depuis peu en France. Elle permet l'ouverture de l'histoire scolaire à d'autres espaces et a pour objectif la compréhension par les élèves des échanges et des complexités historiques. La volonté de sortir de l'eurocentrisme dans l'enseignement de l'histoire ne date cependant pas que des programmes Wirth. L'étude de la Chine des Han avait déjà été introduite par les programmes Haby de 6^e en 1978 et poursuivie dans les programmes Chevènement de 1985. En revanche, l'histoire d'un royaume subsaharien à l'époque médiévale en 5^e est une réelle nouveauté, qui permet d'étudier un espace africain avant la colonisation.

Ces ouvertures à d'autres espaces et d'autres groupes sociaux ne sont pas propres à l'histoire scolaire française. Yasemine Soysal a observé les mêmes tendances à l'échelle internationale : les nations ne sont désormais plus seulement « blanches », ni constituées uniquement d'hommes. Les programmes d'histoire soulignent désormais la pluralité des communautés et mettent en avant le rôle joué par les « subalternes » (femmes, homosexuels ou immigrés). Accuser l'enseignement d'histoire d'être obsolète serait donc faux. Clio à l'école a évolué régulièrement : l'accent étant tantôt mis sur l'histoire politique méthodique (jusque dans les années 1960), tantôt sur une histoire davantage sociale et culturelle (années 1980) ou une histoire traduisant plus les recherches élaborées par des institutions comme Sciences-Po (notamment depuis les années 1990). Cette tendance à mettre en avant la pluralité des groupes sociaux composant les sociétés rejoint, à certains égards, celle de l'enseignement des faits religieux. L'histoire devant former de futurs citoyens conscients, il apparaît dès lors comme nécessaire aux yeux des producteurs des programmes d'enseigner l'histoire de la naissance des trois monothéismes, principales religions actuelles en France. Le désir de montrer les liens entre judaïsme, christianisme et islam avait même conduit un

membre du groupe d'experts chargés des programmes de collège de 2008 à proposer une comparaison des trois monothéismes au début de la classe de 5^e. Ce projet a dû être abandonné en raison des réticences des enseignants consultés, dont certains craignaient que cet exercice ne conduise des élèves à hiérarchiser les religions.

Il serait toutefois trop rapide de conclure que l'enseignement de l'histoire reflète uniquement les tendances de la recherche. Ces nouveaux contenus qu'innerve la recherche apparaissent dans les programmes à l'initiative de leurs producteurs, qui doivent tenir compte des attentes des groupes de pression. C'est ainsi que l'association Mnemosyne visant à promouvoir l'enseignement du genre est parvenue à faire entendre sa voix en 2008. Ceux qui tiennent la plume des programmes d'histoire doivent également prendre en considération les commandes faites par les dirigeants politiques : par exemple, en 2000, le ministre Jack Lang avait personnellement demandé de mettre l'accent sur le Romantisme dans les programmes ; en 2007, l'histoire des arts, tout comme l'histoire de l'immigration, avaient fait l'objet d'une commande du ministère de l'éducation nationale, qui relayait alors une demande de l'Élysée auprès de Laurent Wirth. L'histoire scolaire est donc également saisie par les controverses sociales et par les débats politiques français.

LA FRANCE, ENTRE LE LOCAL ET L'EUROPE

L'histoire scolaire est définie par des programmes officiels obligatoires et applicables dans tous les établissements. Une telle organisation des savoirs scolaires implique que l'histoire de France est avant tout celle de la métropole. Ce tropisme a été dénoncé depuis les années 1960, au moment où des cours de langues régionales, d'histoire et de civilisation ont été mis en place par le ministère de l'Éducation. Ces options, qui se font en fonction de la région dans laquelle se situe l'établissement, sont parfois politisées par des professeurs indépendantistes, qui refusent d'appliquer les programmes officiels et adaptent leurs cours d'histoire à une histoire régionaliste qui critique la République. Ces attitudes, particulièrement présentes dans des régions « périphériques » (Alsace, Bretagne, Corse, Pays basque, Sud-Ouest, « Occitanie ») ainsi que dans les départements et territoires d'Outre-Mer, perdurent jusque dans les années 1990. Dans ces espaces « périphériques », la relation à la métropole est repensée dès lors. Néanmoins, les demandes pour tenir compte du local ne sont pas toutes fortement politisées. Certaines initiatives, validées par l'inspection générale, s'organisent ainsi progressivement en réseau d'enseignants qui décident d'appliquer les programmes nationaux à partir d'exemples locaux.

L'échelon local est perçu par les autorités éducatives françaises comme un recours pour améliorer la capacité d'intégration de l'École. La Guyane est l'un des premiers territoires à mettre en place ce type de pratique. Il est

intéressant de remarquer que ces aménagements autorisés par l'inspection générale concernent uniquement des espaces éloignés géographiquement de la métropole. Au milieu des années 1990, les inspecteurs des académies ultra-marines font part au doyen d'histoire-géographie, Dominique Borne, des demandes d'adaptation des programmes des enseignants et d'associations. En 1997-1998, celui-ci passe la commande d'élaborer des aménagements de programmes déclinés selon les départements. Ces propositions sont validées en 2000 par le ministère pour les DOM (Guadeloupe, Réunion, Martinique). D'autres projets d'adaptation des programmes sont lancés par l'inspection générale pour adapter ces textes dans les établissements français de la zone sud-ouest de l'océan Indien (Mayotte, Île Maurice et Madagascar) sur le modèle de l'expérience conduite à la Réunion depuis 2000. Mais certains points des programmes aménagés sont des thèmes de recherche universitaire nouveaux et peu de thèses, ouvrages et articles ont été écrits et sont facilement consultables. Malgré ces difficultés, le principe des aménagements des programmes est maintenu depuis pour les académies ultra-marines. Par exemple, les aménagements du programme de 6^e de 2008 portent essentiellement sur le dernier chapitre « Les mondes lointains » : le choix est laissé à l'enseignant de traiter la Chine des Han, l'Inde des Gupta ou la civilisation des Arawaks (III^e-VII^e siècles), civilisation amérindienne du bassin caribéen. Cet aménagement est toutefois mineur car les inspecteurs sont conscients que cette question est susceptible de se transformer en question socialement vive pouvant prêter à des dérives autonomistes.

Ainsi, l'enseignement de l'histoire peut s'adapter dans des territoires éloignés géographiquement de la métropole. Il n'est cependant pas question d'aller jusqu'à une traduction totale des programmes. Les autorités éducatives sont particulièrement attachées à l'universalisme républicain porté par les curricula prescrits nationaux. Le local sert ici à la fois de réservoir d'exemples et de baume pour apaiser des revendications politiques. Mais la question des adaptations de l'enseignement de l'histoire n'a pas été posée pour les régions à forte identité situées en métropole. Le ministère justifie cela par la volonté de respecter le caractère indivisible de la République. Les échelles dans lesquels s'inscrit la nation française révèlent la conception de la France défendue par les autorités éducatives. Celle-ci tolère peu les différences régionales et locales.

Si l'on change d'échelle, on s'aperçoit que l'histoire de la France s'inscrit également dans l'échelle européenne, ce qui est visible dans les programmes depuis les années 1990. Là encore, la volonté politique du ministère de l'éducation nationale et de ses agents joue pour faire changer les contenus d'enseignement. Jusque-là, quand l'Europe était traitée, elle l'était comme un ensemble d'États distincts. L'Europe en tant que projet politique figurait davantage dans les programmes de géographie et son inscription dans les programmes d'histoire n'avait pas suivi les étapes de la construction européenne. Les programmes élaborés sous les directions de Serge Berstein et Dominique Borne en 1993-1998 mettent pour la première fois l'accent sur cette échelle, dans laquelle s'inscrit

la France grâce à la volonté des producteurs des programmes mais également à la demande des dirigeants politiques, le ministre Jack Lang insistant sur ce point particulièrement important dans le contexte d'application du Traité de Maastricht. L'accent y est porté sur l'héritage culturel et politique européen, notamment dans le programme de la classe de Seconde intitulé « les fondements du monde contemporain », appliqué dans les classes jusqu'en 2010. L'Europe comme ensemble caractérisé par des traits communs (nationalismes, fait colonial, Union européenne) dans lequel s'insère la France demeure visible dans les programmes actuels du secondaire, notamment en classe de 3^e et au lycée pour l'étude de la période contemporaine. Faire entrer l'Europe dans les programmes n'empêche pas ces derniers d'être également le reflet des enjeux mémoriels nationaux.

LE TÉMOIGNAGE DES CONTROVERSES MÉMORIELLES DE LA NATION FRANÇAISE

L'enseignement de l'histoire en France est traversé par les polémiques mémorielles qui divisent l'espace public et la question de la place des minorités dans le récit national se pose avec acuité depuis les années 1990, à mesure que la société française est travaillée par des tensions identitaires. La notion de « devoir de mémoire », formulée à ce moment-là, répond tout d'abord à un processus, commencé vingt ans plus tôt et porté par Beate et Serge Klarsfeld, mettant en exergue la Shoah. La médiatisation croissante de ce « devoir de mémoire » est liée à la politique de repentance inaugurée par le discours du 16 juillet 1995 pour commémorer la rafle du Vel' d'Hiv' prononcé par Jacques Chirac, qui reconnaît la responsabilité de l'État français dans cet événement. Les politiques du pardon sont, depuis, présentées comme des instruments de pacification sociale et politique qui concernent l'ensemble des moments traumatiques de l'histoire nationale et plus seulement l'histoire de la Shoah. Dans ce contexte se développe un militantisme mémoriel en quête de reconnaissance publique. Dès lors, il n'est plus question que l'histoire scolaire mette en avant seulement des héros. Ces enjeux mémoriels, qui pénètrent progressivement certains espaces scolaires, transforment alors des contenus d'enseignement historique en « questions socialement vives ».

Sous le ministère de Jack Lang (2000-2002), la mémoire de la guerre d'Algérie devient une question socialement vive. On assiste dans l'espace public à des guerres des mémoires (algérienne, française, harkie, etc.), ce qui fait obstacle à un discours historique. La polémique, tout d'abord médiatique, commence avec les déclarations du général Aussaresses puis celles du général Massu. Ces questions s'amplifient, faisant alors débat dans les classes, dont certains élèves ont une mémoire familiale marquée par le conflit. Deux inspecteurs membres du cabinet ministériel se saisissent du dossier et organisent des formations pour les enseignants. Ils recommandent au ministre de faire des

déclarations pour apaiser la controverse naissante dans les médias, en présentant l'histoire scolaire ici comme un instrument pour apaiser les polémiques mémorielles. Depuis, les débats publics et les travaux historiques portant sur ce conflit se sont multipliés. Désormais, la thématique de la mémoire de cet événement apparaît dans l'enseignement de l'histoire. En effet, jusqu'au programme de terminale de 2011, la guerre d'Algérie n'était étudiée qu'à travers l'histoire politique française. Maintenant, la pluralité des mémoires de l'événement est également étudiée.

Durant les premières années de la décennie 2000, la demande de mémoire de la part de certains groupes se concrétise par de nouvelles « lois mémorielles » qui sont l'énonciation législative de la version subjective d'un tort subi. Par exemple, en ce qui concerne la demande de reconnaissance de l'histoire de l'esclavage portée par des députés de la majorité plurielle, celle-ci émerge véritablement en 1998 à l'occasion des commémorations des 150 ans de l'abolition de l'esclavage. Des mobilisations sociales se greffent sur cette activité parlementaire. Le 23 mai 1998, 40 000 Martiniquais, Guadeloupéens, Africains, Guyanais et Réunionnais défilent à Paris à l'initiative du Comité pour une commémoration unitaire de l'abolition de l'esclavage des nègres dans les colonies françaises. Suite à cet événement, des groupes d'« entrepreneurs de mémoire » se développent. De 1998 à 2001, plusieurs propositions du Parti communiste français sont déposées. Certains éléments sont repris dans la proposition qui aboutit au vote de la loi Taubira. Le gouvernement de Jean-Pierre Raffarin poursuit les actions entreprises à ce sujet par le gouvernement Jospin. Un décret d'application de cette loi est signé le 6 janvier 2004 : il est question de mener des actions de sensibilisation scolaire sur l'histoire de l'esclavage. Le premier ministre nomme un nouveau Comité pour la mémoire de l'esclavage en avril 2004, qui lui remet un rapport le 12 avril 2005, dans lequel on retrouve 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. Depuis, l'enseignement de l'esclavage et des traites négrières devient régulièrement l'objet de débats entre les défenseurs de cette histoire et ses détracteurs qui y voient la promotion d'une histoire de France centrée sur la repentance.

L'HISTOIRE CARACTÉRISÉE PAR SA RÉTICENCE AUX CHANGEMENTS

L'histoire enseignée en France n'est pas une discipline neutre. Elle ne consiste pas uniquement en la transmission de savoirs irrigués par la recherche. Nous avons vu en effet qu'elle est aussi encadrée par les dirigeants politiques qui désirent parfois mettre l'accent sur certains points du passé et ouvrir l'histoire à d'autres échelles et d'autres thématiques. L'histoire scolaire est également un objet de luttes entre promoteurs de mémoires, chaque groupe de pression

désirant voir inscrit dans les programmes ce qu'il défend. Les exigences à l'égard de l'histoire s'accroissent depuis les années 1990, la possibilité de renouvellement consensuel de cette discipline étant rendue encore plus difficile.

Malgré ces demandes nombreuses, l'histoire scolaire est caractérisée par une certaine permanence. Permanence tout d'abord dans la façon de présenter l'histoire. Cette discipline demeure enseignée de façon chronologique (partant de l'Antiquité en 6^e pour s'arrêter en fin de cycle à la période très contemporaine) avec la classe de 3^e comme césure dans le déroulé chronologique. Permanence pédagogique ensuite. La manière de transmettre l'histoire continue à être l'enseignement de savoirs historiques déjà construits et dispensés par un enseignant qui transmet ce savoir à ses élèves lors de cours magistraux ou dialogués le plus souvent. Les (rares) fois où des projets remettant en cause cette architecture ont été proposés, ils ont suscité de vives polémiques sans forcément aboutir. Il en a été ainsi des programmes Haby (1977-1978) qui proposaient pour les classes de 6^e et 5^e des questions d'histoire thématique (histoire de l'enfance et de la famille à travers les âges, par exemple) mais également des propositions émises par le groupe conduit par Jean-Clément Martin (1990-1993) qui invitaient à étudier des concepts en classes de 1^{re} et de Terminale grâce aux connaissances historiques acquises entre la 6^e et la Seconde, ou des projets du groupe d'Armand Frémont (2000-2002), qui consistaient en l'étude de points obligatoires et de chapitres optionnels. Il ressort donc que l'histoire scolaire repose avant tout sur une histoire chronologique et nationale à la fois chez les élèves et chez les professeurs, qui ne diffère guère selon la géographie, les établissements de Corse et de La Réunion étant les seuls où l'histoire de France et l'histoire sont apprises et perçues différemment par les enseignants et les élèves.

Actuellement, plusieurs conceptions de ce que doit être l'histoire et de la manière dont il faut l'enseigner existent. La pluralité des paradigmes historiques accentue encore la difficulté à trouver un projet novateur qui susciterait l'approbation du plus grand nombre. Changer l'organisation de l'histoire scolaire s'avère donc un exercice difficile. Malgré les nouveautés, les programmes recyclent le plus souvent les anciens. Cette frilosité à réformer s'accroît d'autant plus que l'on s'intéresse aux classes à examen des filières générales car les filières techniques et professionnelles, tout comme le primaire, suscitent moins d'intérêt de la part du grand public. Les débats que suscite l'histoire scolaire et la finalité civique politique qui lui a été assignée depuis le début font qu'elle continue à déclencher les passions, comme on le constate avec le projet de réforme porté par le ministère de Najat Vallaud Belkacem et les nouveaux programmes défendus par le Conseil supérieur des programmes.

BIBLIOGRAPHIE

BONAFoux C., DE COCK L., FALAIZE B. (2007) : *Mémoires et histoire à l'École de la République*, Paris, Armand Colin.

BORNE D. (2011) : *Histoires de France*, La documentation photographique n° 8083.

DE COCK L., PICARD E. (dir.) (2009) : *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone.

FALAIZE B., HEIMBERG C., LOUBES O. (dir.) (2013) : *L'école et la nation. Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010*, Lyon, ENS Éditions.

GARCIA P., LEDUC J. (2003) : *L'enseignement de l'histoire*, Paris, Armand Colin.

HERY É. (2007) : *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XX^e siècle*, Paris, L'Harmattan.

LEGRIS P. (2014) : *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

LEGRIS P. (2010) : « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010) », *Histoire de l'éducation*, n° 126, avril-juin, p. 121-151.

PONCELET Y., WIRTH L. (coord.) (2013) : « Enseignement scolaire de l'histoire dans la France des XIX^e et XX^e siècles. Fondements », *Histoire@politique*, n° 21, septembre-décembre.

SCHISLER H., SOYSAL Y. (2005) : *The nation, Europe and the World: Textbooks, Curricula in Transition*, New York, Berghahn Books.