

Patricia Legris

**QUI ÉCRIT LES PROGRAMMES  
D'HISTOIRE ?**

Presses universitaires de Grenoble

---

# INTRODUCTION<sup>1</sup>

---

L'enseignement de l'histoire est défini actuellement en France par le biais de plusieurs « instruments » : les programmes qui fixent la norme officielle de ce qui doit être enseigné dans l'ensemble des établissements scolaires ; les documents explicatifs des programmes portant des noms qui ont varié au fil du temps (« instructions officielles », « ressources d'accompagnement », « documents pour la classe ») ; des circulaires émanant du ministère, qui précisent certains points (comme les commémorations), des lois mémorielles, et enfin, la loi qui institue en avril 2005 le socle commun de connaissances et de compétences. On constate que les outils qui servent à l'enseignant pour élaborer ses cours, comme les documents d'accompagnement, les productions didactiques ou les manuels scolaires, découlent des attentes des programmes prescrits.

Les programmes s'avèrent donc des textes centraux qui orientent les évolutions de la discipline scolaire. Ils reflètent ce que le ministère de l'Éducation nationale juge digne d'être transmis aux élèves. En cela, ils témoignent d'une narration officielle et choisie du passé. Par ces textes, les autorités éducatives assignent aux programmes la finalité de transmettre aux élèves une certaine culture historique qui accompagne les valeurs défendues par le ministère, comme le précise Pierre Bourdieu :

« Les programmes sont une affaire d'État ; changer un programme, c'est changer la structure de distribution du capital, c'est faire dépérir certaines formes de capital. [L]a culture légitime est la culture d'État.<sup>2</sup> »

- 
1. Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, thèse, Université Paris-1 (dir. : Yves Déloye et Brigitte Gaiiti), 2010.
  2. Pierre Bourdieu, « Cours du 15 février 1990 », in *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)* [édition établie par Patrick Champagne, Rémi Lenoir, Franck Poupeau et Marie-Christine Rivière], Paris, Raisons d'agir / Le Seuil, 2012, pp. 162-163.

Les programmes contribuent ainsi à structurer une culture scolaire qui dote les élèves d'un corps commun de catégories de pensée<sup>3</sup>, d'une mémoire collective chargée de les socialiser. Les programmes ne sont pas axiologiquement neutres mais porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social.

Les programmes d'histoire, définis classe par classe, sont des textes plus ou moins longs comprenant un préambule de longueur variable – exposant des finalités et un cadrage général – puis la liste des contenus à enseigner. Depuis le décret n° 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* (BOEN). Ils sont impératifs et s'imposent à l'ensemble des enseignants. Le rôle du ministre est important dans leur élaboration car il commande de nouveaux programmes et, pour que ces derniers soient publiés, donne son accord et appose sa signature. Même si les programmes occupent une place peu élevée dans la hiérarchie des normes, leur charge symbolique est particulièrement forte.

La production de ces textes normatifs relève de sélections qui précèdent leur publication officielle. Comme l'ont montré les sociologues britanniques du *curriculum*, les programmes sont des construits sociaux, des textes arbitraires qui masquent la réalité conflictuelle des situations scolaires<sup>4</sup>. Les contenus d'enseignement apparaissent comme le produit d'un ensemble de processus de décision à l'occasion desquels peuvent se manifester des conflits d'intérêts et des enjeux de pouvoir. La question est de savoir qui dispose du pouvoir de contrôle sur l'élaboration des programmes. La stratification des savoirs scolaires inscrits dans les programmes est revêtue d'une signification directement politique car elle met en jeu des rapports de pouvoir et de domination à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution<sup>5</sup>.

3. Pierre Bourdieu, «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», *Revue internationale des sciences sociales*, 1967, pp. 367-409.
4. Basil Bernstein, «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», in Michael F.D. Young (ed.) *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, pp. 47-69; «On the curriculum», in Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975, pp. 79-84.
5. Michael F.D. Young, «An approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge», in *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, pp. 19-46; «Curricula and the Social Organisation of Knowledge», in Richard Brown (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, Londres, Tavistock, 1973, pp. 339-362.

Ce livre a pour objet les programmes d'histoire. La dimension politique de l'enseignement cette discipline est particulièrement forte en France. Quand on retrace la genèse et le développement de l'enseignement de l'histoire tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, on constate que les gouvernants lui assignent très tôt une fonction culturelle (contribuer à l'élaboration d'une mémoire et d'une culture nationales) et une finalité politique (former un citoyen). Cette mise en place d'un enseignement historique s'inscrit dans la construction d'un « État éducateur<sup>6</sup> » concomitant de la construction de l'État-nation en France<sup>7</sup>. Dans ce contexte, l'histoire participe de la construction idéologique des régimes politiques.

L'enseignement de l'histoire s'institutionnalise au cours du XIX<sup>e</sup> siècle par la mise en place d'un enseignement spécifique et par la formation d'enseignants d'histoire<sup>8</sup>. Progressivement, les savoirs scolaires sont enrôlés par le politique. Sous la Restauration, un véritable système national d'enseignement de l'histoire se met en place avec des professeurs spécialisés et la publication des premières circulaires sur la manière d'enseigner. L'histoire enseignée reste proche de celle dispensée sous l'Ancien Régime et à l'époque napoléonienne, à savoir une histoire sainte puis une histoire ancienne et romaine suivie de l'étude de la France aux époques médiévale et moderne<sup>9</sup>.

L'histoire s'impose comme discipline scolaire sous la monarchie de Juillet, premier régime politique en France dont les dirigeants se revendiquent à la fois de l'Ancien Régime et de la Révolution. François Guizot impulse cette politique éducative. L'histoire doit établir la continuité de la nation : le clivage historique de 1789 est à intégrer dans une politique du passé national qui mobilise l'histoire antique avec les Gaulois et l'histoire médiévale. Cet historien ministre de l'Instruction publique conçoit l'histoire comme vecteur d'une mémoire pour tous les Français. Cette conception est partagée par Victor Duruy, agrégé d'histoire et géographie, professeur au lycée Henri-IV et ministre de l'Instruction publique sous le Second Empire de 1863 à 1869.

Les programmes d'histoire, qui apparaissent sous le ministère de Guizot, définissent dès lors officiellement ce qui doit être appris en classe. Devenus

- 
6. Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec, Xavier Pons (coord.), *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 2008, 274 p.
  7. Ernest Gellner, *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, 1983, 208 p. ; Andy Green, *Education and State formation: the Rise of Education Systems in England, France and the USA*, New York, Macmillan, 1990, 353 p. ; Anne-Marie Thiesse, *La construction des identités nationales : Europe XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Le Seuil, 1999, 302 p.
  8. Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire*, Paris, Armand Colin, 2003, 319 p. ; Philippe Marchand, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels tome I : 1795-1914*, Paris, INRP, 2000, 782 p.
  9. Annie Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997, 237 p.

une norme à respecter, ils décrivent, structurent, coordonnent les contenus d'enseignement en détail. Ils constituent des instruments chargés de fabriquer un lien entre l'État et les citoyens. Cette institutionnalisation progressive des disciplines scolaires, dont l'histoire, est concomitante du déploiement de nouveaux territoires d'intervention étatique : école, fiscalité, presse, locomotion, hygiène, élections, cérémonies, etc. Dès lors, la discipline historique est renforcée : elle est enseignée dans toutes les filières et à tous les niveaux du secondaire à partir de 1863, date à laquelle elle devient obligatoire en classe de philosophie. Les contenus sont détaillés dans des programmes, les méthodes d'enseignement sont présentées dans les *Instructions officielles* et les enseignants se spécialisent grâce à la création d'une agrégation.

Au cours des premières décennies de la Troisième République, on assiste au renforcement de la discipline dans tous les degrés d'enseignement grâce aux actions menées par un réseau d'acteurs conduit par Ernest Lavisse<sup>10</sup> et composé d'universitaires proches des gouvernants, comme Charles-Victor Langlois, Gabriel Monod et Charles Seignobos. Les arrêtés des 27 et 28 juillet 1882 définissent avec précision les programmes d'histoire, de géographie et d'instruction civique pour chaque niveau du primaire. L'organisation des programmes<sup>11</sup> dans le second degré change peu de celle des programmes de 1863 : l'antiquité est étudiée pendant trois ans, les périodes médiévale et moderne trois ans et l'histoire contemporaine en classe de philosophie. Ces textes, de plus en plus détaillés, constituent un récit événementiel à dominante politique, diplomatique et militaire centré avant tout sur l'Europe. Les savoirs historiques, mais également géographiques, sont enrôlés pour gouverner les hommes et les territoires<sup>12</sup>. Une finalité supplémentaire aux deux autres est alors assignée à l'histoire : la finalité patriotique. Le récit scolaire consiste en une sélection d'événements du passé assemblés en un discours téléologique de la nation associée à la République<sup>13</sup>.

La réforme de 1902 constitue une rupture dans l'organisation des programmes désormais en deux cycles, et non plus un seul de la classe de sixième à celle de philosophie. De plus, les professeurs dans les lycées et collèges sont dorénavant spécialisés. La politisation des finalités de cet enseignement est toujours présente à l'esprit des producteurs de programmes : l'histoire scolaire

10. Annie Bruter, « Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement : Lavisse et la pédagogie de l'histoire », *Histoire de l'éducation*, n° 65, janvier 1995, pp. 27-50.

11. De nouveaux programmes sont publiés tous les cinq ans (23 juillet 1874, 2 août 1880, 14 février 1885, 28 janvier 1890).

12. Stefan Berger, Mark Donovan, Kevin Passmore, *Writing national histories, Western Europe since 1800*, London, Routledge, 1999, 314 p.

13. Suzanne Citron, *Le mythe national*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2008, 351 p.

contribue à renforcer la République. Les programmes sont ainsi des indicateurs de l'émergence puis de la consolidation de la discipline : textes vagues au départ, ils se précisent progressivement pour l'ensemble des classes des premier et second degrés.

Cette stabilisation disciplinaire qui apparaît sous la Troisième République s'accompagne d'une stabilisation dans le processus d'écriture des programmes. Ces textes sont élaborés par des commissions de travail constituées de professeurs et d'inspecteurs généraux puis validés par le Conseil Supérieur de l'Instruction publique (CSIP)<sup>14</sup>. Entre 1880 et 1939, six commissions se réunissent pour élaborer des programmes d'histoire. Celles de 1880<sup>15</sup>, 1885<sup>16</sup>, 1890<sup>17</sup> et 1902<sup>18</sup> rassemblent dans le circuit d'écriture des professeurs de lycées parisiens et des représentants de l'enseignement supérieur. En 1925 et 1938, sont inscrits dans le circuit d'écriture des inspecteurs généraux ainsi que des professeurs de lycées parisiens membres du bureau de la Société des professeurs d'histoire et géographie (SPHG), Busson et Morizet. S'institutionnalise ainsi une production en cogestion entre l'inspection générale et cette association de spécialistes, qui compte parmi ses membres la majorité des inspecteurs généraux.

Inspecteurs généraux et SPHG partagent alors la même vision de la discipline et du métier d'enseignant d'histoire<sup>19</sup>. Les programmes en vigueur ne sont donc que modérément retouchés au cours d'un circuit d'écriture ouvert à ces deux acteurs qui collaborent étroitement, défendent les mêmes intérêts corporatistes et sont inscrits dans les mêmes réseaux proches de la Société des Agrégés<sup>20</sup>. Toutefois, aucun texte ne régleme précisément le processus

- 
14. Le Conseil supérieur de l'Instruction publique est présidé par le ministre de l'Instruction publique. Il se compose de 59 membres chargés de débattre des réformes de l'enseignement public dont les programmes et règlements. Ses avis sont soumis au conseil pour discussion.
  15. Les programmes d'histoire de 1880 sont rédigés notamment par Fustel de Coulanges (directeur de l'ENS), Edgar Zevort (inspecteur de l'académie de Paris, fils du directeur de l'enseignement secondaire) et Ildefonse Melouzay (professeur au lycée Condorcet).
  16. Nous retrouvons dans la commission de 1885 cinq professeurs de lycée parisiens (dont Ildefonse Melouzay) et Régis Jallifier, maître de conférences à l'ENS.
  17. En 1890, Régis Jallifier et Ernest Lavissee sont inscrits dans le circuit d'écriture.
  18. Celui de 1902 est animé par des universitaires (Ernest Lavissee, Charles Seignobos, Camille Jullian, Georges Perrot), Louis Gallouédec (professeur au lycée Charlemagne, futur IGIP de 1911 à 1934) et Albert Malet (professeur au lycée Louis-le-Grand).
  19. Suzanne Citron, « Positivism, corporatism and power in the Society of history teachers », *Revue française de science politique*, n° 4, 1977, pp. 691-716.
  20. Yves Verneuil, *Les agrégés : histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, 367 p. ; « Valeurs et combats de la Société des Agrégés depuis 1914 », *Vingtième siècle*, n° 77, janvier-mars 2003, pp. 69-84.

d'écriture des programmes, ni ne fixe de critère d'appartenance unanimement reconnu et explicite pour être producteurs de programmes. Ceux-ci ne forment pas une profession établie et déterminée, notamment parce que cette compétence d'écriture n'a jamais été le monopole de l'inspection générale ou des universitaires, pourtant régulièrement présents dans les années 1920-1930.

Malgré cela, il serait illusoire de prétendre que l'élaboration des programmes s'apparente dès cette période à une simple discussion. Nous emploierons dans ce livre l'expression « circuit d'écriture » pour désigner le processus d'élaboration des programmes. Celle-ci a l'avantage de mettre en évidence le caractère non linéaire de l'écriture. La production de nouveaux programmes part souvent du *déjà-là*, elle recycle certains points, en change d'autres selon les réactions des enseignants, selon les commandes politiques, etc. L'écriture ne s'arrête pas une fois le texte signé par le ministre car des aménagements peuvent être faits par la suite sans qu'on puisse parler véritablement de nouveaux programmes. Ce circuit est fait de va-et-vient entre les centres de décision ministériels et le terrain. Les acteurs impliqués varient d'un circuit à l'autre, tous n'y sont pas intégrés de la même façon : certains acteurs y sont engagés pleinement quand d'autres figurent dans des circuits parallèles.

La période envisagée dans cet ouvrage (1944-2013) commence aux lendemains de la Libération. Elle correspond à une remise en cause de l'enseignement mis en place sous la Troisième République. Certes, des critiques ont déjà été formulées à l'égard des programmes d'histoire durant l'entre-deux-guerres : des enseignants, principalement des instituteurs syndiqués, ont dénoncé cet enseignement insuffisamment pacifiste à leurs yeux. Marc Bloch et Lucien Febvre<sup>21</sup> en ont appelé à une véritable réforme des programmes mais leurs propositions ont alors été peu entendues. Les programmes des années 1902-1939 sont en effet marqués par une certaine stabilité. Malgré de fréquents changements de programmes (en 1902, 1925 et 1938) dus principalement aux choix d'un découpage en un ou deux cycles pour le second degré, les contenus sont peu modifiés. Quant aux programmes de primaire, ils restent pour une large partie ceux de 1880. Les programmes et les instructions pour l'enseignement de l'histoire ne sont pas véritablement révisés durant la période du régime de Vichy. Les programmes du 23 décembre 1941 renouent avec ceux de 1925 : le parcours reste chronologique avec un peu plus d'histoire ancienne, sauf en seconde où le déroulement chronologique est suspendu pour étudier les civilisations de l'antiquité et de l'époque moderne. Quant aux programmes

---

21. Marc Bloch, Lucien Febvre, « Sur les programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire », *BSPHG*, janvier 1921, pp. 15-17 ; « Pour le renouveau de l'enseignement historique », *Annales d'histoire économique et sociale*, 1937, pp. 113-129.

du 6 mai 1943, la seule nouveauté concerne celui de terminale avec l'étude du « monde qui se fait ». Cependant, ces programmes n'ayant pas été appliqués, on peut supposer que cet enseignement a peu évolué durant la Seconde Guerre mondiale<sup>22</sup>.

Dès la Libération, le secteur éducatif connaît des transformations démographiques. Au cours du premier xx<sup>e</sup> siècle, les effectifs scolaires du second degré se sont accrus significativement, notamment à partir de 1938, date à laquelle le ministère de l'Éducation nationale rend gratuit l'enseignement secondaire : on passe ainsi de 85 000 élèves en 1910, à 120 000 en 1930 puis 200 000 en 1938<sup>23</sup>. À partir de 1944, les effectifs du primaire augmentent lentement alors que ceux du secondaire (tous cycles confondus) explosent. Le second degré devient ainsi un enjeu pour les politiques éducatives.

Le choix de cette période se justifie d'autant plus que l'organisation scolaire mise en place sous la Troisième République est réformée en profondeur sous la Cinquième République. Dorénavant, les élèves issus des milieux populaires ne doivent plus tout apprendre en primaire car ils étudient aussi, plus ou moins longtemps, dans le second degré. L'« école de Jules Ferry » se meurt alors car son ambition qui était d'armer les enfants du peuple pour la vie entière est rendue obsolète<sup>24</sup>. Cet ouvrage est donc centré sur la production des programmes d'histoire du secondaire général car le second degré devient un enjeu sectoriel à partir de la Libération. Néanmoins, cela n'exclut pas d'établir des parallèles avec certaines évolutions du premier degré, ni de faire abstraction des séries technologiques et professionnelles. Cependant, il nous est apparu que l'attention de nombreux acteurs engagés dans ces circuits était tournée davantage vers le secondaire général que les autres enseignements.

La période d'incertitude qui s'ouvre à la fin des années 1940 déstabilise le processus d'élaboration des programmes. On observe le passage d'un circuit d'écriture en cogestion (réservé à l'inspection générale et à la SPHG) à un circuit de plus en plus ouvert à d'autres catégories d'acteurs et davantage poreux aux demandes sociales. Les évolutions de la production des programmes suivent les changements qui touchent les politiques éducatives : longtemps politiques sectorielles, celles-ci deviennent plus perméables à d'autres secteurs publics, comme les politiques de la ville, les politiques d'intégration, etc.

---

22. Michèle Cointet-Labrousse, *Vichy et le fascisme : les hommes, les structures et les pouvoirs*, Bruxelles, Complexe, 1987, 267 p. ; Stéphanie Corcy-Debray, Jérôme Carcopino, un historien à Vichy, Paris, L'Harmattan, 2001, 530 p., Rémy Handourtzel, *Vichy et l'école, 1940-1944*, Paris, Noësis, 1997, 329 p.

23. Patrick Garcia, Jean Leduc, *op. cit.*, pp. 163-164.

24. Antoine Prost, « Quand l'École de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, n° 14, avril 1982, pp. 25-40.

Comment sont écrits les programmes d'histoire ? Qui tient la plume ? En cherchant à répondre à ces deux questions, ce livre plonge dans « la fabrique scolaire de l'histoire<sup>25</sup> », c'est-à-dire dans ce qui se joue au moment de l'écriture des programmes avant la signature du ministre et donc avant leur publication officielle. Cette incursion dans les coulisses amène à nous intéresser davantage aux producteurs des programmes prescrits qu'à l'ensemble des enseignants dont seule une partie se mobilise autour du circuit. De plus, notre attention porte essentiellement sur l'écriture du programme officiel, c'est-à-dire la rédaction de l'arrêté ministériel paru au *Bulletin officiel*, et moins sur la production des textes qui accompagnent le programme prescrit (*Instructions officielles, documents d'accompagnement, documents pour la classe*) car ceux-ci relèvent parfois de logiques différentes : écrits principalement par l'inspection générale, ces textes ne sont pas toujours autant publicisés que les programmes.

Restituer les logiques à l'œuvre dans le circuit d'écriture des programmes n'est pas chose aisée. Pour y parvenir, le corpus mobilisé se compose de sources de première main : les archives des fonds présidentiels Pompidou, Giscard d'Estaing et Mitterrand, des archives du ministère de l'Éducation nationale, des fonds privés, et du fonds Fernand Braudel conservé à la Bibliothèque de l'Institut de France. J'ai eu également accès aux archives personnelles de Suzanne Citron, d'Armand Frémont et de Laurent Wirth qui complètent parfois les silences des archives officielles. S'ajoutent des sources de seconde main dont la revue de l'association de spécialistes intitulée *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire-géographie* (BSPHG) jusqu'en 1970, année où il devient *Historiens et géographes* et celles des principaux syndicats du second degré. Ces sources écrites ont été croisées avec des observations et une soixantaine d'entretiens.

La complexification du processus d'écriture des programmes illustre les changements contemporains de la discipline historique tant du point de vue historiographique que culturel par la place que l'histoire occupe parmi les sciences sociales, dans la société française et auprès des dirigeants politiques. La complexification du circuit d'écriture des programmes qui intègrent de nouveaux acteurs témoigne enfin des transformations d'une citoyenneté devenue progressivement « plurielle<sup>26</sup> ».

Pour comprendre cela, cet ouvrage se divise en deux principaux moments. Le premier moment (1944 – années 1980) est caractérisé par les ajustements d'une production en cogestion des programmes d'histoire et par la volonté de

---

25. Laurence De Cock, Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, 212 p.

26. Patricia Legris, « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010) », *Histoire de l'éducation*, n° 126, avril-juin 2010, pp. 121-151.

certains historiens de dominer, voire d'intégrer dans l'histoire, toutes les autres sciences sociales. Le mode de production des programmes institutionnalisés au début du xx<sup>e</sup> siècle, dans lequel l'inspection générale joue le rôle principal se maintient. La seconde période commence dans les années 1980. L'histoire, qui se retranche davantage sur son pré carré, est soumise à des demandes mémorielles et ses savoirs scientifiques sont encore plus divisés. Malgré la reprise en main progressive par l'inspection générale de l'élaboration des programmes à partir des années 1990, de nouvelles tensions traversent les circuits d'écriture davantage soumis aux commandes des gouvernants, ce qui rend de plus en plus difficile l'obtention de programmes consensuels.

---

## CHAPITRE 1

### L'effritement des réformes des programmes d'histoire (1944-1957)

---

« Enfants et jeunes gens de France,

En reprenant aujourd'hui le chemin de vos écoles, vous pourrez marcher la tête haute et le regard droit. Car vous êtes les enfants d'un pays libre et fier de s'être battu pour reconquérir sa liberté [...]. Recueillez la flamme de la résistance qui les animait et prononcez avec ardeur les deux invocations sacrées qui les ont inspirés dans leur lutte: Vive la République! Vive la France!<sup>27</sup> »

C'est par ces mots que René Capitant, ministre de l'Éducation nationale du Gouvernement provisoire de la République française, adresse un hommage lyrique à la République associée à la Résistance, dans les premières pages du *Bulletin officiel* d'octobre 1944. La légalité républicaine vient d'être rétablie par l'ordonnance du 8 août 1944. La délégitimation du régime de Vichy s'opère au sein de ce ministère par l'application de plusieurs mesures symboliques, comme les réhabilitations de fonctionnaires démis de leurs fonctions durant la Seconde Guerre mondiale<sup>28</sup>. Le rapport aux régimes politiques précédents est plus complexe: faut-il considérer la période de Vichy comme une parenthèse dans l'histoire républicaine? Quel jugement émettre à l'égard de la Troisième République?

La Libération ouvre la perspective de la construction d'une France nouvelle par des hommes engagés dans la Résistance au nom de valeurs républicaines. Les nouveaux décideurs du ministère de l'Éducation nationale s'accordent tous sur la nécessité de changements dans le secteur éducatif. Mais, alors que les conditions de possibilité d'une réforme importante semblent réunies,

---

27. René Capitant, « Lettre du ministre de l'Éducation nationale à la jeunesse française », *BOEN*, n° 1, 5 octobre 1944.

28. Marc-Olivier Baruch, Vincent Duclert (dir.), *Serviteurs de l'État: une histoire politique de l'administration française 1875-1945*, Paris, La Découverte, 2000, 587 p.

plusieurs projets échouent dès la fin des années 1940 : le plan Langevin-Wallon est abandonné<sup>29</sup>, les classes nouvelles ne sont pas étendues comme cela avait été projeté initialement<sup>30</sup>. Le secteur de l'éducation se caractérise sous la Quatrième République par l'inertie de ses structures et par celle des politiques de contenus<sup>31</sup>.

Ce premier chapitre étudie comment le projet de réforme de l'histoire scolaire formulé à la Libération s'effrite jusqu'à la fin de la Quatrième République. Pour cela, nous allons suivre les acteurs engagés dans les débats sur l'École et, en particulier, dans les discussions portant sur la discipline historique de la Libération à 1957. Nous analyserons d'abord le délitement des projets de réformes concernant les programmes d'histoire au moment de la commission Langevin-Wallon, pour voir ensuite comment la production des nouveaux programmes se trouve prise dans les jeux politiques de la Quatrième République. L'instabilité gouvernementale et parlementaire de ce régime empêchent l'aboutissement de la réforme éducative globale et rendent difficiles tout changement des contenus d'enseignement.

## LE DÉLITEMENT DES PROJETS RÉFORMATEURS (1944-1947)<sup>32</sup>

Durant l'été 1944, le ministre René Capitant prend des mesures qui annulent celles édictées par le régime de Vichy : le 21 septembre 1944, les programmes de 1938 du second degré sont rétablis pour le premier cycle et ceux de 1931 pour le second. Cependant, les hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale de l'époque, dont un certain nombre a été des résistants engagés dans des projets de réforme clandestins sous l'Occupation, ne désirent pas simplement revenir à l'organisation scolaire de la Troisième République, mais souhaitent mettre en place une réforme sectorielle d'envergure.

- 
29. Antoine Prost, « La commission Langevin-Wallon : l'espoir tué dans l'œuf », in *Regards historiques sur l'éducation en France XIX<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Belin, 2007, pp. 191-194.
  30. Antoine Savoye, « L'éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », in Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoye (dir.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004, pp. 235-269.
  31. Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV<sup>e</sup> République*, Grenoble, PUG, 2010, 216 p.
  32. Patricia Legris, « La commission Langevin-Wallon, une occasion manquée pour réformer l'enseignement de l'histoire en France (1944-1947) », in Laurent Besse, Laurent Gutierrez, Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, 2012, pp. 223-234.

### L'histoire repensée par la commission Langevin (1944-1945)

La réforme de l'histoire scolaire s'insère dans un projet plus large mis en place par un arrêté du 8 novembre 1944 : le ministre de l'Éducation nationale René Capitant crée une commission présidée par Paul Langevin chargée d'évaluer les difficultés du secteur éducatif et d'en proposer une réforme globale<sup>33</sup>. Le contexte politique des débuts de la commission Langevin est marqué par l'euphorie de la Libération et des conditions favorables à une réforme profonde : les premiers mois des activités de cette commission sont caractérisés par une volonté d'unité de la part des dirigeants politiques – le gouvernement d'union nationale conduit par de Gaulle rassemblant alors gaullistes, socialistes, radicaux, démocrates-chrétiens et communistes – mais également par le désir de réformer en profondeur les politiques de l'éducation et de la formation.

La commission Langevin dispose de nombreux atouts. L'un des plus importants est la renommée scientifique de ses membres permanents<sup>34</sup>. Parmi eux, on trouve des professeurs au Collège de France : le physicien Paul Langevin, les psychologues Henri Piéron et Henri Wallon, les historiens Émile Coornaert et Lucien Febvre. Deux professeurs de la Sorbonne siègent également lors des réunions plénières tenues dans une salle de l'École supérieure de physique et chimie industrielles, rue Vauquelin à Paris : Marcel Durry, latiniste et auteur du rapport constituant le plan d'Alger de 1944, et Georges Teissier, cofondateur du Front national universitaire, franc-tireur partisan à partir de 1943 puis chef du Deuxième Bureau des forces françaises de l'intérieur en 1944, devenu à la Libération directeur du CNRS.

La commission accueille également des représentants syndicaux et de hauts fonctionnaires, dont Maurice Barré, directeur de l'enseignement du premier degré, Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, Paul Le Rolland, directeur de l'enseignement technique et Jean Bayet, directeur général de l'enseignement. Des conseillers de Gustave Monod prennent aussi part aux réunions. Ainsi, Roger Gal et Alfred Weiler assurent le secrétariat de la commission sous l'autorité du directeur du service de documentation et d'études pédagogiques, Charles-Olivier Grandjouan. Certains membres sont chargés d'étudier spécialement les projets relatifs à une discipline. Concernant l'histoire, Pierre George et Alfred Weiler s'impliquent notamment lors des débats sur les lycées et Adrien Lavergne, professeur dans un collège à Paris, lors de ceux qui concernent le premier cycle.

---

33. Laurent Gutierrez, Catherine Kounelis (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, Grenoble, PUG, 2010, 168 p.

34. Etya Sorel, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon*, Paris, Éditions sociales, 1997, pp. 55-59.

Les membres de la commission plénière partagent le même vœu sur l'éducation en France : celle-ci doit être impérativement réformée en profondeur afin de s'adapter à la nouvelle société d'après-guerre et de permettre à tous les élèves de recevoir les mêmes enseignements<sup>35</sup>. Beaucoup de ces agrégés, dont certains s'investissent dans des associations protestantes, sont favorables aux courants d'éducation nouvelle : Paul Langevin préside alors le Groupe français de l'éducation nouvelle, Henri Wallon la Société française de pédagogie, Henri Piéron est directeur de l'Institut d'orientation professionnelle. Paul Langevin et Henri Wallon ont participé sous la direction de l'historien Lucien Febvre à la rédaction de *L'Encyclopédie nouvelle* dans les années 1930. Engagés pour beaucoup dans la lutte contre le fascisme au sein du Comité de vigilance des intellectuels antifascistes dès 1934, certains ont déjà une expérience politique en tant que conseillers des ministres de l'Éducation nationale, Anatole de Monzie (1932-1934) puis Jean Zay (1936-1939), ou comme membres du Cercle Descartes. À l'exception de Lucien Febvre, tous les membres de la commission plénière se sont engagés dans la Résistance. Insérés dans des réseaux communs, ces hommes se connaissent déjà lorsque la commission commence ses travaux<sup>36</sup>.

Même si la sous-commission qu'il préside ne porte pas sur l'enseignement de l'histoire, Lucien Febvre a déjà réfléchi à ce sujet avec March Bloch dans les années 1920. Dans des articles parus dans le *BSPHG*<sup>37</sup>, les deux universitaires de Strasbourg reprochaient aux programmes d'histoire du secondaire leur caractère encyclopédique, les considérant comme une accumulation de faits organisés autour d'une histoire essentiellement politique, diplomatique et militaire mettant en avant les grands hommes. Lucien Febvre proposait de mettre l'homme au cœur de cet enseignement et d'ouvrir la discipline historique à d'autres approches, telles celles de l'École des *Annales*. Désireux de sortir d'une histoire euro-péo-centrée, Marc Bloch demandait l'introduction de l'histoire des civilisations extra-européennes en classe de philosophie. Tous deux s'opposaient aussi à la pédagogie pratiquée dans le second degré, qui aurait trop reposé sur la mémorisation par cœur. Or, l'histoire devant permettre aux élèves de donner du sens à leur environnement, ces deux professeurs souhaitaient susciter davantage la réflexion de l'élève. Mais à la Libération, ces propositions de réforme de l'histoire scolaire ne sont toujours pas prises en compte car les programmes de 1931 et de 1938 sont encore appliqués.

35. Jean-Michel Chapoulie, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse. Paul Langevin, Gustave Monod et les réformes de l'enseignement secondaire de 1936-1939 et de 1944-1951 », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, Deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005, pp. 145-157.

36. « Un entretien avec Gustave Monod », *Les cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, novembre 1968, n° 78, pp. 1-12.

37. Marc Bloch, Lucien Febvre, « Sur les programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire », *art. cit.* ; « Pour le renouveau de l'enseignement historique », *art. cit.*

La commission Langevin aborde la question des programmes lors de la neuvième réunion du 1<sup>er</sup> février 1945. Le caractère obligatoire et national des programmes y est débattu : selon Fernand Canonge, professeur de collège technique, tous les élèves ne pouvant suivre le même programme, il faut l'adapter au public scolaire et renoncer à l'étude des quatre périodes en histoire, ainsi qu'à celle de tous les continents en géographie dans le premier cycle. Coornaert, Gal, Langevin et Wallon sont favorables à des programmes succincts. Seul George se montre attaché à un « programme commun nécessaire pourtant pour rendre des glissements possibles<sup>38</sup> ». Les membres de la commission plénière décident lors de la onzième séance du 15 février 1945 de constituer des sous-commissions pour débattre de ce sujet.

La commission Langevin se divise également en quatre sous-commissions, chargées chacune d'un point de la réforme à proposer. La sous-commission n° 1, présidée par Paul Langevin, étudie l'organisation générale de la réforme, la sous-commission n° 2, présidée par Henri Piéron, se penche sur les méthodes et les programmes. La troisième, conduite par Henri Wallon, réfléchit à la formation des maîtres. La quatrième, présidée par Lucien Febvre, se consacre à l'éducation générale, c'est-à-dire à l'enseignement des travaux manuels et ménagers, à l'enseignement artistique et artisanal ainsi qu'à celui de l'éducation physique et sportive. Les quatre sous-commissions « ont pour mission de provoquer des contacts avec des personnalités de tous ordres, universitaires ou extra-universitaires, dont l'expérience et les avis sont de nature à éclairer les travaux de la commission. Elles présentent régulièrement un rapport d'activité à la commission plénière<sup>39</sup> ».

Composée de neuf membres (Croizin, Gal, Mirabel, Pernot, Roger, Seclet, Soustre, Teissier et Weiler<sup>40</sup>), la deuxième sous-commission centre ses discussions sur les programmes, les méthodes, l'orientation et la sélection des élèves. Ils débattent entre eux mais auditionnent également d'autres personnalités, comme Lucien Febvre, dont les projets concernant la réforme de l'histoire et de la géographie ne sont pas représentatifs des conceptions disciplinaires portées par les historiens universitaires et les professeurs du secondaire.

## **Les mobilisations de défense pour une histoire obligatoire dès 1945**

Dès la première réunion de la deuxième sous-commission, le 22 février 1945, les discussions portent sur la nature des programmes. La plupart des participants s'accordent pour que ces textes deviennent seulement indicatifs.

---

38. Commission Langevin-Wallon, 9<sup>e</sup> séance de la commission, 1<sup>er</sup> février 1945, AN, 71AJ63.

39. Rapport de la séance du 15 février 1945, ESPCI, L61.

40. Composition de la 2<sup>e</sup> sous-commission, AN, F17 17502.