

L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum

Patricia Legris

Pour qui désire comprendre comment sont écrits les programmes d'histoire, la tâche consiste à retrouver les mécanismes de décision qui précèdent la publication de ces textes officiels, ce qui amène à pénétrer dans les boîtes noires que sont les coulisses de ces programmes. Cette démarche permet d'appréhender les enjeux, les alliances et les oppositions entre les différentes catégories d'acteurs engagées dans le processus d'écriture de ces textes, fondamentaux pour la discipline scolaire¹. Reconstituer les différents circuits d'écriture permet de comprendre comment s'écrit la norme officielle – fixée par le ministère –, d'une discipline jugée importante dans l'enseignement français.

L'histoire est en effet une discipline qui compte en France, comme le prouve la médiatisation fréquente de la question de son enseignement. Cela a été le cas dernièrement, lors de la polémique sur les programmes de collège de 2008, durant laquelle certains se sont demandés si l'on enseignait encore le national. Réactivée à chaque rentrée scolaire depuis 2011, notamment par Dimitri Casali, cette critique de l'enseignement de l'histoire, que l'on peut estimer nostalgique et erronée, est relayée par des hebdomadaires tel *Le Figaro Magazine* ou par des chaînes télévisées comme TF1. Chaque polémique mobilise des arguments civiques car l'histoire permettrait de créer chez les élèves un sentiment d'appartenance à une communauté nationale, dotée ainsi d'une mémoire collective commune, et jouerait un rôle essentiel dans la formation d'un citoyen critique capable de comprendre le monde dans lequel il évolue. Pour ceux, de droite comme de gauche, qui défendent une place importante pour la discipline dans le second degré, cette finalité civique de la discipline est essentielle et c'est parce qu'elle remplirait cette fonction que beaucoup jugent qu'elle est une discipline scolaire fondamentale.

L'enseignement prescrit de l'histoire est défini en France par plusieurs « instruments » : les programmes qui fixent la norme officielle de ce qui doit être enseigné ; les documents explicatifs des programmes qui portent des noms variés au fil du temps (« instructions officielles », « ressources d'accompagnement », « documents pour la classe ») ; des circulaires émanant du ministère, qui précisent certains points (souvent des commémorations, telle celle de la mort de Guy Môquet, souhaitée par le Président Sarkozy et prescrite par la note de service n° 2007-138 du

¹ Voir notre thèse : *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, 18 juin 2010, thèse de doctorat de science politique soutenue le 18 juin 2010 à l'université Paris I, directions : Yves Déloye et Brigitte Gaiti. Le texte est disponible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00579269>. Il paraîtra aux Presses universitaires de Grenoble sous le titre : *Qui écrit les programmes d'histoire ?*

2 août 2007²). Des lois, comme celle du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité³ (dite « loi Taubira ») ou celle qui institue en avril 2005 le socle commun de connaissances et de compétences, influencent également la discipline. Le programme d'histoire, défini classe par classe, est un texte plus ou moins long comprenant un préambule de longueur variable – exposant des finalités et un cadrage général – puis la liste des contenus à enseigner. Depuis le décret 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, figurent dans les programmes du secondaire à côté des connaissances, les capacités et méthodes ainsi que les démarches que les élèves doivent maîtriser. Les programmes prescrits d'histoire sont donc des textes normatifs, prenant la forme d'arrêtés ministériels, qui peuvent être complétés par des circulaires. Ces textes – qui ne sont donc pas des lois votées par le Parlement – sont signés par le ministre de l'Éducation nationale ou, par délégation, par un haut fonctionnaire, puis paraissent au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*. Ils sont impératifs et s'imposent à l'ensemble des enseignants. Le rôle du ministre est important dans le processus de leur élaboration : c'est lui qui commande un nouveau programme et, pour que ce dernier soit publié, son accord et sa signature sont obligatoires. Le programme occupe donc une place moyenne dans la hiérarchie des normes, mais sa charge symbolique, notamment auprès des acteurs éducatifs, est particulièrement forte.

Étudier comment sont écrits les programmes successifs permet d'analyser une partie des évolutions de la discipline historique. Comprendre leur processus d'écriture nous amène à nous pencher sur les nombreux acteurs impliqués dans la production des programmes : inspecteurs, enseignants, groupes d'intérêt et personnels politiques. En cela, c'est une contribution à l'histoire de la discipline. Cette branche de la recherche a notamment été défendue par André Chervel⁴ qui invitait dans un article datant de 1988 les chercheurs en histoire de l'éducation à étudier les disciplines : finalités, contenus d'enseignement, conditions d'enseignement, public scolaire destinataire et enseignants chargés de les enseigner. Il proposait pour cela d'étudier les corpus de documents, textes (revues, débats médiatisés, etc.), manuels et exercices, comme l'a fait par exemple Évelyne Héry dans sa recherche sur l'enseignement de l'histoire dans les lycées de 1870 à 1970⁵.

Selon André Chervel, les disciplines scolaires ne sont pas assimilables à des disciplines de recherche (même si elles portent le même nom), ni à des enseignements mettant les élèves de plain-pied avec les démarches et résultats de la recherche. Les programmes d'histoire ne sont pas une « transposition didactique »⁶

² *Bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN)*, n° 30, 30 août 2007, encart « 22 octobre : commémoration du souvenir de Guy Môquet et de ses 26 compagnons fusillés ».

³ Loi n°2001-434, *Journal officiel de la République française*, n° 119, 23 mai 2001. Son article 2 stipule : « Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. La coopération qui permettra de mettre en articulation les archives écrites disponibles en Europe avec les sources orales et les connaissances archéologiques accumulées en Afrique, dans les Amériques, aux Caraïbes et dans tous les autres territoires ayant connu l'esclavage sera encouragée et favorisée. »

⁴ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 38, p. 59-119.

⁵ Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999, 270 p.

⁶ L'expression employée réfère à l'expression popularisée par Yves Chevallard dans ses publications à partir des années 1980.

des savoirs scientifiques car les disciplines d'enseignement constituent le résultat d'un processus d'élaboration et de mise en circulation des savoirs relativement autonomes. « Les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire leur propre histoire⁷. » D'après cette approche, l'école enseigne ses propres productions : les disciplines évoluent à leur rythme, s'adaptant aux grands changements culturels de la société et de la jeunesse. A. Chervel insiste donc sur le caractère créatif du système scolaire : l'école n'est pas le réceptacle des sous-produits culturels de la société mais invente ses propres savoirs.

Cependant, nos recherches ont montré que les programmes ne sont pas non plus totalement hermétiques aux évolutions de l'historiographie, ni aux attentes sociales et à certaines demandes politiques : l'étude de la fabrication des savoirs scolaires permet de montrer leur porosité aux demandes et aux enjeux éducatifs, mémoriels, politiques. Même si elle est stimulante, l'analyse proposée par A. Chervel ne met pas suffisamment l'accent, selon nous, sur l'aspect politique de la construction des programmes et d'une discipline comme l'histoire. D'où l'intérêt pour le chercheur de croiser son approche avec celle de la sociologie du curriculum⁸. Cette dernière est apparue dans les années 1980 en France grâce à la traduction par Jean-Claude Forquin de textes de chercheurs britanniques, comme Basil Bernstein ou Michael F. D. Young, qui se sont intéressés à la façon dont les contenus d'enseignement sont sélectionnés, façonnés, organisés, validés et distribués. Les travaux de Forquin⁹ montrent que la recherche sur les contenus d'enseignement a été longtemps problématique. On peut admettre que la sociologie du curriculum peut être considérée comme le parent pauvre de la réflexion sociologique sur l'école en France alors qu'elle présente un intérêt heuristique important. Cette sociologie permet de ne plus considérer les savoirs scolaires comme naturels mais comme socialement construits, comme le résultat d'un processus d'élaboration dans lequel on observe des confrontations d'intérêts et de valeurs ainsi que des enjeux de pouvoir. Par l'étude des conflits d'intérêts et des enjeux de pouvoir autour de la production des savoirs scolaires, ces sociologues s'intéressent avant tout à la dimension politique du curriculum. La question centrale pour eux est de savoir qui dispose du pouvoir de contrôle, d'élaboration et de promulgation des programmes. Pour cela, ils ne s'intéressent pas uniquement à l'écriture des programmes mais à l'ensemble de la chaîne de production curriculaire : phase proto-curriculaire : projets ; étage de formulation prescriptive : rédaction des programmes, rôle d'agents intermédiaires comme les formateurs, les inspecteurs, les auteurs de manuels ; étage final de la mise en œuvre. On peut reprocher aux premiers travaux de la nouvelle sociologie de l'éducation leur caractère idéologique fortement marxiste ainsi que le manque de finesse d'analyses parfois trop macroscopiques. Pour affiner cela, les sociologues du

⁷ André Chervel, *art. cit.* p. 64.

⁸ La notion de curriculum entendue dans un sens restreint correspond à tout ce qui est prescrit officiellement comme devant être appris aux élèves, selon un ordre déterminé. Dans un sens élargi, il s'agit de tout ce qui est réellement transmis et enseigné aux élèves (valeurs et dispositions latentes acquises à l'école, par expérience et interaction avec les différents acteurs du système scolaire). Dans cet article, nous emploierons le terme dans son acception restreinte.

⁹ Jean-Claude Forquin, *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR, 2008, 202 p.

Patricia Legris, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

curriculum britanniques dans les années 1980 ainsi que les sociologues français du curriculum, comme Viviane Isambert-Jamati ou Philippe Perrenoud, ont distingué plusieurs *curricula* : formel ou prescrit, réel (celui qui est enseigné dans les classes par les professeurs), celui des élèves, et se sont davantage penchés sur des études de cas disciplinaires.

Des sociologues comme Ivor Goodson ont conduit des travaux sociohistoriques consacrés à la constitution et à l'évolution des matières scolaires en Grande-Bretagne. Ces travaux ont mis en lumière qu'on ne doit pas considérer les disciplines comme des entités monolithiques mais comme des agrégats instables de sous-groupes porteurs de traditions diverses et inégalement capables de faire prévaloir leurs conceptions et leurs intérêts. Le problème de la délimitation du territoire disciplinaire est donc fondamental. Les changements de curriculum s'expliquent selon Goodson par des mécanismes de défense d'intérêts proches. Ces changements peuvent être compris grâce à l'étude des transformations morphologiques du corps enseignant. De cette manière, Barry Cooper a étudié les changements en mathématiques et en sciences dans le secondaire : il insiste sur la segmentation des disciplines en sous-groupes entre lesquels existent des conflits (il développe l'exemple des mathématiques modernes prônés en Angleterre par les jeunes enseignants fortement titrés, contrairement aux anciens enseignants bousculés dans leur pratique et dans leur représentation de la discipline), sans négliger le poids des demandes et les pressions externes, ni les contraintes structurelles qui déterminent les ressources d'un groupe à un moment donné. Il ressort de ces travaux que la compartimentation disciplinaire est d'autant plus forte qu'on a des équipes enseignantes différentes et spécialisées, ce qui limite les possibilités de réformes.

Étudier la façon dont sont élaborés les programmes prescrits d'histoire du secondaire permet donc de mieux comprendre l'histoire de la discipline, de reconstituer les configurations d'acteurs engagés dans cette fabrication mais également de mettre en évidence les enjeux multiples de pouvoir mobilisés par leur écriture. C'est d'autant plus central en France qu'existe un ministère de l'Éducation nationale, institution gérant et transmettant les savoirs à un public nombreux selon une programmation délibérée. En raison de cette situation, la production de la norme officielle devrait être au cœur des réflexions sociologiques sur l'éducation comme l'a souhaité Jean-Claude Forquin¹⁰.

Complexification

Quand on se penche sur la façon dont ont été écrits les programmes d'histoire du secondaire général depuis la Libération, on est frappé par la complexification de leur écriture, due à l'augmentation du nombre d'acteurs engagés dans le processus.

Celui-ci fait intervenir depuis la fin du XIX^e siècle les inspecteurs généraux. Pendant longtemps, il y eut cogestion entre eux et des enseignants de lycée, représentés depuis les années 1910 par la Société des professeurs d'histoire et géographie (SPHG¹¹). Pas de véritable problème alors pour écrire les programmes : c'est une affaire de spécialistes, et l'on observe une cohérence entre histoire universitaire et histoire scolaire du secondaire, qui répond aux finalités de la discipline et s'inscrit dans un

¹⁰ *Ibid.*, p. 77.

¹¹ Elle devient l'Association des professeurs d'histoire et géographie (APHG) en 1975.

Patricia Legris, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

projet politique fixé. À cette époque, l'histoire scolaire est effectivement une production *sui generis*, surtout pour les petites classes. De plus, les acteurs sont tous engagés dans les mêmes réseaux : on les retrouve ainsi à la SPHG, à la Société des agrégés et au Syndicat des personnels de l'enseignement secondaire (SPES¹²) à partir de 1937. Les rares contestations proviennent de Lucien Febvre et de Marc Bloch : les deux universitaires strasbourgeois reprochent aux programmes d'être trop chronologiques, trop européen-centrés et négligeant l'histoire économique et sociale chère aux *Annales* au profit d'une histoire politique et militaire. À l'exception de ces deux voix discordantes, tous ceux qui sont engagés dans l'écriture des programmes partagent la même conception de l'histoire scolaire.

La complexification des processus d'écriture commence à la Libération. On assiste à partir de là à la multiplication des acteurs estimant être légitimes pour intervenir, à la complexification du champ historiographique (multiplication des courants historiques et donc multiplication des associations de spécialistes), à la diversification des représentants des enseignants d'histoire (le réseau existant jusque-là entre la SPHG, le SNES et la Société des agrégés commence à s'effriter dans les années 1960 au moment où se multiplient les points de vue militants sur la discipline), à l'intervention de groupes mémoriels à partir des années 1970, porteurs de mémoires de la Résistance, de la Shoah, et plus largement à la multiplication des revendications mémorielles à l'égard de l'histoire scolaire. À cette complexification s'ajoute l'instabilité et la contestation du modèle hérité de la Troisième République.

Entre 1944 et aujourd'hui, le circuit d'écriture se complexifie et s'ouvre à de nouveaux acteurs – engagés de près ou de loin dans l'écriture des programmes –, révélant d'un côté, l'absence d'une unité historiographique, d'une vision dominante de ce que doivent être les contenus d'enseignement (d'où parfois les couches qui se sédimentent) et l'importance grandissante des politiques mémorielles, dont les auteurs des programmes doivent tenir compte, de l'autre, la vitalité de la discipline, à l'égard de laquelle de grandes attentes existent.

Les enjeux autour de ces « textes négociés » sont de natures multiples, les programmes devant répondre désormais à des attentes variées, parfois contradictoires, ce qui rend de plus en plus difficile l'émergence d'un consensus.

¹² Il deviendra le Syndicat national des enseignants du second degré (SNES) à la Libération.

Patricia Legris, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

**Les acteurs engagés dans l'écriture de programmes d'histoire
du secondaire général en France depuis la Libération
(classes de collège et des séries générales de lycée)**

	Acteurs engagés dans l'écriture des programmes	Acteurs consultés	Interventions du ministre ou du président de la République	Aboutissement des projets
Projets Febvre	Febvre + Monod	-	-	Non
Programme de terminale 1957	Historiens + équipe du ministère	Historiens (Renouvin)	Billères + Louis Cros encadrent l'équipe	Modifiés progressivement : retrait progressif de l'étude des civilisations extra-européennes du programme de terminale (les autres programmes du secondaire, plus classiques, élaborés par le doyen Albert Trous ne sont guère modifiés jusque dans les années 1970)
Programmes 1969	Inspecteurs généraux de l'Instruction publique (IGIP)	SPHG	Conseils restreints à l'Élysée	Oui pour les programmes de collège. Blocage de Pompidou contre les projets de lycée proposés par le doyen Louis François
Programmes Haby 1974-1978	Équipe Marbeau de l'INRDP et IGIP	-	Soutien fort de René Haby	Oui mais polémique violente contre ces programmes (orchestrée par APHG, relayée par politiques, média, historiens)
Programmes 1978-1982	IGIP	APHG	-	Oui (pour apaiser la polémique des programmes Haby)
Programmes Chevènement (COPREHG) 1985-1986	COPREHG (Commission permanente de réflexion sur la rénovation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, présidée par J. Le Goff puis P. Joutard) + IGIP	APHG, inspecteurs, universitaires	Chevènement exerce des pressions pour faire passer son projet	Oui (compromis entre les projets de la COPREHG et du ministère)
Programmes Groupe technique disciplinaire Martin 1990-1992	GTD Martin	Associations de spécialistes	-	Non
Programmes Groupe technique disciplinaire Berstein-Borne 1993-1998	GTD Berstein-Borne	APHG, syndicats, enseignants, inspecteurs	Lettre de cadrage (insérer l'Europe)	Oui
Programmes de lycée du Groupe d'experts Frémont 2000-2002	Groupe d'experts Frémont	APHG, syndicats, enseignants	Lettre de cadrage (insérer l'Europe notamment)	Oui malgré le vote négatif au CSEN (rejet des dotations horaires)
Programmes Groupe d'experts Wirth 2006-2011	Groupe d'experts Wirth (un pour le collège : 2006-2008) puis un groupe plus restreint pour le lycée (2010-2011)	Associations de spécialistes, comités mémoriels, APHG, syndicats, historiens	Lettres de cadrage : Intervention initiale (socle commun) puis en 2008 (faits religieux, Histoire des arts, immigration, surtout en adéquation avec les programmes de primaire de 2008)	Oui

Patricia Legris, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

La lecture de ce tableau indique plusieurs phénomènes : l'augmentation du nombre de parties prenantes, déjà évoquée ; l'importance du ministre (qui intervient à des degrés variables), voire du président de la République ; le fait que les programmes d'histoire ne sont pas uniquement des produits de l'école (acteurs éducatifs) mais des hybrides entre les attentes sociales, politiques, éducatives et historiques.

Exemples révélateurs

Pour comprendre ces évolutions et le caractère hybride des programmes, on s'attachera à étudier quelques exemples révélateurs de ces différentes dimensions.

Premier cas : les moments où les projets de programmes posent problème. Pourquoi n'aboutissent-ils pas ? Pourquoi sont-ils modifiés rapidement ?

Nous examinerons quatre cas.

Le projet porté par Lucien Febvre à la Libération¹³

Durant les années qui suivent la Libération, au moment où se réunit la commission Langevin-Wallon, des projets de réforme de l'histoire scolaire sont discutés par des universitaires et des hauts fonctionnaires progressistes : la discipline devenait optionnelle dans certaines classes, devait être enseignée d'après la démarche régressive, qui consiste à partir du présent pour chercher dans le passé des éléments d'explication. Il s'agissait de projets proposés notamment par Lucien Febvre, membre de cette commission et proche de Gustave Monod, alors directeur du second degré. Ce projet est immédiatement critiqué par la SPHG qui se mobilise fortement auprès des parlementaires pour défendre la discipline, qu'elle présente comme garante de la démocratie. Ses actions finissent par rencontrer le succès : le projet Febvre n'aboutira pas et l'enseignement de l'histoire est à la fin des années 1940 un recyclage des programmes enseignés avant-guerre.

Le programme Braudel (terminale, 1957)

Les acteurs qui sont à l'initiative de ce projet appartiennent à un groupe restreint rassemblé autour du ministre René Billères (février 1956-mai 1958). Les archives ne sont guère parlantes pour en retracer le processus d'écriture mais il semblerait que Fernand Braudel, qui se présente alors comme l'héritier et le successeur de Lucien Febvre, ainsi que Louis Cros, haut fonctionnaire proche de Gustave Monod et directeur de cabinet du ministre, aient joué un rôle significatif dans la rédaction du programme de terminale dit « des civilisations ». Ce dernier bouscule les pratiques pédagogiques à la fois par les espaces étudiés (l'histoire s'ouvre au monde alors que son enseignement était encore très européen-centré), par les modalités d'évaluation (comment évaluer au baccalauréat un candidat interrogé sur une civilisation ?), par l'introduction d'une histoire plus seulement politique mais également économique et sociale inspirée de celle des *Annales*. Face à la mobilisation forte de la SPHG, qui trouve auprès du doyen de l'inspection générale, Albert Trous (1895-1980), un écho

¹³ « L'occasion manquée pour réformer l'histoire scolaire (1944-1947) », dans Laurent Gutierrez (dir.), *L'éducation nouvelle au service d'une nation à réformer : entre espoirs et réalité (1930-1970)*, Grenoble PUG, 2012, p. 223-234.

Patricia Legris, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

favorable, les civilisations extra-européennes vont être retirées progressivement du programme de terminale et ne feront plus l'objet d'interrogation au baccalauréat.

Les programmes Haby des classes de 6^e et de 5^e

Les rédacteurs de ces programmes sont des didacticiens de l'INRDP¹⁴ rassemblés autour de Lucile Marbeau, auxquels se joignent quelques inspecteurs qui sont soutenus par le ministre Haby. Les changements dans la démarche pédagogique sont importants : ces programmes prônent une démarche thématique pour étudier une histoire sociale et des techniques ; ils invitent l'enseignant à pratiquer la pédagogie par objectifs ; enfin, l'apprentissage de la chronologie et de l'histoire politique n'est plus central au moment de l'application de ces programmes, fondus dans les disciplines d'éveil pour le primaire et le cycle d'observation en collège. S'y opposent quasiment toute la corporation des historiens universitaires (y compris ceux des *Annales*), alliés à l'APHG, qui médiatise et politise ses actions contre les programmes Haby. La fronde est violente et il y a une demande de retour à la chronologie dans les nouveaux programmes des classes de 4^e et de 3^e. Ceux du cycle d'observation (6^e et 5^e) seront modifiés, l'approche chronologique y précédant les études thématiques, avant leur publication au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*.

Les programmes Martin

Le groupe technique disciplinaire (GTD) dirigé par Jean-Clément Martin est composé d'universitaires, d'inspecteurs et d'enseignants favorables à la didactique et désireux de changer en profondeur l'histoire scolaire. Dans les projets que le GTD soumet en 1992, on observe de nombreux changements : la classe de 2^{de} est choisie comme césure et non plus celle de 3^e, ce qui amène à repenser la progression des apprentissages pour le premier cycle du second degré, le programme est organisé en noyaux et en points optionnels, et les démarches pédagogiques évoluent, proposant l'étude régressive et l'approche notionnelle en lycée. S'y opposent fermement le ministère, l'inspection générale et l'APHG, ce qui conduit Jean-Clément Martin à démissionner la même année.

Au total, on constate que les blocages portent sur des projets qui transforment de manière importante les routines pédagogiques – au sens fort de l'expression –, à savoir : l'organisation en cycles, les espaces étudiés, l'approche historique (davantage d'histoire sociale ou culturelle et moins d'histoire politique), les démarches pédagogiques portées (affrontement autour de la définition des objectifs, du recours à la démarche régressive, de l'intérêt des débats et des notions). Ces modifications heurtent la *doxa* défendue par les associations de spécialistes (S/APHG) mais également par les politiques et parfois les universitaires pour qui il y a une histoire scolaire et une histoire universitaire, qu'on ne peut commencer à transmettre qu'à partir de la terminale. Les questions ainsi soulevées sont majeures : quels doivent être les contenus d'une histoire scolaire ? Quelle fonction la discipline historique doit-elle remplir et comment les enseignants doivent-ils l'enseigner ?

¹⁴ Institut national de la recherche et de la documentation pédagogique (nommé Institut pédagogique national – IPN – jusqu'en 1970 puis Institut national de recherche pédagogique – INRP – à partir de 1976).

Second cas : la mise au jour de la dimension politique du curriculum avec un contrôle politique plus ou moins fort

L'étude de l'élaboration des programmes ne permet pas seulement de comprendre les enjeux épistémologiques et didactiques de l'histoire : elle permet de saisir également les enjeux politiques sous-jacents à ces textes.

L'exemple de l'action de Georges Pompidou sur les programmes d'histoire

Les actions menées par ce dirigeant politique fortement investi dans les questions éducatives conduisent au blocage de toute réforme des programmes d'histoire dans les années 1960 : les commissions présidées par Pierre Renouvin (1967) puis par Fernand Braudel (1968-1969) n'aboutissent à rien, tout comme les projets de programmes de lycée proposés sous sa présidence par le doyen du groupe histoire-géographie, Louis François.

Déjà en tant que Premier ministre, Pompidou s'ingère dans les projets touchant à l'enseignement du français et de l'histoire. Quand il est chef de l'État, le verrou est officiellement posé : il tient des conseils restreints en 1969 durant lesquels sont discutés fermement les programmes d'histoire, et demande à faire la lecture de tout projet de programmes pour l'amender (ou le rejeter). Dans les conflits qui opposent l'équipe présidentielle aux hauts fonctionnaires favorables à une réforme de la discipline, on observe clairement une opposition idéologique autour de l'introduction de questions inspirées des sciences sociales (surtout de la sociologie) portée par Guy Palmade, inspecteur général de l'instruction publique depuis 1968 et membre du cabinet Guichard, et des méthodes actives défendues par Louis François (doyen du groupe histoire-géographie de l'inspection générale entre 1968 et 1973), que l'Élysée juge subversives, idéologiques et dangereuses. Cette opposition de Pompidou témoigne du pouvoir de « verrouillage » politique. Curieusement, le contrôle présidentiel laisse alors passer la réforme des activités d'éveil en 1969, ce qui illustre le fait que la vigilance politique s'exerce surtout sur les programmes du lycée du secondaire général, ceux du primaire retenant moins l'attention, et encore moins ceux des autres filières (technique/technologique, professionnelle).

Les projets portés par René Haby

Le cours de cette réforme révèle à quel point les programmes d'histoire sont des objets politiques. Le projet défendu initialement en 1974-1975 par René Haby, ministre de 1974 à 1978, et l'équipe des didacticiens de l'INRDP doit dans un premier temps être revu avec les inspecteurs généraux. Mais l'Élysée intervient rapidement (dès 1975) pour faire plier le ministre. Valéry Giscard d'Estaing relaie les arguments de l'APHG et d'historiens des *Annales* avec qui il partage la même conception de la discipline historique ; il se montre très violent et méprisant à l'égard de René Haby, jugé comme étant « une erreur de casting » selon les conseillers présidentiels. S'installe alors un rapport de force politique entre le projet de l'INRDP porté par le ministre et celui soutenu par une partie de l'inspection générale, l'APHG et l'Élysée. Ces tensions, qui durent une année, obligent René Haby et l'équipe de Lucile Marbeau à revoir les textes pour trouver un compromis. Il apparaît bien alors qu'un ministre ne peut pas imposer autoritairement un programme qui va à l'encontre des routines pédagogiques et de la conception de l'histoire défendue par bon nombre d'acteurs politiques et éducatifs.

L'âpre négociation entre la COPREHG et le cabinet de Chevènement en 1985-1986

La tension porte sur les programmes de collège et de seconde. Dans une volonté de restaurer une école néo-républicaine, le ministère Chevènement, notamment l'un des conseillers, Philippe Barret, propose des projets d'une histoire centrée sur la France, dans lesquels la place de la Révolution française est nodale et qui ne tiennent pas compte des évolutions historiographiques. En opposition à cette proposition, la COPREHG et son président Philippe Joutard s'allient au doyen d'histoire-géographie Robert Blanchon et à l'APHG pour défendre un contre-programme, ouvert à l'histoire de l'immigration et dans lequel sont insérées des nouveautés historiographiques. Cette alliance de hauts fonctionnaires et d'historiens doit batailler contre le ministre mais réussit à lui faire prendre conscience du risque d'une polémique violente si les programmes Barret font l'objet d'un passage en force. Les programmes issus de ce rapport de force sont des compromis qui ne satisfont pas entièrement les historiens et les enseignants.

L'introduction de contenus précis mais politiques : le ministère se fait le relais de certaines demandes externes (années 1990-2000)

Avec les trois exemples précédents, nous avons vu que les interventions politiques s'exercent dans la défense des traditions pédagogiques. Mais le politique, c'est-à-dire le ministère, peut également donner des impulsions et inviter les rédacteurs des programmes à introduire des contenus d'enseignement afin de porter un message. C'est le cas de l'enseignement de l'Europe que Jack Lang invite à introduire dans les programmes à partir de 1992, dans une lettre de cadrage adressée au doyen Borne chargé d'écrire de nouveaux programmes. Le groupe technique disciplinaire que le doyen préside avec l'historien Serge Berstein écrit des programmes d'histoire ouverts à la dimension européenne (notamment en seconde). Cette demande est réitérée jusqu'à nos jours : les lettres de cadrage signées sous les ministériats de François Bayrou (1993-1997) puis de Jack Lang en 2000 renouvellent cette injonction. L'objectif des politiques est de contribuer à la création d'une citoyenneté européenne parallèle à la citoyenneté nationale. L'insertion de l'enseignement de l'esclavage, évoquée plus haut, est également le témoignage de la perméabilité de l'histoire scolaire, cette fois aux revendications mémorielles portées par des groupes de pression et relayées par des membres de gouvernement ou des parlementaires.

Cette porosité aux attentes politiques et aux demandes sociales se retrouve à nouveau dans le cas de l'élaboration des programmes de collège de 2008 : la seconde lettre de cadrage adressée en 2007 par le directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO), Jean-Louis Nembrini, au doyen Wirth demande au groupe d'experts d'insérer plusieurs éléments dans les programmes : l'histoire des arts, le fait religieux, l'immigration (au moment où est inaugurée la Cité nationale de l'histoire de l'immigration). Ces demandes n'émanent pas du ministère : ce dernier n'est ici que le relais de certaines revendications. Ainsi, l'histoire des arts est-elle défendue par l'Élysée et l'enseignement des faits religieux est porté par le Conseil de l'Europe pour promouvoir la tolérance religieuse, cet argument étant ensuite repris par l'Institut européen en sciences des religions (IESR) présidé par Dominique Borne et entendu au ministère. De même pour l'immigration : Philippe Joutard, président du comité pédagogique de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, insiste sur l'importance d'introduire ce thème dans les programmes, son argument étant ensuite

repris par le ministère. Cette introduction de l'histoire de l'immigration est donc avant tout politique, plus qu'elle n'est le reflet de l'évolution historiographique dont le dynamisme des recherches sur ce thème s'observe depuis les années 1980. Il y a donc un filtrage politique des contenus d'enseignement qui s'opère lors de l'élaboration des programmes.

Conclusion

On peut conclure que les programmes d'histoire sont des objets scolaires hybrides au cœur d'enjeux éducatifs, historiographiques, politiques, sociaux et mémoriels. Ils sont également des objets fétiches pour bon nombre d'acteurs : ils constituent des symboles importants pour les enseignants mais également pour des groupes d'intérêt, des politiques, une partie de la société civile. Leur élaboration ne se fait pas dans des coulisses inconnues pour tous : nombre d'acteurs y pénètrent pour tenter de faire passer leurs propositions, sachant qu'au final, c'est toujours le ministre, son cabinet ou de hauts fonctionnaires (DGESCO par exemple) qui décident.

Une étude des producteurs des programmes sur plusieurs décennies permet de comprendre des éléments qui rejoignent les conclusions de sociologues du curriculum : d'une part, l'inertie de certains contenus (en raison de l'importance des traditions et des identités pédagogiques, de l'attachement à la place occupée par les disciplines dans le système scolaire français) ; d'autre part, le fait que les réformes efficaces ne sont pas celles qui s'imposent brutalement à ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre (à savoir les enseignants) ou qui rompent avec les « routines pédagogiques », mais celles qui réforment à la marge, par petites touches en y associant le plus grand nombre de parties prenantes ; en troisième lieu, l'adaptation des acteurs engagés dans le processus d'écriture : les corps d'inspection, les syndicats d'enseignants et l'APHG (tout comme les enseignants) évoluent fortement depuis la Libération. L'inspection générale cherche à se relégitimer alors que les syndicats et l'APHG ont de plus en plus de difficultés à mobiliser un corps enseignant diversifié et dont les engagements s'émiettent, et s'orientent parfois vers des engagements virtuels au sein de collectifs ou d'associations en ligne sur le net.

Ces constatations nous amènent à nuancer certaines observations d'Antoine Prost au sujet de la difficulté à faire passer des réformes¹⁵. Ce dernier considère les modifications de programmes comme des changements mécaniques (ne touchant ni à l'architecture d'ensemble de l'organisation concernée, ni à ses principes de gouvernement) et estime que ce type de changement devrait être assez facile, contrairement aux changements organiques, plutôt difficiles et aux changements structurels, pratiquement impossibles. Selon lui, les programmes sont sans cesse remaniés et il faut des changements véritablement radicaux pour qu'apparaissent des résistances, d'ailleurs partiellement victorieuses. En fait, l'évolution de l'Éducation nationale montre une réalité plus complexe : certaines réécritures apparemment faciles ne se font pas, tandis que d'autres apparemment difficiles se font. L'examen de l'élaboration des programmes d'histoire montre que les changements de programmes n'est pas chose aisée : toucher à l'histoire scolaire attise les passions et relance à chaque fois des polémiques dont les arguments se répètent.

¹⁵ Antoine Prost, « Réformes possibles et impossibles », dans Gaëtane Chapelle et Denis Meuret, *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006, p. 89-102.

Patricia Legris, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

L'inertie des méthodes et des contenus n'est cependant pas totale : si l'on compare les programmes du secondaire des années 1950 à ceux d'aujourd'hui, on repère des similitudes mais l'organisation de ces textes a été fortement modifiée en plusieurs étapes. Les moments historiques rompent désormais franchement avec le *continuum* chronologique, l'insertion de contenus d'enseignement va de pair avec le retrait d'autres (l'étude de la Préhistoire, de la Grèce archaïque, de l'Angleterre médiévale, de Byzance, de la guerre de Trente Ans ou de l'Empire tsariste...), l'histoire du temps présent ainsi que l'étude de la mémoire ont fait leur entrée dans les programmes, la place du document et des pratiques pédagogiques ont évolué. Ces transformations dans le récit historique proposé à l'école par l'intermédiaire des programmes illustrent en quelque sorte les réflexions menées depuis plusieurs décennies sur la place du national et de l'État ; elles montrent que les programmes peuvent constituer également des leviers de changement pour la discipline historique.

L'auteur

Agrégée d'histoire, Patricia Legris a consacré sa thèse de science politique à l'écriture des programmes d'histoire. Elle est maître de conférences en histoire à Rennes 2 et rattachée au CERHIO (UMR 5268).

Résumé

Cet article explique en quoi l'analyse des processus d'élaboration des programmes d'histoire est une contribution à l'histoire des disciplines scolaires mais également de la sociologie du curriculum. En recomposant les configurations d'acteurs chargés de la production des programmes et en revenant sur les propositions de programmes du second degré général qui n'ont pas abouti, le texte montre le rôle clé joué par les dirigeants politiques ainsi que les représentants des enseignants. Les réformes des programmes aboutissent quand elles transforment à petites touches ces textes. Ces changements touchant à la norme prescrite permettent ainsi de faire évoluer la discipline scolaire.

Mots clés : programmes scolaires ; histoire ; éducation nationale ; associations de spécialistes ; politique éducative.

Abstract

This article deals with the making process of History Curricula in French high schools since 1944. As an Educative Political Tool, History Curricula are political, historical and social issues. The writing circuit of prescribed curricula opens itself throughout the period and explains changes regarding the curricula contents and the conception of citizenship promoted by school history.

Keywords : Curricula, History, Educative Policy, Citizenship.

Pour citer cet article : Patricia Legris, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013 [en ligne, www.histoire-politique.fr]