

## PRÉFACE

# Un parcours singulier dans la fabrique scolaire

**D**epuis un demi-siècle, je ne cesse de m'interroger sur la fabrique scolaire de l'histoire. Cette quête s'est toujours accompagnée d'un regard critique sur l'institution scolaire et sur les objectifs globaux de l'éducation, inséparables d'un projet de société. Quels êtres voulons-nous former ? Quel système éducatif, pour répondre à quelles demandes ? Pour s'inscrire dans quel devenir ?

J'appartiens à une génération dont les certitudes et les incertitudes adolescentes furent brutalement confrontées à l'effondrement de juin 1940, puis aux drames de l'occupation nazie. Ayant échappé miraculeusement à la déportation du 31 juillet 1944, j'ai quitté le camp de Drancy évacué par les Allemands le 17 août 1944 et j'ai assisté à la libération de Paris. J'ai vécu les intenses palabres intellectuelles et militantes de l'année 1945. Peu après, les affres et les retombées des guerres de décolonisation sont venues bousculer le champ politique et percuter l'image que, à la Libération, je me faisais encore de la France. Entre-temps, j'avais passé l'agrégation et débuté ma carrière d'enseignante de lycée.

## De la France juste à la République qui torture

Avant 1939, mon rapport à la France et à l'école était simple. « Bonne élève » d'un enseignement secondaire qui, en 1939, ne concernait que 200 000 jeunes, j'ai vécu une scolarité heureuse dans un lycée de filles du 16<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Entre la culture scolaire et celle d'une famille française israélite très anciennement enracinée sur le territoire métropolitain, l'osmose – sur fond de légitimisme républicain et patriotique – était parfaite. La famille, le lycée, la nation fusionnaient harmonieusement. J'étais fière de la France, « le premier pays au monde à avoir émancipé les Juifs », m'avait-on répété, la France du combat dreyfusard, celle du *Jean Barois* de Martin du Gard, dont la lecture m'avait enthousiasmée. N'était-elle pas aussi missionnaire de la civilisation auprès des « indigènes » de son empire, dont l'étendue figurait en rose dans les atlas scolaires. L'été 1931, j'avais dix fois visité l'Exposition coloniale de Vincennes.

Tous ces repères semblaient indélébiles. Par quelle lente puis fulgurante érosion suis-je passée de la fierté à la mise à distance ? Le cheminement, sans doute, remonte au choc de la débâcle mais la guerre d'Algérie en sera le moment déterminant. En juin-juillet 1940, à dix-huit ans, l'histoire m'est tombée dessus et j'ai découvert que les pouvoirs qu'on m'avait appris à respecter pouvaient se révéler totalement malfaisants. J'ai dès ces premières semaines stigmatisé « la comédie de Vichy » et son mensonge officiel. Mais, en 1943-1944, dans le milieu lyonnais, creuset de résistance et de bouillonnement intellectuel, l'idée d'une refonte complète, après la « victoire », des institutions républicaines s'imposait comme évidence : la « vraie » France survivait.

J'ai, comme beaucoup, ignoré la répression de Sétif (8 mai 1945) et le bombardement de Haiphong (23 novembre 1946). Mes yeux, sur la guerre d'Indochine en cours et sur le colonialisme, ont commencé à se dessiller durant ma première année d'enseignement en 1947-1948. Au congrès de Pâques 1948 de la Fédé (FFACE, Fédération française des associations chrétiennes d'étudiants), organisation protestante dans laquelle je militais depuis 1942, j'ai pris connaissance de la terrible répression du soulèvement de Madagascar, totalement occultée dans la métropole malgré la protestation des avocats des députés malgaches internés. Une brochure, *La Vérité sur le Viet-Nam*, m'a révélé la face répressive de la domination coloniale en Indochine ainsi que les responsabilités françaises dans le déclenchement de la guerre. J'enseignais en terminales l'époque contemporaine de 1852 à 1939, programme qui comportait la « formation de l'empire colonial par la III<sup>e</sup> République ». Le Malet-Isaac y consacrait un chapitre de vingt-huit pages.

Cinq pages concernaient l'« Indochine française ». La conquête y était implicitement justifiée par des expressions comme le « mauvais vouloir des Annamites », la « situation [précaire] des commerçants français au Tonkin » et « Il *fallut* exécuter une démonstration navale ». Les aspects positifs de la création du Gouvernement général d'Indochine étaient soulignés : « La mise en valeur fut dans le même temps activement poussée : constructions de routes et de voies ferrées, [...] cultures traditionnelles, [...] cultures nouvelles comme celle de l'hévéa, [...] ressources minérales, [...] commerce d'exportation. Par ailleurs l'œuvre civilisatrice française a été considérable : la lutte contre les maladies tropicales [...] a été menée avec un admirable dévouement [...] ; la croissance de la population a été considérable et rapide. »

Les dernières lignes du chapitre apportaient néanmoins un bémol : « D'autres aspects de la colonisation ont, il est vrai, été plus contestables. Les habitants du pays ont trop souvent été traités en inférieurs, même les plus instruits et les plus évolués [*sic*] d'entre eux, par les fonctionnaires ou les colons ; les charges financières imposées aux communautés rurales ou aux corporations de paysans ont parfois été excessives. Ces abus ont contribué à la naissance d'un nationalisme indochinois et, plus précisément, d'un nationalisme annamite : les premières manifestations s'en sont produites dès avant 1914. »

Mais ce que je lisais dans ma brochure, c'était la violence inouïe de la répression française de Yen Bay en 1931.

J'attendrai cependant encore plusieurs années pour formaliser une critique de la distorsion entre ce que j'apprenais des crimes colonialistes par différentes lectures ou canaux militants et ce qu'en disaient, ou plutôt n'en disaient pas, les programmes et les manuels scolaires. Mon image de la France s'est définitivement déchirée en 1956, l'année de Guy Mollet et du vote des pouvoirs spéciaux en Algérie. Je n'ai pas admis que la République en ses pouvoirs légaux, gouvernement et Assemblée « de gauche », non seulement cautionne le non-droit dans l'armée mais en censure l'information. La lecture de *L'Algérie hors la loi* de Colette et Francis Jeanson, ouvrage interdit, les justifications du discours officiel – « l'Algérie, c'est la France » –, l'atonie de la majorité des citoyens éveillèrent mes interrogations sur les stéréotypes de l'histoire scolaire qui façonnaient l'imaginaire français. La question de la torture, la manière dont les gouvernements de la IV<sup>e</sup> République moribonde cherchaient à l'occulter, scellèrent ma mise à distance d'une France « républicaine » qui recourait aux méthodes honnies de la Gestapo.

J'ai alors rassemblé un court florilège d'extraits de manuels primaires pour un numéro thématique d'*Esprit*, « La France des Français », paru en décembre 1957. À travers ces quelques morceaux choisis, dont plusieurs de Lavisser, je soulignais l'illusion d'une république sociale sans luttes ni conquêtes ouvrières, un patriotisme de l'honneur. Les textes concernant l'œuvre coloniale de la III<sup>e</sup> République montraient que « le culte de la patrie républicaine peut aboutir à l'exaltation sans nuances de la conquête coloniale et à l'illusion assimilatrice ». « Notons seulement, écrivais-je en conclusion, que cette œuvre est souvent exaltée, même par des manuels d'inspiration nettement progressiste ».

## Les années 1960 : espoirs et reflux

On a peine à imaginer, dans le climat d'aujourd'hui, la ferveur d'une fraction de la société civile cherchant à redéfinir, après l'épreuve de la guerre d'Algérie, une éducation plus *heureuse* pour ses enfants.

En ce qui me concerne, retrouvant le lycée après trois ans de séjour à Londres, mère de quatre jeunes enfants, je fis le constat des failles de l'institution scolaire et de l'inadaptation des programmes d'histoire. Je ne cesserai désormais de prendre position.

Dans les années 1960, les enseignants novateurs étaient stimulés par la lecture du mensuel *Cahiers pédagogiques* mais aussi par la revue hebdomadaire *L'Éducation nationale* (qui deviendra *L'Éducation* en 1969). De hauts fonctionnaires soutenaient l'innovation. La rubrique « Éducation » du *Monde*, très copieuse et régulière, par l'équipe de Bertrand Girod de l'Ain, informait efficacement.

La surcharge d'un enseignement encyclopédique et la résistance au changement étaient pour moi des thèmes majeurs. L'ennui secrété par un enseignement sclérosé de l'histoire était alors fréquemment dénoncé. Un numéro des *Cahiers pédagogiques* (janvier 1967) me donna l'occasion, dans un article intitulé « L'histoire et la géographie à la recherche d'une synthèse de l'éducation moderne », de diagnostiquer un « symptôme de distorsions plus profondes ». Citant « Enseignement 70 », un groupe de jeunes professeurs novateurs, me référant aux considérations épistémologiques développées par Foucault dans *Les Mots et les Choses* (qui venait de paraître), je pointais la distorsion entre la culture vivante et la spécialisation académique, la fragmentation du champ de la connaissance et la surcharge qui en résultait dans l'enseignement secondaire.

J'avais adhéré à la Société des professeurs d'histoire et de géographie avec l'idée d'y défendre mes positions dans un milieu que je jugeais foncièrement corporatiste, mais dont la revue *Historiens et Géographes* était, dans sa tribune libre, ouverte aux tenants d'une rénovation. Dans le numéro d'octobre 1967, je plaçais donc « Pour l'*aggiornamento* de l'histoire-géographie ». L'article fut remarqué par Braudel, qui le fit republier par Marc Ferro, alors secrétaire de la rédaction, dans le numéro de janvier 1968 des *Annales*. Je contestais la pertinence de la « commission ministérielle spéciale <sup>1</sup> » chargée de repenser les programmes d'histoire et de géographie du deuxième cycle, « en dehors d'une définition globale de l'éducation et sans tenir compte de la mutation culturelle contemporaine ». Je demandais l'organisation d'un colloque ouvert à des per-

1. La commission Renouvin [lire *infra*, chap. I-1, « Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire », p. 28].

sonnalités à l'esprit prospectif et à des professeurs de terrain. En ce début d'année 1968 où tous les espoirs semblaient permis aux rénovateurs, enseignante « de base » au lycée d'Enghien, avec une parution dans les *Annales* j'avais mon heure de gloire !

En mars, je fus l'une des six cents personnes qui se réunirent en colloque à Amiens pour passer au crible « l'inadaptation totale des enseignements » et proposer des pistes « pour une école nouvelle ». Peu après, un colloque franco-belge sur l'histoire rassemblait à Sèvres divers responsables. J'y présentais un exposé intitulé « Nécessité et implications d'un renouvellement des méthodes dans l'enseignement de l'histoire ». Ma réflexion sur l'enseignement de l'histoire restait inséparable d'une priorité : la transformation de la machine éducative française. Début mai, je me retrouvais en grève active dans mon lycée d'Enghien, reconstruisant l'enseignement aux côtés des élèves, comme je la raconte dans *Mes lignes de démarcation* <sup>1</sup>.

Dans la foulée de cet ébranlement, tout paraissait possible. Avec Jean Lecuir et Jacques Bourraux d'« Enseignement 70 » nous obtînmes du doyen de l'inspection générale Louis François l'organisation de journées d'études en décembre. Mais le reflux ne se fit pas attendre. La parution inattendue de « nouveaux » programmes du premier cycle à la rentrée d'octobre 1969 symbolisa la reprise de pouvoir de l'inspection générale. Depuis trois ans, je bénéficiais d'une décharge d'un demi-service pour poursuivre dans le cadre officiel de ce qui était alors l'IPN (Institut pédagogique national) une « recherche pédagogique » en histoire. En conclusion d'un rapport publié par *Les Cahiers pédagogiques* de janvier 1970, « Rénovation ou programmes? », j'exprimais mon désenchantement face à l'immobilisme du système, ses rigidités institutionnelles, ses programmes imposés

uniformément sans marge d'adaptation possible. Je décidais alors de démissionner de l'IPN et de demander un congé d'un an pour convenance personnelle. Je passais l'été à rédiger un livre, *L'École bloquée*, qui parut en janvier 1971. Au même moment s'ouvrait l'université de Villetaneuse, où j'eus la chance d'obtenir un poste d'assistante d'histoire contemporaine.

## Perplexités historiographiques des années 1970

L'émiettement du savoir, l'organisation du système en heures de classe clôturées autour d'une logique purement disciplinaire attisant les corporatismes avaient mobilisé ma réflexion critique, mes lectures, et inspiré mes expériences pédagogiques au lycée d'Enghien. Dans le milieu universitaire historien, à Vincennes, à Nanterre, les remous de Mai suscitaient des questionnements nouveaux. La commémoration du centenaire de la Commune cristallisait les approches critiques, on scrutait l'histoire scolaire. Le « Forum Histoire », réuni à l'initiative de professeurs de Paris VII et dont Jean Chesneaux se voulait le porte-drapeau avec son livre *Du passé faisons table rase*, créa un groupe de réflexion, « Crise de l'histoire à l'école ». Les *Cahiers du Forum* posaient le problème des rapports de l'histoire à l'État, interrogeaient les silences sur la guerre d'Algérie ou la place des minorités régionales dans le récit scolaire. La revue *Espaces Temps* paraissait en 1975, année où Michel de Certeau nous éclairait, dans *L'Écriture de l'histoire*, sur l'opération historique dans ses rapports avec l'institution et la *praxis* sociale. J'avais lancé à Villetaneuse un groupe bénévole

de « formation permanente » de professeurs du secondaire. Le groupe élaborait des dossiers proposant de nouvelles mises en perspectives historiographiques, organisa des journées de formation.

Paradoxalement années 1970 : ces recherches, ces suggestions n'aboutiront jamais à une véritable remise en cause de la conception rituelle des programmes. L'histoire scolaire restait cristallisée dans une représentation immuable, découpant le passé en tranches de la sixième à la troisième. Pourtant, dans ces mêmes années, l'histoire « nouvelle », l'histoire des *Annales* envahissait l'espace savant, public, médiatique et commercial. Mais c'était une histoire éclatée, une histoire des mentalités qui émiettait le réel<sup>2</sup> et ne pouvait répondre à la demande de sens d'une culture scolaire à repenser.

Braudel m'avait suggéré, comme sujet de thèse de troisième cycle, un travail sur la Société des professeurs d'histoire, dont il aimait pourfendre le conservatisme. Soutenue en 1974, cette thèse – dont le jury était présidé par René Rémond et le rapporteur était Maurice Agulhon<sup>3</sup> – me vaudra un rejet définitif de la section « histoire » du comité consultatif des universités<sup>1</sup>; mais elle aura constitué une étape définitive dans ma perception de certains contours de l'historiographie scolaire.

Cependant, après vingt-cinq ans de gouvernement de la droite et l'énigmatique coupure de Mai 68, la possibilité d'une alternance à gauche et, pour les novateurs, l'espoir d'un changement de l'école se dessina le 10 mai 1981.

1. Cette instance inscrivait (ou non) les candidats à un enseignement universitaire sur des listes d'aptitude, préalable obligatoire à l'obtention d'un poste. [nde]

## Quelle histoire pour quelle mémoire ?

Les décennies 1980 et 1990 vont connaître de nouvelles secousses scolaires dans une société française dont le caractère multiculturel est désormais visible. Alain Savary, rue de Grenelle, crée les ZEP (Zones d'éducation prioritaires), les MAFPEN (Missions académiques de formation du personnel de l'Éducation nationale). Mais l'enseignement de l'histoire demeure figé par l'adoption, au colloque de Montpellier, du rapport Girault respectueux des découpages traditionnels. Au plan politique, le sectarisme d'une partie des députés PS, obnubilés par le « grand service public unifié et laïque », fait capoter les patientes négociations entamées par Savary avec l'enseignement catholique. Contraint de démissionner, il est remplacé par Chevènement, qui, aux applaudissements de la société des agrégés et de l'UNI (la droite universitaire), proclame la restauration des savoirs, de l'autorité du maître et des vertus de l'école républicaine. Les nouveaux programmes de l'école élémentaire, comme ceux du collège, officialisent le retour d'une histoire nationale plaçant la France au centre du monde. Pour moi, ces années 1984-1985 sont un tournant. Je démissionne d'un PS où je militais depuis dix ans, prenant acte de son incapacité à se saisir des vrais problèmes de l'École. Je prends ma retraite d'enseignante. Je vais réfléchir à la question qui me lancine : dans une France en mutation économique, sociologique, culturelle, quelle histoire enseigner ?

Autre paradoxe de ces décennies : parallèlement aux frilosités des concepteurs de programmes, la *mémoire* commençait de s'imposer comme nouveau champ d'investigation et l'on découvrait l'œuvre posthume de Maurice Halbwachs. Dans les *Cahiers pédagogiques* de décembre 1981, « Quelle histoire pour quelle mémoire ? »,

je tentais de cerner la *mémoire brisée* des enfants de l'immigration postcoloniale pris en étau entre l'érosion de la mémoire longue de la famille et l'imposition d'une mémoire historique codée <sup>4</sup>.

Ces interrogations s'inscrivaient dans un espace public irrigué par des aspirations identitaires diverses – régionales, linguistiques, postcoloniales –, tandis que le discours lepéniste sur l'immigration se faisait insistant. Je ressentais l'urgence d'une historiographie multidimensionnelle, socle d'une identité française fondée sur la tolérance de l'Autre.

*Le Mythe national* paraît en 1987 <sup>5</sup>. En cette année de célébration du « millénaire d'Hugues Capet », je démonte dans ce livre les strates historiographiques et idéologiques sur lesquelles s'est fabriquée l'histoire scolaire de la III<sup>e</sup> République, son essentialisme personnifiant une France éternelle, ses ancêtres gaulois, sa construction finaliste autour d'une logique d'État symbolisée par une succession linéaire de grands personnages. J'en appelle aux historiens pour lancer enfin l'introuvable débat sur le décalage entre histoire scolaire et recherche.

## Et maintenant ?

Concernant le système éducatif, les dernières grandes avancées, de mon point de vue, remontent à la loi d'orientation de juillet 1989. En mettant l'« élève au centre du système éducatif », elle préconisait une attention aux contenus de l'enseignement, aux rythmes scolaires, et elle créait les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). Je ne m'attarderai pas sur la complexité des facteurs d'échec de ces propositions : sacralisation des « savoirs » sans réflexion épistémologique, acharnement

de certains à diaboliser les IUFM, mais évidemment aussi alternances politiques, valse des ministres de l'Éducation nationale. Aujourd'hui les principales mesures prises par le ministre Darcos – révision des programmes de l'école, semaine de quatre jours, suppression des RASED (Réseaux d'aide et de soutien aux élèves en difficulté), des IUFM – démantèlent ce qu'il y avait de plus positif dans la loi Jospin.

S'agissant de la refondation d'une historiographie scolaire, quel bilan depuis vingt ans ? Dans la récente réédition du *Mythe national*, j'ai souligné la banalisation d'une conscience historiographique, concrétisée par l'expression « roman national »<sup>1</sup>. On peut noter des avancées majeures : l'émergence d'une histoire critique de Vichy, de la guerre d'Algérie<sup>6</sup>, de la colonisation, la consécration dans l'espace public de l'histoire de l'immigration. Mais, *in fine*, pourquoi l'histoire de France à l'école élémentaire est-elle restée, malgré quelques ajouts, pratiquement immuable dans son tracé traditionnel, plus figé que jamais dans une chaîne de grands hommes à mémoriser mécaniquement ?

Il est clair que, depuis 2007, Nicolas Sarkozy, par ses interventions, a cautionné l'histoire la plus conservatrice – comme le CVUH l'a montré dans ses précédents livres<sup>7</sup>. Mais des facteurs structurels et conjoncturels expliquent aussi cet immobilisme : cloisonnements entre spécialistes universitaires, fractures franco-françaises depuis les années 1990 autour des représentations de l'Islam qui ont conforté un néo-républicanisme pur et dur et nourri les fantasmes du communautarisme. Sans oublier, à l'arrière-plan, l'impact du conflit israélo-palestinien dans les conflits mémoriels.

<sup>1</sup> Lire en avant-propos [*infra*, p. 1-17] la réflexion proposée sur cette expression. [nde]

Concernant plus directement la fabrique de l'histoire dans les hautes sphères du pouvoir, l'influence médiatique, éditoriale, idéologique et politique de Pierre Nora, le concepteur des *Lieux de mémoire*, ne saurait être négligée. L'ouvrage a donné à un large public l'illusion d'une révolution historiographique. Il a conforté les sommets de l'État dans une conception « patrimoniale » de l'histoire qui, de fait, cautionne les anciens codages du passé.

Au terme de mon cheminement, je me suis reconnue avec bonheur dans les objectifs du Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH). Entre le maintien d'une écriture téléologique de la nation « toujours déjà-là » ou, comme ce livre le propose, l'exigence d'une histoire critique sans tabou ni regret passéiste, apte à donner du sens au présent, l'enjeu éducatif et civique est de taille.

SUZANNE CITRON