

La citoyenneté au cœur de l'histoire scolaire : controverses autour d'un projet de réforme des années 1970-1980

Autor(en): **Legris, Patricia**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Traverse : Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire**

Band (Jahr): **24 (2017)**

Heft 1: **Verfassung, Bürgerschaft und Schule = Constitution, citoyenneté
et école**

PDF erstellt am: **19.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-685860>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

La citoyenneté au cœur de l'histoire scolaire

Controverses autour d'un projet de réforme des années 1970–1980

Patricia Legris

L'histoire est considérée en France comme une discipline scolaire majeure dans la fabrique du citoyen depuis le 19^e siècle.¹ Sa présence tout au long du second degré général et la définition des contenus d'enseignement par des textes officiels déterminant la norme à enseigner dans les classes témoignent de l'importance qu'elle revêt pour les décideurs politiques et éducatifs mais aussi pour une partie de l'opinion publique. Les programmes nationaux et obligatoires, l'organisation des savoirs historiques autour d'un déroulement chronologique avant tout politique et national reflètent la conception française de la République et de la citoyenneté. Cela est d'autant plus fort que l'histoire scolaire se voit assignée plusieurs finalités dont celle de former un citoyen critique et engagé dans la vie de la société.²

La représentation du citoyen est stable depuis la III^e République, moment où s'affirme véritablement un *individualisme républicain* pour lequel la nation est le point central,³ jusqu'aux années 1960. Cette conception de la citoyenneté efface les liens politiques et sociaux fournis par la famille, la corporation, le territoire ou encore la religion. L'identité nationale sert d'identité de référence qui repose sur l'idée de l'existence d'une certaine homogénéité culturelle et morale. La citoyenneté défendue par l'Etat français et transmise par des institutions comme l'école depuis la fin du 19^e siècle absorbe donc tout particularisme et limite les conflits d'appartenance. Cette homogénéité dans la citoyenneté est fréquemment comparée à la citoyenneté plus ouverte du Royaume-Uni notamment.⁴ Cependant, il serait erroné de prétendre que la citoyenneté transmise par l'enseignement de l'histoire est identique depuis la III^e République. Certes, la citoyenneté à la française n'a pas radicalement changé, mais on peut remarquer, à la faveur de transformations sociales notoires comme l'immigration ou la fin de la colonisation,⁵ qu'elle s'est progressivement ouverte à d'autres groupes sociaux, devenant ainsi une *citoyenneté plurielle*.⁶ Cette évolution commence véritablement dans les années 1970, lorsque se fragmente le régime mémoriel national⁷ au profit d'un *devoir de mémoire* davantage diversifié.⁸

Le Ministère de l'éducation conduit par René Haby de 1974 à 1978 sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing est le moment déclencheur d'une vaste polémique sur l'histoire et, par extension, sur le citoyen à former. Les quatre années durant lesquelles Haby gouverne le monde de l'éducation sont celles du début d'une évolution du monde éducatif et des savoirs scolaires. Cette période de turbulences commence sous la présidence d'un homme qui se présente comme tourné vers l'avenir et désintéressé par le passé.⁹ Dans ce contexte, l'histoire est profondément repensée. Cependant, nous verrons que cette discipline et sa finalité civique sont particulièrement complexes à réformer. Les années 1974–1985 sont celles d'une tentative de réforme de l'histoire scolaire qui s'achève par la réactivation forte et l'actualisation de la finalité civique.¹⁰ Ce sont des années de basculement pour cette discipline, dès lors soumise à un raidissement net et à des exigences très importantes.

Les fonds du Ministère de l'éducation conservés aux Archives nationales sont très précieux pour étudier ce changement. Le point de vue officiel est également fourni par les archives du fonds Giscard d'Estaing¹¹ ainsi que par les entretiens accordés par les dirigeants de l'exécutif d'alors aux médias. Les revues du monde éducatif, en particulier *Historiens et géographes*, revue de l'association de spécialistes des professeurs de cette discipline, permettent de comprendre le point de vue des enseignants et leurs mobilisations à l'égard de la politique du ministère Haby.

Les transformations de l'école pour moderniser la société française

L'élection à la présidence de la République en 1974 de Valéry Giscard d'Estaing, successeur de Georges Pompidou (1969–1974), est présentée par les médias comme la victoire d'un homme politique modernisateur soucieux de réformer les politiques publiques pour rendre la France plus dynamique et compétitive. Dans ce but, l'éducation occupe une place importante. Ce secteur est d'autant plus essentiel qu'il présente des résistances à être réformé, notamment depuis le retour à l'ordre d'après-Mai 68 effectué par l'équipe de Georges Pompidou. La modernisation de l'éducation, assurée par le ministre de l'Éducation René Haby (1974–1978), figure donc d'emblée parmi les priorités de l'Élysée.

À la tête d'une majorité disparate difficile à conduire, le président Valéry Giscard d'Estaing et le gouvernement du Premier ministre Jacques Chirac ont pour maître-mot la réforme pour permettre la réalisation du projet pour lequel le président a été élu: «Il faut que la société française devienne un chantier de réformes [...]. Nous continuerons à les mettre en œuvre jusqu'à ce que la France devienne réellement l'exemple d'une société libérale avancée.»¹²

Celle-ci doit, selon lui, s'effectuer dans plusieurs domaines dont l'économie, le social, la jeunesse et l'éducation¹³ comme l'indique René Haby: «Je m'étonne qu'on puisse penser que notre système éducatif doive resté inchangé, alors que se multiplient autour de nous les indices d'une transformation profonde des mœurs de la société, transformations auxquelles correspondent par exemple les mesures fondamentales [...] en ce qui concerne la liberté de contraception et l'abaissement de la majorité civique à 18 ans.»¹⁴ Ces réformes sectorielles accordent une importance aux valeurs comme la liberté afin de «favoriser le développement de chaque personnalité, permettre à chacun de conduire sa vie».¹⁵

La société libérale avancée que désire mettre en place le nouveau président repose sur la modernisation de la France. Il s'agit de promouvoir un libéralisme économique capable d'adapter la société aux évolutions sociales. Un autre objectif est la promotion de l'égalité des citoyens. Pour permettre cela, le pouvoir exécutif juge important que chacun reçoive la même éducation. Les trajectoires scolaires, qui permettront de choisir entre plusieurs carrières professionnelles futures, doivent dépendre non plus du milieu social d'origine mais désormais des compétences propres à chacun. Au collège organisé en plusieurs filières, héritier d'une éducation structurée en deux ordres d'enseignement depuis la III^e République, s'impose l'idée d'un collège unique pour tous les élèves de 11 à 15 ans. Ce projet, soutenu ardemment par l'Élysée et défendu par le ministre Haby, débouchera non sans peine sur la loi du 11 juillet 1975.¹⁶

Comme le collège unique vise à permettre l'égalité des chances entre élèves, il est indispensable de moderniser l'organisation des savoirs scolaires et les façons de faire la classe. En effet, le collège doit élever le niveau culturel de la nation en inculquant aux élèves un «humanisme des temps modernes»¹⁷ à travers un enseignement de sciences sociales et économiques auquel participe pleinement l'histoire. Le collège doit donc former le futur citoyen à répondre aux exigences économiques de son époque par l'apprentissage de la flexibilité, de l'usage des médias et de l'autonomie.

La promotion de ce nouveau citoyen est rendue plus complexe par les tensions qu'a engendrées la dilution, en 1969, de l'histoire au sein des disciplines d'éveil en primaire et dans les classes de 6^e et 5^e. Les disciplines d'éveil comprennent ainsi l'histoire, la géographie, l'économie, le dessin, la musique et les sciences, ce qui rend obsolètes les programmes en vigueur. L'attention portée par l'ancienne équipe présidentielle de Pompidou à l'histoire scolaire, qui a bloqué toute réforme des programmes, a curieusement laissé passer cette innovation défendue notamment par l'Institut national de recherches et de documentation pédagogique (INRDP).

La *primarisation* du collège est d'emblée mal perçue par de nombreux acteurs, dont les représentants des professeurs d'histoire-géographie et de hauts fonc-

tionnaires du Ministère de l'éducation, contrairement à René Haby qui soutient fermement ces expériences. Pour ce dernier, l'histoire ne doit plus être la discipline scolaire reposant sur l'apprentissage chronologique du passé de la nation. Elle doit être profondément transformée afin de répondre aux attentes des élèves et de la société en s'ouvrant à des problématiques issues des sciences sociales et humaines et pour donner des clés permettant l'insertion dans la société de la fin du 20^e siècle. Haby rejoint en cela le président Giscard d'Estaing dans sa volonté de former un citoyen de la société libérale avancée. Celui-ci n'est plus seulement un individu témoin de *l'individualisme républicain* mais aussi un «membre d'une communauté, électeur, contribuable, assuré social, usager du crédit bancaire, bénéficiaire de services collectifs, épargnant, acheteur, etc.»¹⁸ La citoyenneté voulue n'est plus seulement politique, elle est également sociale, économique, culturelle et s'ancre dans des «humanités modernes»: «L'étude [de l'histoire] a pour point de départ l'enquête, la visite, l'observation approfondie d'une carte, d'un document, etc., en vue de faire mieux comprendre les réalités économiques, sociales, civiques, que l'enfant côtoie dans son environnement et dans l'information courante. Par ailleurs, ces activités comportent également la structuration du temps historique et de l'espace géographique. S'y ajoutent certains apprentissages de la vie courante: sécurité routière, contacts avec les administrations, etc.»¹⁹

Cette transformation de la finalité civique assignée à l'histoire oblige à revoir l'organisation des contenus scolaires dans de nouveaux programmes.

Des programmes d'histoire étonnamment clivants

La défense du collège unique et de la réforme des disciplines scolaires amène à écrire de nouveaux programmes dès 1975. La confection de ceux de 6^e et 5^e est confiée initialement par René Haby à des didacticiens. Mais, les nouveautés pédagogiques portées par les premiers projets, en particulier l'introduction d'une histoire sociale et culturelle organisée en thèmes, sont telles qu'elles soulèvent d'emblée l'opposition de l'Inspection générale et de l'Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG) soutenues par l'Elysée et favorables à une approche chronologique d'événements essentiellement politiques. Les programmes publiés en 1977 pour le cycle d'observation (classes de 6^e et 5^e) sont ainsi des compromis entre les thèmes et la chronologie qui ne suscitent cependant pas de consensus.²⁰

Le cycle d'observation est ainsi destiné à «donner à tous les Français un savoir minimum commun» dans huit matières dont «les sciences économiques et humaines».²¹ Puis, un système d'options se met en place durant le cycle

d'orientation (classes de 4^e et 3^e). Le ministre de l'Education, qui désire actualiser les enseignements en les ouvrant à la société contemporaine, critique fortement les programmes jusque-là en vigueur en raison de leur encyclopédisme, de l'inadaptation de leurs contenus aux attentes des élèves, de l'étude peu étendue de la période contemporaine et du manque d'ouverture aux autres sciences sociales: «Pourquoi un futur ouvrier qualifié ne bénéficierait-il pas au cours de sa scolarité d'un enseignement de base solide et aussi complet que possible portant sur ces disciplines? C'est une conception qui plus que toute autre reconnaît la nécessité de l'histoire et de la géographie pour la formation de l'homme et du citoyen.»²²

Cette volonté de former un savoir démocratique et utile se traduit pour Haby par l'adoption d'une histoire thématique dans les programmes de 1977. En classe de 6^e, «les maîtres pourront choisir [...] l'évolution de l'agriculture, l'histoire de l'écriture, l'évolution de la façon de bâtir et de l'architecture; l'apparition et le développement des mythologies et des religions occidentales au cours des âges».²³ En 5^e, le thème des transports est retenu. Même si l'étude chronologique est maintenue avec la préhistoire et les civilisations du monde méditerranéen antique en 6^e et la période du 9^e au 16^e siècles en 5^e, l'introduction de questions diachroniques heurte les routines pédagogiques des enseignants et la représentation de l'histoire d'une partie de l'opinion publique.²⁴

L'ouverture de l'histoire aux autres sciences humaines, comme l'économie, la sociologie ou la science politique, a pour but dans l'esprit du ministre de former un citoyen avisé: «Former des citoyens qui, face à l'information journalistique – écrite et audio-visuelle –, aux panneaux électoraux, aux messages publicitaires, à l'organisation de la sécurité sociale ou d'une usine, et devant la perspective de participer à une conversation, ne soient pas totalement désarmés. Que l'histoire comme la géographie en tant que disciplines traditionnelles puissent apporter à cette entreprise une pierre essentielle, c'est évident.»²⁵

Cette nouvelle façon d'enseigner l'histoire déplaît aux tenants de l'histoire scolaire civique nationale. Ainsi, des professeurs au Collège de France dénoncent ce changement: «Le solide, c'est le personnage historique ou le paysage géographique dont on nous dit qu'ils sont morts [...]. La bousculade des sciences humaines a aujourd'hui pour corollaire cette fuite en avant qui caractérise [...] le recours d'une société humaine peinant à reconnaître la nature de son désarroi.»²⁶

Ces arguments sont repris par des membres de l'Académie française, ainsi que par Raymond Aron: «Le projet s'inspire de nombre d'idées aujourd'hui à la mode: les sciences économiques et humaines se substituent à l'histoire et à la géographie. La référence au monde actuel et à l'avenir ne laisse guère de place à l'étude du passé.»²⁷

Le ministre de l'Éducation n'est donc pas soutenu publiquement par les intellectuels de droite, et encore moins de gauche, ni par les dirigeants politiques. L'histoire scolaire, pour la majorité des élus, doit enseigner le passé de la nation à travers l'étude de grandes figures. Les communistes sont par exemple opposés à l'enseignement proposé par Haby qui conduirait à la disparition de l'histoire, discipline nécessaire à la prise de conscience civique des masses.²⁸ L'opposition vient aussi de la droite et du centre qui «s'émeu[ven]t avant tout du souci exclusif du ministre d'adapter le système éducatif à notre temps, au détriment de l'autre finalité de l'enseignement: assurer la culture générale, promouvoir les valeurs intemporelles».²⁹ Les divergences avec René Haby viennent également du groupe Union pour la Défense de la République, situé à droite de l'échiquier politique, dont Michel Debré, ancien Premier ministre de De Gaulle et député de la Réunion, dénonce un projet jugé marxiste: «Serons-nous les seuls en Europe et dans le monde à avoir honte, pour l'Histoire, de parler de notre pays à nos enfants? Alain Decaux, Castello, Stelio Lorenzi seront-ils demain les seuls, grâce à la télévision, à enseigner un peu d'histoire à nos enfants? A moins qu'on ne veuille donner ce monopole à Sartre?»³⁰

Ces critiques amènent le ministre à abandonner la terminologie «sciences économiques et humaines» pour celle d'«histoire-géographie-économie» dès 1975 et à publier en 1977 des programmes qui sont des compromis. Malgré ces reculs, les oppositions de tout bord s'amplifient à la fin des années 1970 et déplorent la perte de la mémoire nationale.

La polémique lancée par les nouveaux programmes réactive la finalité civique de l'histoire. Elle est animée principalement par l'association de spécialistes, l'APHG qui trouvent des alliés nombreux à sa cause. Par exemple, elle est à l'initiative des «États généraux de l'histoire» tenus à la Sorbonne en décembre 1977 auxquels sont conviés des historiens universitaires et médiatiques comme Emmanuel Le Roy-Ladurie, Robert Fossier et Alain Decaux mais aussi des députés pour demander aux directeurs ministériels et à des membres du gouvernement dont René Haby, également présents, de justifier les choix faits pour l'histoire scolaire.³¹ Les critiques visent les disciplines d'éveil et les *Instructions officielles* pour les classes élémentaires de 1978.³² «On n'apprend plus l'histoire à nos enfants!» déplore le médiatique Alain Decaux dans une tribune du *Figaro Magazine* du 20 octobre 1979.³³ La controverse atteint son paroxysme durant l'année 1980. Des manifestations parisiennes mettent en évidence les alliances entre les acteurs du secteur éducatif, ceux de l'arène politique et l'APHG.

La première manifestation est un débat portant sur l'enseignement de l'histoire qui réunit le nouveau ministre de l'Éducation de droite, Christian Beullac, l'Inspection générale, des parlementaires socialistes (Jean-Pierre Chevènement), de droite comme Michel Debré et du centre (Edgar Faure) mais aussi des politiques comme

Jean-Marie Le Pen et des historiens universitaires, dont Fernand Braudel, et de vulgarisation comme Max Gallo et Alain Decaux. L'argument principal avancé par les intervenants politiques contre les programmes Haby est la dilution de l'histoire nationale dans une histoire européenne, voire mondiale.³⁴ L'anti-américanisme est palpable dans certains propos, tout comme certains arguments nationalistes. Pour les communistes rassemblés à l'occasion des Etats généraux pour l'histoire tenus en Sorbonne en mars 1980, l'histoire est nécessaire pour conscientiser le peuple.³⁵ Tous les débats plaident pour une histoire nationale organisée autour de grandes figures qui varient selon les sensibilités politiques.³⁶

Au fil de ces manifestations tenues dans un contexte politique et économique de crise, la controverse glisse progressivement vers la défense d'une histoire nationale, vectrice d'une mémoire collective donneuse de sens pour le citoyen.³⁷

Le rappel de la dimension civique d'une histoire avant tout nationale

La controverse sur les programmes d'histoire est animée par des parlementaires de l'opposition, principalement communistes, mais aussi de droite. Questions posées au gouvernement et propositions de lois se multiplient à cette époque. Tous partagent la croyance dans la fonction socialisante de l'histoire que défend un sénateur socialiste lors des débats parlementaires: «L'homme a besoin de relais; il les trouvera dans l'histoire de son propre passé et, pour nos enfants, dans celle de l'histoire de la Nation française.»³⁸

L'opposition aux programmes Haby n'est qu'un prétexte pour critiquer la politique gouvernementale et défendre une histoire chronologique. Tous soutiennent une *citoyenneté par héritage* selon laquelle «chaque Français est enraciné dans le sol de France et a sa place dans la succession des générations, chacune recueillant le fruit des efforts et des souffrances des précédentes et préparant l'avenir de celles qui viendront».³⁹ Cette représentation de la citoyenneté est défendue également par le président de la République Mitterrand pour qui cet enseignement, selon lui délaissé, conduit à «la perte de la mémoire collective des nouvelles générations».⁴⁰ Dans ce contexte, l'histoire doit cimenter la nation.

Les années 1981–1984 sont celles d'une réflexion collective des historiens. Le rapport Girault (1983) puis le colloque de Montpellier (1984) exposent une nouvelle citoyenneté promue par l'histoire scolaire. Dans le rapport commandé par le ministre de l'Education nationale, Alain Savary, et rédigé par René Girault, il est rappelé que cette discipline forme une mémoire collective et permet la mémorisation de repères spatiotemporels qui structurent cette mémoire. Dans cette optique, son apprentissage se découpe en trois étapes: la première, du cours

élémentaire à la 5^e, permet l'acquisition de connaissances solides, les classes de 4^e et 3^e forment le citoyen et étendent ses connaissances sur l'Europe puis le monde, enfin, le lycée est consacré à la formation de l'esprit critique.

La défense d'une citoyenneté nationale revisitée est présentée lors du colloque national sur l'histoire et son enseignement, en janvier 1984 à Montpellier. La finalité civique de cette discipline est rappelée par le premier Ministre Pierre Mauroy: «Une des fonctions les plus importantes de l'enseignement de l'histoire est bien, aujourd'hui, de proposer aux jeunes des références, de leur permettre de comprendre la dimension universelle des valeurs sur lesquelles repose la cohésion de nos sociétés.»⁴¹

Lors de son intervention portant sur les finalités de l'histoire, Michelle Perrot complexifie cette représentation de la discipline en rappelant que Clio remplit une triple fonction: culturelle (l'histoire doit fournir des repères dans le temps et dans l'espace, elle doit aider à comprendre les différences et les changements), mémorielle et critique, car elle apporte une méthode d'analyse de la réalité.⁴²

Le modèle de citoyenneté à transmettre intègre d'autres échelles que celle de la nation. Cette ouverture, qui se comprend par rapport à l'intégration de l'histoire de l'immigration dans le récit scolaire, invite à étudier une histoire européenne, voire mondiale, pour faire comprendre aux élèves leur diversité: «Le fait d'être Européens, celui de recevoir des minorités non européennes, nous obligent à prendre en considération qui sont nos voisins européens, qui sont ceux qui vivent avec nous, parmi nous, et dont les enfants fréquentent les mêmes établissements scolaires. Qui sont ces «autres»? Et comment apprendre à les accueillir, à les estimer, et faire qu'eux-mêmes, ou tout au moins leurs enfants, sachent qui nous sommes?»⁴³

L'histoire locale et régionale est encouragée. La citoyenneté n'est plus seulement définie par rapport au territoire national mais à partir aussi de la «petite patrie». L'accent mis sur ces échelles infranationales s'explique par le poids redonné depuis les années 1970 aux régions par le développement des politiques éducatives centrées sur l'apprentissage des langues et des cultures régionales et les lois de décentralisation de 1982. L'identité envisagée est ici gigogne. Cependant, ces propositions n'aboutissent pas à de nouveaux programmes. L'arrivée de Jean-Pierre Chevènement à la place de Savary réaffirme la dimension civique mais également identitaire et républicaine de l'histoire scolaire.

L'histoire scolaire défendue par Jean-Pierre Chevènement est avant tout civique. Son objectif principal est de former un citoyen français attaché aux valeurs de la République, à l'histoire des grands hommes et des épisodes marquants de la France. Il transparaît dans ses propos une hostilité affichée pour les Etats-Unis et leurs valeurs: «Notre identité culturelle même se perd: l'imaginaire des jeunes en Europe est modelé davantage par les mythes américains du Far

West ou de l'aventure spatiale que par les valeurs propres de l'Europe ou des nations qui la composent. Je ne saurais dire du naufrage de l'histoire de France ou de celui des valeurs de la République, lequel a précédé ou entraîné l'autre [...].»⁴⁴

La nation est présentée alors comme un rempart contre le modèle américain. Prenant à contre-courant la citoyenneté exposée précédemment, Jean-Pierre Chevènement se pose en jacobin défenseur d'un Etat-nation fort: «La nation est une histoire vécue en commun qui prédispose une communauté, forgée par le passé, à créer librement son avenir. Il existe une spécificité nationale, culturelle, au sens large du terme, qui tient à tout ce qu'une nation charrie de souvenirs, de références, d'œuvres et d'exemples.»⁴⁵

Sa conception de la nation rappelle celle d'Ernest Renan: une volonté de vivre ensemble, un partage de l'histoire nationale et de valeurs communes vers un avenir transmis par des instances de socialisation primaire et par l'école. Ce ministre défend ici une citoyenneté *néo-républicaine*, véritable actualisation de l'individualisme républicain mis en place à la fin du 19^e siècle. Contrairement à son prédécesseur, Chevènement encadre l'écriture des programmes d'histoire, ce qui aboutit en 1985 à la publication de textes très marqués par l'histoire nationale incarnée dans la République une et indivisible dans laquelle la Révolution française est un moment marquant, si ce n'est fondateur. S'opère dès lors un recentrage sur les enjeux propres à la nation française, au développement des enjeux mémoriels nationaux.

Depuis le passage de Jean-Pierre Chevènement au Ministère de l'éducation nationale de 1984 à 1986, l'histoire est redevenue pleinement une discipline civique chargée d'enseigner le passé de la nation en y insérant de nouvelles thématiques, dont celle des enjeux mémoriels. Son devoir de former des citoyens critiques la rend plus vulnérable aux débats nationaux contemporains et accentue sa difficulté à être réformée. Au milieu des années 1990, à la demande de responsables politiques de gauche et de droite, l'Europe fut insérée dans les programmes d'histoire.⁴⁶ Il était alors question pour les producteurs des *curricula*, comme l'inspecteur général Dominique Borne, de faire comprendre aux élèves qu'une autre échelle de citoyenneté s'ajoutait à la citoyenneté nationale. Cependant, cela ne se fit pas sans heurts. Il lui a été reproché ainsi de promouvoir les intérêts de Maastricht contre ceux de la France. Le rejet de la Constitution européenne en 2005 et l'intensification des débats autour de pans douloureux de l'histoire nationale n'ont guère contribué à faire évoluer la conception de la citoyenneté à laquelle doit participer la discipline historique en France.

Notes

- 1 Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, Paris 2003.
- 2 Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944–2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, thèse, Université Paris-I 2010; Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire?*, Grenoble 2014.
- 3 Yves Déloye, *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*, Paris 1994.
- 4 Audrey Osler, Hugh Starkey, «Citizenship Education and National Identities in France and England. Inclusive or Exclusive?», *Oxford Review of Education* 27/2 (2001), 287–305; Nicole Tutiaux-Guillon, «Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire. L'histoire géographique dans le secondaire français», in François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles 2008, 117–146.
- 5 Laurence De Cock, *Le fait colonial à l'école: genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015). Essai de socio-histoire du curriculum*, thèse, Université de Lyon-2 2016.
- 6 Patricia Legris, «Les programmes d'histoire en France. La construction progressive d'une «citoyenneté plurielle» (1980–2010)», *Histoire de l'éducation*, 126 (avril–juin 2010), 121–151.
- 7 Johann Michel, *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris 2010.
- 8 Sébastien Ledoux, *Le devoir de mémoire. Une formule et son histoire*, Paris 2015.
- 9 Patrick Garcia, «Valéry Giscard d'Estaing, la modernité et l'histoire», in Claire Andrieu, Marie-Claire Lavabre, Danielle Tartakowski (dir.), *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix 2006, 119–131.
- 10 Christian Delacroix, Patrick Garcia, «L'inflexion patrimoniale: l'histoire au risque de l'identité?», *Espaces-Temps* 66/1 (1998), 111–136.
- 11 Le fonds Valéry Giscard d'Estaing est conservé aux Archives nationales sous la cote 5AG/3.
- 12 Archives nationales (AN), 1992 0574/1, Valéry Giscard d'Estaing, Discours aux ministres et secrétaires d'Etat, 25. 9. 1974.
- 13 Serge Berstein, Jean-François Sirinelli (dir.), *Les années Giscard. Les réformes de société 1974–1981*, Paris 2005.
- 14 AN, 19770599/4, René Haby, Discours devant la fédération de parents d'élèves, 7. 9. 1974.
- 15 Valéry Giscard d'Estaing, *Démocratie française*, Paris 1976, 71.
- 16 Laurent Gutierrez, Patricia Legris (dir.), *Le collège unique. Eclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975 et son élaboration*, Rennes 2016, 258.
- 17 AN, 1977 0599/3, René Haby, Discours à l'Inspection générale, sans date (probablement 1974).
- 18 AN, 1979 0792, René Haby, Propositions pour une modernisation du système éducatif français, février 1975.
- 19 Ibid.
- 20 Patricia Legris, «Où sont les didacticiens? La (non) prise en compte des travaux de didactique dans l'élaboration des programmes d'histoire», in Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris, Charles Mercier (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*, Rennes 2016, 21–30.
- 21 AN, 1977 0509/1, Relevé des décisions du conseil restreint sur la modernisation du système éducatif, 7. 2. 1975.
- 22 AN, 1977 0599/4, René Haby, Lettre au recteur Gauthier, 6. 3. 1975.
- 23 Ministère de l'éducation, *Réforme du système éducatif, histoire, géographie, économie, éducation civique, classes des collèges* (Brochure Centre national de Documentation pédagogique (CNDP), 6091), Paris 1979, 18 s.

- 24 Lucile Marbeau, «Une expérience et ses leçons», *Espaces Temps* 22 (1982), 33–43.
- 25 AN, 1978 0568/1, René Haby, Discours prononcé devant les inspecteurs généraux réunis à Sèvres, 14. 10. 1974.
- 26 Maurice Le Lannou, «L'histoire et la géographie dans la réforme Haby, le coup de grâce», *Le Monde*, 23. 3. 1975.
- 27 Raymond Aron, «Modernisation?», *Le Figaro*, 13. 2. 1975.
- 28 AN, 1977 0599/2, Section Paul-Langevin du PCF, «Non aux réformes Haby et Soisson», dépêche de l'AFP, 18. 4. 1975.
- 29 AN, 1977 0599/2, Bulletin quotidien, 21. 3. 1975.
- 30 AN, 1977 0599/3 et 4, Michel Debré, Discours au conseil UDR de Paris, 23. 2. 1975.
- 31 «Les Etats généraux de l'histoire», *Historiens et géographes* 269 (juin–juillet 1978).
- 32 Benoît Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes 2016, 192–199.
- 33 «Alain Decaux lance un cri d'alarme. On n'apprend plus l'histoire à nos enfants!», *Figaro Magazine*, 20. 10. 1979, 97–101.
- 34 Claude Sales, C. Guignon, «Pitié pour l'histoire», *Le Point*, 10. 3. 1980.
- 35 Robert Cans, «Les communistes veulent préserver le contenu scientifique de l'histoire», *Le Monde*, 25. 3. 1980.
- 36 Claudine Goldstein, «Histoire en loques: colloque», *Espaces Temps* 17 (1980).
- 37 Patricia Legris, «On n'enseigne plus l'histoire à nos enfants! Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970–1980», in Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec, Xavier Pons (coord.), *Les figures de l'Etat éducateur*, Paris 2008, 197–224.
- 38 René Chazelle, «Question orale», *Journal Officiel Sénat*, 5. 3. 1980, 739.
- 39 Sophie Duchesne, *Citoyenneté à la française*, Paris 1997, 310.
- 40 Charles Vial, «Le coup de sang de M. Mitterrand», *Le Monde*, 2. 9. 1983.
- 41 «Colloque national sur l'histoire et son enseignement: Montpellier, du 19 au 21 janvier 1984», *Historiens et géographes* 298 (mars–avril 1984).
- 42 Michelle Perrot, «Les finalités de l'enseignement de l'histoire», in Colloque (voir note 41).
- 43 René Girault, «Libres propos sur un rapport», *Historiens et géographes* 298 (mars–avril 1984).
- 44 Jean-Pierre Chevènement, *Le pari sur l'intelligence*, Paris 1985, 178.
- 45 Jean-Pierre Chevènement, *Etre socialiste aujourd'hui*, Paris 1979, 169.
- 46 Patricia Legris, «L'Europe dans les programmes scolaires d'histoire en France depuis les années 1950», in Marloes Beers, Jenny Raflik (dir.), *Cultures nationales et identité communautaire, un défi pour l'Europe?*, Berne 2010, 193–204.

Zusammenfassung

Bürgerschaft im Zentrum der Bildungsgeschichte. Kontroversen im Rahmen eines Reformprojekts (in den Jahren 1970–1980)

Dieser Artikel untersucht das Projekt des Bildungsministers René Haby (1974–1980), mit dem der Geschichtsunterricht durch den Einbezug der Sozialwissenschaften sowie durch neue pädagogische Zugänge modernisiert werden sollte. Die Reform verfolgte das Ziel, die Vorstellungen der SchülerInnen von Bürgerschaft zu erneuern sowie das überlieferte Wissen zu aktualisieren. Die «Haby» genannten Programme lösten eine umfassende Kontroverse im Schulwesen, in der Politik und in den Medien aus, welche der Heranziehung einer national gesinnten Bürgerschaft den Vorrang vor einem innovativen Geschichtsunterricht gaben.

(Übersetzung: Patricia Legris)