



L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

DOMINIQUE PAVY
JEAN-FRANÇOIS PESSIS
JANVIER 2020

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
01 NAISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE <i>XVIII^E-XIX^E SIÈCLES</i>	4
01_01 Un enseignement réservé à une petite élite	4
01_02 L'histoire à l'école primaire avant Jules Ferry	6
02 L'ÂGE D'OR DU ROMAN NATIONAL <i>FIN XIX^E-1950</i>	8
02_01 Le roman national	8
02_02 Pédagogie	10
03 LES REMISES EN CAUSE DU ROMAN NATIONAL <i>1950-2019</i>	13
03_01 Facteurs de la remise en cause	13
03_02 Une révolution pédagogique depuis la fin des années 60 ?	14
03_03 Quelle histoire enseigner ?	17
CONCLUSION	20

L'enseignement de l'histoire est depuis plusieurs dizaines d'années au cœur de débats passionnés qui dépassent largement les spécialistes de l'éducation. Polémiques récentes : l'histoire facultative en terminale Scientifique, les aspects positifs de la colonisation, des programmes qui choisiraient l'histoire des royaumes africains plutôt que l'Europe des Lumières, qui renonceraient à évoquer les rois de France et les grands personnages de notre histoire, etc.

Les partis politiques, les candidats aux présidentielles, les députés, n'hésitent pas à débattre de ces questions et à en faire des éléments de leur programme. On voit souvent cette passion pour l'histoire comme une spécificité française qui remonterait à la Révolution. L'histoire, ou plutôt le roman national, serait au cœur de notre identité laïque et républicaine, au cœur du message universaliste dont la nation française serait porteuse. Pourtant, il n'est pas sûr que cela soit vrai : l'histoire occupe une place de premier plan dans la fabrication des identités nationales de tous les pays ; on verra en outre que ce n'est pas la République qui est à l'origine de l'enseignement du roman national, mais le Second Empire.

De manière paradoxale, dans la mémoire de beaucoup, le cours d'histoire n'a pas laissé seulement de bons souvenirs. Beaucoup évoquent l'ennui profond laissé par des professeurs davantage conférenciers que pédagogues. Beaucoup se souviennent de l'histoire enseignée comme d'une discipline de mémoire reposant sur l'accumulation d'une masse de faits.

Dans cet exposé réalisé par deux anciens professeurs d'histoire, on s'efforcera à la fois de retracer l'histoire du roman national et l'histoire des méthodes pédagogiques mises en œuvre dans cet enseignement.

01_01 Un enseignement réservé à une petite élite

Jusqu'à la fin du Second Empire l'enseignement de l'histoire n'a concerné que les niveaux secondaires et supérieurs. Or seule une petite minorité de jeunes avait accès à ces niveaux. Cette minorité s'est peu à peu élargie mais elle se composait presqu'uniquement d'enfants des classes supérieures.

Dans l'Ancien Régime

L'histoire n'est enseignée qu'aux familles royales et de la haute aristocratie. On ne peut attester un enseignement indépendant de l'histoire saine que dans une minorité des collèges. Or en 1789, on ne compte que deux cent quarante-huit collèges regroupant moins de cinquante mille garçons. Encore, cet enseignement est surtout un complément à l'étude des textes anciens dans le cadre des humanités.

Malgré tout, dans la deuxième moitié du XVII^e l'histoire de France est à la mode dans l'aristocratie. Il s'agit d'un enseignement qui a pour but la formation de l'élite dirigeante, confortant sa place dominante dans la société et diffusant des valeurs morales. Elle est structurée par une *périodisation*, fondée sur les dynasties qui commencent avec un souverain mythique, Pharamond, ancêtre de la « première race », les Mérovingiens, puis la « deuxième race », les Carolingiens, et enfin la « troisième race », les Capétiens. Elle exalte les rois valeureux, justes et pieux et critique les énarques faibles, voluptueux, cruels, oubliieux de leurs devoirs. Les nobles sont présentés comme les descendants des conquérants Francs et le Tiers État comme ceux des vaincus gallo-romains. Le peuple y tient peu de place : on le plaint parfois, mais on dénonce les explosions de la populace.

1789–1830 : première mise en place d'un enseignement national de l'histoire

On aurait pu s'attendre à ce que l'histoire prenne vraiment son essor pendant la période révolutionnaire, dans la mesure où les dirigeants de la Révolution étaient nourris de culture historique antique et que leurs discours faisaient souvent référence aux débats qui enflammaient les Grecs ou les Romains.

Mais tout d'abord, la Révolution a provoqué une grande désorganisation du système éducatif avec la dissolution des ordres religieux et la dispersion des enseignants. Beaucoup de collèges ont été fermés. À la fin de l'Empire, il n'y avait guère plus d'élèves qu'en 1789.

D'autre part, pour un certain nombre de révolutionnaires, la Révolution est une rupture tellement radicale avec le passé, un saut dans l'inconnu dont l'histoire ne fournit aucun exemple utile. Pour eux, elle n'est donc pas fondamentale pour la formation des citoyens.

Pour d'autres au contraire, il faut que les jeunes Français apprennent comment les droits de l'homme ont progressé, ou régressé, à travers les siècles avant de triompher en 1789. Le moteur de l'histoire est donc le progrès de la raison humaine, dont la Révolution marque le triomphe. Mais cet enseignement ne passe pas d'abord par l'école. Ce sont les fêtes civiques qui diffusent l'image des martyrs de la liberté et jouent ce rôle éducatif pour l'ensemble des citoyens.

Néanmoins, différents projets concernant l'enseignement ont été présentés aux Assemblées (Condorcet, Talleyrand, Lakanal). Ils prévoyaient toujours un enseignement de l'histoire dans le secondaire. Il s'agit d'une histoire politique qui ne doit pas avoir pour but l'acquisition de connaissances pour elles-mêmes, mais

de rechercher dans le passé ce qui a permis ou entravé le progrès des droits de l'homme.

Bien que Bonaparte accorde une place importante à l'histoire et à la géographie, l'enseignement de l'histoire est limité à deux niveaux du secondaire, et encore s'agit-il d'*histoire saine* et des notions de mythologie.

L'*histoire* redévient la servante des langues anciennes et de la littérature, et se réduit à une nomenclature visant à situer dans le temps et l'espace les évènements, dynasties et personnages.

C'est sous la Restauration (1814–1830) qu'est enfin mis en place un système national de l'enseignement de l'*histoire* dans le secondaire, que le ministère désigne les premiers professeurs spécialisés et que paraissent les premières circulaires sur la manière d'enseigner. Les programmes laissent une grande place à l'*histoire ancienne* et sont très hésitants en ce qui concerne l'*histoire contemporaine*. Cet enseignement est conçu comme un instrument politique qui doit glorifier la dynastie et la patrie. En 1820 par exemple, le Conseil Royal de l'*Instruction Publique* affirme qu'il doit « faire chérir aux élèves le gouvernement monarchique sous lequel ils ont le bonheur de vivre ».

*1830–fin xix^e : le siècle de l'*histoire**

C'est à partir de la Monarchie de juillet que l'*histoire* s'impose dans le secondaire comme une discipline à part entière. Pendant cette période elle devient une véritable « passion française ».

Le nouveau régime se réclamait à la fois de l'Ancien Régime et de la Révolution, si bien que ses partisans pensaient ne rien avoir à craindre de l'*histoire* qui peut établir une continuité de la nation à travers les changements dynastiques et les différents régimes politiques.

Le secondaire ne concerne toujours qu'une infime minorité des jeunes – deux cent mille enfants dans les collèges qui intègrent des classes élémentaires). Il y a très peu de filles dans l'enseignement public – vingt-mille. Mais l'*histoire* a vu sa place en tant que discipline confirmée et précisée quelque soit le régime politique :

– de plus en plus de professeurs spécialisés : en 1831, l'*agrégation pour les études historiques et géographiques* est créée. C'est un concours très sélectif, avec dix à quinze postes par an, lourd (nombreuses épreuves) et sans évaluation des capacités pédagogiques. Il sert à la fois de recrutement pour le secondaire et de voie d'accès au supérieur. À la fin du siècle, il y a cent quarante-neuf agrégés sur six cents professeurs spécialisés,

– l'*histoire de l'Antiquité* s'est distinguée progressivement de l'*histoire saine*. Par exemple, en 1838 le programme officiel de sixième s'intitulait « Histoire ancienne depuis la création du monde jusqu'à la fin des guerres médiques » et commençait par une partie « Histoire sainte ». En 1857, le mot *création* disparaît, et en 1865, le programme commence par « Histoire primitive du monde »,

– les programmes ont connu une évolution importante. Ils restent très centrés sur la France et l'espace européen. Le récit événementiel à dominante politique, diplomatique et militaire constitue toujours l'essentiel mais l'étude des civilisations n'est pas absente – les lettres, les sciences, les mœurs, l'*histoire* des techniques et des activités économiques,

– mais ils sont très hésitants par rapport à l'*histoire proche* : introduite sous le Second Empire par Victor Duruy – la guerre de Sécession et l'*expédition au Mexique* figurent dans le programme de 1863 – mais il est très critiqué par l'opposition qui considère qu'il s'agit d'une histoire d'État. Les Républicains ont peur de tout ce qui pourrait entraîner des polémiques ou des controverses et en même temps ils veulent former une élite capable de s'intéresser aux problèmes de son temps. Le programme de 1890 va par exemple jusqu'en 1889 mais une circulaire de 1901 précise : « le professeur s'abstiendra de faire intervenir les faits de politique intérieur postérieurs à la date de 1875 ».

On retrouve de même des injonctions contradictoires dans les ambitions de ces programmes. Les circulaires mettent régulièrement en garde contre un enseignement encyclopédique accumulant des faits, des dates, des personnages. Mais les programmes restent précis et les épreuves des examens sont très érudites : par exemple au baccalauréat en 1895 : « La politique extérieure de Marie-Thérèse », en 1896 : « Comparer les deux révoltes d'Angleterre dans leurs causes, leurs procédés, leurs résultats », en 1898 : « Colbert : qualités et défauts de l'homme et de l'œuvre ». Ces ambitions démesurées se retrouvent dans les manuels qui peuvent compter quatre cents pages en sixième et le double en terminale.

À la fin du XIX^e, l'histoire est donc bien installée dans le secondaire comme une discipline à part entière avec des professeurs spécialisés et compétents dans leur matière, mais cette discipline est souvent vécue comme un *pensum* par les élèves.

01_02 L'*histoire à l'école primaire avant Jules Ferry*

*L'*histoire sainte à l'école primaire, un laboratoire de la pédagogie de l'*histoire* (1833-1882)**

Jusqu'en 1867, l'*histoire sainte* constitue la première et souvent la seule forme de connaissance du passé pour les instituteurs et leurs élèves.

La loi Guizot de 1833 oblige les communes à mettre en place une école primaire de garçons – 1836 pour les filles. L'instruction morale et religieuse y occupe la première place. Selon la loi, l'*histoire* et la géographie de la France peuvent y être enseignées, mais pas nécessairement ; en pratique, elles le furent rarement. À l'examen de capacité imposé aux futurs instituteurs, les candidats subissent une épreuve d'*histoire sainte*. C'est une épreuve de mémoire portant sur la connaissance de la Bible (Ancien et Nouveau Testament). Dans les E.N., l'aumônier assure l'enseignement de l'*histoire sainte*.

Guizot voit dans l'enseignement moral et religieux destiné aux classes populaires un soutien de l'ordre social, mais c'est aussi un enseignement de faits historiques qui semblent attestés par la science de l'époque. Cuvier, le père de la paléontologie, explique l'extinction des espèces par une série de déluges, suivis par des épisodes de création de nouvelles espèces, les sept « jours » de la Création sont interprétés comme des espaces de temps indéterminés, si bien que enseigner l'*histoire sainte* à l'école primaire était faire connaître des faits historiques attestés et donner aux élèves une première teinte de l'*histoire* tout court. Une histoire morale qui exalte les vertus chrétiennes en offrant des modèles dignes d'imitation.

Sous le Second Empire, la place de l'*histoire sainte* est nettement renforcée. Les sujets posés au brevet de capacité montrent qu'on attend essentiellement des candidats qu'ils sachent raconter un récit – le plus souvent tiré de l'Ancien Testament –, il leur faut aussi parfois contextualiser les faits, expliquer leur enchaînement. Donc des pratiques qui s'apparentent à celle de l'historien.

Dans les écoles, l'*histoire sainte* donne naissance à une pédagogie nouvelle, mieux adaptée aux enfants. On juge en effet le texte de la Bible et celui des manuels utilisés jusque là indécent, immoral et souvent inaccessible à l'intelligence des enfants. On remet en question l'habitude de faire réciter par cœur des textes que les enfants ne comprennent pas. On demande aux instituteurs de raconter les épisodes bibliques et non de les faire lire, d'animer leur récit en posant des questions. On s'efforce de faire de l'*histoire sainte* une suite de séquences pittoresques.

*L'*enseignement de l'*histoire nationale* à l'école primaire avant la III^e République**

La Révolution n'a pas introduit l'enseignement de l'*histoire de France* à l'école. Au contraire, elle veut faire table rase du passé monarchique. La loi du 3 brumaire an IV définit ainsi le programme des écoles primaires : « dans chaque école primaire, on enseignera à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine ».

Furet : « Pour les révolutionnaires français, l'histoire n'est donc pas une généalogie, comme elle le sera pour les nationalistes du xix^e siècle. Elle constitue un tableau universel de références... » Pour eux, l'enseignement de l'histoire est subordonné à celui de la morale républicaine. Si des éléments d'histoire sont enseignés, c'est l'histoire des « peuples libres » : Sparte, les cantons suisses ou la révolution française elle-même.

De même, sous le Premier Empire, l'histoire est enseignée uniquement dans le secondaire.

De 1815 à 1867, l'histoire occupe une place marginale dans le primaire, sauf exception, comme à Paris. C'est le Second Empire qui met à l'ordre du jour l'enseignement de l'histoire de France. Les inspecteurs d'académie s'en font les défenseurs. L'un d'eux déclare par exemple : « Il est regrettable que la majeure partie des populations ignore les principaux faits de l'histoire nationale, de l'histoire des desseins de Dieu sur le monde accomplis par la France. » L'histoire de France s'inscrit ainsi dans la continuité de celle de l'histoire sainte. On peut parler d'un « transfert de sacralité de l'histoire sainte vers l'histoire de France »⁰¹. C'est donc fort logiquement que la pédagogie mise en œuvre pour enseigner l'histoire sainte est reprise dans l'enseignement de l'histoire nationale.

En 1867, Victor Duruy rend obligatoire l'enseignement de l'histoire de France à l'école primaire. Jusqu'en 1882, les deux histoires y sont enseignées concomitamment. L'enseignement de l'histoire préfigure alors ce qu'il sera sous la République : l'histoire de l'Antiquité est évincée au profit de l'histoire de France ; cette dernière exalte le culte de la patrie et des grands hommes qui l'ont illustrée.

La III^e République n'a donc pas créé l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, elle a mis en œuvre le projet élaboré à la fin de l'Empire. Ernest Lavisse, historien, universitaire, académicien, auteur de nombreux manuels d'histoire du primaire tirés à des millions d'exemplaires et utilisés jusque dans les années 60 du xx^e siècle, a joué un rôle de premier plan dans la mise en place de cet enseignement à tous les niveaux, c'était un bonapartiste tardivement rallié à la République.

⁰¹ Annie Bruter

02_01 Le roman national

L'objectif des fondateurs de la III^e République est clairement, par l'enseignement de l'histoire, de contribuer à la formation du citoyen et d'unifier la nation. Ce rôle est particulièrement important pour l'école primaire qui touche l'ensemble de la population. C'est donc là que l'on trouve le plus nettement une histoire mythique de la nation qu'on a appelé le « roman national ». Cette expression est d'origine récente : elle aurait été utilisée la première fois par Pierre Nora dans l'ouvrage collectif *Les lieux de mémoire*. Cette histoire légendaire est celle qui est enseignée et imprègne les manuels scolaires, en particulier les fameux *Petit Lavisse*, celle que l'on retrouve aussi dans le best-seller *Le Tour de France par deux enfants*, répandu à six millions d'exemplaires en 1901. En quoi consiste-t-il ?

La France : une personne à aimer

Les fondateurs de la III^e République ne dissociaient pas la République et la France. La perte de l'Alsace Lorraine a accentué la fibre patriotique dans leur culture politique. Ils puisaient dans une tradition d'historiens exaltant le sentiment d'un destin exceptionnel de la France comme Augustin Thierry, François Guizot et surtout Jules Michelet. Ce dernier pouvait écrire en 1869 : « le premier, je la vis comme une âme et comme une personne ». Pour lui, la Révolution a scellé le destin unique en consacrant la France comme patrie de l'universel.

Lavisse s'inspire largement de Michelet alors, qu'on l'a vu, il n'était pas d'abord républicain. Le cours d'histoire est un hymne à la patrie française. Lavisse n'hésite pas à s'adresser directement aux enfants, à leur parler de son amour pour la France. En 1919, il écrit par exemple une adresse aux élèves de nos écoles qui figurera dans les manuels où on peut lire : « depuis le désastreux traité de Francfort, j'ai vécu dans une France vaincue, démembrée, humiliée ». Dans le manuel destiné au cours élémentaire de 1911 les auteurs écrivent : « Aimez la France : c'est votre mère, vers elle doit tendre le vif élan de votre âme. »

Dans les manuels, à partir de la Guerre de Cent ans, la France est de plus en plus personnalisée : elle souffre, elle gagne, elle perd. Elle existe indépendamment des Français : « En 1328, un roi d'Angleterre voulut devenir roi de France. Une grande guerre commença. La France fut d'abord vaincue : elle souffrit de grands maux. Jeanne d'Arc lui rendit courage... » Dans la guerre de succession d'Autriche : « On fit la paix à Aix-la-Chapelle ; la France ne perdit rien mais elle ne gagna rien non plus. » Pendant la Guerre de Sept ans : « On aurait dit que la France ne savait plus ce qu'elle voulait. »

La France : un être incréé.

Cette France personnifiée pré-existe à l'État et s'incarne dans des formes particulières : « Autrefois notre pays s'appelait la Gaule et les habitants s'appelaient les Gaulois. »

C'est la géographie qui vient épauler cette représentation mythique avec la figure de l'hexagone presque parfait qui sera construit au cours de l'histoire.

La carte extraite de la page 10 du *Petit Lavisse* est une bonne illustration de ce qu'on veut inculquer aux enfants. Pourtant la Gaule figurée ici n'a jamais existé en dehors de l'Empire Romain. Il n'y a jamais eu d'État ou de nation gauloise.

Les manuels sont par ailleurs curieusement muets sur l'apparition du mot France. Ils ne cherchent pas à expliquer comment on est passé du nom de Gaule au nom

de France. Ils ne suggèrent jamais que le nom France pourrait venir des Francs. Ils se contentent de constater : « Dans la suite, la Gaule changea de nom. Elle s'appela la France » ou « Charles le Chauve eut la plus grande partie de la Gaule... Le royaume de Charles le Chauve s'appela la France ». Une fois la France nommée, Gaulois et Francs disparaissent. Les Gaulois sont désormais des Français : « En 987, les Français élurent un nouveau roi, Hugues Capet. »

Une histoire morale

L'histoire de France présente aux élèves essentiellement des hommes bons. Ce sont ceux qui font du bien à la France en l'agrandissant pour tendre vers l'hexagone, en se faisant obéir. Ils symbolisent les qualités grâce auxquelles la France devient plus forte et prestigieuse : esprit de décision, énergie, protection des petites gens, puissance.

« Les pauvres gens aimèrent le roi Louis (le Gros) parce qu'il punissait les seigneurs qui leurs faisaient du mal... Ils aimèrent Philippe Auguste parce qu'il avait battu les Allemands (sic)... pleurèrent le roi Saint Louis... parce qu'il était charitable, parce qu'il était juste, parce qu'il était brave. »

Louis XI et ses cages est le type du méchant homme qui est finalement un bon roi car il agrandit le pays. D'autres héros sont présentés comme modèles : Vercingétorix, Roland, Du Guesclin et surtout Jeanne d'Arc : « Dans aucun pays, on ne trouve une aussi belle histoire que celle de Jeanne d'Arc. Tous les Français doivent aimer et vénérer le souvenir de cette jeune fille qui aimait la France et qui mourut pour nous. »

Cette histoire morale permet de justifier les guerres de conquête qui ont pour but de réunir les territoires qui doivent former l'hexagone. Les guerres qui sont critiquées sont celles qui sont perdues et qui ont coûté cher. Mais les guerres qui ont pour but de christianiser sont également approuvées, même si les moyens utilisés sont reconnus comme étant un peu rudes. La christianisation des Saxons par Charlemagne est excusée par la violence des hommes d'autrefois : « Il n'était pas méchant, mais dans ce temps là, les hommes faisaient des choses qui nous paraissent aujourd'hui atroces. »

De même pour les Croisades qui sont considérées comme une histoire essentiellement française, les manuels n'ont aucune distance critique et peuvent conclure par exemple : « Mais les chevaliers de France avaient bravement combattu. Aujourd'hui encore on se souvient de leur bravoure dans ces pays là. »

La colonisation est évidemment présentée comme un acte de civilisation : « La France veut que les petits arabes soient aussi bien instruits que les petits Français. Cela prouve que notre France est bonne et généreuse pour les peuples qu'elle a conquis. »

« La France ne veut pas qu'il y ait d'esclaves dans les pays qu'elle possède. » Mais on n'a jamais parlé de la traite, ni de l'esclavage dans les Antilles.

Les oubliés du roman national

L'objectif revendiqué est de faire une histoire de France montrant les liens nécessaires qui rattachent les différents régimes politiques qui se sont succédés et permette à tous les citoyens de se sentir rejoints du même sol, les enfants de la même race, ne reniant aucune part de l'héritage paternel. Mais finalement, cette mémoire collective s'est construite à l'exclusion des autres mémoires : celles des « vaincus » du pouvoir royal ou républicain – les Vendéens par exemple :

– les minorités religieuses (juifs, protestants, musulmans) : Charles Martel est le héros qui a stoppé les arabes à Poitiers, arabo-musulmans qui sont toujours présentés comme des fanatiques ; pendant les Croisades aucune mention des massacres anti-juifs,

– les immigrés qui sont pourtant nombreux à la fin du XIX^e et au XX^e siècles,
– les indigènes colonisés. Même si dans les colonies elles-mêmes une place peut leur être faite dans le cadre d'une histoire locale.

Au début de la III^e République, nous savons que dans de nombreuses régions de la métropole, l'attachement à la France était loin d'être évident. Il fallait donc « franciser » les provinces comme la Bretagne, le Béarn, le Pays basque, la Corse, la Savoie, etc. La lutte contre les patois et la diffusion de ce roman national étaient des objectifs essentiels pour les instituteurs. Cela n'empêchait pas l'existence d'une histoire locale ou régionale selon l'idée que « l'amour de la petite patrie fait aimer la grande ».

Dans le secondaire, le roman national était moins central dans l'enseignement de l'histoire qui faisait preuve d'une plus grande ouverture, en particulier aux autres pays européens. La future élite devait être capable d'appréhender les problèmes à une autre échelle.

02_02 Pédagogie

À l'école primaire

Selon les mots d'un inspecteur, jusqu'au début des années 1880, cet enseignement se borne « à des séries de noms et de dates confiés exclusivement à la mémoire », il est « nul pour l'esprit comme pour le cœur ». La III^e République, s'efforce de modifier cet état de choses, des préoccupations pédagogiques s'affirment. Les autorités –inspecteurs, professeurs d'écoles normales, etc– condamnent le « positacisme » –apprentissage par cœur sans compréhension. Elles préconisent la méthode intuitive. Il faut partir du présent, des connaissances et du vécu des enfants. Il est recommandé de partir de l'histoire locale : « nourrie pour ainsi dire des sucs du terroir, l'histoire nationale sera plus vivante et mieux comprise » (ministre en 1911). Ouvrage destiné aux E.N. en 1878 : « elle [la méthode intuitive] substitue partout où c'est possible l'activité de l'enfant à sa passivité : c'est lui qui cherche et c'est lui qui trouve. Le point de départ ce sont les sens : le point d'arrivée c'est l'idée générale, la loi, l'abstraction : l'enfant a construit lui-même sa connaissance ». On insiste sur la curiosité naturelle de l'enfant, la nécessité d'exercer son jugement. Le bon maître est celui qui sait captiver ses élèves par un récit vivant en recourant à des anecdotes, la leçon d'histoire doit prendre la forme d'un entretien familial, ponctué de questions qui stimulent les enfants.

Les manuels de Lavisse peuvent être considérés comme l'application la plus aboutie des réflexions sur l'enseignement de l'histoire⁰²:

–importance des images (« enseignement par l'aspect ») illustrations, complétées par des cartes

–paragraphes courts, niveau de langue adapté à des enfants, logique participative grâce à de constantes interpellations des enfants (« vous voyez », « vous devez être étonnés »). L'auteur s'exprime à la première personne (« je vous disais l'autre jour »), et adopte le ton du récit tenant en haleine ses lecteurs (« qu'est-ce donc qui est arrivé »)

–il fait appel aux émotions (« Retenez bien le nom de Vercingétorix...»)

–il recourt à des jugements de valeur (« les Gaulois étaient très intelligents »)

–aspects didactiques : italique pour les mots et personnages importants, résumé, questionnaire.

Difficile de connaître les pratiques réelles dans les classes. Mais il semble que les méthodes actives ne passent que très peu dans les pratiques. Les inspecteurs déplorent le recours à la mémorisation mécanique et l'usage abusif des manuels, la lecture du manuel se substituant souvent au récit vivant du maître. L'apprentissage par cœur du résumé de la leçon est très général.

Efficacité de cet enseignement? Copies du certificat d'études. Les questions posées sont très factuelles et requièrent la connaissance des principales dates, per-

02 Cock, III et IV

sonnages et événements qu'il faut savoir expliquer suivant la logique des causes et conséquences. 20 % des élèves y sont présentés fin xix^e, 50 % dans les années 20 du xx^e. Un tiers seulement des candidats réussit pleinement l'épreuve – 18 % des élèves.

On attribue souvent à cet enseignement l'ardeur patriotique des poilus de 1914, mais :

– les historiens relativisent aujourd'hui l'intensité du sentiment national et soulignent que la déclaration de guerre n'a pas suscité d'enthousiasme;

– le sentiment national a souvent été éveillé par d'autres sources que l'école : l'entourage, la famille...

Dans le secondaire

L'enseignement de l'histoire se distingue de celui des humanités classiques qui, jusqu'à la fin du xix^e siècle occupe l'essentiel de l'activité des élèves. Le professeur d'humanités classiques ne fait pas cours, il fait la classe. Les élèves travaillent seuls en étude plusieurs heures par jour sous la surveillance d'un répétiteur ; en classe, le professeur corrige les travaux réalisés en étude, il explique les auteurs anciens qui servent de modèles, il prépare les travaux du lendemain (lectures, exercices, apprentissages). Le rôle du professeur n'est pas tant de transmettre un savoir que d'entraîner les élèves à l'appliquer. Au contraire, la classe d'histoire prend d'emblée la forme du cours magistral.

Le professeur fait cours, les élèves prennent des notes. Leur activité principale, la rédaction réalisée en étude, consiste à rédiger les notes prises en cours. Il semble que cette pédagogie ne soit pas très efficace. En 1819, le proviseur du collège royal Henri IV suggère à un professeur d'histoire chahuté qu'il renonce « à parler avec plus ou moins de talent pendant deux heures de suite ». Lettre d'un ancien élève adressée en 1887 à la femme de Michelet : « C'était en 1825, j'avais de 13 à 14 ans [...] Michelet ne professait pas, il causait, s'entraînait, et suivait si bien son inspiration que ni le bruit des pupitres, ni les causeries des enfants sans attention n'arrêtaient son élan. La classe était nombreuse et quelques-uns seulement – vous dirai-je que j'étais du nombre – subissaient le charme de sa parole. »

Les instructions de 1890, rédigées par Lavisson, s'efforcent de remédier à cette situation. Elles fixent la pédagogie de l'enseignement de l'histoire pour près de quatre-vingt ans. Elles sont reprises pour l'essentiel jusque dans les années 60 du xx^e siècle.

« Dans l'enseignement historique, le péril, c'est l'inertie de l'élève... le principal objet de la réforme doit être de stimuler l'enfant, l'activité » (1890). D'où la condamnation de la rédaction, reproduction d'un cours ou d'un manuel, la récitation mot à mot et le cours dicté. Tout au long de la période, les instructions réaffirment la nécessité pour le professeur de ne pas se perdre dans les détails, de ne pas noyer l'élève sous une accumulation de faits non hiérarchisés. Il doit « mettre en relief les faits essentiels, ceux qui ont une portée générale et des conséquences lointaines ». Il doit également adapter son cours à l'âge de ses élèves : dans les petites classes, le recours à l'anecdote et au pittoresque doit être privilégié, par contre dans les grandes classes, le cours doit prendre la forme d'une démonstration.

L'idéal pédagogique défendu par les autorités c'est le cours magistral dialogué, un idéal peu différent de celui du primaire. Le cours magistral dialogué repose, selon Lavisson, sur la « collaboration du maître et de l'élève » grâce aux questions que le professeur adresse à la classe, aux anecdotes et aux images qu'il fait commenter – « enseignement par l'aspect », recours au « pittoresque ».

Quelques années plus tard, Seignobos, suivi par quelques professeurs, va plus loin dans le sens d'une mise en activité des élèves. Pour lui, l'élève doit arriver en classe en ayant lu son manuel et réalisé des exercices qui reproduisent les opérations de la connaissance historique : observer des images ou des récits, identifier et caractériser les faits observés, les comparer avec d'autres, pour enfin les expliquer.

quer. Selon lui, il faut initier les élèves à la confrontation des sources et à la critique des témoignages, développer ainsi un esprit critique faisant d'eux des citoyens actifs de la vie démocratique.

Mais Seignobos se heurte à une double opposition. Des professeurs estiment que les élèves du secondaire ne sont pas aptes à s'approprier la méthode historique. G. Monod: « L'enseignement secondaire n'enseigne pas à faire l'histoire ; il ne peut en enseigner que les résultats. La critique historique doit être exclue de l'enseignement secondaire. »

Surtout, le corps enseignant rejette la pédagogie. La commission Ribot, sur la réforme de l'agrégation (1902), rejette l'idée de donner aux futurs professeurs une formation pédagogique théorique. Un inspecteur d'académie témoigne devant la commission Ribot: « Il y a dans le personnel de l'enseignement secondaire une sorte de crainte, de dédain, presque de mépris à l'égard de la pédagogie. » Lavisse: « Pour en revenir à l'action pédagogique, je suis bien obligé d'avouer qu'elle n'est pas en grande estime dans l'enseignement secondaire. Les mots mêmes, pédagogie, pédagogues, semblent ridicules. » Mathiez: « Guérissons-nous de cette pédagogie qui a fait dans l'enseignement les mêmes ravages que sa sœur, la démagogie dans la politique. » Les travaux de Piaget, Henri Wallon, Montessori ou Decroly sont donc ignorés.

Les méthodes traditionnelles ont la vie dure. En 1922 encore, on lit dans une circulaire du Vice-Recteur de Paris: « J'interdis donc rigoureusement toute leçon qui serait seulement la répétition plus ou moins déguisée du manuel et laisserait l'élève inerte en ne lui imposant qu'un travail machinal d'écriture. » De même, en 1954 encore, les Instructions proscriivent le monologue du professeur qui ne doit pas se confondre avec un conférencier sous peine d'endormir les élèves. Sa parole doit être « aisée, alerte, chaude et colorée, experte à narrer, à peindre, à conduire un raisonnement clair et ordonné ».

Comment expliquer cette inertie professorale ?

La pédagogie nouvelle porte atteinte au prestige du professeur. Elle met en cause la liberté à laquelle ils sont attachés. C.V. Langlois: « Les professeurs sont convaincus qu'ils ont mieux à faire qu'apprendre leur métier comme des instituteurs. » Pour Malet, supprimer le cours, faire travailler l'élève avec des documents ou des livres, c'est « réduire à néant le rôle du maître, le livre vivant ». Les défenseurs du cours magistral redoutent une mise en cause de leur autorité et de la discipline. Ils affirment: « Le cours quand il est fait comme il doit l'être... ne laisse pas l'élève passif. » Conséquence : même si l'on refuse la récitation mot à mot et si l'on critique l'accumulation de dates et de faits, l'apprentissage de l'histoire repose sur la mémorisation. La triche aux compositions trimestrielles et le bachotage sont les plaies de cet enseignement. Le cours d'histoire reste souvent synonyme d'ennui ponctué de chahuts.

Le cours magistral est la pédagogie adaptée au rôle de sélection sociale des élites (Herry). Il privilégie l'acquisition d'un savoir lié au savoir-dire sans fournir aux élèves les moyens d'acquérir et de restituer des connaissances. Il promeut le professeur en modèle incarnant la culture dominante. Les élèves issus des milieux bourgeois reconnaissent en lui la culture et les valeurs familiales auxquelles ils s'identifient sans mal, ceux –peu nombreux– qui sont issus des milieux populaires sont appelés à imiter le modèle proposé. La réussite scolaire ne repose pas sur la mise en œuvre de qualités intellectuelles (la curiosité, le raisonnement, le jugement...) mais sur la capacité à se conformer au modèle dominant en restituant le discours du professeur. En outre le cours magistral flatte le narcissisme des professeurs, ce qui peut s'expliquer leur attachement à cette pratique.

03_01 Facteurs de la remise en cause.

L'impact des guerres mondiales : le pacifisme contre le nationalisme

L'enseignement patriotique qui imprègne ce roman national a commencé à être ébranlé par le pacifisme qui a touché en particulier le milieu enseignant après la guerre 14-18.

Déjà au début du xx^e siècle, des militants antimilitaristes avaient publié des manuels qui avaient été interdits.

Certes les manuels immédiatement postérieurs à la guerre restent très nationalistes et se félicitent de la victoire contre l'Allemagne considérée comme seule responsable du conflit et des atrocités commises. Mais dès 1920, Lucien Febvre peut écrire : « L'histoire qui sert est une histoire serve... L'histoire est une science elle n'est pas une avocasserie. » Le SNI, affilié à la CGT réclame « un enseignement qui sera soucieux de la vérité, répudiera les falsifications qui l'ont trop souvent déshonoré... et sera résolument pacifiste ». Le congrès du SNI de 1926 décide même le boycott de sept manuels jugés trop nationalistes.

Beaucoup d'enseignants passent peu à peu du patriotisme guerrier au culte des morts, à la promotion de la coexistence pacifique et de la SDN. On peut même lire dans le Lavis de 1934 : « la guerre est un fléau terrible, vous la détesterez ». La même évolution se retrouve dans le *Malet Isaac*, manuel phare du secondaire.

Ce pacifisme et cette critique du nationalisme seront encore renforcés à la Libération en 1945.

Les nouvelles approches historiques et le courant des Annales.

Dans les années 20, l'historiographie connaît un important renouvellement autour d'un groupe d'historiens, comme Marc Bloch ou Lucien Febvre qui publient les Annales d'histoire économique et sociale. Ce courant ouvre de nouveaux champs à la recherche universitaire en s'intégrant pleinement parmi les sciences sociales. Ces historiens mettent au centre de leurs recherches l'étude de l'économie et des sociétés, relativisant ainsi le champ politique qui occupait l'essentiel de l'histoire enseignée. En 1938, Marc Bloch note l'immobilisme des programmes et préconise l'étude des civilisations dans leur longue durée sans se limiter à l'Europe.

Ce courant ne réussit certes pas à avoir une grande influence sur les programmes avant la guerre. Mais en 1957, le programme de terminale est profondément modifié en s'inspirant des conceptions de Fernand Braudel puisqu'il est entièrement consacré à l'étude de six mondes pour chacun desquels trois éléments sont abordés : fondements, facteurs essentiels d'évolution, aspects particuliers actuels de la civilisation. Cette innovation est très vite remise en cause puisque dès 1959 le premier trimestre est de nouveau consacré à une étude chronologique de la période 1914-1945 et progressivement l'étude des civilisations est marginalisée par des allégements successifs.

La construction européenne et la mondialisation.

Après la seconde guerre mondiale, l'économie française s'intègre de plus en plus dans le cadre européen et mondial. Pour une grande partie des classes dirigeantes le cadre national apparaît comme obsolète. Elles considèrent comme primordial la construction d'une Union Européenne capable de s'imposer comme un des grands pôles économiques et politiques. Dans cet objectif, il apparaît logique de former la jeunesse d'une toute autre manière :

– le roman national n'a évidemment plus de raison d'être enseigné. Il faudrait au moins élargir le champ au niveau européen.

– l'histoire et la géographie doivent de plus en plus s'intégrer dans un ensemble de sciences humaines regroupant en particulier l'économie, la sociologie, l'instruction civique. Le ministre René Haby confirme en 1977 que l'organisation des études sur une base disciplinaire a vécu et que « l'enseignement doit être fait dorénavant par objectifs ». Lucien Genet, doyen de l'Inspection Générale d'histoire géographie précise même : « Nous admettons que l'élève qui en 1981 sortira de 3^e risque de savoir moins de choses que ses devanciers. Mais nous pensons que nous aurons réussi s'il a acquis les connaissances indispensables au consommateur, au producteur, au citoyen. » Former le consommateur et le producteur est un objectif mis devant celui de former le citoyen.

Un nouveau regard sur les civilisations extra-européennes

De nombreux facteurs ont rendu nécessaire un changement de regard sur les civilisations extra-européennes :

– la Seconde Guerre Mondiale et la décolonisation ont rendu impossible le maintien d'une idéologie raciste qui faisait partie des fondements du roman national. Mais le changement se fait lentement. Il faut attendre les années 80 pour que les manuels montrent autre chose que les aspects positifs de la colonisation.

– la démocratisation de l'enseignement est apparue comme une nécessité pour éléver le niveau moyen de formation de la main d'œuvre. Mais celle-ci a pour conséquence la transformation des publics touchés par l'école. Les enfants d'immigrés rentrent massivement dans les collèges mais aussi dans les lycées. Il devient de plus en plus difficile d'ignorer l'histoire de leurs familles. D'autant plus que, avec la fin des Trente Glorieuses et le développement du chômage de masse, l'intégration est en panne et le communautarisme se renforce. Dans le domaine de l'histoire, ce communautarisme se perçoit en particulier dans la concurrence mémorielle qui multiplie les critiques sur les contenus de l'enseignement.

03_02 Une révolution pédagogique depuis la fin des années 60 ?

La pédagogie de l'éveil en primaire (1969)

On présente souvent cette pédagogie comme une rupture radicale résultant du choc de mai 68. Il n'en est rien, la pédagogie de l'éveil apparaît plutôt comme l'aboutissement des réflexions effectuées par les mouvements pédagogiques qui s'appuient sur les avancées de la psychologie de l'enfant. La réforme de 1969 place l'histoire et la géographie parmi les activités d'éveil comme les sciences d'observation, la musique et le dessin. Ces activités s'appuient sur le vécu de l'enfant, son questionnement sur le monde dans lequel il vit. Cela suppose d'en finir avec le cloisonnement des disciplines scolaires. Cette pédagogie s'appuie sur le travail collectif et la vie démocratique de la classe.

Concrètement, en histoire, cela donne lieu à des enquêtes sur l'histoire du quartier ou de la ville, l'histoire des transports, du travail, de l'école, etc. Ces enquêtes s'appuient sur des témoignages oraux, des visites, des documents écrits émanant parfois de visites aux archives. Elles requièrent une comparaison entre le présent vécu par l'enfant et le passé. Elles ne se limitent pas à des thèmes concrets : de nombreuses classes travaillent sur le thème « Pouvoir et dépendances » défini par l'INRDP qui pilote la recherche pédagogique. D'où des travaux portant sur différents types de dépendances à travers le temps.

Cependant l'éveil entre difficilement dans la pratique des classes. L'enseignement traditionnel perdure : selon une enquête de 1976, 70% des maîtres déclarent enseigner l'histoire de France sous sa forme chronologique classique. Les cahiers des élèves montrent que souvent seul le titre a changé : on appelle désormais « éveil » ce qui s'appelait « histoire », la mise en activité des élèves se limitant à des exercices à trous. Cela peut s'expliquer par le fait que le Ministère ne publie aucun nouveau programme avant la fin des années 70 ; les anciennes Instructions ne

sont pas annulées. D'où le désarroi de nombreux instituteurs qui s'en tiennent aux anciennes pratiques ou renoncent à faire de l'histoire. Le recul de l'enseignement de l'histoire n'est cependant pas aussi dramatique qu'on le prétend : par exemple une enquête en Saône et Loire révèle que, de 1969 à 1980, les instituteurs ont maintenu un enseignement de l'histoire de manière régulière environ une heure par semaine pour les deux tiers d'entre eux et épisodiquement pour un tiers.

Pourtant une enquête datant du début des années 80 révèle une certaine efficacité de la pédagogie de l'éveil. Cette enquête confronte les résultats obtenus par des élèves ayant subi cette pédagogie et d'autres y ayant échappé. Ils sont interrogés sur des documents : la maquette et deux plans d'une ville datant de 1950 et 1982, ainsi qu'un jeu de photos. Les élèves de l'éveil réussissent nettement mieux à désigner l'antériorité d'un document et à le dater. Ils savent mieux que les autres répondre à la question : « Si tu veux vérifier, où vas-tu aller chercher ? ». Mais cette enquête porte seulement sur deux cent soixante-deux élèves.

Au cours des années 80, face à une opinion publique inquiète – « on n'enseigne plus l'histoire à nos enfants » – les autorités pédagogiques opèrent un recentrage vers des conceptions plus traditionnelles. Les intérêts des enfants, le travail autonome et l'initiative des enfants ne sont plus au centre des pratiques recommandées.

Cependant il n'est pas question d'en revenir aux pratiques d'autrefois – récit du maître plus ou moins illustré par des documents visuels, dictée puis apprentissage d'un résumé. Les instructions de 1978 et les suivantes affirment la nécessité de développer chez les enfants des « compétences de l'ordre des savoir-faire » : « savoir observer », « conduire une enquête », « distinguer et classer divers types d'informations », « dégager à partir de telles informations des constatations et conclusions ». Le Ministère tente de réaliser une synthèse, de maintenir un équilibre entre les pédagogies nouvelles et la tradition.

L'étude des pratiques (réalisée à partir des enquêtes auprès des instituteurs, des rapports d'inspection et de cahiers d'élèves) montre une certaine diversification de ces pratiques. D'authentiques activités d'éveil survivent (enquêtes menées de manière collective à l'initiative des élèves, l'instituteur jouant un rôle de guide) de manière marginale. Une forme plus canalisée d'activité se développe : les élèves répondent, de manière individuelle ou en groupe, à un questionnaire portant sur un document ou un dossier de documents. Mais la leçon traditionnelle, le cours dialogué, reste prédominante. Cependant, différence majeure avec la leçon d'autrefois, le document occupe désormais une place essentielle. Celui-ci n'a plus seulement un rôle illustratif, c'est à partir de lui que le maître construit et ordonne la progression de son récit. La leçon d'histoire à l'école primaire se rapproche du cours du secondaire.

Dans le secondaire, un souffle nouveau à la Libération

Les projets de rénovation de l'enseignement public à la Libération, dont le plan Langevin-Wallon est l'expression, mettent en avant la démocratisation et la prise en compte de la psychologie de l'enfant. Le renouvellement des méthodes pédagogiques est étroitement lié à ces préoccupations. En effet, les travaux de Piaget et H. Wallon sont utiles pour une pédagogie de la réussite en direction du plus grand nombre. L'administration centrale de l'éducation nationale encourage la recherche dans ce domaine. Celle-ci se concrétise par la création dans le premier cycle du secondaire des classes nouvelles (plus de 200 en 1950). Dans ces classes à effectif réduit, les frontières entre les disciplines sont remises en cause et l'équipe éducative s'efforce de partir des intérêts des enfants, les classes fonctionnant comme de petites structures démocratiques. En histoire, les élèves sont confrontés aux documents, pas seulement des textes, et sont amenés à faire des réalisations pratiques – construction d'un camp romain en carton, réalisation de cartes, dessins en liaison avec le professeur d'art plastique pour une exposition murale. Mais cette expérience est restée limitée car les moyens matériels n'ont pas suivi ; de plus les contraintes institutionnelles sont restées fortes, du fait la nécessité de

boucler les programmes. Le contexte politique ayant changé et les préoccupations budgétaires l'emportant, l'expérience prend fin en 1954.

Mais l'esprit des classes nouvelles n'a guère diffusé dans les collèges et lycées. Jusqu'à la fin des années 60, le cours magistral, plus ou moins dialogué, demeure l'unique pédagogie mise en œuvre. Tout au plus peut-on noter une plus grande utilisation du document, mais seulement comme illustration du discours professoral.

Mai 68, une rupture?

Avant 1968, la massification de l'enseignement secondaire (1959 obligation scolaire élevée à 16 ans, un million d'élèves dans le secondaire en 1946, 4 M en 1970), les mouvements pédagogiques durcissent leurs critiques de l'enseignement traditionnel. Ces critiques trouvent un écho au colloque d'Amiens, organisé en dehors des circuits officiels, il reçoit la caution du ministre de l'Éducation Nationale, Alain Peyrefitte. Dans le discours final du colloque, il en appelle à une « opération de rénovation pédagogique [...] aux méthodes maintenant éprouvées d'une pédagogie active, d'une pédagogie de la confiance, d'une pédagogie de l'encouragement. » Il faut renoncer à une école qui a été établie, selon le mot de Tolstoï, « non pour qu'il soit facile aux enfants d'apprendre mais pour qu'il soit commode aux maîtres d'enseigner. » Idées-forces du colloque : rupture avec la culture encyclopédique, dénonciation du cloisonnement disciplinaire, modification de la relation pédagogique, réforme de la formation des maîtres, etc.

En mai 68, les lycéens prennent à leur tour la parole. Ils dénoncent le cours magistral. Quelques extraits de leurs revendications :

- « Le rôle du professeur sera de répondre aux questions des élèves et non plus de déverser des connaissances. »
- « L'élève exige du professeur qu'il lui donne le goût d'apprendre. »
- « Que peut apporter l'histoire ?
- « une base d'enseignement civique : permettre de comprendre les événements actuels, sociaux et politiques ;
- « développer l'esprit critique, savoir prendre position, développer le jugement, défendre une opinion ;
- « enfin et surtout, l'élève doit apprendre à examiner une situation, à se servir de documents et à en faire la synthèse... »

Un colloque tenu à Sèvres en décembre 1968 sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie reprend les propositions du colloque d'Amiens enrichies par la contestation de mai, mais dès 1969, avec la présidence de Pompidou, agrégé de lettres classiques et défenseur de la tradition, l'esprit de mai est enterré.

Les Instructions des années 70 et 80 préconisent l'emploi de méthodes actives sans guère de précision. Elles continuent de prôner le cours magistral dialogué en recommandant de délivrer des informations en quantité raisonnable et en distribuant la parole entre les élèves. Selon elles, le cours magistral, construit sous la forme d'une démonstration, exerce à l'analyse d'un événement, d'une évolution historique et apprend à argumenter. Dans la pratique, il semble que le professeur d'histoire ne parle guère moins à la fin du xx^e siècle qu'à la fin du xix^e. Ce qui a changé néanmoins, c'est que désormais il s'appuie assez systématiquement sur des documents (textes, images, cartes, graphiques, etc). Ces documents servent souvent d'illustration au récit magistral, mais ils peuvent également avoir une autre fonction :

- point de départ provoquant un choc conduisant à l'étonnement et au questionnement ;
- les Instructions voient dans l'analyse de document une démarche permettant à l'élève de reproduire le travail de l'historien ; il redécouvrirait l'histoire en étudiant un ensemble de documents, comme le chercheur dans les archives. En partant du document concret, élément du réel, il accéderait aux notions abstraites. Le recours au document permet sans doute de réduire le temps de parole du professeur, mais il repose sur des présupposés discutables : les sciences cognitives ont remis en question la théorie selon laquelle l'acquisition d'un savoir s'effectuerait selon un proces-

sus linéaire du concret à l'abstrait; l'assimilation au travail du chercheur en histoire est également discutable: l'étude scolaire de documents peu nombreux choisis par le professeur, étude guidée par le questionnement du maître, supposant que le document est porteur d'un sens unique peut difficilement être assimilée au travail du chercheur. Enfin, cette étude de document n'a que peu de chose à voir avec les méthodes actives prônées par les défenseurs de l'éducation nouvelle.

03_03 Quelle histoire enseigner ?

Le grand débat, 1979–1980: « parents on n'apprend plus l'histoire à vos enfants »

C'est le titre du Figaro Magazine du 20 octobre 1979 qui publie un article d'Alain Decaux, historien plutôt à gauche, très populaire chez les téléspectateurs. Son article reste sur un ton mesuré. Il reproche à l'enseignement de l'histoire de ne pas «fournir les bases de leur réflexion aux enfants». Par contre la rédaction du Figaro est beaucoup plus alarmiste: «l'enseignement de l'histoire se meurt. Délibérément on est en train de le tuer. On a choisi de laisser vos enfants dans l'ignorance du passé.» Cet article fait suite à une série d'interventions plus confidentielles et il déclenche une polémique dans la presse.

Les critiques portent surtout sur l'enseignement primaire avec la disparition de l'enseignement spécifique de l'histoire qui est regroupé dans les activités d'éveil. Mais aussi sur la réforme Haby au collège avec la création du corps des PEGC qui enseignent le français, l'histoire et la géographie et n'ont pas une formation aussi solide que les capésiens, et même sur le baccalauréat car le ministère annonce son intention de faire de l'histoire géographie une matière optionnelle.

Le débat prend de l'ampleur et le camp des «défenseurs de l'histoire» reçoit l'appui à la fois de la gauche et de la droite gaulliste avec Michel Debré qui intervient à l'Assemblée en mai 1980: «L'histoire c'est d'abord la chronologie: la chronologie a disparu. L'histoire ce sont ensuite des récits: il n'y a plus de récits.»

Michel Debré organise un colloque sur l'enseignement de l'histoire à la jeunesse et rédige avec trois députés RPR une proposition de loi d'orientation sur l'enseignement de l'histoire qui n'a pas de traduction législative. Le débat se prolonge après l'élection de F Mitterrand qui fait part en 1983 au conseil des ministres de son angoisse devant les carences de l'enseignement de l'histoire qui conduisent à la perte de la mémoire collective des nouvelles générations.

Le ministre Alain Savary confie une mission à René Girault, professeur d'histoire contemporaine, pour faire un bilan. Celui-ci réunit une grande commission et fait une enquête qui aboutit à un rapport et un colloque à Montpellier en 1984.

Tout cela contribue à rassurer l'APHG (Association des Professeurs d'Histoire Géographie) dont le président peut titrer: «Le rétablissement de l'histoire et de la géographie est en marche».

Évolution et contradictions à la fin du xx^e début du xxi^e siècles

Il est hors de question de relater tous les changements de programme des quarante dernières années. Ces changements permanents qui donnent le tournis aux enseignants sont surtout le symptôme de la situation du pouvoir politique coincé entre des exigences contradictoires et des pressions multiples –pédagogiques, corporatives, représentants des communautés, politiques. On peut néanmoins dégager quelques grandes tendances.

Rassurer les «défenseurs» de l'enseignement de l'histoire

Suite au grand débat des années 80, plusieurs décisions vont dans ce sens:

– en 1984, Jean-Pierre Chevènement scelle le sort des activités d'éveil qui sont clairement supprimées et rétablit un horaire d'histoire géographie dans le primaire.

– l'histoire-géographie est renforcée au collège en devenant une des matières retenues pour l'écrit du Brevet instauré en 1987,

– l'importance des repères chronologiques (repères spatiaux temporels) est réaffirmée dans les programmes et les instructions.

Malgré tout il reste une disparité entre les filières et en particulier les filières technologiques dans lesquelles l'histoire géographie n'ont qu'une place réduite; et les terminales scientifiques pour lesquelles elles deviennent un temps une matière optionnelle.

Un enseignement civique

L'institution scolaire veut répondre à un sentiment de délitement de l'identité nationale en mettant l'accent sur l'appartenance à une même communauté et en favorisant l'intégration des enfants issus de l'immigration.

Un enseignement civique, juridique et social (ECJS) est créé en 1999 et il est assuré de fait essentiellement par les professeurs d'histoire géographie.

L'enseignement de la Shoah et les débats qu'il suscite est un bon exemple de cette préoccupation civique. Un tournant s'opère dans les années 90 face au développement de la propagande négationniste. En 1994, Dominique Borne, inspecteur général écrit un article « Faire connaître la Shoah à l'école »; en 1997 un professeur de lycée écrit un livre, *Éduquer contre Auschwitz*, en 2000 Jack Lang fait distribuer dans les collèges et lycées un livre sur l'histoire de la Shoah. En 2002 un colloque organisé par le Conseil de l'Europe est présidé par Simone Veil qui tout en proposant des orientations pour cet enseignement affirme « N'y a-t-il pas une certaine fatuité dans l'affirmation que l'étude de la Shoah pourrait prévenir guerres et massacres à venir? » Mais la même année paraît le livre *Territoires perdus de la République* qui dénonce « l'antisémitisme que l'immigration arabo musulmane dans notre pays a introduit au sein de la République ». Il affirme entre autres que dans de nombreuses classes on ne peut pas étudier la Shoah du fait d'une obstruction des élèves musulmans.

Pourtant plusieurs enquêtes sont menées (APHG, INRP, Mémorial de la Shoah) et révèlent les exagérations de ce livre : certes les cours sur la Shoah sont particuliers et suscitent des crispations mais les rejets sont extrêmement rares et s'il existe un anti-sémitisme dans les milieux musulmans, il n'est pas partagé par un grand nombre de jeunes issus de familles musulmanes.

En 2008, la proposition de Nicolas Sarkozy d'attribuer un parrainage à chaque élève de CM2 d'un enfant juif mort en déportation provoque un tollé et est rapidement abandonnée.

En fait les programmes font une place non négligeable à cet enseignement. Mais les idées reçues ont la vie dure et en 2015, Manuel Vals, premier ministre peut reprendre les affirmations non fondées des *Territoires perdus* en disant : « On a laissé passer trop de choses dans l'école. Comment accepter que dans certains établissements on ne puisse enseigner ce qu'est la Shoah. »

La valorisation du patrimoine culturel européen

À partir de 1995, les instructions officielles insistent de plus en plus sur la transmission aux élèves d'un patrimoine culturel qui n'est pas uniquement national, mais européen. L'objectif est de renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté européenne. L'histoire culturelle occupe donc une place importante au détriment d'autres champs comme l'histoire économique et sociale. Une liste de « documents patrimoniaux » est établie pour chaque niveau d'enseignement : textes littéraires, politiques ou religieux, monuments, documents iconographiques. L'accent est mis dans les programmes sur l'histoire de l'Europe comme en seconde dans le programme de 2011 avec une partie intitulée « L'Europe dans l'histoire du monde », de même en classe terminale.

Un enseignement sous pression politique et sociale

On l'a vu dans l'exemple de l'enseignement de la Shoah, mais ce n'est pas le seul domaine dans lequel les représentants des communautés et les politiques inter-

viennent et la pression reste forte : l'école n'échappe pas à la concurrence mémoire qui pousse certains groupes à intervenir dans les débats sur les programmes.

C'est le cas avec la loi Taubira de 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité qui prescrit entre autres : « Les manuels scolaires accorderont à la plus longue et plus massive déportation de l'histoire de l'humanité la place conséquente qu'elle mérite. »

C'est aussi le cas avec la loi Mekachera de 2005 sur le rôle positif de la colonisation qui prévoyait : « Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer. » Le gouvernement retirera cet article après un avis négatif du Conseil Constitutionnel.

Au cours des dernières élections présidentielles, certains candidats ont même intégré dans leurs programmes présidentiels des positions concernant l'enseignement de l'histoire :

–François Fillon voulait créer une commission de trois académiciens pour définir les nouveaux programmes afin de « permettre aux enfants de mieux apprêter leur passé et d'aimer notre pays ». Il réclamait des programmes qui ne soient plus idéologiques et qui transmettent un récit historique,

–le point 10 du programme de Marine Le Pen était encore plus explicite : « Instaurer un enseignement chronologique de l'histoire, pour l'essentiel celle de la France, faisant toute sa place au roman national, présenté sous forme de récits lesquels forgent le sentiment d'appartenance à la nation. » Ce qui est plus inquiétant c'est qu'un sondage IFOP chez les enseignants pendant la campagne électorale montrait une adhésion de 59% de ceux-ci à cette proposition, dont 24% de très favorables. Le roman national est peut-être de retour...

L'histoire s'est définitivement imposée comme une discipline scolaire à part entière dans l'enseignement primaire et secondaire à la fin du xix^e siècle. Depuis les années 1880–1890 jusqu'à aujourd'hui, les évolutions dans les contenus et plus encore dans la pédagogie de cet enseignement ont été très lentes, malgré les mutations de la société et des structures scolaires.

Les mêmes questions sont débattues pendant près d'un siècle et demi:

- histoire politique et militaire ou histoire des civilisations ?
- continuité chronologique ou choix de périodes privilégiée ?
- histoire nationale, histoire européenne, histoire mondiale ?
- cours magistral ou méthodes actives ?
- place du document: illustration du cours ou initiation au métier d'historien ?
- transmission d'un savoir ou formation du jugement et de l'esprit critique ?
- formation des professeurs: une formation pédagogique théorique et pratique est-elle nécessaire ?