

Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire. L'exemple des finalités civiques assignées à cet enseignement en France depuis Jules Ferry

Laurent Wirth

Le Comité de rédaction de la revue m'avait chargé de demander à René Rémond de rédiger l'article introductif de ce numéro. Il avait tout de suite accepté, avec la gentillesse et la disponibilité qui le caractérisaient, malgré des problèmes de santé, sur lesquels il avait gardé la plus grande discrétion.

Nous avons appris avec une infinie tristesse sa disparition dans la nuit du vendredi 13 avril 2007. Sa mort nous laisse le sentiment d'un grand vide. La communauté des historiens se sent orpheline.

Ses combats pour l'histoire, pour les valeurs démocratiques, et pour la paix lui ont valu un respect unanime, comme l'ont bien montré les hommages qui lui ont été rendus en provenance d'horizons très divers.

J'ai eu avec lui plusieurs conversations au sujet de l'article qu'il tenait à faire et que la maladie et la mort l'ont empêché de conduire à son terme. Il m'avait exposé les grandes lignes de son projet. Je vais essayer de développer ses intentions avec fidélité, respect et modestie. C'est une façon de lui rendre hommage. Je dédie cet article au souvenir de celui que j'ai eu la chance d'avoir pour professeur à l'Institut d'études politiques et aux côtés duquel j'ai eu le privilège de travailler lorsqu'il présida le groupe chargé de relire les programmes des humanités au collège.

René Rémond avait choisi comme thème central de son article la question du rôle de l'enseignement de l'histoire dans la construction de la citoyenneté démocratique en ouvrant des perspectives, en ce début du XXI^e siècle, sur la citoyenneté européenne, au-delà de la seule citoyenneté nationale.

Il avait préféré traiter de ce problème plutôt que de celui des manipulations de l'histoire et de l'instrumentalisation de son enseignement à des fins de propagande par des régimes totalitaires et autoritaires, développé dans d'autres articles de ce numéro. Le rôle de l'enseignement, plus particulièrement de celui de l'histoire dans la formation de citoyens libres et responsables, était pour lui une préoccupation essentielle. Il avait choisi aussi de ne pas revenir sur la question des lois mémorielles, bien qu'elle ait été l'objet de l'un de ses derniers combats, dans la mesure où il s'était déjà longuement exprimé par ailleurs à ce sujet, laissant à d'autres auteurs le soin de le faire dans le présent numéro.

Si les lois mémorielles ont été, ces dernières années en France, un des points de fixation des rapports du pouvoir politique et de l'enseignement de l'histoire, elles ne sont qu'une manifestation récente de l'intérêt, beaucoup plus ancien, du pouvoir politique pour l'enseignement de l'histoire. Quand on regarde les choses avec plus de recul, on constate que, dans une démocratie comme la nôtre, cet enseignement ne laisse pas le pouvoir indifférent et cela dès l'époque des « Républicains fondateurs ». Certes, dans une démocratie, l'histoire et son enseignement ne sont pas embrigadés, manipulés et falsifiés à des fins propagandistes. Les chercheurs et les enseignants peuvent y travailler librement. Mais comment se manifeste l'intérêt que leur porte le

pouvoir politique? Peut-on aller jusqu'à dire que l'histoire y est « sous surveillance¹ » ?

L'exemple français depuis les débuts de la III^e République est particulièrement significatif, et il est d'autant plus intéressant que les Français ont une passion pour l'histoire et pour son enseignement², comme le montrent des polémiques récurrentes depuis les débuts de la III^e République.

Il ne s'agit pas ici, nous l'avons dit, de traiter des lois mémorielles qui ont suscité les polémiques les plus récentes dans la mesure où elles sont développées dans deux autres articles de ce numéro³.

Conformément à l'intention de René Rémond, la problématique est centrée sur un problème qui s'est posé depuis les débuts de la III^e République et qui n'a jamais disparu : celui du rôle de l'enseignement de l'histoire pour construire des citoyens français et souder la nation. Certes, le contexte est totalement différent, il n'est plus question de transcender des particularismes provinciaux mais de déjouer les pièges des communautarismes. Néanmoins, l'idée du « vivre ensemble » dans notre République est toujours présente, comme reste présent l'idéal de laïcité qui lui est intrinsèquement lié.

Le problème est plus complexe aujourd'hui, dans la mesure où, à côté de la citoyenneté nationale, le principe de la citoyenneté européenne est affirmé depuis le traité de Maastricht.

La question se pose donc au politique en France de savoir si l'enseignement de l'histoire, qui a longtemps permis de faire des citoyens français, doit, aujourd'hui, « prendre en charge la création d'une identité européenne en enseignant l'histoire de l'Europe⁴ ». Cette question a été débattue à la fin du siècle dernier, dans la foulée du traité de Maastricht⁵.

En ces temps d'élections présidentielles et législatives où, pour cause de victoire du non au référendum de mai 2005, les politiques semblent davantage soucieux de parler d'identité française que d'identité européenne, le problème reste entier car, même si l'Europe semble en panne, l'idée d'une citoyenneté européenne n'a pas été remise en cause. Le pouvoir politique y sera confronté, comme il sera confronté au problème des modalités de la relance européenne.

La question du rôle assigné par le pouvoir politique de nos Républiques successives à l'enseignement de l'histoire depuis la Troisième du nom doit rester la plus ouverte possible. On peut tenter d'y répondre en procédant en trois temps : en quoi l'apprentissage de la nation serait-il un point d'ancrage de l'enseignement de l'histoire fixé par la III^e République et, aujourd'hui, perdu au profit d'une dimension « européiste » de cet enseignement? Un tel point de vue est-il recevable sans nuances et critiques? Apprendre la nation, apprendre l'Europe, ces deux finalités sont-elles compatibles ?

¹ Marc Ferro, *L'histoire sous surveillance*, Paris, Folio, 1987.

² Philippe Joutard, « Une passion française : l'histoire », dans André Bruguière et Jacques Revel, *Histoire de la France. Choix culturels et mémoire*, Paris, Seuil, 1993.

³ Voir les articles de Jay Winter.

⁴ Serge Berstein, « Enseigner l'histoire de l'Europe », *Le Débat*, novembre-décembre 1995.

⁵ Voir notamment, dans S. Berstein, *op. cit.*, les contributions de cinq historiens (Serge Berstein, Dominique Borne, Jacques Le Goff, Philippe Joutard et Jean-Clément Martin) en réponse à un article de François Lebrun porté par la conviction que si l'enseignement de l'histoire a permis, il y a un siècle, de construire le sentiment d'appartenance à la nation française, il doit aujourd'hui contribuer à construire l'Europe.

Apprendre la nation : un point d'ancrage aujourd'hui perdu ?

L'histoire a été, sous la III^e République, un « vecteur de la mémoire nationale ». La formule est de Pierre Nora⁶, qui estime que « histoire, mémoire, nation ont entretenu alors plus qu'une circulation naturelle : une circularité complémentaire, une symbiose à tous les niveaux⁷ ».

Cette finalité a été exprimée avant même le temps de Jules Ferry. Elle est présente, notamment, chez un Guizot convaincu que « la société pour croire en elle-même a besoin de ne pas être née d'hier⁸ ». On la retrouve dans les instructions de Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique sous le Second Empire⁹. Si le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la construction de la mémoire nationale est évoqué avant même la III^e République, c'est cette dernière qui, en développant l'institution scolaire et en lui assignant des finalités explicitement nationales, vient couronner l'édifice. Les instructions relatives à l'enseignement de l'histoire des débuts de la III^e République sont, à cet égard, très significatives. On peut citer, notamment, un extrait de celles de 1890 sur le rôle de l'enseignement historique dans l'enseignement secondaire, qui ont été rédigées par Ernest Lavissee : « Il faut éveiller chez les jeunes générations le goût de l'action (...). Le pays est menacé par les périls extérieurs : il faut cultiver en elles le sentiment national¹⁰ ».

L'allusion aux « périls extérieurs » nous rappelle les circonstances dans lesquelles est apparue la III^e République, une terrible défaite, qui fut un véritable traumatisme et amena, notamment, à poser le problème des carences de l'enseignement de l'histoire et de la géographie nationales : le fameux rapport de Himly et Levasseur pointe clairement ces insuffisances en 1871¹¹. La volonté de donner à la nation française une mémoire authentifiée grâce à l'enseignement de l'histoire s'inscrit clairement dans la continuité d'une volonté de redressement national. Cela apparaît aussi très nettement dans le texte de l'article « histoire » de l'édition de 1887 du Dictionnaire de la pédagogie, également écrit par Lavissee¹², qui a joué le rôle d'un véritable « instituteur national », selon une autre formule de Pierre Nora¹³. On a pu parler d'un véritable « moment Lavissee », marqué notamment par le fameux « Petit Lavissee ».

Cette collection emblématique est inaugurée par la publication, chez Armand Colin en 1876, de La première année d'histoire de France. Lavissee rédige lui-même tous les volumes de la série, laissant à des générations d'élèves, pour trois quarts de siècle, ce que Pierre Nora qualifie d'« évangile de la République¹⁴ ». De fait le Petit Lavissee est resté en usage dans certaines écoles jusqu'aux années 1950. Tout ce qui concourt à l'unité des Français y est systématiquement mis en valeur et donné en exemple. On y trouve une véritable histoire mythologique nationale avec ses paradigmes fondateurs,

⁶ Pierre Nora dans son texte introductif aux *Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984, p. XXI.

⁷ *Ibid.*, p. XXI-XXII.

⁸ François Guizot, *Du Gouvernement de la France depuis la Restauration et du ministère actuel*, Paris, Ladvocat, 1820.

⁹ Voir par exemple le *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique (BAMIP)*, n°165, 1868, p. 298.

¹⁰ *BAMIP*, supplément au n°922, 1890.

¹¹ *BAMIP*, n°265, 1871, p. 348.

¹² On peut y lire notamment la phrase suivante : « Si l'écolier ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son drapeau, l'instituteur aura perdu son temps ». Dans la nouvelle édition de 1911, cette formule est reprise mot à mot par André Balz, chargé de la mise à jour.

¹³ Pierre Nora, *op. cit.*, t. 1, p. 247.

¹⁴ *Ibid.*, p. 239.

ses figures emblématiques, sa prétention à l'exemplarité. Des générations d'écoliers ont ainsi été sensibilisées à cette histoire par une galerie de portraits de ses héros, bien étudiée par Christian Amalvi¹⁵.

Le Manuel d'instruction civique, publié pour la première fois en 1883 par ce même Lavis, sous le pseudonyme de Pierre Laloi, est une sorte de catéchisme républicain et patriotique qui s'inscrit dans la même veine. C'est aussi le cas du célèbre livre *Le tour de la France par deux enfants*, écrit par Augustine Fouillée sous le pseudonyme de Giordano Bruno¹⁶, qui commence en 1877 chez Belin une carrière aussi éclatante que celle des manuels de Lavis.

Ce modèle républicain et national est très prégnant dans les premières années de la III^e République¹⁷. Pendant la Grande Guerre, l'école est prise dans l'effort de propagande de la guerre des enfants, étudié par Stéphane Audouin-Rouzeau¹⁸. Pour caractériser cet engagement patriotique de l'institution scolaire, un autre historien, Olivier Loubes, a parlé de « l'École de la guerre¹⁹ ».

Ce « moment Lavis » se serait perpétué au-delà de la mort de ce dernier, en 1922, dans les programmes et dans les classes et aurait sombré, selon certains, dans les années 1960. Le choc de 1968 conforte un tel point de vue, l'année d'un « tout est possible » s'appliquant aussi à l'enseignement de l'histoire comme l'a dit Suzanne Citron²⁰. De fait, autour des années 1960, sur fond d'explosion des effectifs scolaires, des remises en cause sont perceptibles, en liaison avec le renversement des valeurs traditionnelles, notamment civiques et nationales.

Ainsi le programme d'histoire de Terminale dit « Braudel²¹ », qui entre en vigueur en 1962, très novateur de par son ouverture aux grandes civilisations du monde contemporain, ne comporte-t-il aucune mention explicite du mot France. Les programmes publiés en 1977 et 1978²², dans le cadre de la réforme dite « Haby », mettent l'accent sur la longue durée avec l'étude de thèmes (par exemple l'agriculture ou l'écriture) des origines à nos jours et sur l'étude des civilisations. Cette histoire thématique qui « cavalcade à travers les âges » est rapidement très critiquée, notamment par l'association des professeurs d'histoire et géographie dont le président parle de « temps du mépris²³ ». L'inquiétude est d'autant plus grande que l'histoire fait partie depuis 1969, sans précision horaire, des « activités d'éveil » à l'école primaire, que cette notion est également introduite dans les horaires des classes de sixième et de cinquième au collège, que l'histoire semble perdre son autonomie avec la réforme et être intégrée dans un ensemble plus large de « sciences humaines ».

Ces mises en cause autour des années 1960 débouchent ainsi sur une crise à la fin des années 1970. La campagne est lancée par un article d'Alain Decaux dans *Le Figaro magazine*²⁴. Elle prend de l'ampleur et atteint la sphère politique. Un des points de

¹⁵ Christian Amalvi, *Les héros de l'histoire de France*, Toulouse, Privat, 2001.

¹⁶ Du nom de Giordano Bruno, l'humaniste qui fut victime de l'Inquisition.

¹⁷ Les travaux de Jacques et Mona Ozouf ont confirmé que l'idée d'un antipatriotisme répandu parmi les maîtres était sans fondement.

¹⁸ Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants. 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand Colin, 1993.

¹⁹ Olivier Loubes, *L'École et la patrie (1914-1940). Histoire d'un désenchantement*, Paris, Belin, 2001, p. 19.

²⁰ Suzanne Citron, « Chronique d'une impossible réforme », *Espace Temps*, n°66-67, 1998, p. 25.

²¹ *Horaires et programmes de l'enseignement du second degré*, Paris, Vuibert, 1959.

²² *Bulletin officiel*, n°11 et n°22, ter 1977 ; *Bulletin officiel spécial*, n°1, 1978.

²³ Titre de l'éditorial du n°262 de la revue *Historiens et géographes*.

²⁴ *Le Figaro Magazine*, 20 octobre 1979, avec sur la couverture une phrase-choc : « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants ».

crispation est la perte des repères de l'histoire nationale, auxquels des hommes politiques d'horizons très divers se révèlent très sensibles. On peut citer, à titre d'exemples, quelques déclarations significatives : les programmes sont accusés par Michel Debré d'avoir « envoyé la nation aux oubliettes », par Jean-Pierre Chevènement d'être « européistes et mondialistes » et par Jean-Marie Le Pen « d'avoir assassiné l'histoire nationale et l'amour de la patrie »²⁵. Il faut resituer cette campagne dans un contexte politique particulier : la volonté de Valéry Giscard d'Estaing d'une intégration européenne plus poussée et une initiative comme la suppression du caractère férié du 8 Mai le font stigmatiser par certains comme l'incarnation du « parti de l'étranger²⁶ ». La polémique connaît un rebondissement en haut lieu quelques années plus tard : le 31 mai 1983, à la sortie du Conseil des ministres, le porte-parole du Gouvernement, Max Gallo, fait part de l'inquiétude que le président François Mitterrand y aurait exprimée, se déclarant « angoissé devant les carences de l'enseignement de l'histoire qui conduisent à la perte de la mémoire collective des nouvelles générations²⁷ ».

Après la crise, vient le temps des rapports, colloques et commissions²⁸. Le rapport Girault souligne notamment « le rôle que l'enseignement de l'histoire doit jouer dans la sauvegarde de la mémoire collective » et réaffirme ses finalités civiques et culturelles.

Dans ce contexte, les programmes d'histoire publiés au milieu des années 1980, au temps du ministre Chevènement, marquent un certain retour au national²⁹.

Cependant, une dizaine d'années plus tard, au milieu des années 1990, les programmes signés par François Bayrou³⁰ sont caractérisés par une indéniable inflexion européenne. Deux groupes ont successivement travaillé, au début des années 1990, en vue d'élaborer de nouveaux programmes. Dans ce contexte, la discussion est ouverte entre historiens quant à la dimension européenne qu'il convient de leur donner³¹. Au bout du compte, ces programmes consacrent la place d'un patrimoine européen commun : on en perçoit la lente émergence au collège et il

²⁵ Ces déclarations ont été faites lors d'un débat organisé par la revue *Historia* le 4 mars 1980. Le 22 mars 1980 l'Union des étudiants communistes et le journal *Clarté* organisent des « États généraux pour l'histoire ». Le 25 juin 1980, l'Association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG) et *Historia* organisent un colloque sur « L'enseignement de l'histoire nationale et la jeunesse ».

²⁶ Cette formule se trouve dans l'« Appel de Cochon » de Jacques Chirac en 1978.

²⁷ Cette réaction amène Antoine Prost, lors de son intervention au colloque de Montpellier sur l'histoire et son enseignement, en 1984, à dire lorsqu'il évoque la crise : « Il n'y a pas d'autre pays au monde où l'enseignement de l'histoire soit une question d'État. Pas d'autres pays où le chef de l'État estimerait de sa compétence de porter un jugement sur cet enseignement, où la presse s'emparerait de cet avis pour en faire ses manchettes de première page ».

²⁸ Rapport Girault (1983), colloque de Montpellier (1984), commission Le Goff (1983-1985), puis Joutard, qui remet un rapport en 1989.

²⁹ On peut citer un extrait significatif de l'introduction aux programmes du collège de 1985 : « Le professeur donne à l'histoire nationale la place qui lui revient dans le dialogue des grandes civilisations. Il montre comment s'est constituée l'identité nationale et fait apparaître, à travers les siècles et les régimes, la continuité de l'histoire de France » (dans *Collèges. Programmes et instructions*, CNDP, 1985). Rappelons également que ce ministre a réintroduit l'éducation civique au collège, où elle est précisément enseignée par les professeurs d'histoire et géographie.

³⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Enseigner au collège, Histoire, géographie, Éducation civique*, Paris, CNDP, rééd. 2004. Programmes du lycée dans *Bulletin officiel spécial*, n°12, 1995.

³¹ Nous avons notamment évoqué dans l'introduction la discussion entre cinq historiens, dans la revue *Le Débat* en 1993, en réponse à un article de François Lebrun, convaincu de la nécessité d'une vigoureuse orientation européenne de l'enseignement de l'histoire.

structure véritablement, à travers l'étude de moments historiques, un programme de seconde profondément novateur.

En première, « l'étude porte sur le monde, du milieu du XIX^e siècle à 1939, et privilégie la France et l'Europe, sans oublier leurs relations avec le monde ». En Terminale, la vision est plus mondiale, mais l'Europe a une place importante avec l'étude de la construction européenne et du « modèle européen libéral ». Cette inflexion européenne a amené certains à dire que ces programmes étaient « maastrichiens³² ». Il faut ajouter que, dans les sections européennes créées en 1992, dans lesquelles une langue étrangère européenne est utilisée comme moyen de communication dans d'autres disciplines non linguistiques, c'est très souvent l'histoire et la géographie qui occupent cette place, renforçant en l'occurrence leur dimension européenne.

Les tous derniers programmes, ceux de l'aube du XXI^e siècle, publiés au début des années 2000 et qui concernent le primaire³³ et le lycée³⁴, confirment la tendance à une plus grande ouverture européenne. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne le primaire. Les programmes y étaient jusqu'alors traditionnellement ancrés dans le national. Ils s'ouvrent nettement à d'autres échelles : on y trouve la notion de « mondialisation » et l'aire européenne y fait son entrée en tant que telle. Pour le lycée, on ne peut pas parler de nouveauté dans la mesure où les programmes de 1995 avaient déjà opéré la percée, mais d'un approfondissement : le retour de l'étude de la Seconde guerre mondiale en première permet de consacrer plus de temps en terminale à l'histoire de l'Europe dans la deuxième partie du XX^e siècle.

Peut-on dire pour autant que l'ancrage national de l'enseignement de l'histoire soit perdu au profit d'une dimension européiste ? Ce point de vue mérite d'être fortement nuancé.

Un point de vue qui doit être fortement nuancé

Une première nuance est nécessaire quant à la culture du sentiment national par l'école de la Troisième République : elle ne signifie pas un ancrage exclusif des programmes dans le national. Lorsqu'on regarde de près les textes officiels de Lavisser³⁵, on peut y noter un indéniable esprit d'ouverture, universalisme de la « patrie des droits de l'homme » oblige. Langlois et Seignobos mettent aussi en garde, dès 1898, dans leur Introduction aux études historiques, contre une instrumentalisation patriotique de l'histoire³⁶.

³² Rappelons que dans son article 126.1, le traité de Maastricht stipule que « l'action de la communauté vise à développer la dimension européenne de l'éducation » et dans son article 128.1 que « la communauté contribue à l'épanouissement des cultures des États membres tout en mettant en évidence l'héritage culturel commun ».

Pour un point sur cette question et un état des opinions en présence, voir l'article de Jean Leduc, « Enseigner l'histoire de l'Europe : un débat », *Espace Temps*, 66-67, 1998 (l'auteur étant lui-même d'avis que ces programmes seraient « maastrichiens »).

³³ *Bulletin officiel spécial*, n°1, 14 février 2002.

³⁴ *Bulletin officiel*, n°7, 3 octobre 2002.

³⁵ On peut citer, par exemple, un autre passage des instructions de 1890 sur le rôle de l'enseignement historique dans l'enseignement secondaire, qui vient un peu après celui évoqué plus haut, *BAMIP*, n°165, 1868 : « La culture du sentiment national est délicate. En France, sous peine d'une déchéance de notre esprit, nous ne devons ni oublier l'homme dans le citoyen, ni rétrécir au profit apparent de notre pays, la place de l'humanité ».

³⁶ On peut y lire notamment : « On renonce à employer l'histoire pour exalter le patriotisme comme en Allemagne. Ce serait inviter chaque peuple à mutiler, sinon à altérer, l'histoire dans le sens de ses

De fait, l'étude des programmes de la III^e République permet de montrer que, si ceux de primaire sont fortement ancrés dans le national³⁷, ceux du secondaire répondent bien au vœu d'ouverture exprimé par Lavisser dans les instructions de 1890. Cette ouverture est essentiellement faite sur l'Europe, même si ce n'est pas exclusif (l'étude des États-Unis et de l'Amérique latine est prévue, celle de l'Afrique et de l'Asie l'est par le biais de l'expansion européenne). Les programmes de 1890³⁸, de la Troisième à la Terminale (les classes antérieures étant consacrées à l'histoire ancienne) sont intitulés « histoire de l'Europe et de la France ». Si l'on ne retrouve pas le mot Europe dans les titres de ceux de 1902³⁹, l'étude d'autres pays européens y est bien présente⁴⁰ et certaines questions permettent même d'aborder l'Europe de façon globale : la Renaissance en Quatrième et en Seconde (classe où l'on étudie aussi la civilisation européenne au Moyen Âge et le mouvement intellectuel en Europe au XVII^e siècle) ; l'expansion européenne et les transformations de l'industrie et du commerce en Europe au XIX^e siècle en Troisième et en classes Terminales (classes où l'on étudie aussi les caractères généraux de la civilisation européenne). Cette ouverture à l'histoire européenne ne se démentit pas dans les programmes suivants de l'enseignement secondaire sous la III^e République : ceux de 1925⁴¹ et de 1938⁴² reprennent même cette thématique dans leurs titres (« histoire de l'Europe et particulièrement de la France »).

Je ne m'étendrai pas sur la seconde remarque, le sujet ayant été magistralement traité par Jean-François Chanet, en descendant au plus près des réalités scolaires : l'École de Jules Ferry n'a pas anéanti les « petites patries » au nom de la construction nationale⁴³. Les instituteurs se sont attachés à montrer que « chacune des petites patries s'acquiesce de ses tâches auxquelles elle voue ses ressources et ses talents, verse au trésor national le corbillon de ses inventions et de ses grands hommes, de ses paysages, dans une réciprocité d'action qui fait de la grande patrie beaucoup plus qu'une pluralité : une totalité ordonnatrice, animatrice, intégratrice, douée d'une vie singulière. Ce qu'illustrent tant de livres de lecture qui, sur le modèle canonique du Tour de la France par deux enfants, font parcourir aux écoliers tout au long de l'année scolaire les régions françaises⁴⁴ ».

La troisième nuance est relative à l'idée selon laquelle les années 1960 auraient été celles d'un tournant brutal quant à la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire. Que les années 1960 aient été celles de la révélation d'une mutation

préférences », Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Librairie Hachette, 1898, p. 267.

³⁷ Et le restant pendant tout le 20^e siècle, nous l'avons vu.

³⁸ *BAMIP*, supplément au numéro 922, 1890.

³⁹ *Plan d'études et programmes d'enseignement dans les lycées de garçons*, Paris, Delalain frères, 1908.

⁴⁰ Par exemple :

- Pour le Moyen Âge : l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie, les Magyars, les peuples slaves ;
- Pour les Temps modernes : l'Angleterre, l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie, l'Espagne, les Provinces Unies, la Russie et l'Europe orientale ;
- Pour l'époque contemporaine : l'unité italienne, l'unité allemande, l'Angleterre, l'Empire allemand, l'Autriche, la Hongrie, la Russie, la question d'Orient, la Belgique, la Suisse.

⁴¹ *Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des garçons*, Paris, Librairie Vuibert, 1925.

⁴² Anonyme, *Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des garçons et des jeunes filles*, Paris, Librairie Vuibert, 1939.

⁴³ Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, préface de Mona Ozouf, 1996.

⁴⁴ *Ibid.*

décisive du système scolaire, nul ne saurait le contester. Dès 1968, Antoine Prost a bien montré le rôle de l'« explosion scolaire » dans la genèse des problèmes du système éducatif et l'« ébranlement de la société enseignante » qui en découle⁴⁵. Face à cette radicale nouveauté, née de la massification de l'enseignement, Mai 1968 faisant caisse de résonance, on a assisté à l'émergence dans la société d'une représentation de l'école, avec un « avant » et un « après ». L'avant prend la forme d'un « véritable type idéal, comparable à celui de la cité antique, se déployant de Clisthène (Jules Ferry) jusqu'à Chéronée (Mai 1968)⁴⁶ ». L'après, c'est le temps d'un sentiment de perte de ce type idéal. Cette nostalgie, pour ce qui concerne notre sujet, se traduit par un regret d'une « chronologie perdue » et d'une « histoire nationale sacrifiée ». Elle transcende le clivage politique traditionnel droite-gauche. Ceci apparaît clairement lors de la crise de la fin des années 1970 et du début des années 1980, évoquée plus haut, où on la voit s'exprimer au sein d'horizons politiques très divers⁴⁷.

Mais cette représentation collective fondée sur l'idée d'une perte de l'histoire nationale autour des années 60 doit être corrigée, en amont comme en aval.

En amont, car la place de la nation n'était pas exclusive et a auparavant connu des ébranlements. Nous avons déjà vu que la nation n'occupait pas une place distincte dans l'enseignement de l'histoire dans le secondaire sous la Troisième République. Par ailleurs, d'une façon générale, elle a connu certaines remises en cause. Plusieurs facteurs ont joué : la Grande Guerre dont les horreurs ont été à l'origine d'un pacifisme chez beaucoup d'instituteurs. Selon Olivier Loubes, l'histoire du rapport de l'école et de la patrie de 1914 à 1940 est celle d'un « désenchantement⁴⁸ ». Ceci amène Marc Bloch à s'adresser aux instituteurs en ces termes, alors que la France vient de connaître la débâcle de 1940 : « Instituteurs, mes frères (...) un jour viendra bientôt, je l'espère, un jour de gloire et de bonheur, où une France, enfin libérée de l'ennemi (...), nous rassemblera de nouveau pour les discussions d'idées. Ce jour-là, instruits par une expérience chèrement acquise, ne songerez-vous pas à changer quelque chose aux leçons que vous professiez hier ?⁴⁹ ».

Cette évolution des instituteurs, et dans une moindre mesure des professeurs, l'exemple d'Alain ne devant pas être généralisé, ne signifie pas qu'ils en viennent à décrier la patrie, mais à enseigner une « patrie apaisée, descendue de l'estrade, parfois un peu oubliée⁵⁰ ».

D'autres facteurs ont pu jouer. Ainsi, au lendemain de la Seconde guerre mondiale, quand se développe le mouvement d'émancipation du Tiers Monde, l'exaltation de la colonisation paraît-elle incongrue. Il y a aussi l'exemple de l'instrumentalisation de l'enseignement de l'histoire par les régimes totalitaires ou autoritaires, qui débouche sur une manipulation délibérée de la mémoire collective. Enfin, il faut tenir compte de l'influence de l'École des Annales qui préconise une histoire globale, structurale et inscrite dans la longue durée se prêtant mal à une intégration dans la mémoire nationale. Il est vrai toutefois qu'il faut attendre la fin des années 1950, avec les programmes Braudel de Terminale, pour voir cette influence pénétrer dans l'enseignement secondaire.

⁴⁵ Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

⁴⁶ O. Loubes, *op. cit.*, p. 8.

⁴⁷ Une très claire présentation de cette crise est faite dans l'ouvrage de Patrick Garcia et de Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, Coll. U, 2003.

⁴⁸ Olivier Loubes, *op. cit.*

⁴⁹ Marc Bloch, *L'étrange défaite*, Paris, Gallimard, 1990.

⁵⁰ Olivier Loubes, *op. cit.*, p. 171.

L'idée d'une rupture brutale autour des années 1960 doit aussi être nuancée en aval. La longue durée, le civilisationnel, le monde et l'Europe n'ont pas chassé le national. Les programmes Braudel de Terminale ont été progressivement amputés de l'étude des grandes civilisations avant même la fin de ces années. Les programmes Haby des années 1970 se sont heurtés à une résistance qui a ouvert la voie à un retour du national et du civique sous le ministère Chevènement⁵¹. Quant aux programmes du milieu des années 1990, même s'ils constituent un tournant en faisant de l'Europe une entrée privilégiée, leur orientation civique et patrimoniale garde une indéniable dimension nationale.

Le texte de présentation des programmes du collège est très net sur ce point⁵². La liste des repères chronologiques à mémoriser, même si elle a une dimension européenne (traité de Rome, traité de Maastricht), intègre beaucoup de national, de Vercingétorix ou Clovis jusqu'à Mitterrand en passant par Louis XIV et Napoléon I^{er}. Dans les questions à étudier de la Cinquième à la Troisième (la Sixième étant consacrée à l'Antiquité), le mot Europe est présent cinq fois, celui de France l'est sept fois. Au lycée, la mise en avant du patrimoine européen, particulièrement en seconde, n'efface nullement cette finalité civique et cette dimension nationale. En Première, deux questions sont consacrées spécifiquement à la France et, en Terminale, la troisième partie l'est entièrement. Cet équilibre n'a pas été bouleversé par les derniers programmes. Non seulement la nation n'a pas été évacuée au profit de l'Europe, mais il faut bien convenir que, malgré la percée opérée depuis le milieu des années 1990, le tropisme européen a du mal à entrer dans les pratiques au collège et au lycée.

Un rapport de l'inspection générale, consécutif à une enquête conduite en 1999-2000, débouche sur cette conclusion : « Peu d'enseignants semblent avoir franchi le pas d'un enseignement global de l'Europe (...). On en reste pour beaucoup à l'esprit des anciens programmes, centrés plus sur l'étude des États que sur la présentation d'une Europe en gestation (...). À l'évidence, le souffle européen est un peu court et l'esprit européen encore bien discret. L'Europe demeure pour la plupart des enseignants une question difficile à problématiser dont on ne discerne pas les objectifs (...) ; l'enseignement de l'Europe reste donc un objet en débat et en projet, parce que c'est un objet politique inachevé⁵³ ».

Il est donc clair que l'Europe n'a pas chassé la nation de l'enseignement de l'histoire en France. Peut-on apprendre à la fois la nation et l'Europe et comment articuler au mieux ces deux apprentissages ? Jusqu'où peut aller le volontarisme dans l'enseignement de l'Europe ?

Apprendre la nation et apprendre l'Europe

Aujourd'hui, le professeur d'histoire, les programmes étant ce qu'ils sont, peut et doit, du primaire au baccalauréat, enseigner à la fois la nation et l'Europe. Mais la chose n'est pas facile, comme l'attestent les difficultés soulignées par le rapport du groupe histoire-géographie de l'inspection générale cité plus haut. Ceci pose le

⁵¹ Cf. note 29, p. 6.

⁵² Citons quelques extraits définissant les finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie : « Elles aident à la construction de citoyen (...), à constituer ce patrimoine qui permet à chacun de trouver son identité. Cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture », in *Histoire, géographie et éducation civique. Programmes et accompagnement*, Paris, CNDP, rééd. juillet 2000, p. 14.

⁵³ L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, *Rapport de discipline ou de spécialité, Groupe histoire et géographie IGEN*, septembre 2000.

problème de l'amélioration des pratiques dans ce domaine. Ces dernières années, plusieurs colloques en France ont consacré leur réflexion aux possibilités concrètes d'améliorer l'enseignement de l'histoire de l'Europe⁵⁴.

Mais avec quel objectif devrait-on envisager une telle amélioration ? Jusqu'où peut-on être volontariste sur ce plan⁵⁵ ?

Une marche forcée risquerait d'avoir un effet contre-productif, d'autant plus que les temps ont changé depuis l'époque de Lavisser. Cela apparaîtrait comme une instrumentalisation de l'enseignement de l'histoire, et le serait effectivement. En effet, le risque d'une vision téléologique qui tendrait à gommer les aspérités de l'histoire de l'Europe serait grand. Le séminaire européen de Blois, en 2000, a clairement mis en évidence « la difficulté d'une construction épistémologique et méthodologique d'une histoire de l'Europe qui ne saurait être ni téléologique, ni identitaire, ni idéaliste ».

On se heurte par ailleurs à des difficultés concrètes, à commencer par le problème des références européennes⁵⁶.

Quels repères temporels dégager ? La déclaration de Victor Hugo au Congrès de la paix de 1849 ? La publication de Pan-Europe de Coudenhove-Kalergi en 1923 ? Le plan Briand de 1929 ? Le Congrès de La Haye de 1948 ? Le discours de Robert Schuman de 1950 et le traité instituant la CECA ? Les traités de Rome ? Celui de Maastricht ? Quelles dates ont un sens vraiment européen ?

Quels « lieux de mémoire » européens retenir ? Verdun pour l'image de Mitterrand et Kohl main dans la main ? Mais c'est un fond de carnage en 1916 et de déchirure de l'Europe carolingienne en 843. Rome pour le traité ? Mais est-ce à lui que l'on pense quand on va à Rome ? Maastricht ? Mais Maastricht évoque aussi les guerres de conquête de Louis XIV et la mort de d'Artagnan.

Quels héros de l'histoire de l'Europe⁵⁷ ? Deux historiens français, Philippe Joutard et Jean Lecuir ont réalisé en 2002, dans six pays (Allemagne, Espagne, Italie, France, Royaume-Uni et Pologne) un sondage sur « les grands hommes de l'Europe » dont les résultats montrent un tropisme national persistant⁵⁸ : les ressortissants de chaque pays privilégient leurs propres figures historiques, rares étant celles qui prennent une dimension européenne à travers les réponses des sondés (Churchill, de Gaulle ou Marie Curie, par exemple). Il est frappant de constater que les artisans de l'Union sont largement ignorés : Jean Monnet, Robert Schuman, Konrad Adenauer, Alcide de Gasperi, Paul-Henri Spaak sont les parents pauvres du questionnaire et restent quasi absents de réponses.

Que faire alors dans ces conditions ?

⁵⁴ Séminaire européen « Apprendre l'histoire de l'Europe » qui s'est tenu à Blois en octobre 2000 (Actes publiés par la revue *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°71, juillet-septembre 2001). Table ronde, « La place de la nation dans l'enseignement », animée par Jean-François Sirinelli et atelier sur « L'enseignement de l'histoire de l'Europe » lors du colloque de Paris « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école » en décembre 2002 (Actes de la DESCO Scérén-CNDP, 2003). Journées d'étude organisées par l'Inspection générale et le Centre d'histoire de Sciences Po en janvier et mars 2005 (*Faire des Européens*, Paris, Delagrave, 2006).

⁵⁵ François Lebrun va jusqu'à évoquer, dans l'article de la revue *Le Débat*, novembre-décembre 1995, la possibilité d'un « Tour de l'Europe par deux enfants », qui pourrait jouer un rôle analogue à celui qu'avait joué en son temps le livre de Giordano Bruno, *Le tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin, 1985.

⁵⁶ C'est un point bien étudié par Dominique Borne dans « Comment l'enseigner » (l'Europe), *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°71, juillet-septembre 2001.

⁵⁷ Comme Christian Amalvi a pu parler des *Héros de l'histoire de France*, *op. cit.*

⁵⁸ Voir le compte rendu publié par *Le Monde* du 6 mars 2003.

Quelques pistes, qui ont le mérite de pouvoir être explorées dans le cadre de programmes actuels, sont envisageables :

L'histoire de l'Europe ne peut pas et ne doit pas effacer les nations de l'histoire⁵⁹. Il convient de mettre en évidence ce qu'il y a de destin commun entre ces nations, dans une approche comparatiste. Cela permet de renouveler la vision grâce à une confrontation et de mieux comprendre à la fois l'histoire de l'Europe et celle des nations qui la composent. Prenons l'exemple de la « brutalisation » engendrée par la Grande Guerre dans l'Europe du XX^e siècle. Pourquoi s'est-elle surtout manifestée en Italie avec le fascisme, en Allemagne avec le nazisme et en Espagne avec la guerre civile ? Quel degré a-t-elle atteint, comparativement, en France et au Royaume-Uni ? Cette histoire de l'Europe doit regarder les temps de déchirure en face. Les guerres sont au cœur de l'histoire de l'Europe jusqu'en 1945. Le XX^e siècle a d'abord été celui de « la guerre civile européenne⁶⁰ ». Le moins que l'on puisse dire est que l'histoire de l'Europe, jusqu'à une période récente, n'a pas été « un long fleuve tranquille » conduisant à l'Union.

Elle doit dégager « la récurrence et l'échec des rêves impériaux⁶¹ ». Après l'échec du rêve carolingien, celui du Saint Empire (et de ses avatars jusqu'à la dislocation finale de 1918) et celui de Napoléon, la catastrophe du III^e Reich et l'éclatement de l'empire soviétique au XX^e siècle confirment qu'aucun empire n'a réussi à faire l'unité de l'Europe par la force.

L'histoire de l'Europe doit cependant mettre en évidence ce qui unit par-delà ce qui divise. Peut-on parler dans l'histoire d'un sentiment d'unité de l'Europe ? Il y a eu « l'âge de la religion », celui de la *Respublica christiana* de l'Occident médiéval, du sentiment d'appartenance à une communauté religieuse et culturelle où le latin était la langue savante commune et facilitait la circulation des étudiants d'une université européenne à l'autre. C'est précisément sur ce qui unissait, la religion, que ce sentiment d'unité s'est brisé : le schisme de 1054 est à l'origine d'un clivage qui reste toujours à vif à la fin du XX^e siècle, comme l'a montré la connotation religieuse de l'hostilité entre Croates et Serbes. La déchirure née de la réforme protestante se lit toujours dans l'Europe d'aujourd'hui et, parfois, de façon violente comme en Ulster.

Puis il y eut « l'âge de la raison », celui de « l'Europe des Lumières » à la fin du 18^e siècle. Pourtant, dans ce cas aussi, le principe d'unité contenait le germe de sa propre destruction, puisque l'une des composantes des « Lumières » était l'affirmation de la souveraineté de la nation qui a débouché sur les guerres de la Révolution et de l'Empire. Après la tentative du « concert des nations », la fin du XIX^e siècle a été marquée par la montée des antagonismes qui déboucha sur la « guerre civile européenne » du premier 20^e siècle.

Après la catastrophe de 1939-1945 arrive enfin « l'âge des possibles », celui de la construction européenne, véritable travail de Pénélope, avec ses petits et ses grands pas, ses reculs possibles, travail inlassable et qui semble souvent à recommencer. Le sentiment d'unité est en devenir mais il avance et se construit petit à petit autour de « réalisations concrètes », comme le dirait l'un des pères de l'Europe, Jean Monnet⁶². Ce qui fait la richesse de l'Europe et, finalement, peut l'unir, c'est sa diversité et la conscience de cette diversité. L'Europe et son histoire constituent un patrimoine

⁵⁹ Sur ce point, voir aussi l'article de Dominique Borne, *op. cit.*

⁶⁰ Pour reprendre le titre de l'ouvrage de Ernst Nolte, Paris, Éditions des Syrtes pour la traduction française, 2000.

⁶¹ Dominique Borne, *op. cit.*

⁶² La formule revient sans cesse dans ses déclarations, comme cela apparaît notamment dans ses *Mémoires*, Paris, Fayard, 1976.

culturel d'une richesse considérable qui doit être mis en commun et partagé. Les entrées culturelles de l'histoire de l'Europe sont essentielles, d'autant plus qu'au-delà des cultures nationales, les mouvements culturels ont souvent une dimension largement européenne : c'était vrai du roman et du gothique, de la Renaissance, des Lumières, du romantisme. C'est aussi vrai au XX^e siècle de l'art nouveau, du cubisme, de l'expressionnisme, du mouvement Dada, du surréalisme, de l'art déco ou du « retour à l'ordre » des années 1930, même si, après 1945, les mouvements sont plutôt impulsés d'outre-Atlantique où se sont d'ailleurs établis beaucoup d'artistes européens.

Ce qui fait le destin commun de l'Europe ce sont aussi des échanges, des réseaux, des dynamiques et des ouvertures⁶³. Le dynamisme des échanges commerciaux et culturels, le quadrillage de l'espace par des voies de communication diverses, l'intensité des migrations, l'urbanité et un réseau de villes chargées d'histoire, autant de caractéristiques de l'Europe qu'il faut mettre en perspective dans un rapport au monde qui a évolué au cours de l'histoire, du temps où elle dominait le globe à celui où elle s'inscrit dans une mondialisation qu'elle ne maîtrise plus. Il faut bien sûr se garder de toute téléologie et ne pas conclure à une inéluctabilité de l'Union européenne qui serait une sorte de fin de cette histoire multiséculaire. Plus que l'aboutissement d'un destin, l'Union est un accouchement dans la douleur et dans l'effort, qui n'est pas encore arrivé à son terme.

Le partage de valeurs démocratiques communes est également souvent perçu comme un patrimoine européen. Il faut, là aussi, se garder de toute téléologie. L'affirmation des droits de l'homme fut le fruit d'une longue et difficile conquête, de l'Habeas corpus à la « Convention européenne des droits de l'homme » en passant par la « Déclaration des droits » de 1789. Ils sont le résultat d'une histoire marquée par des avancées, mais aussi par des reculs dramatiques. N'oublions pas que les totalitarismes du XX^e siècle sont des produits européens. C'est sur ce continent que sont nés et qu'ont sévi le fascisme, le nazisme et le communisme. Auschwitz est au cœur de l'histoire de l'Europe de ce siècle.

Conclusion

L'exploration de ces pistes pour une histoire de l'Europe ne remettant pas en cause la dimension nationale peut se faire dans le cadre des programmes actuels, ce qui ne signifie pas qu'il faille renoncer à faire mieux à l'avenir. Sur ce plan aussi nous sommes dans « l'âge des possibles ». Il faut « s'appuyer sur ce qui existe⁶⁴ » pour faire avancer l'histoire de l'Europe, plutôt que de rêver d'un illusoire et dangereux manuel unique⁶⁵ à l'usage de tous les pays européens. Non seulement apprendre l'histoire de la nation et apprendre l'histoire de l'Europe sont deux choses compatibles, mais on peut apprendre l'histoire de la nation pour mieux apprendre celle de l'Europe.

C'est avec une telle approche pragmatique qu'il est possible d'espérer préparer progressivement les jeunes européens des différents pays à se sentir concitoyens. La

⁶³ Sur tous ces points voir aussi Dominique Borne, *op. cit.*

⁶⁴ Une autre formule chère à Jean Monnet, *op. cit.*

⁶⁵ Les Européens n'y seraient pas prêts, leur vision nationale de l'histoire étant encore prégnante ; par ailleurs, l'imposition d'un programme et d'un manuel unique est contraire aux idéaux mêmes de l'Europe démocratique et pluraliste. Le manuel franco-allemand, auquel sont consacrés deux autres articles de ce numéro de la revue, ne saurait être considéré comme relevant d'une telle volonté car c'est une initiative bilatérale et il n'a pas de caractère officiel.

finalité civique et la procédure de vérité seraient ainsi conciliées dans un enseignement qui ne pourrait pas prêter le flanc à une accusation de manipulation. Un tel enseignement aiderait les élèves à comprendre que l'on peut emboîter des identités multiples, que la quête de la vérité historique et la construction d'une citoyenneté européenne sont non seulement compatibles mais se renforcent mutuellement.

Faut-il aller plus loin ? Il s'agit d'une question dont la réponse appartient au pouvoir politique. C'est à lui de dire s'il faut ou non aller, dans les futurs programmes d'histoire, vers une plus grande place pour l'Europe, afin de forger une véritable identité européenne, dans le respect de la diversité des histoires nationales, conformément à la devise de l'Union.

L'auteur

Laurent Wirth, docteur en histoire, a été professeur en classes préparatoires aux grandes écoles de 1985 à 1997 ; il est inspecteur général de l'Education nationale depuis 1998 et professeur associé à l'Institut d'études politiques de Paris depuis 2001.

Publications :

- *Histoire d'un équilibre perdu. Évolution démographique, économique et sociale du monde paysan dans le Cantal au XIX^e siècle*, Institut d'études du Massif Central, Clermont-Ferrand, 1996 ;
- *L'exception française*, Paris, Armand Colin, 2000 ;
- *Les manipulations de l'histoire*, rapport général, Publications du Conseil de l'Europe, 2000

Mots clés

Enseignement de l'histoire ; programmes scolaires ; lois mémorielles ; histoire de l'Europe ; histoire nationale ; Ernest Lavisce ; René Rémond ; Pierre Nora

Résumé

Les lois mémorielles ont été en France un point de fixation récent des rapports du pouvoir et de l'enseignement de l'histoire. Mais l'intérêt du pouvoir pour cet enseignement est beaucoup plus ancien. Dans une démocratie, l'histoire et son enseignement ne sont pas embrigadés à des fins propagandistes. Comment se manifeste alors l'intérêt que leur porte le pouvoir ?

Depuis les débuts de la Troisième République, se pose le problème du rôle de l'enseignement de l'histoire pour construire des citoyens Français. Le contexte est différent aujourd'hui : il ne s'agit plus de transcender des particularismes provinciaux, mais de déjouer les pièges des communautarismes. Il faut également tenir compte du fait qu'à côté de la citoyenneté nationale, le principe de la citoyenneté européenne est affirmé. L'enseignement de l'histoire, qui a longtemps permis de faire des citoyens français, doit-il prendre en charge la création d'une identité européenne ?

L'idée, souvent avancée, d'une perte de l'histoire nationale autour des années 60 doit être corrigée, non seulement parce qu'en amont la place de la nation n'était pas exclusive, mais encore parce qu'en aval le monde et l'Europe n'ont pas chassé le national.

En fait, aujourd'hui, le professeur peut et doit enseigner à la fois la nation et l'Europe. L'article présente quelques pistes qui ont le mérite de pouvoir être explorées dans le cadre de programmes actuels.

Abstract

The "memory laws" were in France a recent point of fixation of the connections of the power and the education of the history. But the interest of the power for this education is much more former. In a democracy, the history and its education are not "embrigadés" in propagandist purposes. How shows itself then the interest which carries them the power ?

Since the debuts of the Third Republic, raises the problem of the role of the education of the history to build French citizens. The context is different today: it is not any more a question of transcending provincial senses of identity, but of thwarting the traps of multiculturalisms. It is also necessary to take into account because next to the national citizenship, the principle of the



Laurent Wirth, « Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire. L'exemple des finalités civiques assignées à cet enseignement en France depuis Jules Ferry », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, N°2, septembre-octobre 2007, www.histoire-politique.fr

European citizenship is asserted. The education of the history, which allowed for a long time to make French citizens, does he have to take care of the creation of an European identity? The idea, often advanced, of a loss of the national history around the 60s must be corrected, not only because upstream the place of the nation was not exclusive, but still because downstream the world and Europe did not chase away the national. In fact, today, the professor can and has to teach at the same moment the nation and Europe. The article presents some tracks which have the merit to be able to be investigated within the framework of current programs.

Key words

Teaching history ; memory laws ; history of Europe ; national history ; Ernest Lavissee ; René Rémond ; Pierre Nora.