

8. LES PROGRAMMES D'HISTOIRE, DES TEXTES SOUS HAUTE TENSION

LAURENCE DE COCK

Pas une rentrée scolaire sans que les programmes d'histoire ne fassent polémique, s'invitant dans les plus grands médias pour commenter le moindre changement de virgule. Les outrances sont légion : on pleure la disparition de Napoléon ou de n'importe quel autre héros national, la suppression de la chronologie, l'ignorance des enfants, le militantisme des professeurs d'histoire-géographie etc. Tout porte à croire que la charge politique qui pèse sur l'enseignement de l'histoire n'a pas d'équivalent dans les autres disciplines scolaires. Si ce dernier constat n'est pas tout à fait juste – toutes les disciplines sont politiquement chargées –, force est de constater que la « passion » qui entoure l'histoire scolaire a ceci de spécifique qu'elle se déconnecte assez fréquemment de la réalité non seulement des textes, des manuels mais aussi des pratiques. Ainsi, il se construit une sorte de métadiscours sur l'enseignement de l'histoire qui devient davantage un argument politique voire électoral qu'un débat sur les finalités d'une discipline scolaire. Les choses atteignent un paroxysme tel qu'on a vu, dernièrement, une confiscation outrancière des finalités de l'enseignement de l'histoire au profit de la lutte contre l'islamisme politique ; l'idée étant la suivante : enseigner le récit national permettrait de produire un amour de la France tel qu'il empêcherait la jeunesse de basculer dans l'islamisme politique. Cette équation non éloignée de la pensée magique est par exemple celle développée dans un récent essai de Natacha Polony, *Nous sommes la France* ; mais elle était aussi en filigrane de quelques programmes des récentes

élections présidentielles comme au Front national ou encore chez l'éphémère Bruno Le Maire et le candidat de droite François Fillon, tous trois plaidant pour un enseignement du récit national. On le voit, il n'est pas inutile d'explicitier les raisons pour lesquelles les instrumentalisations tous azimuts des programmes d'histoire sont susceptibles d'atteindre de tels niveaux de sensibilité. Un retour préalable sur ce qu'est un programme scolaire s'avère nécessaire.

LES PROGRAMMES SCOLAIRES, DES TEXTES HYBRIDES, DES ENJEUX DE POUVOIR

Roger-François Gauthier, inspecteur général, souligne dans sa thèse les ambiguïtés en posant la question du statut juridique des programmes et de leur organisation. Il remarque notamment que les programmes ne figurent pas dans le Code de l'éducation qui ne retient que les normes élevées dans la hiérarchie, à savoir les lois et décrets. Or les programmes sont de simples arrêtés du ministre de l'éducation nationale. Il y pointe un désordre, une « *accumulation éclectique de normes contradictoires* » : « *Le juriste s'étonne : comment comprendre, en n'abordant même pas ici la question du risque de politisation, que la norme éducative en principe parmi les plus pérennes soit arrêtée par l'autorité la plus éphémère¹ ?* »

La remarque est fort juste, d'autant que, publiés dans les *Bulletins officiels* de l'éducation nationale, les programmes sont des textes prescriptifs.

Quelques travaux en sociologie ou science politique ont tenté également de circonscrire la nature particulière des programmes scolaires, ou, plus précisément de ce que l'on préfère appeler le *curriculum*².

1. R.-F. Gauthier, « *Malgoverno* » éducatif et questions curriculaires en France. thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la dir. d'A. Robert, Université de Lyon 2, 2011, p. 53-54.

2. Un curriculum est « l'ensemble institutionnellement prescrit et fonctionnellement

La sociologue Viviane Isambert-Jamati en est la pionnière en France. Son article publié dans la revue *L'Année sociologique* en 1969 pose les bases du chantier: il s'agit de déterminer les «médiations» entre la société et l'école, donc d'objectiver les relations entre les deux. Elle montre que les contenus d'enseignement apparaissent comme le produit d'un processus de décision où se manifestent des conflits d'intérêt et des enjeux de pouvoir, des effets des positions sociales³. En France, Lucie Tanguy lui emboîte le pas en travaillant sur l'enseignement technique et montre l'ajustement entre les rapports sociaux et les savoirs enseignés aux futurs ouvriers⁴.

C'est cependant dans le monde anglo-saxon qu'ont lieu les principales recherches en sociologie de la production et de la transmission des connaissances que l'on appelle plus communément la «sociologie du curriculum⁵». Dans un ouvrage collectif intitulé *Knowledge and control*, Michael Young réunit plusieurs contributions, dont une de Pierre Bourdieu⁶, considérées comme fondatrices du courant de la nouvelle sociologie de l'éducation.

Tous ces travaux qu'il serait laborieux de recenser exhaustivement ici mais qui restent encore mal connus,

différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné. Un curriculum est bien un programme ou un plan d'études, mais considéré dans sa globalité systémique, dans sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique, c'est-à-dire selon l'ordre de progressivité des situations et des activités d'apprentissage auquel il est censé donner lieu», d'après J.-C. Forquin, Sociologie du curriculum, Rennes, PUR, 2008, p. 8.

3. V. Isambert-Jamati, *Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires, 1990

4. L. Tanguy, *Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. Revue française de sociologie*, n° 2, 1983.

5. J. Deauvieux et J.-P. Terrail, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute [2007], 2016.

6. P. Bourdieu, «Système de pensée et système d'enseignement», *Revue internationale des sciences sociales*, n° 7, 1966.

témoignent qu'outre le caractère juridiquement hybride des textes prescriptifs, il se joue derrière leur écriture, par la sélection et discussion des contenus, des enjeux de pouvoir et des finalités telles qu'il semble très réducteur de ne voir dans un programme qu'un lent déroulé de connaissances à transmettre. Importés en France grâce au travail de diffusion et de traduction de Jean-Claude Forquin, ces travaux ont inspiré quelques thèses plus récentes. Isabelle Harlé a par exemple travaillé sous la direction de Lucie Tanguy sur une comparaison entre l'introduction de l'enseignement artistique et technologique en France et en Allemagne. Elle fait remarquer qu'à partir des années 1960 l'espace de définition du curriculum est marqué par une extension des réseaux et une multiplication des catégories d'acteurs impliqués dans la programmation des contenus d'enseignement. Marie-Pierre Pouly a mis aussi en évidence le lien qui unit la forme scolaire et le contexte économique de naissance du capitalisme et a retracé comment l'anglais enseigné change de nature et se différencie, du 19^e au 20^e siècle, au fur et à mesure qu'il se scolarise. Joël Lebeaume a montré l'articulation entre les orientations politiques en France et le développement de l'enseignement ménager pour les filles à la fin du 19^e siècle. Pierre Clément, lui, évoque une «*politique des contenus d'enseignement*» dans sa thèse sur l'adoption du Socle commun des connaissances et des compétences. On a, à travers toutes ces recherches, un élément de compréhension de la charge politique des programmes d'histoire mais qui reste insuffisant pour comprendre ce qui en fait la spécificité.

LA FABRIQUE SCOLAIRE DE L'HISTOIRE

D'autres auteurs, notamment autour du CVUH (Comité de vigilance face aux usages publics de

l'histoire)⁷, ont envisagé le programme d'histoire comme un usage public de l'histoire, partant du principe qu'on avait là une procédure de sélection dans le stock de savoirs historiques disponibles suivie d'un agencement proche d'un montage en vue d'obtenir une trame narrative. On peut donc parler de récit mémoriel dans le sens d'un récit sur le passé, déterminé par l'État, et susceptible de nourrir une mémoire nationale. Ainsi, un programme d'histoire est aussi un instrument de politique publique, au sens d'une politique de mémoire. Il est donc utile également de comprendre qui les écrit et selon quelle procédure.

La question est plus complexe qu'il n'y paraît. Commençons par le plus évident : les programmes ne sont pas écrits sur un coin de table par le/la ministre de l'éducation ; mais précisons néanmoins ceci : ils ne sont pas pour autant déchargés de toute pression politique de la part du gouvernement. C'est d'ailleurs cette complexe articulation entre le politique et le disciplinaire qui est à l'origine des nombreuses réformes du « circuit d'écriture » selon l'expression de Patricia Legris⁸. Jusqu'aux années 1970, la procédure est assez simple, c'est aux universitaires les plus renommés, secondés par les Inspecteurs généraux, désignés par le gouvernement, que sont confiés les programmes.

Une première rupture a lieu avec l'introduction dans le circuit de professionnels inspirés par les recherches didactiques et pédagogiques et proches de ce qui deviendra l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique), à la faveur du succès des réflexions pédagogiques et de l'Éducation nouvelle autour de la ferveur de mai 1968. Mais les années suivantes font rupture car

7. Le CVUH est né en juin 2005 à l'initiative des trois historiens, Michèle Riot-Sarcey, Nicolas Offenstadt et Gérard Noiriel. Je l'ai rejoint puis présidé entre 2009 et 2011.

8. P. Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014.

l'histoire scolaire entre en crise, nous y reviendrons. Dès lors elle passe sous surveillance politique plus stricte et les programmes sont confiés à des commissions composées de l'Inspection Générale, d'universitaires et d'enseignants du Secondaire mais avec un fort droit de regard du ministère. La puissante Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG) pèse beaucoup sur l'écriture des programmes.

En 1989 a lieu une seconde rupture de taille avec la création du Conseil national des programmes (CNP). L'idée est notamment de rompre le lien trop direct au politique. Le conseil est composé de spécialistes proposés par un président et nommé par le ministère, de toutes les disciplines. Il délègue ensuite à des GTD (Groupes techniques disciplinaires) la responsabilité de réécriture ou d'amendements des programmes par disciplines. Dans ce GTD, on trouve à nouveau l'Inspection, des universitaires et des enseignants de terrain. Les programmes sont discutés et votés par le CNP, ils passent ensuite par le Bureau des programmes de la DGESCO et par le ministère. Le circuit s'allonge, les prérogatives des uns et des autres ne sont pas claires et des concurrences émergent entre les bureaux. D'une certaine manière, ce CNP fonctionne comme un «circuit de refroidissement» des questions chaudes, notamment mémorielles, qui commencent à voir le jour dans ces années 1990⁹ : mémoire de la Shoah, de Vichy et bientôt de la guerre d'Algérie et de la traite et de l'esclavage. Ces passions du dehors traversent très peu les murs de l'institution scolaire ; le travail du CNP est lent, méthodique, détaché de l'urgence et du calendrier politique ; les programmes sont discutés à la fois sur

9. C'est l'expression que j'emploie dans ma thèse, voir L. De Cock, *Le Fait colonial à l'école, genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel des années 1980 à nos jours*, essai de socio-histoire du curriculum, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de F. Lantheaume, 2016.

le plan disciplinaire mais aussi dans leurs relations à d'autres disciplines afin de dégager des cohérences éventuelles.

Toutefois, l'absence de clarification des territoires et les rivalités de plus en plus fortes expliquent la suppression du CNP par le ministre François Fillon. Dès 2005, les réécritures de programmes sont à nouveau confiées à des commissions restreintes présidées par l'inspection générale et parfois (mais de moins en moins) par un universitaire, composées d'Inspecteurs pédagogiques régionaux, d'enseignants, et de formateurs. Le circuit est plus court; les membres des commissions restent secrets, celle du primaire est la plus opaque. Le ministre intervient par une lettre de cadrage mais laisse la commission travailler. Celle-ci procède surtout par auditions d'acteurs individuels ou collectifs (associations par exemple) et s'emploie à ne pas provoquer trop de houle. Pour calmer les polémiques qui réapparaissent sur les programmes, Vincent Peillon décide en 2013 de recréer un conseil qu'il souhaite plus indépendant: le Conseil supérieur des programmes (CSP). L'identité des membres est publiée au *Bulletin officiel*. Grande nouveauté: le CSP intègre des parlementaires de gauche et de droite en son sein, décision justifiée par le désir de dépolitiser l'écriture des programmes (sic). C'est pourtant le soupçon d'une trop forte implication de l'exécutif dans les programmes qui fait exploser le CSP par des démissions successives, de son premier président Alain Boissinot en 2014, puis d'autres membres en 2016 et 2017, avant une remise au pas sévère en janvier 2018 par Jean-Michel Blanquer qui y nomme Souad Ayada, inspectrice générale de philosophie vraisemblablement acquise à la ligne gouvernementale dont la nomination a récemment engendré le départ de la vice-présidente Sylvie Plane. L'écriture des programmes est donc un

sport de combat si l'on en juge les réformes successives du circuit.

Reste à savoir au nom de quoi se font les arbitrages sur les contenus et quelles sont les raisons des nombreuses polémiques.

LE RÉCIT NATIONAL AU CŒUR DES CONTROVERSES

Le 28 août 2016, à Sablé, dans la Sarthe, le candidat aux primaires de la droite, ancien ministre de l'éducation nationale, dévoile quelques pans de son programme présidentiel : *« Si je suis élu président de la République, je demanderai à trois académiciens de s'entourer des meilleurs avis pour réécrire les programmes d'histoire avec l'idée de les concevoir comme un récit national. »*

Selon lui, les programmes d'histoire apprendraient aux petits Français à douter de l'histoire et avoir honte de leur pays poursuit-il, alors qu'il s'agit d'apprendre à l'aimer.

On pourrait multiplier à l'envi ces rappels des vertus du récit national dans les discours publics, qu'ils proviennent d'hommes politiques, d'historiens autoproclamés¹⁰ ou encore de pseudo-experts de l'école arguant de la perte de repères chez les petits Français et du potentiel patriotique du roman national.

Cette mobilisation dans l'espace public de l'histoire scolaire comme un problème national a elle-même une histoire. Elle s'inscrit dans un contexte de bousculement de l'idée nationale et des présupposés pédagogiques de l'école républicaine que l'on peut faire remonter à la fin des années 1970. Sa longévité prouve alors que les lignes politiques de clivage qui se dessinent à ce moment sont encore opératoires aujourd'hui, et que la question n'a pas été tranchée, tant s'en faut, laissant en tension la fonction de l'enseignement de l'histoire dans

10. Parmi eux, Jean Sebillia, Lorant Deutsch, Dimitri Casali, auteurs de nombreux ouvrages sur l'histoire de France à très hauts tirages.

le projet national-républicain. C'est ce mécanisme-là qu'il est intéressant d'interroger.

On peut définir le roman national comme une narration spécifique de l'histoire nationale, reposant sur une ligne du temps chronologique, linéaire et progressiste, jalonnée et rythmée par des grands personnages et des événements considérés comme significatifs et objets de fierté. Cette trame de récit a été élaborée dès le début du 19^e siècle par des auteurs soucieux de contribuer à définir une identité commune à la nation française en construction¹¹. On la fait commencer aux Gaulois, les fameux «ancêtres», et se poursuivre en égrainant les rois, les héros, et les victoires relues à l'aune de la fierté nationale, comme celle de Jeanne d'Arc par exemple. C'est un récit enfin qui procède d'une vue surplombante, celles des grands hommes et qui invisibilise les autres acteurs sociaux : femmes, ouvriers, paysans, etc.

La période est à la construction d'un sentiment national comme dans tous les autres pays européens¹² reposant sur une grammaire historique commune susceptible de produire de l'identité nationale.

Ce récit scolaire va passer dans l'école à la fin du 19^e siècle sous le Second empire, mais, à la suite de la défaite de Sedan, il se charge d'une finalité patriotique et revancharde. Il s'agit de forger des Français prêts à défendre leur pays. Dans une France encore constituée d'agrégats de «petites patries» tant en métropole que dans l'empire colonial en formation¹³, l'enseignement de l'histoire devait participer à un projet d'assimilation.

Le présupposé est donc tout aussi politique que pédagogique. Il y a là une croyance forte dans les vertus

11. S. Venayre, *Les Origines de la France*, Paris, Seuil, 2013.

12. A.-M. Thiesse, *La Création des identités nationales*, Paris, Seuil, 1999.

13. J.-F. Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996. ainsi que A.-M. Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, MSH/Mission du patrimoine ethnologique, 1997.

assimilatrices de l'enseignement de l'histoire. De ce point de vue, la fabrique scolaire de l'histoire a bien maille à partir avec les questions de diversité culturelle dès le début.

La matrice du roman national à l'école connaît quelques amendements significatifs du 19^e siècle à nos jours et il serait mensonger de prétendre qu'on enseigne aujourd'hui encore cette histoire. D'autres problématiques se sont imposées depuis : l'ouverture aux autres civilisations, à d'autres échelles, les réflexions pédagogiques et didactiques, l'histoire sociale et culturelle sont autant de données prises en compte dans les programmes d'histoire depuis près de soixante ans. Toutefois, le récit national continue d'être un point de crispation dans les débats sur l'histoire scolaire. Il faut remonter au début des années 1980 pour en comprendre les causes.

En 1979, l'historien populaire Alain Decaux¹⁴ pousse un cri d'alarme dans *Le Figaro Magazine* qui titre : « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants ». Le ton est celui de l'alerte. Depuis 1969, à l'école primaire, les enfants faisaient des « *activités d'éveil, moment pédagogique pluri-disciplinaires dans lesquels l'enseignement de l'histoire était dissous avec d'autres disciplines* ». Pour Decaux, c'est catastrophique : les enfants n'apprennent plus l'histoire de France, ils ne connaissent plus les grands personnages, les héros, les événements fondateurs ; comment donc imaginer qu'ils puissent aimer leur pays ?

La controverse prend une ampleur inédite au point de donner lieu à une proposition de loi portée par Michel Debré sur l'enseignement de l'histoire en 1980 qui précise ceci : « *Au moment où les phénomènes de massification précipitent le déracinement des individus, accélèrent le*

14. Alain Decaux est alors vulgarisateur d'histoire depuis 1969 dans une émission : « Alain Decaux raconte » qui dure une heure et où il met en intrigue un événement historique

nivellement des cultures et instaurent la tyrannie de l'instant, l'histoire ne donne plus les repères indispensables pour que les jeunes Français aient une conscience précise de leur identité nationale et culturelle¹⁵.»

Tout l'argumentaire porté dans les mêmes termes aussi bien à droite que dans la gauche souverainiste chevènementiste est posé dans cet extrait. Quelque chose a eu lieu entre les années 1970 et les années 1980 qui bouscule le socle national-républicain, quelque chose qui ne relève plus seulement de l'identité nationale mais d'une reformulation des problèmes économiques et sociaux sous un angle culturel. Dans cette France en proie à l'arrêt de la croissance économique, à la fin de son empire colonial, à la massification scolaire (le collège unique de 1975), dans ce pays qui commence à réguler plus fermement son immigration (fin du regroupement familial), et se trouve en proie aux violences dans certaines périphéries urbaines, à un racisme ostensible médiatiquement relayé, aux premières poussées de l'extrême droite, la définition du projet intégrateur de la République ne semble plus aller de soi.

Dans ces années, l'école s'interroge sur sa participation à une politique d'intégration des enfants d'immigrés. Deux lignes se configurent qui dépassent très largement les clivages entre la droite et la gauche.

La première, portée par tout un courant dit interculturel, très présent dans l'école, propose de prendre acte de la richesse de la pluralité culturelle des classes et d'adapter les contenus d'enseignement de sorte à faciliter le sentiment d'appartenance à un récit commun des populations d'origine immigrée. On est là dans une «politique de la reconnaissance» à la manière définie par Axel Honneth¹⁶. Une autre ligne se montre

15. Proposition de loi d'orientation sur l'enseignement de l'histoire, enregistrée à l'Assemblée nationale le 25 juin 1980.

16. A. Honneth, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.

au contraire hostile à cette vision des choses qui entraverait le pacte républicain de dépassement des identités sociales et culturelles par la citoyenneté aveugle aux différences. Pour ce second courant, dans lequel on retrouve un républicanisme typique comme c'est le cas au CERES¹⁷, enseigner prioritairement une histoire de France susceptible de provoquer amour et empathie pour le pays d'accueil, insistant sur la politique historiquement généreuse d'intégration et montrant la France comme pays des droits de l'homme, est une solution nettement moins périlleuse pour le pacte républicain que le risque d'un relativisme culturel.

Depuis, cette tension sur les finalités des contenus historiques d'enseignement réapparaît à chaque moment de réécriture des programmes et de débats publics portant sur des thématiques dites identitaires. La dernière controverse sur les programmes d'histoire l'illustre fort bien.

En 2015, de nouveaux programmes d'histoire sont rédigés par le CSP. Leur première mouture articule des points d'approfondissements obligatoires et facultatifs. Parmi les premiers, l'islam en 5^e et les traites et l'esclavage en 4^e. Parmi les seconds, les philosophes des Lumières en 4^e. Il n'en a pas fallu davantage pour déclencher le courroux de quelques intellectuels qui ont vu dans ces choix le symptôme d'une victoire des «repentants» (partisans d'une mise en avant des pages sombres de l'histoire) sur les hérauts de l'identité nationale française. En période post-attentats de janvier 2015, l'affaire apparaît comme un gage démagogique donné aux populations d'origine immigrées. Les outrances atteignent des sommets de déconnexion par rapport à la réalité de l'école comme le montre cet extrait d'un article d'Alain Finkielkraut paru dans

17. Le CERES (Centre d'études, de recherches et d'éducation socialistes) est né en 1966 à l'initiative de Jean-Pierre Chevènement

Le Figaro du 12 mai 2015 : « Les nouveaux programmes ne se préoccupent absolument pas de faire aimer la France. Ils appliquent à la lettre le dogme de la critique sociale : le mal dans le monde résulte de l'oppression ; c'est l'inégalité qui est la source de toute violence. Le fanatisme islamique, autrement dit, est le produit de la malfaisance coloniale et de sa continuation postcoloniale. Si l'on aborde l'histoire aux 18^e et 19^e siècles sous l'angle : « un monde dominé par l'Europe, empires coloniaux, échanges commerciaux, traites négrières¹⁸, le nouveau public scolaire retrouvera sa "self esteem", l'ancien perdra son arrogance et tous les problèmes seront réglés. L'école des savoirs cède ainsi la place à l'école de la thérapie par le mensonge. »

La médiatisation et le relais politique sont tels que le ministère recule et supprime ces choix. La controverse s'est entièrement focalisée sur la question de la légitimité de l'enseignement de l'histoire nationale, certains n'hésitant pas à rappeler qu'après tout, s'il fallait en passer par une mythologie nationale pour faire aimer la France aux enfants, ils ne voyaient pas trop quel était le problème. « *Le roman national peut bien servir à intéresser les élèves de primaire* », affirme l'enseignant conseiller éducation de Nicolas Dupont-Aignan, Jean-Paul Brighelli¹⁹, personnage pourtant prompt à faire les gros yeux dès qu'il soupçonne un péril quelconque sur la solidité des savoirs transmis à l'école...

Mais, on le voit, la question du roman national soulève des réactions quasiment irrationnelles, exacerbées par la conjoncture politique post-attentats.

De ces tensions, nous sommes très loin d'être sortis et les programmes d'histoire actuelle ne permettent guère de discerner une ligne cohérente. En réalité, par crainte

18. La mouture provisoire des programmes rendue publique le 13 avril 2015 comportait, pour la classe de quatrième, la formulation suivante : « L'Europe et le monde 17^e-19^e siècles », ainsi qu'un point d'approfondissement obligatoire : « Un monde dominé par l'Europe : empires coloniaux, échanges commerciaux et traites négrières ».

19. *Le Point*, 15 mai 2015.

des controverses, ils se présentent aujourd'hui comme une sorte de palimpseste censément contenter toutes les «demandes sociales», même contradictoires. On a donc une distribution de prébendes à tel ou tel groupe de pression (universitaires, syndicats, associations d'anciens combattants, associations féministes, etc.) qui rend très complexe l'élaboration d'un récit commun autre que tabulaire. La politique de reconnaissance des entités particulières y côtoie des thématiques propres au récit national (comme «le temps des rois» en cycle 3, soit CM 1, CM 2 et 6^e) et le produit fini n'est toujours pas satisfaisant tant il reste englué dans ses finalités identitaires ou civiques au détriment des finalités cognitives et critiques que l'on pourrait attendre des savoirs scolaires. C'est ceci qui participe à expliquer que bien loin d'apaiser les susceptibilités, les programmes actuels exacerbent n'importe quelle crispation identitaire du moment. Pris dans la tourmente, ils deviennent les armes d'une guerre idéologique qui n'a plus grand-chose à voir avec la réalité professionnelle des pratiques de classe.

QUELQUES LIGNES DE FUITE

Plutôt que d'ergoter *ad vitam* sur les contenus, peut-être faudrait-il en revenir à l'épistémologie disciplinaire et à une réflexion sur les apprentissages. En commençant par réaffirmer que l'enseignement de l'histoire est au service de la connaissance et du raisonnement historique. Ce dernier est un mode de pensée qui ne se contente pas d'agrèger, mémoriser puis restituer des connaissances du passé sous la forme d'un stock renouvelable et partagé, mais qui apprend à sélectionner, agencer, interroger ces savoirs dans le cadre d'une réflexion sur le passé mais aussi sur le présent. Le raisonnement historique assume donc que le passé est nécessairement «recomposé» par le biais d'une méthode scientifique

(celle de l'historien) ; qu'il est circonscrit dans une historicité qui lui est propre, mais qu'il soulève des enjeux qui sont mobilisables au présent. Le va-et-vient passé/présent/avenir des savoirs va de soi dans une école qui, porteuse d'un projet de société, repose de toute façon sur un pari fait sur l'avenir. L'enseignement du raisonnement historique nécessite ainsi simultanément une bonne maîtrise de l'épistémologie disciplinaire et un outillage didactique.

Dans le raisonnement historique, la formulation des questions prend autant d'importance que la validité des réponses. Dès le plus jeune âge, les élèves acquièrent les automatismes pour interroger le passé. Ils savent qu'on ne pose pas la question *du* pourquoi mais *des* pourquoi(s). Ils sont aussi nécessairement initiés à interroger la présence *des* acteurs (qui?), protagonistes individuels et collectifs, ainsi que les variations d'échelles pour appréhender les faits (où? comment?). Le premier cycle doit clarifier la distinction entre l'histoire et la fiction. Sans opposer radicalement les deux termes, les élèves doivent saisir ce qui est vrai, ce qui a eu lieu, malgré les possibles diversités d'interprétations. Ils doivent apprendre à *douter* mais aussi à rechercher la conviction.

Les réflexions préalables sur les causes et les déroulés servent ensuite une mise en ordre des faits qui s'impose par le raisonnement et ne lui est pas préalable. Au cours de sa scolarité, l'élève approfondit le raisonnement historique en densifiant la quantité et la complexité des savoirs. L'idée n'est plus de « raconter » mais de mettre en forme une réflexion raisonnée.

Sur le fond, une histoire émancipatrice est par essence inclusive. Elle se soucie de rendre évidente la présence au monde de l'ensemble des élèves scolarisés en France, d'où qu'ils viennent, quel que soit leur sexe, et quelle que soit leur couleur de peau. Cette légitimation passe par la reconnaissance urgente et obligatoire

de l'ensemble des héritages constitutifs de la société française et tissés ensemble par le temps. C'est ce récit commun qui reste à inventer.

Nous en sommes très loin. De nouveaux programmes de lycée doivent être réécrits dans le cadre de la réforme. Déjà le ministre Blanquer avait fait savoir ci et là son attachement au récit national et à ses finalités patriotiques. Par ailleurs, les gages donnés aux milieux conservateurs, voire traditionalistes (comme les écoles privées hors-contrat du réseau Espérance-banlieues) n'augurent rien de bon quant aux réécritures prévues. Enfin, la mainmise récente sur le CSP (resté plus de six mois en friche sans attribution) ne semble guère annoncer une quelconque autonomie d'experts dans l'écriture des programmes mais témoigne d'une mainmise forte et assumée du politique sur les nouveaux programmes.