Université Lyon-2

Les professeurs et l'enseignement de l'Histoire :

Un consensus impossible, des marges de manœuvre aléatoires.

(De la Libération à nos jours).

Monsieur Vincent Geitner

Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de docteur en Histoire

Le vendredi 18 décembre 2015

Sous la direction de

Monsieur le Professeur Claude Prudhomme

Membres du Jury :

Mr. Bruno Benoit, Professeur, Sciences-Po, Lyon, Président

Mr. Jérôme Bocquet, M.C.H, H.D.R, Université d'Orléans, Rapporteur

Mr. Patrick Garcia, Professeur, Université de Cergy-Pontoise - IHTP, Rapporteur

Mr. Claude Prudhomme, professeur émérite, Université Lumière-Lyon 2, Directeur

Sigles et abréviations utilisés ici :

A.E : Adjoint d'enseignement
A.P.H.G : Association des professeurs d'Histoire et de Géographie
B.E.P : Brevet d'études professionnelles
B.O.E.N : Bulletin officiel de l'éducation nationale
C.A.P.E.S : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
C.E.G : Collège d'enseignement général
C.E.G.T : Collège d'enseignement général et technique
C.E.M.E.A : Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active
C.E.S : Collège d'enseignement secondaire
C.E.T : Collège d'enseignement technique
C.F.D.T : Confédération française démocratique du travail
C.F.T.C : Confédération française des travailleurs chrétiens
C.G.T : Confédération générale du travail
C.E.R.E.S : Centre d'études, de recherches et d'éducation socialiste
C.I.E.P : Centre international d'études pédagogiques
C.L.I.M.O.P.E : Comité de Liaison des Mouvements Pédagogiques
C.N.A.L : Comité national d'action laïque
C.N.D.P : Centre national de documentation pédagogique
C.N.G.A : Conseil National des Groupes Académiques de l'Enseignement public
C.N.P : Conseil national des programmes
C.N.P.F : Conseil national des patrons français
C.N.R.S : Centre national de la recherche scientifique
C.P.G.E : Classe préparatoire aux Grandes écoles
C.P.R : Centre pédagogique régional
C.R.A.P : Centre de recherche et d'action pédagogiques
C.R.D.P : Centre régional de documentation pédagogique
C.R.E.F. : Complément de retraite de l'éducation nationale et de la fonction publique
C.S.E.N : Conseil supérieur de l'Éducation nationale
C.V.U.H : Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire
D.E.P.P : Direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance
D.E.U.G : Diplôme d'études universitaires générales
D.G.E.SCO : Direction générale de l'enseignement scolaire
D.G.O.P.S : Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires
D.L : Direction des lycées
D.L.C : Direction des lycées et collèges
E.C.J.S : Éducation civique, juridique et sociale
E.C.L.A.I.R : Ecoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
E.P.I : Enseignements pratiques interdisciplinaires
F.C.P.E : Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques
F.E.N : Fédération de l'Éducation nationale
F.S.U : Fédération syndicale unitaire
G.E : Groupe d'experts
G.F.E.N : Groupe français d'éducation nouvelle
G.T.D : Groupe technique disciplinaire
H.C.E : Haut comité de l'éducation
I.C.E.M : Institut coopératif de l'école moderne

I.G.E.N : Inspection générale de l'Éducation nationale
I.N.R.D.P : Institut national de la recherche et de la documentation pédagogiques
I.N.R.P : Institut national de la recherche pédagogique
I.P.N : Institut pédagogique national
I.P.R : Inspecteur (Inspection) pédagogique régional(e)
I.U.F.M : Institut universitaire de formation des maîtres
L.O.P.A.E : Loi d'orientation pour l'avenir de l'école
L.O.L.F : Loi organique relative aux lois de finances
M.A : Maître-auxiliaire
M.A.F.P.E.N : Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale
M.E.L : Mouvement des enseignants libéraux
M.E.N : Ministère de l'Éducation (nationale)
P.A.F : Plan académique de formation
P.E.E.P : Parents d'élèves de l'enseignement public (Fédération des)
P.E.G.C : Professeur d'enseignement général des collèges
P.P.R.E : Programme personnalisé de réussite éducative
P.I.S.A : Program for International Student Assessment
R.A.R : Réseau ambition réussite
R.A.S.E.D Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
R.E.P : Réseau d'enseignement prioritaire
S.E : Syndicat des enseignants (F.E.N puis U.N.S.A)
S.G.E.N : Syndicat général de l'Éducation nationale
S.NA.L.C : Syndicat national des lycées et collèges
S.N.C.M : Syndicat national des collèges modernes
S.N.L.C-F.O : Syndicat national des lycées et collèges – Force Ouvrière (puis S.N.F.O.L.C)
S.N.E.S : Syndicat national des enseignements du Second degré
S.N.I : Syndicat national des instituteurs
S.P.U.L.E.N : Service public unifié et laïc de l'Éducation nationale
S.T.G : Sciences et Technologies de la gestion
S.T.I : Sciences et Technologies industrielles
ST2S : Sciences et Technologies de la santé et du social
S.U.D : Solidaires, unitaires, démocratiques
T.P.E : Travaux personnels encadrés
U.E.R : Unité d'enseignement et de recherche
U.N.C.A.L : Union nationale des comités d'action lycéens
U.N.E.F : Union nationale des étudiants de France
U.N.E.S.C.O: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
U.N.S.A (S.E) : Union nationale des syndicats autonomes
Z.E.P : Zone d'éducation prioritaire

Introduction :

Un village d'Armorique adossé à l'Océan, protégé par de frêles palissades. Un horizon voilé, percé par quelques éclaircies. La brise marine et le bruit des vagues dissimulent mal l'agitation qui se manifeste depuis quelque temps dans ce Landerneau. En effet, tout autour des forces hostiles se massent dans les camps retranchés établis aux environs. Les avis divergent au sein du village menacé. Faut-il tenter une sortie ou recourir au pouvoir occulte des druides ? En effet, ces cohortes menaçantes veulent achever la conquête et imposer une Pax Romana qui se substituera bientôt aux fédérations indigènes. Ces troupes précèdent la marée montante des rhéteurs et des grammairiens, qui submergera bientôt les peuples celtes et leur culture orale. Ces Gaulois, même s'ils nouent de solides amitiés avec des Ibères, des Bretons insulaires ou des Numides, demeurent esseulés face à l'adversité dans leur propre contrée. Nos professeurs d'Histoire-Géographie modernes ressemblent, à s'y méprendre, aux personnages croqués par Goscinny et Uderzo, ces irréductibles Gaulois, vivant en éternels assiégés dans leur village, sans pouvoir éteindre les querelles qui les divisent.

Les discours des «historiens-géographes», comme ceux des habitants du petit village gaulois, témoignent en effet d'une inquiétude persistante. Cette inquiétude est liée à la pérennité de leur enseignement et de leurs disciplines[1]. Cependant, comme ces ancêtres putatifs, ils restent très combatifs. S'ils ne croient plus aux vertus d'une potion qui les rendrait surhumains, ils affichent néanmoins une confiance inébranlable dans la portée éducative de leurs disciplines. Les revues des syndicats enseignants ou des associations de spécialistes relatent, inlassablement, les actions engagées par les représentants de ces organisations afin de préserver les horaires disciplinaires et les enseignements historiques. Pourtant, des observateurs avertis leur reprochent d'exagérer les menaces pesant sur leurs disciplines à des fins essentiellement corporatives. Ces angoisses existentielles ne seraient-elles que le produit de représentations particulières, d'attitudes corporatistes ou de conceptions rétrogrades ? Depuis des années, les professionnels du secteur public constatent que les horaires affectés à leurs enseignements reculent régulièrement en raison d'amputations horaires ou de la création de modules se substituant aux blocs disciplinaires. On leur rétorque qu'ils se crispent sur des détails et qu'un enseignement adapté permet de compenser un déficit horaire. Ils remarquent que les contenus des manuels ou de leurs cours se vident dramatiquement. On leur répond qu'ils sont élitistes ou victimes d'un mirage encyclopédique. Ils notent enfin que la cohérence de certains programmes reste difficile à percevoir. On les accuse de refuser le progrès, d'être «misonéistes».

[1] Frank Noulin, Jean-François Wagniart «L'enseignement de l'histoire est en péril !» in Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique, n° 122, 2014, pp. 13-17.

Les études habituellement consacrées à l'enseignement de l'Histoire n'évoquent que de manière incidente les professeurs. De plus, ces recherches ou ces synthèses se placent souvent dans une perspective idéalisant les mouvements pédagogiques et les réformes scolaires. Dans cet esprit, ces travaux ne peuvent que vilipender des syndicats ou des associations arc-boutées sur des structures du passé quand ils ne stigmatisent pas des enseignants routiniers et conservateurs. L'article polémique de Suzanne Citron, en 1977, sur la Société des professeurs annonce la thèse d'Evelyne Héry-Vielpeau, soutenue en 1997, fustigeant «*l'attitude de repli personnelle ou corporatiste qu'adoptent les enseignants ou la stratégie de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie*» bloquant toute opportunité de réforme et de rénovation pédagogique[2]. D'ailleurs Suzanne Citron, en rendant hommage à Evelyne Héry-Vielpeau, en 1998, rappelle les blocages encore opposés aux réformes pédagogiques par les enseignants : «*Les circonstances, l'enracinement des stéréotypes nationaux, la transmission paresseuse des schémas du passé hérités du XIX*^{ème} *siècle, les pressions corporatistes, les prudences de grands universitaires se sont, jusqu'à ce jour, ligués pour rendre impensable l'aggiornamento demandé et débattu dans les années soixante-dix*.»[3].

L'ouvrage de synthèse, rédigé par Patrick Garcia et Jean Leduc, comme la thèse de Patricia Legris, publiés entre 2003 et 2010, apparaissent plus nuancés et moins militants que les publications précédemment évoquées. Néanmoins, ils vont eux aussi dans le sens de cette historiographie «progressiste» qui regrette les blocages opposés aux méthodes «nouvelles» et à l'ouverture de l'histoire scolaire sur le vaste monde[4]. Les co-auteurs de «*L'enseignement de l'histoire en France*», même s'ils évoquent l'émergence d'un modèle d'enseignement intermédiaire, constatent, mais comme pour les regretter, les résistances opposées aux injonctions officielles : «*On peut parler non seulement de "résistance" à la didactique, mais de défaite des didacticiens, du moins dans l'enseignement secondaire général*»[5]. Les universitaires sont aussi pointés du doigt puisqu'ils perpétuent, selon ces auteurs, des modes de formation désuets : «*à quelques rares exceptions près, l'aspect didactique est peu*

[2] Evelyne Héry-Vielpeau «Un siècle de leçons d'histoire (1870-1970) : l'histoire enseignée dans les lycées et collèges publics de garçons» Rennes, P.U.R., 1999, p. 266.

[3] Suzanne Citron « Chronique d'une impossible réforme» in Espaces Temps, n° 66-67, 1998. p. 32.

[4] Voir aussi Françoise Lorcerie «L'histoire dans le Second degré en France au prisme de l'immigration musulmane : des programmes aux manuels» in Michèle Verdelhan-Bourgade (dir.)«Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen : enjeux institutionnels et linguistiques», Paris, L'Harmattan, 2011, pp.21-44. – Vincent Chambarlhac «Les prémisses d'une restauration ? L'histoire enseignée saisie par le politique», Histoire @ Politique, n° 16, 2012, pp. 187-202.

[5] Patrick Garcia, Jean Leduc «L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours», Paris, Armand Colin, 2003, p. 257.

présent dans les enseignements que l'on peut appeler "méta-historiques" que mettent en place les départements d'histoire des universités depuis les années 1980»[6]. Patricia Legris, elle, renoue dans la conclusion de sa thèse avec les idées avancées par Suzanne Citron et Evelyne Héry-Vielpeau, considérant que les blocages opposés par les politiciens ou les enseignants conservateurs sont responsables de l'échec des réformes innovantes : «*La notion d'inertie est centrale dans notre thèse. Nos résultats concordent avec ceux obtenus par d'autres politistes. Ils valident les remarques avancées par la littérature de la path dependancy : il est impossible de changer radicalement les politiques éducatives, tout comme les instruments qui permettent leur mise en œuvre. À chaque fois que des projets très novateurs ont été proposés, leurs producteurs se sont heurtés à de fortes résistances (Lucien Febvre à la Libération, chapitre 1; les didacticiens de l'INRDP en 1974, chapitre 3 ; le GTD Martin en 1992, chapitre 5)*»[7]. Cette historiographie suscite la sympathie puisqu'elle appelle à dépasser les conservatismes et les cadres nationaux pour favoriser la réflexion et élargir l'horizon des élèves. Mais replacée dans la logique du néo-institutionnalisme, elle apparaît aussi chez Evelyne Héry-Vielpeau ou chez Patricia Legris comme une histoire à la gloire de décideurs malheureux, victimes d'un corporatisme méchant et insidieux. Reprochant souvent aux professeurs de pratiquer une histoire causaliste et linéaire[8], cette historiographie a aussi tendance à reproduire les mêmes travers, en mettant en valeur les réformes successives annonciatrices de progrès pédagogiques ou d'ouvertures historiographiques.

L'étude présentée ici s'inscrit, au contraire, dans une volonté de renversement des perspectives. Elle s'intéresse à la réception réservée par les professeurs à des réformes qui bouleversent, certes, leurs habitudes pédagogiques, mais qui entraînent aussi souvent des amputations horaires et des suppressions de postes. Loin de la vision idéaliste opposant des technocrates et des pédagogues éclairés à des fonctionnaires bornés, cette thèse a pour but de réhabiliter le travail de réflexion entrepris par les praticiens qu'ils soient «conservateurs» ou «novateurs». Elle a aussi pour ambition de redonner une place à ces «exclus de l'Histoire», à ces acteurs de terrain souvent négligés, et notamment aux représentants syndicaux ou associatifs qui demeurent souvent des professeurs en activité. Les travaux de Bruno Latour et de Michel Callon permettent d'ailleurs de concevoir ces acteurs-réseaux comme les porte-paroles de leurs collègues, moins impliqués ou plus inhibés : «*dès qu'un acteur dit nous, voici qu'il traduit d'autres acteurs, en une seule volonté dont il devient l'âme*

[6] Id. p. 256.

[7] Patricia Legris «L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative», Thèse soutenue à Paris I, 2010, p. 613.

[8] Voir Nicole Lautier-Sadoun «Enseigner l'histoire au lycée», Paris, Armand Colin, 1997, 151p.

ou le porte-parole. Il se met à agir pour plusieurs et non pour un seul. Il gagne de la force. Il grandit »[9].

Cette étude portera donc essentiellement sur les professeurs du Second Degré, enseignant l'Histoire dans le secteur public et exerçant des responsabilités syndicales ou associatives. Mais elle ne se limitera pas à souligner leurs actions et leurs stratégies, elle s'intéressera également à leurs représentations, à la façon dont ils reconstruisent en permanence le monde, à la manière dont ils envisagent leurs fonctions et leurs enseignements. On objectera, avec raison, que ces enseignants sont aussi bivalents et appelés à enseigner la Géographie. Cependant, la question de l'enseignement de la Géographie, ne sera abordée qu'incidemment lorsqu'elle permettra de fournir des éclairages sur certains problèmes pédagogiques ou corporatifs. En raison des sources disponibles, ce sont évidemment les représentants des organisations enseignantes qui sont privilégiés. Mais cette étude ne négligera pas les témoignages d'adhérents ou de professeurs n'exerçant pas de responsabilités particulières. Les enseignants appartenant à d'autres disciplines comme la Philosophie ou les Lettres doivent aussi être évoqués. En effet, ces professionnels, non seulement prennent souvent en charge la réflexion sur l'enseignement historique dans leurs organisations respectives, mais ils apportent souvent des éclairages pertinents sur les questions éducatives.

Il faudra aussi rappeler le rôle important que les enseignants du Primaire ont joué dans l'enseignement secondaire jusqu'à nos jours, puisque les P.E.G.C entrés dans la carrière, en 1986, sont encore en activité actuellement. Le «*tout puissant Empire du milieu*» ne serait rien sans les milliers d'instituteurs qui ont peuplé les classes du Premier cycle ou qui sont devenus à leur tour des «spécialistes», après avoir sacrifié aux concours de l'Education nationale. Les professeurs de chaire supérieure, les universitaires, présents dans les associations, les syndicats, participant à des entreprises éditoriales, ne doivent pas non plus être oubliés. En effet, ces enseignants jouent un rôle important au sein de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, devenue par la suite A.P.H.G. On les retrouve également présents dans les grands syndicats. Ces professeurs sont souvent solidaires d'enseignants dont ils connaissent les difficultés pour les avoir rencontrées, eux-mêmes, en début de carrière. Bien qu'appartenant au Supérieur, les universitaires s'intéressent aussi au Second degré parce que sa bonne santé conditionne les moyens de formation des étudiants et la survie de certaines unités de recherche, dans le Troisième cycle.

Aussi le terme de «corporation» qui peut apparaître désuet ou inapproprié prend ici tout son sens. S'il ne s'agit pas d'évoquer comme sous l'Ancien régime, un métier arc-bouté sur ses prébendes et ses privilèges, il est plutôt question, ici, d'une

[9] Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour «Sociologie de la traduction: textes fondateurs», Paris, Presses des mines, 2006, p. 13.

communauté d'esprit, mue par la même volonté de préserver des intérêts corporatifs et des enseignements jugés formateurs. Jean Peyrot a bien montré, en 1983, comment l'accusation de corporatisme sert les intérêts de ceux qui n'attachent plus beaucoup d'importance aux enseignements disciplinaires : «*Voulez-vous disqualifier un partenaire ? Traitez-le de corporatiste. On se donne aussi à bon compte une figure de modernité avancée et l'illusion d'être dans le sens de l'histoire. Beaucoup, dans l'intelligentsia surtout à gauche affectionnent cette accusation : plus soucieux des mots que de la réalité des choses, ils l'utilisent comme talisman. Car depuis plus de deux siècles, la corporation a mauvaise presse. Elle est synonyme d'anti-progrès, d'anti-lumières, de privilège abusif, d'opposition systématique à l'intérêt général*»[10]. Contre vents et marées, une grande partie de la «corporation» insiste sur la fonction pédagogique de l'Histoire. On peut apprendre du passé. On fait de l'Histoire son métier pour appréhender les différentes représentations projetées sur le monde. Intérêts corporatifs et vocations professionnelles sont intimement mêlés comme l'a montré le sociologue François Dubet, qui a endossé, pendant une année, la fonction d'enseignant dans un collège[11].

Or, si le contexte social est peu favorable pour le corps enseignant dans le Second degré, il demeure exaltant pour l'observateur qui s'intéresse aux mutations affectant l'Hexagone durant la période. En effet, la société française a connu des transformations économiques, technologiques et culturelles très rapides à l'échelle de l'Histoire. Ces évolutions, dans le domaine économique, ont favorisé les grandes branches industrielles puis les activités de services. Les pouvoirs publics ont donc pris les devants pour former les techniciens et les cadres dont avaient besoin les entreprises. Les auteurs des grandes réformes éducatives ont ainsi entrepris, dans une perspective utilitariste, de réduire l'importance des humanités, représentées dans le Secondaire par les Langues anciennes, l'Histoire et la Philosophie. Sur le plan culturel, cette logique utilitariste ainsi que la critique sociale ont favorisé le déclin des idéologies et des croyances. Les grands «méta-récits» ont été remis en cause alors que l'Histoire fondée sur le factuel était détrônée par la Sociologie, friande de concepts et de représentations. Si les philosophes idéalistes et les historiens des Annales avaient déjà instillé le doute chez les décideurs quant à la fiabilité du récit historique, ce sont les «philosophies du soupçon» post-modernes qui parviennent à déboulonner les vieilles «idoles positivistes». A quoi bon enseigner des disciplines dont la structure ne repose que sur la collation partiale des faits ou sur des causalités mal définies ? A quoi bon conserver des récits fondés sur des perspectives hexagonales occultant les minorités intérieures et les espaces planétaires ?

[10] Jean Peyrot «Un nouvel ostracisme» in Historiens & Géographes, n° 294, 1983, p. 747-751

[11] François Dubet «Le déclin de l'institution», Paris, Editions du Seuil, 2002, chapitre 4

Les demandes d'aggiornamentos, réclamées avec insistance, avant mai 1968, ne sont pas uniquement motivées par des considérations pédagogiques, mais également par des perspectives historiographiques. Les grands récits nationaux doivent s'ouvrir aux espaces dont sont issues les minorités vivant sur le sol français. Mais ces demandes coïncident aussi avec les grands projets de réforme réduisant brutalement les horaires, dénaturant petit à petit les enseignements. Les grandes réformes éducatives, loin de préserver le corps enseignant de la précarité et de la flexibilité, aggravent souvent les situations professionnelles de ceux qui ne sont pas titulaires de leur poste. En outre, les systèmes de formation demeurent insuffisants, voire sinistrés pour les enseignants auxiliaires, à un moment où ils doivent prendre en charge des élèves en difficulté ou en souffrance. Les organisations, représentant les professeurs du Second degré, après avoir connu une acmé, connaissent un lent déclin, minées par les divisions et les défections. Syndicats et associations ne peuvent plus véritablement opposer les mêmes résistances que par le passé aux réformes qu'ils jugent néfastes pour les enseignements historiques. Est-ce à dire que les spécialistes disposent de marges de manœuvre toujours plus réduites pour préserver leurs enseignements ? La question mérite qu'on lui apporte une réponse nuancée qui prenne en compte des temporalités et des paramètres très variés. Nous chercherons essentiellement à montrer que les acteurs engagés doivent non seulement tenir compte des rapports de force établis avec les pouvoirs publics mais également adapter leurs stratégies en fonction des équilibres syndicaux, des revendications émises par la base enseignante.

Cette étude ne se réfère à aucune méthode en particulier, ni à aucune école de pensée, même si l'anarchisme épistémologique de Paul Feyerabend a pu exercer une certaine influence sur elle[12]. En effet, depuis un siècle, les sciences sociales se caractérisent par une course effrénée à la théorisation et à la conceptualisation. Bien sûr, certains paradigmes scientifiques ont permis de faire progresser la réflexion dans nombre de domaines. Mais très fréquemment, ces postulats de départ, après avoir été portés au pinacle, ont été ensuite délaissés ou persiflés. Pourtant, les idées anciennes se révèlent souvent fécondes et sont d'ailleurs régulièrement recyclées, sous une forme actualisée, dans d'autres systèmes de pensée. En conséquence, une pensée libre ne saurait souffrir d'aucun carcan épistémologique, comme l'a aussi suggéré Edgar Morin, mais au contraire adopter une méthodologie souple permettant de recourir à différentes hypothèses de recherche.

Ce travail s'est donc appuyé sur des sources très éclectiques. Bien sûr, on ergotera sur le fait que peu d'entre elles sont des archives de première main. Mais des entretiens réalisés avec Alain Dalançon, responsable de l'I.R.H.S.E.S ou avec Jean Peyrot, ancien président de l'A.P.H.G, laissent penser que les archives syndicales et

[12] Paul K. Feyerabend «Contre la méthode, Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance», Paris, Éditions du Seuil, 1979, p. 20-48

même associatives sont moins parlantes que les revues éditées par les différentes organisations[13]. Les entretiens oraux ont été, en revanche, fort utiles car ils ont permis d'infirmer ou de confirmer certaines hypothèses de départ. Cependant, ces témoignages reposent, souvent sur la mémoire sélective des acteurs interrogés et n'ont donc pas été poursuivis. Les difficultés éprouvées par les témoins de ce passé récent, pour resituer réformes et programmes, témoignent à elles seules des mutations incessantes et complexes, intervenues dans le monde éducatif depuis plusieurs années. Seules les revues syndicales ou associatives ont vraiment pu être véritablement mises à profit car elles constituent pour nombre d'entre elles la mémoire de leur organisation. Certains périodiques, faute de temps, n'ont fait l'objet que de sondages ponctuels, notamment en fonction des occurrences concernant l'enseignement de l'Histoire-Géographie. En revanche, les revues des trois grands syndicats historiques et de la Société des professeurs devenue A.P.H.G ont été méthodiquement exploitées. Les éditoriaux, les interventions des représentants de catégories ou de commissions pédagogiques, les tribunes libres, les informations pédagogiques, et les comptes-rendus historiographiques ont été patiemment décortiqués. Les ouvrages ou les articles produits par des militants associatifs et syndicaux ont été aussi analysés[14]. Les revues à caractère historiographique s'adressant aux enseignants comme «*L'Information historique*», «*L'Histoire*» ou «*Vingtième Siècle*» ont été aussi exploitées. En outre, plusieurs centaines de manuels scolaires rédigés par des enseignants avec le concours ou non d'universitaires ont également été utilisés. Les cours publiés sur internet ont aussi fait l'objet de sondages réguliers. D'autres outils ont été employés comme les dictionnaires biographiques ou les nécrologies qui permettent quelquefois de retracer certains parcours de carrière de manière assez précise.

Une critique radicale des sources est bien évidemment indispensable, puisque les revues syndicales ou associatives sont truffées de discours programmatiques, de thèmes mobilisateurs, qu'il faut savoir décoder. En revanche, certaines informations essentielles pour les uns, peuvent être tronquées ou volontairement oubliées dans d'autres revues. Depuis vingt ans, par exemple, les organisations syndicales ne communiquent pratiquement plus sur le nombre de leurs adhérents, contrairement aux années soixante-dix ou quatre-vingt, ce qui révèle probablement un signe d'essoufflement. Le croisement des informations recensées grâce à l'outil

[13] Entretiens avec Jean Peyrot datant du 19 janvier 2006 à Saint-Cyr au Mont d'Or et avec Alain Dalençon, à Paris, datant du 27 février 2006.

[14] Notamment Alain Dalançon «Histoire du S.N.E.S, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003 – Laurent Frajerman «L'interaction entre la Fédération de l'Education Nationale et sa principale minorité, le courant "unitaire", 1944-1959» Thèse soutenue à Paris I, 2003 – Madeleine Singer «Le S.G.E.N de 1937 à mai 1986» Paris, Cerf, 1993 – Section académique de Versailles, «1905 … 2005... Cent ans au profit des enseignants l'histoire du S.N.A.L.C» Site du S.NA.L.C, Versailles, 2005.

informatique permet de dégager les logiques de communication et éventuellement les stratégies propres à chaque organisation. Mais une fois le sens du discours déterminé, on peut se livrer à une critique sémiologique plus précise en étant attentif aux récurrences, aux concepts employés afin d'envisager plus précisément les représentations de leurs utilisateurs.

Le rapport à la nouveauté comme à la tradition pourrait être l'objet d'une ample littérature dans le cadre de la psychologie littéraire. A l'accusation de «corporatisme» ou de «misonéisme»[15] qui stigmatise une attitude frileuse et conservatrice répond, en général, celle d'«aventurisme pédagogique» ou de «néopathie»[16]. Le travail présenté ici fera donc un usage immodéré des guillemets notamment dans les cas où sont employés les termes de «novateur» ou de «conservateur». A cet effet, la sociologie militante est tout à fait édifiante. Même si aucun chercheur ne peut prétendre à l'objectivité absolue, certaines analyses, comme la typologie réalisée par Jacques Hédoux en 1986, révèlent l'extrême partialité de leurs auteurs. L'auteur présente ainsi sa recherche : «*Ces travaux permettent de spécifier, de subdiviser, les trois pôles de regroupement-classement issus des études antérieures. Le pôle "traditionnel" est cette fois clivé, différencié. On y distingue au moins deux sous-ensembles que l'on qualifiera en référence au langage politique de "réactionnaire-conservateur" et de "conservateur-traditionnaliste"*». Il s'agit de désigner les adhérents du S.NA.L.C, du S.N.E.S et même du S.N.I ! Les représentants de ces syndicats apprécieront… Jacques Hédoux envisage ensuite de manière plus favorable le pôle constitué par les enseignants du S.G.E.N et de la tendance «Rénovation Syndicale» du S.N.E.S : *«Le pôle critique-novateur. Ces enseignants, à un titre ou un autre formulent des critiques sévères, systématiques, sur l'état actuel du second degré en se référant non à un état antérieur du système mais à des devenirs souhaitables...»*[17].

Certains analystes ont proposé de revoir ces concepts en parlant d'enseignants «détendus» ou de «républicains» mais ces notions ne font qu'ajouter à la confusion[18]. Des «novateurs» ou des «rénovateurs» se sentent parfaitement en phase avec le système républicain notamment quand il fait avancer les réformes

[15] Alain Dalançon «Histoire du SNES, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, p. 160

[16] Robert Marconis «Pas de répit», in Historiens & Géographes, n° 349, 1995, p. 13

[17] Jacques Hédoux «Les enseignants du Second degré en France : études typologiques» in Recherche et Formation, I.N.R.P, n° 4, 1988, p. 44-45.

[18] Jean-Michel Chapoulie «Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne», Paris, Editions de la maison des sciences de l'Homme, 1987, p. 325. – Jean-Pierre Le Goff «"Républicains" contre "pédagogues"?» in Libération, 21 septembre 1999.

qu'ils plébiscitent. Des «conservateurs» se considèrent plus comme les «restaurateurs» d'une tradition universitaire ou républicaine qui n'a plus cours, mais qui leur semble préférable à tout aventurisme pédagogique. En outre, les clivages pédagogiques transcendent souvent les appartenances politiques ou philosophiques même si certains opposent les «athéniens» et les «condorcétiens» aux «spartiates» «rousseauistes»[19]. Mais l'étude ne doit pas se limiter à envisager uniquement les oppositions ou les dichotomies. L'emploi de termes particuliers, de locutions singulières permet aussi d'envisager les processus d'acculturation, d'hybridation résultant de contacts prononcés entre des militants appartenant à des organisations différentes.

Certains termes peuvent appartenir à une «culture syndicale» ou au contraire être communément partagés par plusieurs «familles spirituelles». Par exemple, les responsables de l'Association des professeurs d'Histoire, Jean Peyrot, ancien adhérent du S.G.E.N ou Hubert Tison, peut-être par mimétisme, sont les seuls à employer l'adjectif «rétro»[20] en vogue au S.G.E.N des années soixante aux années quatre-vingt. Le terme «gadget pédagogique» reste l'apanage du S.NA.L.C[21], puisque si une partie du S.N.E.S est hostile aux «modules interdisciplinaires» et aux «projets», elle respecte les orientations d'une autre frange, présente au sein du syndicat, plus encline à «innover». Une attention particulière a été également prêtée aux témoignages isolés, permettant d'envisager les relations existant entre la base et la direction d'une organisation. Mais là aussi la méfiance doit être de mise, puisque les représentants syndicaux peuvent exercer une censure prudente sur le «courrier des lecteurs» ou au contraire s'en servir comme d'un faire-valoir. Si certaines organisations se targuent de publier intégralement les courriers qui leur sont transmis, d'autres sont accusées par leurs adhérents de censurer les remarques déplaisantes.

Se pose enfin le problème de la périodisation, domaine où la subjectivité de l'historien est extrême, comme pour la sélection des faits. Même si les chevauchements doivent toujours être envisagés, quatre dates clés se sont imposées d'emblée : 1958, 1968, 1981, 1989. Peut-être que 2002 ou 2007 apparaîtront dans le futur comme des ruptures aussi acceptables… Pourtant, seules 1968 et 1989 ont été retenues comme césures importantes. En effet, si les réformes engagées, au moment de la guerre d'Algérie, par le pouvoir gaulliste, sont importantes, elles se développent encore sur le substrat social et culturel de l'Après-guerre. Le corps enseignant reste encore très réduit, notamment en Histoire-

[19] Alain Trouvé «La controverse républicains-pédagogues : une polémique contre-productive ?» in Alain Vergnioux (dir.) «Grandes controverses en éducation», Berne, Peter Lang, 2013, p. 280.

[20] Jean Peyrot «Garder le cap» in Historiens & Géographes, n° 278, 1980, p. 543-547.

[21] Bernard Kuntz «De Charybde en Scylla ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 1156, 2000, p. 1

Géographie. Ses méthodes d'enseignement ne sont que tardivement contestées. Si les enseignants ne vivent pas dans le «mythe national», ils demeurent attachés à l'histoire ancienne. «*Le moment 1968*» change la donne. Les nouveaux enseignants intégrant l'Education nationale à la faveur de la massification apparaissent plus friands que leurs aînés de nouveauté. Les idéologies contestatrices favorisent les bouillonnements de surface. Pragmatiques, les responsables politiques s'appuient sur les revendications des contestataires pour poursuivre les réformes engagées au début de la Vème République, même si leurs projets deviennent moins ambitieux avec la crise. «Le moment 1989» apparaît également comme une rupture tant sur le plan politique que culturel ou éducatif. En effet, si les événements survenus à l'Est entraînent des révisions déchirantes sur le plan historiographique, ils favorisent également de nouvelles formes de gouvernance plus contraignantes pour les enseignants et leurs organisations. Ces nouvelles formes de management scolaire entraînent une taylorisation et une prolétarisation rampante que les différentes organisations enseignantes doivent désormais prendre en compte.

En fonction de chaque niveau d'analyse, il est nécessaire de recourir aux outils théoriques qui peuvent paraître les plus pertinents. Pour analyser les différences idéologiques existant entre les grands syndicats enseignants ainsi que les contributions éventuelles des historiens-géographes à leurs doctrines, certains concepts peuvent apparaître plus appropriés que d'autres. Le concept de «culture politique» élaboré par Gabriel Almond, Sydney Verba et l'école développementaliste apparaît particulièrement adapté aux recherches effectuées. Ce concept appliqué avec bonheur par Serge Berstein[22] ou par Jacques Girault[23] au monde politique et syndical dépeint les doctrines syndicales comme des référents symboliques mais également comme des «cultures» reformulées en permanence par les acteurs. Les théories actionnalistes d'Alain Touraine et de ses élèves évitent aussi l'écueil du fonctionnalisme et permettent de comprendre comment des organisations porteuses de cultures particulières sont en permanence réinvesties, voire subverties par les réflexions de leurs militants[24].

Il est nécessaire de faire apparaître, ici, les recompositions doctrinales encouragées par les différentes générations qui se sont succédé à la tête des organisations. En effet, ces générations successives sont évidemment les héritières des précédentes, mais elles réinventent en permanence des traditions syndicales dont elles sont les

[22] Serge Berstein «L'historien et la culture politique» in Vingtième Siècle. Revue d'histoire, n°35, juillet-septembre 1992. pp. 67-77.

[23] Jacques Girault «Instituteurs, professeurs: une culture syndicale dans la société française (fin XIXe-XXe siècle)», Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, pp. 170-185.

[24] Linda Rouleau «Théories des organisations: approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde», Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 58.

légataires pour trouver des réponses adaptées aux problèmes contemporains. Si les premiers militants du S.G.E.N sont fortement influencés par les idées personnalistes, leurs successeurs se rattachent plutôt à l'anarcho-syndicalisme ou au «christiano-gauchisme»[25]. En revanche, sous une autre forme, les responsables actuels réactivent les tendances saint-simoniennes de l'organisation en adhérant aux principes du social-libéralisme ou de la «justice distributive». Cependant, l'analyse doit permettre également d'identifier les pierres d'achoppement, les lignes de faille qui éloignent les organisations et les militants les uns des autres.

Là aussi, les choses ne sont pas simples, car en raison des recompositions incessantes affectant les organisations syndicales ou associatives, les lignes de faille peuvent être ponctuellement franchies par des ponts jetés entre les grandes organisations. Certains témoignages permettent d'envisager les convergences apparues entre ces organisations en raison d'initiatives prises par des militants syndicaux ou associatifs. Dans les années soixante et soixante-dix, des militants de petits syndicats tentent des manœuvres d'approche pour rallier à leur cause, le S.N.E.S ultra-majoritaire. Cependant, celui-ci n'est pas fâché de pouvoir s'appuyer sur des organisations plus petites pour asseoir la légitimité de ses revendications. De la même façon, les représentants de la nouvelle A.P.H.G consultent, plus fréquemment, les représentants syndicaux à partir des années soixante-dix. On pourra montrer ainsi que l'action de la Société, puis de l'Association des professeurs, sera grandement facilitée lorsque des convergences, même passagères, apparaissent entre organisations syndicales, ce qui a par exemple été le cas lors de la réforme Haby.

Pour la question pédagogique, il a fallu remonter beaucoup plus loin que le développementalisme ou l'actionnalisme. Mais là aussi, Paul Feyerabend nous rassure en montrant que des idées considérées jusque-là comme démodées ou farfelues peuvent résoudre les problèmes posés aux «modernes»[26]. Les analyses portant sur les enseignements magistraux, les méthodes actives, les différents modes d'inférences doivent, bien sûr, être rappelées ainsi que les débats théoriques opposant les spécialistes du cerveau. Mais les questions pédagogiques revêtent également des enjeux idéologiques, philosophiques voire religieux. Les psychologues Annie Bertrand et Pierre-Henri Garnier rappellent, en 2005, que les hypothèses formulées sous l'Antiquité ou au Moyen-Âge opposent encore les neuro-psychologues ou les neuro-biologistes : «*Différentes hypothèses métaphysiques proposées sous l'Antiquité perdurent au sein des débats contemporains en psychologie cognitive. (..) Pour les spiritualistes, l'esprit humain est conçu comme*

[25] Lucien Klausner «Où vont les professeurs ?», Tournai, Castermann, 1979, 164p.

[26] Paul K. Feyerabend «Contre la méthode, Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance», Paris, Éditions du Seuil, 1979, pp. 48-55

une substance ou essence indépendante du corps humain. Le dualisme est une doctrine métaphysique qui prétend qu'il existe deux sortes de substances (..) Pour les matérialistes, l'âme est une simple fonction de l'organisme, n'ayant pas d'existence propre par elle-même. Son fondement est organique. Le monisme est également une notion métaphysique qui couvre une idée très ancienne qui veut que le monde ne soit formé que d'une seule substance (..) Les débats actuels entre connexionnisme et computationnalisme s'inscrivent d'une certaine façon dans cette tradition philosophique»[27]. Jean-Michel Amaré[28] ou plus récemment Didier Moreau montrent que les deux paradigmes qui s'opposent en matière pédagogique reprennent souvent les héritages dualiste et moniste : «*La pensée républicaine ouvre le combat pour le compte de la métaphysique de l'État moderne, d'une immanence voulant se présenter comme transcendance fondée dans l'apriorisme de la raison. (..) La pédagogie de la modernité est habitée par ce primat de la présence immédiate : celle naturelle, donc moindre, de l'enfant qui doit être convertie* »[29].

Le thomisme, comme le cartésianisme ou le kantisme qui contribuent à façonner les enseignements traditionnels, demeurent fondés sur des schémas dualistes et transcendantaux. Ces schémas restent encore structurés par des idées kantiennes, de savoirs transcendants à l'individu, appartenant à une tradition culturelle forgée depuis l'Antiquité. Aussi des croyants comme des laïques peuvent se reconnaître dans ces modèles forgés par le monde gréco-romain, avant d'être adaptés par la tradition chrétienne. Alain Finkielkraut rappelle, en août 2015, que l'enseignement traditionnel permet de se tourner librement vers les réflexions des auteurs du passé sans subir la tyrannie de l'apprentissage permanent ou les pleins feux de l'actualité : «*La désintellectualisation du métier de professeur dont témoigne, entre autres, l'abandon progressif du cours magistral, blesse au plus intime d'eux-mêmes ceux qui se conçoivent encore comme les représentants "des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait et qui maintiennent l'humanité"*»[30].

En revanche, les modèles pédagogiques influencés par l'«Education nouvelle» rompent nettement avec l'idée de transcendance d'essence religieuse ou philosophique. Les partisans de l'Ecole nouvelle se rattachent plus à une vision

---

[27] Annie Bertrand, Pierre-Henri Garnier «Psychologie cognitive», Paris, Studyrama, 2005, p. 17.

[28] Jean-Michel Amaré «Principes philosophiques de la doctrine pédagogique du SNALC» in La Quinzaine Universitaire, n° 899, 1983, p. 23.

[29] Didier Moreau «De la recherche en philosophie de l'éducation» in Alain Vergnioux (dir.) «40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives», Presses Universitaires de Caen, 2010, p. 183-186.

[30] Alain Finkielkraut «L'école des savoirs cède sa place à l'école de la thérapie par le mensonge» in Le Figaro, 21 août 2015.

moniste du monde forgée, entre autres, par l'innéisme de Comenius, le naturalisme de Rousseau ou le matérialisme de Marx. Selon les tenants de la «modernité», l'enseignant au lieu de transmettre une culture inadaptée à la société actuelle doit préparer ses élèves à affronter le monde qui vient. Aussi les mouvements pédagogiques accueillent-ils des adeptes de théories holistes, des chrétiens personnalistes comme des athées convaincus.

Cette fracture philosophico-religieuse peut s'exacerber en cas de réforme scolaire et explique la radicalisation qui s'empare du monde enseignant à chaque fois que la question est évoquée. Car de Rousseau à Marx, la régénération du monde peut aussi annoncer la révolution pour les «conservateurs». Par contre, pour les «novateurs», le retour à une «métaphysique d'Etat» sonne le glas de leurs perspectives émancipatrices. En effet, les tenants de la «modernité» sont persuadés de libérer les individus des carcans du passé en les amenant à reconstruire expérimentalement leurs savoirs. En revanche, leurs contradicteurs considèrent que les méthodes actives enferment les enfants dans leurs tendances empiriques : «*L'étude met au jour un conflit structurel de la pensée éducative, lié à l'histoire de la métaphysique, entre une pédagogie de la conversion de la conscience et l'éducation en vue de la métamorphose du Soi*»[31]. Cette dichotomie explique, en tout cas, les difficultés éprouvées par les directions des grandes organisations comme le S.N.E.S ou l'A.P.H.G pour définir un consensus acceptable, en interne, au sujet des questions pédagogiques.

Une étude portant sur les professeurs d'Histoire doit aussi se pencher sur les questions historiographiques et sur leurs traductions didactiques pour comprendre les divergences de vue contribuant à fragmenter le monde enseignant. Les grandes revues de vulgarisation comme les manuels scolaires permettent de proposer des vues d'ensemble de ces questions. Les études présentées, ici, se fondent sur les notices bibliographiques parues dans «*L'Information historique*» et dans le «*Bulletin de la Société des Professeurs*» devenu, en 1965, «*Historiens & Géographes*». Les corpus dégagés montrent évidemment les progrès de la recherche et ses canaux de diffusion dans le Secondaire. Mais ils permettent également d'identifier les centres d'intérêt et les préoccupations des auteurs de ces comptes-rendus, qu'ils soient universitaires ou enseignants. Sans prétendre à l'exhaustivité, l'analyse a porté essentiellement sur quelques problématiques historiques bien connues et notamment sur les transformations ayant affecté les grands concepts historiques. Les réflexions engagées par Reinhart Kosseleck comme par François Dosse et Patrick Garcia[32] ont été, ici, particulièrement bienvenues.

---

[31] Didier Moreau «Transmission et spectralité : la formation de soi "tout au long de la vie"». Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Juillet 2012, Paris, France

[32] Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt «Historiographies II, Concepts et débats» Paris, Gallimard, 2010, notamment pp. 693-703.

Les questions portant sur les origines du christianisme et ses relations avec le judaïsme ont des résonances importantes après-guerre mais également à l'époque contemporaine où s'affrontent différentes visions de la laïcité. Les travaux se référant à l'«hellénisation» et à la «romanisation» des sociétés antiques, permettent d'établir des parallèles avec les situations coloniales ou les sociétés post-coloniales. Après les études portant sur les modèles diffusionnistes, les résistances à la colonisation, ce sont désormais les processus d'«hybridation» ou de «créolisation» qui préoccupent les spécialistes de l'Antiquité comme du monde colonial. Les temps médiévaux deviennent également des laboratoires pour la sociologie historique. Les notions d'«Antiquité tardive», d'«ordre seigneurial» ou de «viscosité» du monde féodal se substituent aux concepts d' «invasions germaniques» et d'«anarchie féodale», dans les revues savantes. La construction de l'«Etat» monarchique témoigne elle-aussi du retentissement des questionnements contemporains. Alors que l'histoire lavissienne insiste sur la «reconstruction» et la «mise en ordre» capétienne qui renforce l'autorité du souverain sur un peuple soumis, l'historiographie contemporaine se penche désormais sur les concessions réalisées par la «monarchie judiciaire» au profit de sujets plutôt rétifs. La révision touche également l'«Absolutisme» qui laisse place à la «collaboration de classe» ou à la «société éclairée» d'Ancien Régime. La présentation de l'«Humanisme» et des «Lumières», comme la «Révolution française» ont également connu des révisions déchirantes. Mais c'est la «Révolution industrielle» qui tombe de son piédestal au point de laisser sa place à une «industrialisation» progressive avant de rentrer dans une grande nuit historiographique. Le «prolétariat» masculin considéré auparavant comme une victime devient une figure despotique lorsque l'étude de genre le confronte à son rôle familial et syndical. En revanche, des thèmes, autrefois trop brûlants ou mal établis scientifiquement, se sont désormais imposés. La «guerre de brigandage», le «fascisme français», l'«étrange défaite» ou le «Chagrin et la pitié» ont laissé la place à la «culture de guerre», à l'«acculturation républicaine» et à une France plus résistante. Mais en retour, le «combat anti-esclavagiste» et la «fracture coloniale» se substituent de plus en plus au «combat prolétarien» dans le cadre d'une histoire globalisée.

Les analyses présentées, ici, prennent non seulement en compte les efforts de vulgarisation scientifique réalisés par les universitaires, mais également les réactions des enseignants, les transpositions didactiques publiées par certains d'entre eux. Ces adaptations pédagogiques permettent d'envisager la réactivité des enseignants vis-à-vis de la recherche historique ou d'évoquer au contraire les décalages existant entre la production scientifique et son adaptation scolaire. Mais ces décalages ne sont pas toujours dus à l'inertie ou à la paresse intellectuelle. Les résistances à des concepts ou à des paradigmes récents peuvent résulter de conceptions politiques ou philosophiques particulièrement affirmées. Si dans les années soixante, les plus jeunes rechignent à enseigner les grandes épopées de l'histoire nationale, les plus

anciens boudent les civilisations extra-européennes. Dans les années soixante-dix et quatre-vingt alors que le marxisme et le structuralisme imprègnent la culture scolaire, des enseignants «conservateurs» se résolvent mal à abandonner les épopées et les exploits individuels au profit des classes sociales, des structures et des analyses statistiques. Au tournant des années quatre-vingt-dix, les enseignants «progressistes» s'indignent de voir les affrontements idéologiques remisés au profit de visions planétaires plus apaisées alors qu'ils sont sommés par les programmes de comparer les totalitarismes hitlérien et stalinien. Ces remarques permettent de montrer que certains jugements portés sur la culture scientifique des enseignants du Second degré demeurent hâtifs. Les considérations formulées par Philippe Marchand, en 2002, dans un commentaire consacrée à la thèse d'Evelyne Héry-Vielpeau, sont particulièrement désobligeantes : «*les manuels font piètre figure. Certes, ils ne reflètent pas la réalité de la classe. À tout le moins, ils sont une traduction des textes officiels. Ils représentent souvent l'essentiel de la culture historique des enseignants*»[33]. Mais bien sûr pour envisager ces interprétations personnelles, ces transgressions, il faut prendre en compte les distorsions idéologiques provoquées par les grandes inflexions historiographiques.

Si les analyses des comptes-rendus historiographiques permettent d'envisager les vulgates dominantes, elles font aussi ressortir les centres d'intérêt des universitaires et des enseignants, auteurs de recensions. Certaines thématiques se détachent lorsqu'elles sont en résonance avec les préoccupations du moment. Dans l'après-guerre, les enseignants, qui ont vécu la guerre, manifestent un intérêt plus vif à l'égard des relations judéo-chrétiennes ou des problèmes de reconstruction. Par contre, les plus jeunes, menacés d'être mutés ou enrôlés en Algérie, s'intéressent beaucoup plus aux problèmes du Tiers-monde ou aux relations internationales. Si l'après mai 1968, voit les enseignants marxistes transcrire leurs projets politiques dans leurs enseignements, les conservateurs réinventent leur propre tradition historiographique, annonçant en cela les développements ultérieurs. Avec la période qui s'ouvre après la chute du Mur, les forces s'équilibrent. Si des enseignants de gauche font de la résistance, d'autres adoptent des schémas plus libéraux dans les manuels et les transpositions didactiques publiées.

Les recompositions incessantes qui affectent l'histoire scolaire résultent des confrontations permanentes opposant prescriptions gouvernementales, vulgates universitaires et «cultures» enseignantes. Ces représentations du passé ou du présent, qui se détachent, permettent de comprendre également les réactions indignées ou enjouées des professeurs, à l'égard des programmes scolaires. En effet, les enseignants de l'après-guerre restent attachés aux périodes anciennes, caractérisées par de nombreux exemples de renaissance nationale culminant, pour

[33] Philippe Marchand, «Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire, question de méthode» in Histoire de l'éducation, n° 93, 2002, pp. 37-57

eux, avec la Révolution française. Les plus jeunes marqués par la guerre froide ou la décolonisation plébiscitent les programmes orientés vers les civilisations extra-européennes. Après 1968, les enseignants de gauche ultra-majoritaires voient dans les conflits du passé des exemples de luttes des classes, mais leurs centres d'intérêt se déplacent nettement vers le XIXème siècle, qui représente pour eux une expérience sociale sans précédent. L'enseignant ardéchois, Michel Riou, montre, en 1979, comment les préoccupations des historiens et des enseignants se sont réorientées, avec la crise, vers les luttes occasionnées par les débuts du capitalisme industriel : «*Tout change. La grande période de prospérité économique qui vient de prendre fin poussa au second plan les histoires nationales (..) L'histoire universelle cessa d'avoir la Révolution française pour pivot; la Révolution industrielle la remplaça dans cette redoutable tâche*»[34]. Après 1989, les enseignants se focalisent encore plus sur les périodes contemporaines, comme les y invitent les programmes et les manuels, faisant de plus en plus appel aux «questions d'actualité». Les débats historiographiques portant plus largement sur les grandes tragédies du XXème siècle les poussent à se concentrer sur ces périodes sombres alors que les perspectives humanistes des programmes les invitent à reconsidérer les problèmes liés aux droits de l'Homme.

L'analyse portant sur l'action de la Société des professeurs d'Histoire et Géographie se réfère essentiellement aux outils de compréhension fournis par la théorie néo-institutionnaliste. Mais là aussi, il faut rappeler que si la sainte trinité néo-institutionnaliste permet de mieux conceptualiser les relations institutionnelles, elle recycle également une grande partie de la sociologie contemporaine. En effet, la théorie du «choix rationnel» se réfère à l'héritage individualiste et libéral d'Adam Smith à Raymond Boudon, alors que les deux autres hypostases recyclent les différents éléments de la tradition durkheimienne et holiste. Le néo-institutionnalisme historique[35] permet, par exemple, d'envisager les processus de «dépendance» qui ont favorisé le renforcement progressif d'une petite organisation fondée au départ sur un réseau d'amicales. Les menaces constantes pesant sur les enseignements historiques ainsi que le besoin de mutualiser l'information ont certainement représenté de puissants aiguillons pour renforcer les structures de la Société puis de l'Association, apparue en 1975. Si la Société s'est dotée, dès sa création en 1910, d'un Bulletin, puis d'une Revue à caractère scientifique en 1965, elle ne dispose d'un local que depuis 1979. Pour toucher une plus grande proportion d'enseignants, le Bulletin de la Société propose non seulement des articles de vulgarisation mais publie également, à l'intention des plus jeunes, les rapports de jury de concours. L'Association se dote également d'un site numérique à partir de l'an 2000.

[34] Michel Riou «Tribune libre : Pour une nouvelle Histoire» in Historiens & Géographes, n° 273, 1979, pp. 636-640.

[35] Sven Steimno, Kathleen Thelen, Frank Longstreth (dir.) «Structuring Politics, Historical Institutionalism in Comparative Analysis», Cambrige University Press, 1992, p. 12.

L'hypothèse du «choix rationnel» reste la plus féconde pour appréhender les stratégies des acteurs en fonction des opportunités offertes par la conjoncture et le jeu institutionnel[36]. En outre, elle permet d'évoquer les contraintes pesant sur les responsables de la Société ou de l'Association, soumis à des obligations de résultats par leurs mandants. On voit par exemple après le départ de Jean-Marie d'Hoop, en 1972, que la contestation qui se développe à l'intérieur de la Société affaiblit l'organisation. En revanche, le mandat très long, exercé par Jean Peyrot, permet de consolider la nouvelle A.P.H.G. La théorie du «choix rationnel» explique également les changements stratégiques envisagés par des dirigeants instruits par l'histoire de l'organisation et par leur expérience passée. Il est évident que le discours entretenu par Jean Peyrot et ses successeurs vise à mobiliser en permanence une base oublieuse des «mauvais coups» portés dans le passé aux enseignements d'Histoire-Géographie.

Le néo-institutionnalisme sociologique n'est pas à négliger, car il prend en considération les valeurs et les normes intégrées par les acteurs. Mais il s'intéresse également aux réseaux, aux connivences permettant d'obtenir des informations ou des soutiens décisifs[37]. Les responsables de la Société des professeurs puis de l'A.P.H.G ne cachent pas les relations qu'ils entretiennent avec certains Inspecteurs ou avec des hommes politiques influents pouvant intervenir le cas échéant au sein des ministères ou à l'intérieur de leurs formations. Cette présence au sein d'un entregent institutionnel permet de comprendre la franche adhésion de l'Association à l'idéal républicain. Cependant, le néo-institutionnalisme sociologique montre que les actions des responsables ne répondent pas uniquement à des choix stratégiques mais également au souci de conforter leur légitimité au sein du monde enseignant. Si les présidents de la Société des professeurs produisent, chaque année, un rapport moral rendant compte de leur gestion, les responsables de l'A.P.H.G, à travers leurs éditoriaux, détaillent régulièrement les différentes actions menées en faveur de l'Association et des enseignements d'Histoire-Géographie.

Nous souhaitons montrer à travers cette étude, que les spécialistes, notamment lorsqu'ils sont regroupés en association ou en syndicat, doivent prendre en compte non seulement les politiques éducatives du gouvernement et l'attitude de l'opinion mais également considérer les revendications et les aspirations des praticiens qu'ils représentent ou qu'ils souhaitent fédérer. Leurs marges de manœuvre pour préserver ou moderniser l'enseignement historique ne sont pas nulles, mais elles

[36] Roberto Rizza, «Néo-institutionnalisme sociologique et nouvelle sociologie économique : quelles relations ?», in Revue Interventions économiques, n° 38, 2008.

[37] Paul DiMaggio, Walter Powell «The Iron-Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Field», American Sociological Review, n° 48, 1983, pp. 147-160.

sont singulièrement étroites. Aussi, les trois premières parties sont elles consacrées au temps long qui s'étend de l'après-guerre à nos jours. C'est le temps durant lequel se construit les cultures syndicales, c'est aussi celui pendant lequel s'élabore la réflexion pédagogique ou historiographique. La dernière partie est tournée vers le temps court de l'action, le «bouillonnement de surface» mais qui peut être aussi celui de la mobilisation permanente pour développer la formation continue, pour débattre ou pour remettre en question des mesures jugées «historicides».

Dans une première partie, nous verrons que les professeurs d'Histoire doivent composer avec les orientations idéologiques définies par les grands syndicats du Second degré. Plusieurs points constituent, en effet, des lignes de faille souvent infranchissables, opposant nettement les organisations enseignantes. Néanmoins, les réflexions engagées par les syndiqués, peuvent contribuer à aplanir les différends et à favoriser des convergences, voire des rapprochements. Ces convergences de vue, lorsqu'elles sont partagées par les représentants des spécialistes leur permettent de profiter de soutiens extérieurs et d'être mieux entendus par les pouvoirs publics.

Dans une seconde partie, nous montrerons que les choix pédagogiques réalisés par les enseignants renforcent souvent les clivages professionnels. Si ces clivages peuvent relever de questions pratiques concernant l'organisation des enseignements et les services, ils peuvent aussi prendre la forme de controverses politiques ou philosophiques particulièrement rudes entre «gardiens du temple» et «tenants de la modernité». Les débats portés sur la place publique peuvent alors autant favoriser les divisions que participer à l'élaboration de nouveaux fronts syndicaux.

Dans une troisième partie, nous constaterons que les efforts de vulgarisation historiographique réalisés par les corps d'inspection, les universitaires et les associations, ne sont pas vains. En effet, les transcriptions didactiques des enseignants sont moins éloignées des questions scientifiques que certains ne le prétendent. Ces traductions scolaires de recherches universitaires permettent aussi d'envisager les préoccupations immédiates des enseignants et de comprendre leurs réactions à l'égard des programmes. Mais là aussi, les regards portés sur l'Histoire peuvent prendre des formes différentes et contribuer à renforcer les divisions au sein du corps enseignant.

Enfin, dans une quatrième partie, nous envisagerons les actions engagées par les spécialistes réunis en association ou en collectif. Pour pouvoir agir efficacement, les responsables associatifs doivent prendre en compte de nombreux paramètres. Ils doivent tenir compte des divisions qui fracturent le monde enseignant sur le plan syndical, pédagogique ou historiographique. Les spécialistes doivent aussi rallier à leur cause syndicats et responsables politiques tout en étant présents dans les médias, afin de peser dans les négociations engagées avec l'administration. Ils

doivent également faire face à l'apathie d'une partie du corps enseignant, rechignant à s'engager pour des raisons diverses. Les responsables de la Société des Professeurs puis de l'A.P.H.G sont donc souvent contraints de rentrer dans un processus de mobilisation permanente pour préserver des enseignements disciplinaires qu'ils jugent menacés.

Partie I – La « culture syndicale » : un obstacle à l'action collective ?

Les professeurs d'Histoire-Géographie sont massivement syndiqués, après-guerre, dans des organisations enseignantes, telles que le S.N.E.S, le S.G.E.N ou le S.NA.L.C, dépendantes de grandes centrales comme la F.E.N, la C.F.T.C ou la C.G.C. A partir des années quatre-vingt, de nouvelles organisations telles que le S.N.L.C-F.O[38], S.U.D-Education, puis le S.E-U.N.S.A apparaissent et récupèrent les mécontents venus des syndicats historiques alors que la syndicalisation décline. En effet, si plus de 75% des enseignants étaient syndiqués, après-guerre et encore dans les années 70[39], ils ne sont plus que 25% à renouveler leur adhésion à un grand syndicat actuellement, selon les estimations les plus optimistes[40]. Les grandes organisations ont toutes vu leur importance numérique se réduire drastiquement, alors que le nombre d'enseignants diminue dans des proportions plus faibles. Est-ce à dire que l'engagement syndical est désormais devenu résiduel ? On peut noter que lors des élections professionnelles, syndiqués et non syndiqués votent toujours pour les listes de leur choix même si la participation se réduit à moins de 40% pour les derniers scrutins[41]. Cependant, dans les établissements, les syndiqués parviennent encore à constituer des listes d'élus au Conseil d'Administration rassemblant adhérents et sympathisants. Les syndicats demeurent incontournables pour représenter les salariés et défendre leurs intérêts dans les commissions paritaires, les comités techniques. Ces organisations répondent toutes à des codes et à des doctrines singulières qui peuvent constituer ce que les politologues américains des années soixante appellent des «cultures» politiques ou syndicales.

[38] Le S.N.L.C-F.O est officiellement créé en 1947, mais il ne regroupe que des professeurs appartenant à l'enseignement technique. Il joue un rôle plus important à partir du moment où des «dissidents» du S.N.E.S et du S.NA.L.C le rejoignent entre 1982 et 1984. Il devient le S.N.F.O.L.C en 1996. Voir Alain Bergounioux «Force Ouvrière», Editions du Seuil, 1975, p. 61 ou p 115.

[39] Michel Pigenet, Patrick Pasture, Jean-Louis Robert «L'apogée des syndicalismes en Europe occidentale: 1960-1985», Paris, Publications de la Sorbonne, 2005, p.75.

[40] Bertrand Geay «Le syndicalisme enseignant», Paris, La découverte «Repères», 2005, p. 6-11.

[41] Mattea Battaglia «Elections professionnelles dans l'éducation nationale : une chute historique de la participation» in Le Monde, 21 octobre 2011. N.B : Le scrutin électronique ne favorise pas la participation électorale.

Or tous ces syndicats, caractérisés par des philosophies particulières, connaissent des évolutions sensibles. Si les recompositions idéologiques sont limitées au S.NA.L.C, elles sont cependant spectaculaires au S.G.E.N et remarquables au S.N.E.S. D'ailleurs, ce sont quelquefois des historiens-géographes qui initient les changements ou les mutations en prenant la tête de leur organisation ou en participant à des programmes de refondation. Cependant, malgré les évolutions et les recompositions repérables ici ou là, des pierres d'achoppement continuent à opposer ces organisations les unes aux autres sur des sujets importants. Néanmoins, pour certaines organisations, ces lignes de faille ne sont nullement infranchissables et sont allègrement enjambées par des militants soucieux de trouver des appuis à l'extérieur du syndicat. Les relations existant entre militants du S.G.E.N et du S.N.E.S, jusqu'aux années quatre-vingt, sont symptomatiques. Partageant des aspirations sociales proches, les militants des deux organisations organisent des tables rondes ou participent concurremment à des mouvements sociaux. Cependant, les rivalités corporatives, les divergences philosophiques et les clivages pédagogiques ont tôt fait de raidir les positions. A partir des années quatre-vingt, les convergences syndicales rassemblent plus, malgré les différends, le S.N.E.S, le S.N.L.C-F.O et le S.NA.L.C. Mais ces rapprochements tactiques inquiètent les responsables du S.G.E.N-C.F.D.T et du S.E.-U.N.S.A qui partagent de plus en plus de points communs et constituent avec d'autres mouvements pédagogiques un «pool» favorable à la rénovation pédagogique.

Connaître les fonctionnements des syndicats, leurs traditions permet de mieux comprendre selon quelles modalités les enseignants déterminent leurs choix et leurs orientations. Or, syndiqués et syndicalistes jouent deux rôles essentiels en tant que spécialistes. Certains sont présents dans les associations de spécialistes comme la Société ou l'Association des professeurs d'Histoire, d'autres animent des mouvements pédagogiques ou des collectifs plus informels d'enseignants éditant des revues ou désormais des blogs numériques. Ces syndiqués, imprégnés par une culture particulière, peuvent contribuer à gauchir ou à radicaliser les organisations auxquelles ils appartiennent. En outre, les spécialistes présents dans les syndicats peuvent intervenir auprès de leur direction ou auprès des pouvoirs publics afin de présenter les requêtes formulées, soit par leurs adhérents, soit par les représentants des spécialistes. Pour saisir les marges de manœuvre dont disposent les représentants des spécialistes, il est nécessaire de comprendre les fonctionnements, les évolutions et les recompositions de ces organisations professionnelles. Il est aussi indispensable de connaître leurs relations avec les autres syndicats pour évaluer les rapports de force, les «fenêtres d'opportunité» offertes aux spécialistes pour préserver leurs enseignements.

Chapitre I : Des oppositions plus ou moins vives selon les périodes

Certains historiens comme Serge Berstein ou Jacques Girault[42] préfèrent les concepts de «cultures politiques» ou «syndicales» aux termes trop connotés ou trop fixistes d'idéologies ou de doctrines. En effet, pour la majorité des spécialistes, les différentes générations qui animent les organisations syndicales se réfèrent à des idées et à des valeurs qu'ils recomposent en permanence en fonction des nécessités du moment. Les cultures syndicales représentent donc des corpus idéologiques permettant à coup sûr d'identifier les organisations étudiées. Mais ces cultures sont aussi constituées par des traditions, des normes et des représentations qui évoluent en fonction des inflexions doctrinales suscitées par les acteurs.

Or, de nombreux professeurs d'Histoire sont syndiqués et participent avec leurs collègues aux mutations que connaissent les organisations et les philosophies syndicales. De la Libération aux débuts de la Vème République, ce sont des cultures progressistes et réformistes qui dominent. Après mai 1968, les cultures contestataires semblent s'imposer, même si elles dissimulent des pratiques toujours réformistes. Après 1989, les organisations syndicales sont déclinantes. Elles sont aussi minées par les divisions et les défections. Les cultures syndicales se réorientent, alors, vers des positions moins idéologiques, en tenant compte des évolutions sociétales.

1) Des aspirations progressistes étouffant les tendances contestatrices (de la Libération à mai 1968)

De la Libération à mai 1968, les enseignants «progressistes» dominent les principaux syndicats du Second degré. Quelles que soient leurs orientations philosophiques, ces fonctionnaires adhèrent pleinement aux valeurs républicaines, laïques, sociales prônées par les responsables issus de la Résistance. Ces professeurs, proches des courants socialiste ou démocrate-chrétien, cautionnent largement le système de cogestion et préfèrent généralement la négociation à l'épreuve de force avec les pouvoirs publics. Dans ce contexte, les contestataires sont marginalisés. Les enseignants communistes qui se considèrent comme des «progressistes» sont donc considérés par leurs collègues comme de dangereux

[42] Jacques Girault «Instituteurs, professeurs: une culture syndicale dans la société française (fin XIXe-XXe siècle)», Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, p. 169 sqq.

«maximalistes»[43]. Les «conservateurs» du S.NA.L.C opposés aux programmes de «démocratisation» avancés par la commission Langevin-Wallon sont eux ostracisés par les membres du S.N.E.S ou du S.G.E.N.

a) Un contexte favorable au progressisme réformiste

En dépit des tensions liées à la guerre froide et à la décolonisation, le contexte demeure favorable à la résurgence d'un syndicalisme réformiste. Ce réformisme s'inscrit dans une tradition de dialogue avec l'Etat-patron et se traduit par un rejet d'un activisme syndical inadapté au cadre défini par une République sociale. Il s'oppose ainsi autant au courant «protestataire» incarné par la C.G.T. et le P.C.F qu'à la renaissance d'un régime autoritaire tel que Vichy a pu l'incarner. Inspirés par le révisionnisme socialiste ou par le christianisme social, les réformistes s'opposent au «dogmatisme» marxiste et au «centralisme démocratique» qui prévaut selon eux dans les instances dominées par les communistes ou les «unitaires» de la C.G.T. Les réformistes se défient également de la technocratie gaulliste imposant à la hussarde des réformes structurelles recouvertes par un badigeon démocratique. Les tendances «autonome» et «Force ouvrière» du S.N.E.S.-FEN comme les responsables du S.G.E.N.-C.F.T.C ménagent donc les gouvernements de centre-gauche de Troisième force ou du Front Républicain, mais s'opposent à l'activisme communiste comme à l'autoritarisme gaulliste. Le S.NA.L.C peut s'inscrire aussi dans ce paysage, même s'il ne se réfère pas au socialisme réformiste puisqu'il s'affiche essentiellement comme libéral et anti-marxiste. Rapidement intégré dans le paritarisme de la IVème République, il devient même un interlocuteur plus conciliant que ses concurrents dans les institutions paritaires «rénovées» de la Vème République puisque de nombreux militants ne cachent pas leurs sympathies pour le nouveau régime.

Le syndicalisme réformiste, en effet, est conforté par le paritarisme institué par le P.C.F et la S.F.I.O sous le tripartisme. Les pouvoirs publics autorisent les syndicats, alors interdits par Vichy, dans la fonction publique. Ils accordent dans le même temps des droits syndicaux aux agents de l'Etat. Maurice Thorez dans le prolongement du programme défini par le C.N.R permet, en octobre 1946, aux syndicats d'enseignants de siéger au Conseil supérieur de l'Education (C.S.E.N) ainsi que dans les commissions paritaires (C.A.P) et les comités techniques (C.T.P) consultatifs[44]. Les

[43] Laurent Frajerman «L'interaction entre la Fédération de l'Education Nationale et sa principale minorité, le courant "unitaire", 1944-1959.» Thèse soutenue à Paris I, 2003, p. 771.

[44] Bertrand Geay «Le syndicalisme enseignant», Paris, La découverte « Repères », 2005, p. 18.

syndicats enseignants bénéficient alors de transferts financiers effectués par leurs centrales au titre de la gestion des organismes paritaires. Ils se voient également accorder des décharges syndicales permettant de rémunérer leurs permanents. Enfin, ils récoltent les cotisations versées par les adhérents. Les pouvoirs publics s'engagent, en outre, après 1948, à étudier avec les syndicats toutes les mesures susceptibles de revaloriser des rémunérations rongées par l'inflation au sein du Conseil supérieur de la Fonction publique. Les dirigeants de la Troisième Force peuvent dès lors fixer par décret en mai 1950 les obligations de services des enseignants. Ces obligations sont plus lourdes que le cadre fixé, avant guerre, mais elles demeurent intangibles jusqu'en 1972.

Les organisations syndicales même si elles restent fragiles financièrement pèsent désormais sur les instances consultatives du Conseil supérieur ou des Commissions administratives, dans lesquelles siègent également les représentants de l'administration. Les représentants syndicaux peuvent suivre les dossiers des adhérents et favoriser leurs carrières dans le cadre d'institutions paritaires. Les syndicats sont alors en mesure d'orchestrer des mobilisations professionnelles afin de s'opposer à des mesures gouvernementales jugées funestes. Ces actions de défense corporative leur permettent de s'attacher des adhérents toujours plus nombreux. Le taux de syndicalisation dans le monde enseignant atteint presque les 75% dans l'immédiat après-guerre selon Jean-Louis Robert et Bertrand Geay. Cependant, les principes du paritarisme vont être remis en cause par les mesures décidées par De Gaulle. Ces mesures, prises entre 1959 et 1964, rognent les prérogatives du Conseil Supérieur de la Fonction publique dans le domaine salarial, suspendent les comités techniques et affaiblissent la représentation syndicale dans le nouveau Conseil supérieur de l'Education. En revanche, les principales centrales se voient reconnues, en 1966, en termes de représentativité et obtiennent des subventions plus importantes favorisant ainsi une intégration des syndicats à ce qu'on peut appeler un «néo-paritarisme» ou un «néo-corporatisme»[45].

Le syndicalisme réformiste, en dépit des divisions qui le traversent, sort aussi affermi du combat engagé en faveur de l'enseignement laïque. En effet, les principales organisations syndicales, à des degrés divers, s'alarment des mesures politiques prises à partir de 1951 en faveur de l'enseignement privé, déjà privilégié par le régime de Vichy. Le S.N.E.S, aux mains de la tendance «autonome», dominant également la Fédération de l'Education nationale (F.E.N), participe à toutes les

[45] Bruno Jobert, Pierre Muller «L'hypothèse néo-corporatiste et son inadéquation au cas français» in Bulletin du MAUSS, n° 29, 1987, pp. 29 et sqq.

manifestations du camp laïque, opposé aux mesures autorisant de nouveaux modes de financement publics ou privés en faveur de l'école confessionnelle. Les militants de la F.E.N, quelques soient leurs sensibilités, demeurent majoritairement des militants laïques, acquis aux Lumières, hostiles à l'«*obscurantisme religieux*» et au S.G.E.N appartenant à la Confédération française des travailleurs chrétiens qui se réfère à une «*morale sociale chrétienne*». Ces enseignants laïques sont exaspérés par les lois Marie-Barangé autorisant les pouvoirs publics à investir dans des établissements privés suppléant aux carences de l'école publique. Les militants autonomes en participant aux manifestations organisées par le Comité national de défense laïque ou C.N.D.L puis au C.N.A.L, mobilisent au-delà de leur tendance les enseignants laïques et renforcent leurs positions au sein du S.N.E.S. au point de confier les tribunes laïques dans l'U.S. à deux «cégétistes» Pierre Brasseul et Guy Tessier[46].

Même si elles ne sont pas suivies par tous leurs adhérents, les directions du S.G.E.N et du S.NA.L.C condamnent également les lois Marie-Barangé fragilisant des structures publiques déjà éreintées par l'effondrement du pays durant la guerre. De nombreux enseignants, proches du courant «Reconstruction» du S.G.E.N.-C.F.T.C, comme François Henry ou Denise Tintant[47] ne manquent pas de rappeler les liens troubles entretenus entre les régimes conservateurs et la hiérarchie catholique dans le passé. Ils insistent donc sur la nécessité de préserver une école républicaine et laïque encourageant la mixité sociale et le respect des valeurs démocratiques. Quant aux dirigeants du S.NA.L.C, s'ils espèrent bien récupérer les déçus du S.G.E.N exaspérés par l'orientation laïque de leur direction, ils souhaitent néanmoins que les partis au pouvoir n'oublient pas de doter des établissements publics souvent dégradés et mal équipés en matériel pédagogique[48]. Cependant, les responsables du S.NA.L.C ne sont pas prêts à accepter les réformes éducatives envisagées par leurs homologues.

Le courant «progressiste» qui s'épanouit au sein du S.N.E.S. et du S.G.E.N se montre, en effet, favorable aux projets éducatifs, échafaudés par les gouvernements de la IVème République. Ces projets scolaires depuis le plan Langevin-Wallon visent

[46] Alain Dalançon «Histoire du S.N.E.S, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, p. 203-210.

[47] François Henry «Positions et préjugés des auteurs de la loi Falloux» in Ecole et Education, n° 21, 1946, p. 3-5. – Denise Tintant «Aux origines de l'anticléricalisme » in Syndicalisme Universitaire, n° 170, 1956, p. 6

[48] Hector Mériaux «A propos d'un article de "Ecole et Education"» in La Quinzaine Universitaire, n° 504, 1955, p. 24-25

essentiellement à supprimer les ordres «verticaux» opposant les différents types d'enseignement de l'Education nationale afin de les remplacer par des systèmes de degrés «horizontaux». Les représentants du S.N.E.S et du S.G.E.N voient dans ces projets des réformes d'essence démocratique, permettant de repousser la sélection tout en favorisant la mixité sociale au sein d'établissements uniques. Ainsi, ces syndicalistes de gauche dénoncent les objectifs affichés des responsables politiques de la Vème République souhaitant préserver des filières sélectives pour former les futurs cadres et techniciens du pays. Cependant, tout en rejetant les filières élitistes, les représentants du S.N.E.S[49] et du S.G.E.N craignent aussi de voir les instituteurs s'infiltrer dans les filières les moins sélectives, permettant ainsi à l'Etat d'engager une «primarisation» du Second degré, funeste pour les «spécialistes». Au contraire, les dirigeants du S.NA.L.C, André Pétrus et Hector Mériaux[50] s'opposent violemment aux projets de réforme. Ils craignent en premier lieu que des institutions «nivellatrices» n'entraînent la disparition des principes méritocratiques régissant la sélection des futures élites du pays. Mais ces militants, à l'image de Gratien Leblanc[51], redoutent par-dessus tout que ces projets «totalitaires» marginalisent les enseignements humanistes, censés instruire des citoyens libres au profit de pédagogies comportementalistes préparant uniquement les individus à accepter servilement les tâches assignées par leurs supérieurs hiérarchiques.

b) Des organisations et des militants acquis aux idées « progressistes »

A la Libération, les membres des syndicats, dissous sous Vichy reconstituent leurs anciennes organisations ou en reconstituent de nouvelles. Des enseignants du Secondaire issus de l'ancien S.P.E.S et du S.N.A.L.C.C (S3), comme Maurice Janets ou Raoul Binon, choisissent la voie de l'unité et se regroupent, dès septembre 1944, dans le S.N.E.S[52]. D'autres, comme Laurence Combal ou André Pétrus dénoncent cette collusion et préfèrent relever l'ancien S3 sous le nom de S.NA.L.C à partir de 1947[53]. Les universitaires et les enseignants proches de la C.F.T.C, comme Paul

[49] Berges «Réforme de l'enseignement : Articulation du 1er et 2nd degré» in L'Université Syndicaliste, n° 68, 1951, p. 33 – Andrée Limbour «L'enseignement de l'Histoire et de la Géographie» in L'Université Syndicaliste, n° 157, 1957, p. 17

[50] Hector Mériaux «Impressions de Congrès» in La Quinzaine Universitaire, n° 471, 1953, p. 133-136.

[51] Gratien Leblanc «Communication des Régionales – Toulouse, 6 juin 1946» in Le Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 108, 1946

[52] Alain Dalançon «Histoire du S.N.E.S, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, p. 67 et ss.

[53] Hector Mériaux «Rapport Moral» in La Quinzaine Universitaire, n°470, 1953, p. 118-121

Vignaux ou Henri Rouxéville réintègrent le S.G.E.N créé en 1937. Dans un contexte de guerre froide très tendu, les différentes tendances du S.N.E.S. acceptent cependant de cohabiter au sein d'une F.E.N, créée en 1946, à partir de l'ex-Fédération Générale de l'Education (F.G.E)[54]. Les courants «Autonome», «Force Ouvrière», «Ecole émancipée» ou «Cégétiste» du S.N.E.S comme ceux des autres syndicats nationaux (S.N) refusent la scission de la F.E.N, en 1948, pour trois raisons essentielles. Ces enseignants «progressistes» souhaitent d'abord préserver les organismes sociaux dépendants de la F.E.N, véritable «trésor de guerre» constitué autour de la M.G.E.N, de la M.A.I.I.F, et de la C.A.M.I.F. Ils souhaitent ensuite renforcer un front laïque fragile, afin d'éviter les concessions trop larges accordées à l'enseignement privé confessionnel. Enfin, dans un contexte d'inflation chronique, les représentants des différentes tendances de la F.E.N souhaitent peser de toutes leurs forces dans les futures négociations salariales engagées avec le gouvernement.

Les représentants du courant autonome, Robert Guitton, puis Albert-Claude Bay ou Pierre Dhombres disposent d'atouts non négligeables pour solliciter les mandats de leurs adhérents et s'assurer du contrôle de la direction du S.N.E.S. entre 1946 à 1967. Ils profitent d'abord des ralliements d'anciens adhérents de l'Ecole émancipée, Robert Chéramy ou Louis-Paul Letonturier. Ils bénéficient également du soutien apporté par les socialistes proches de «Force Ouvrière» comme Andrée Limbour, Jeanne Borgey et Pierre Giraud, tous hostiles aux cégétistes proches du mouvement communiste[55]. Les «autonomes» comme leurs alliés occasionnels reprochent aux «cégétistes» de vouloir contrôler les organisations syndicales afin d'imposer les vues du P.C.F. En effet, les «autonomes» très proches des cadres de la S.F.I.O n'entendent pas laisser, aux «unitaires» de la C.G.T, la direction du mouvement syndical. Les représentants des courants «Autonome» ou «Force Ouvrière» comme Valentine Doudelez épousent cependant la ligne «marxiste» tracée par Guy Mollet et se posent en véritables défenseurs des intérêts des petits fonctionnaires. Ces socialistes s'inscrivent, néanmoins, dans une perspective jaurésienne consistant à défendre les revendications des salariés sans rechercher à tout prix l'épreuve de force avec l'Etat-patron. En tant que syndicalistes, ils se considèrent comme des progressistes et des démocrates refusant tout à la fois les diktats des «oligarchies financières» comme les «oukazes» des «révolutionnaires» fomentant, selon eux, l'agitation pour imposer leurs projets «totalitaires». Pierre Giraud, en conflit, en 1954, avec l'unitaire Jean Bouvier, précise à son interlocuteur qu'en tant que «*vieux*

[54] Alain Dalançon, Op.cit., p. 98-102.

[55] Id., p. 113-119

socialiste», il ne confond pas «*le marxisme comme méthode scientifique avec le marxisme à la sauce tartare*»[56]. Ces militants laïques attachés à une conception émancipatrice de l'enseignement fondé sur des principes rationalistes rassurent également les anticléricaux, inquiets des progrès réalisés par l'enseignement confessionnel sous Vichy. Cependant, ils ne prennent que mollement parti en faveur des réformes annoncées par le plan Langevin-Wallon, craignant de voir les instituteurs occuper les chaires du premier cycle au détriment des spécialistes. Ces laïques entendent surtout arracher au profit du secteur public, les financements promis par les autorités à un enseignement privé, disposant d'un patrimoine foncier indispensable à l'Etat dans une situation de pénurie immobilière. En défendant l'idée de nationalisation de l'enseignement privé, ils s'attirent aussi les sympathies d'enseignants qui ne souhaitent pas demeurer ou passer sous le contrôle d'autorités confessionnelles ou patronales. Les militants «autonomes» et «Force Ouvrière» comme Andrée Limbour incarnent finalement dans le mouvement syndical ce que l'on a pu qualifier de «national-mollétisme»[57]. Ils se reconnaissent dans un projet républicain fondé sur le progrès social et l'éducation populaire, seuls capables d'émanciper les prolétaires hexagonaux et les peuples colonisés. Mais s'ils dénoncent régulièrement les ingérences des deux grands, ils demeurent aussi foncièrement hostiles aux mouvements indépendantistes, apparus dans les colonies après-guerre, susceptibles selon eux de faire le jeu des communistes en raison de leur nature féodale ou cléricale.

Face aux «autonomes», les partisans d'une double adhésion à la F.E.N et la C.G.T. apparaissent plutôt isolés au S.N.E.S. Les «cégétistes» sont soupçonnés, comme le jeune Jean Bouvier, de favoriser les entreprises «subversives» du Parti communiste dans un contexte d'affrontement idéologique. Ces unitaires sont marginalisés, en raison de leurs prises de position philo-soviétiques qui les rendent aussi suspects aux yeux de leurs camarades syndiqués qu'à ceux des autorités. Jean Gacon et Jean Bouvier sont violemment pris à parti dans le Bulletin de la Société des professeurs par Pierre Giraud, en 1954, pour avoir défendu la vulgate soviétique sur le pacte germano-soviétique. S'ils semblent peu présents au départ dans les mouvements anticolonialistes selon Alain Dalançon, les «cégétistes» ne manquent pas de dénoncer les ambitions impérialistes des Etats-Unis et appuient les campagnes soviétiques en faveur de la paix. Pourtant, progressivement les

[56] Pierre Giraud «Correspondance» in Le Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n°140, 1954, p. 16 – voir Jean Bouvier, Jean Gacon «La vérité sur 1939. La politique extérieure de l'U.R.S.S d'octobre 1938 à juin 1941», Paris, Éditions sociales, 1953.

[57] Alexander Werth «La France depuis la guerre (1944-1957)», Paris, Gallimard, 1957, p. 570.

«unitaires» marquent des points au sein du S.N.E.S. Les «ex-cégétistes» rassurent les enseignants «jacobins» en défendant l'indépendance nationale, menacée par la présence militaire américaine, tout en prenant leurs distances vis-à-vis de l'U.R.S.S et du P.C.F inféodé à Moscou. En s'engageant à titre individuel plus activement dans les luttes anticoloniales notamment au moment de la guerre d'Algérie, les militants communistes du S.N.E.S., à l'image de Robert Bonnaud ou de Louis Le Yaouanq, suscitent également de nouvelles formes d'engagement chez les plus jeunes. Enfin, les «unitaires» s'attachent de nouvelles catégories d'enseignants séduits par des formes de militantisme plus actives visant à concilier les différents intérêts catégoriels, au lieu de les opposer[58]. Ce sont d'ailleurs les «unitaires» qui exhument le plan Langevin-Wallon afin de renforcer leur projet d'école progressive, permettant une meilleure intégration des enfants défavorisés, sans renoncer à toute forme de sélection. Ils s'efforcent aussi de gagner des chrétiens de gauche rassurés par un discours laïque moins virulent que celui tenu par les autonomes et cherchent à tisser des liens plus importants avec le S.G.E.N et la C.F.T.C, devenue C.F.D.T en 1964.

Au S.G.E.N–C.F.T.C, ce sont les chrétiens modernistes inspirés par le courant «Reconstruction» qui contrôlent les organes de direction reconstitués après 1944. Puisant aux sources des traditions antiques et médiévales, les universitaires du S.G.E.N, Paul Vignaux ou Henri-Irénée Marrou, se reconnaissent dans un humanisme chrétien révélé par la philosophie gréco-latine. En se référant à une «*morale sociale chrétienne*», ces croyants entendent aussi bien encourager une réflexion critique au sein de la C.F.T.C que placer leur démarche syndicale dans un cadre réformiste. Majoritairement acquis, selon Pierre Eric Tixier et Frank Georgi[59], au personnalisme incarné par Emmanuel Mounier ou Jacques Maritain, les adhérents du S.G.E.N considèrent que la révolution intérieure de l'individu précède la réforme du monde. Acceptant les principes de la Révolution française, ces chrétiens, selon le vœu de Maritain, créent des organisations reconnues permettant de défendre leurs idéaux religieux et sociaux dans un cadre politique et syndical. Ces croyants se montrent, donc favorables à la création de corps intermédiaires, représentant les intérêts collectifs d'individus isolés face à l'Etat et aux puissances d'argent. Au sein des comités paritaires, les élus du S.G.E.N sont d'ailleurs les plus favorables aux réformes, même si certains d'entre eux appréhendent leurs retombées sur les conditions de travail. Ces enseignants chrétiens se voient, à

[58] Alain Dalançon «Histoire du S.N.E.S, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, p.236-238.

[59] Frank Georgi «L'invention de la CFDT 1957-1970 : syndicalisme, catholicisme et politique», Paris, Les éditions de l'Atelier, 1995, p. 137.

l'instar des militants communistes, comme une avant-garde de privilégiés, encourageant les couches populaires à prendre en main leur formation intellectuelle et professionnelle.

Pourtant, ces syndicalistes refusent de s'engager dans une lutte de classes ou de se soumettre de façon inconditionnelle à une autorité constituée, ce qui les rapproche des «autonomes» du S.N.E.S. Paul Vignaux ou François Henry[60] rejettent tout autant le matérialisme dialectique desséché que le cléricalisme d'essence dogmatique que représente pour eux, le clergé favorable à la Révolution nationale. Les chrétiens du S.G.E.N, à l'image des époux Vignaux-Bérault, souhaitent concilier engagement religieux et action syndicale. Influencés par le pragmatisme anglo-saxon, ils veillent à concilier un utilitarisme nécessaire à la préservation du corps social et un finalisme respectueux de la personne humaine. Mais cet engagement moral n'est pas exempte de contradictions au sein du mouvement. Les militants se déchirent sur certains sujets sensibles. Les options choisies par la direction du S.G.E.N. entraînent le départ ou la critique de tous ceux qui désapprouvent les mobilisations en faveur de l'enseignement laïc, du régime parlementaire menacée par le gaullisme triomphant puis de ceux qui sont hostiles à l'autodétermination de l'Algérie ou à la déconfessionnalisation de la C.F.T.C. Deux membres de la Société des professeurs d'histoire, Henri Dandurand[61] et Victor Tonnaire[62], défraient la chronique de la revue du S.G.E.N. Le premier, avec d'autres collègues, considère que les lois Marie-Barangé sont des «lois de justice» alors que le second affiche largement ses sympathies pour le nouveau régime gaulliste.

Les difficultés du S.G.E.N. peuvent profiter au S.NA.L.C qui s'affiche résolument libéral et humaniste tout en demeurant attaché à un patriotisme inébranlable et à une laïcité ouverte. Des militants peu nombreux au départ, autour de Laurence Combal, ressuscitent l'ancien S3 (puis S.NA.L.C.C) sous le nom de S.NA.L.C après le «coup de force» orchestré par des dirigeants de l'ancien S.P.E.S, en septembre 1944, pour créer le S.N.E.S. Les nouveaux responsables André Pétrus et Hector Mériaux se rattachent à une tradition humaniste et laïque. Cet humanisme se manifeste par une conception de la laïcité fondée sur une neutralité totale de l'Etat et du Syndicat

[60] François Henry «Schéma du rapport sur la politique scolaire» in Ecole et Education, n° 23, 1947, p. 4-5.

[61] Henri Dandurand «Congrès de Poitiers : Le débat sur l'orientation, 26 mars 1956» in Syndicalisme Universitaire, n° 167, 1956, p. 10-11.

[62] Jean Mousel ? «Complément au compte rendu du CN de décembre» in Syndicalisme Universitaire, n° 206, 1959, p. 3.

national à l'égard des croyances individuelles de ses adhérents[63]. Ce syndicat est né en 1905, ce qui n'est pas dû au hasard, comme le rappellent, lors du centenaire, les membres de la Section syndicale de Versailles. Des laïques convaincus comme Hector Mériaux y côtoient des croyants inflexibles comme Christian Delpérier[64]. Les dirigeants du S.NA.L.C entendent bien mettre à profit cette réputation de libéralisme pour attirer les militants et les militantes du S.G.E.N, déçus par les orientations laïques de leurs dirigeants comme Andrée Savajol-Carrère.

Au nom de cet humanisme libéral, les responsables du S.NA.L.C rejettent les projets de réforme scolaire craignant qu'ils ne servent de paravents à des pédagogies anti-humanistes destinées plus à modeler les comportements qu'à former des individus rationnels et responsables[65]. Le libéralisme prôné par la direction trouve aussi un écho dans le domaine économique et social, puisque les adhérents du S.NA.L.C ne remettent nullement en question les structures capitalistes. Néanmoins, en tant que fonctionnaires, les militants du Syndicat national demeurent favorables à l'idée d'un Etat régalien respecté, incarnant une nation millénaire. Majoritairement gaullistes, comme Hector Mériaux[66] ou François-Georges Dreyfus, ils sont particulièrement hostiles aux marxistes qu'ils accusent d'encourager la subversion. Ils récusent également toute légitimité aux mouvements indépendantistes remettant en question la légalité républicaine dans le monde colonial. Dans cet esprit, ils entendent que les agents de l'Etat soient respectés et protégés sur les plans professionnels et matériels. Mais assez réservés à l'idée d'engager une épreuve de force avec le pouvoir, ils se contentent souvent de participer aux mobilisations engagées par les syndicats de gauche pour obtenir des mesures de revalorisation salariale comme en 1948 et en 1954. Les adhérents du S.NA.L.C participent peu aux manifestations hostiles au pouvoir gaulliste avant mai 1968, même si certains ne se gênent pas pour critiquer vertement les réformes engagées sur le plan scolaire. André Delclaux ou Paul Serre contestent les réformes Berthoin et Fouchet qui préparent, selon eux, les projets d'école moyenne préconisées par les organisations de gauche ouvrant la voie dans les nouveaux collèges aux instituteurs et aux pédagogies lénitives[67].

---

[63] Paul Martin «Contribution à la doctrine» in La Quinzaine Universitaire, n°495, 1955, p. 97-98.

[64] Gérard Simon «In memoriam : Christian Delpérier» in La Quinzaine Universitaire, n° 800, 1977, p. 7.

[65] André Pétrus «De l'enseignement utilitaire» in La Quinzaine Universitaire, n° 458, 1952, p. 110.

[66] Hector Mériaux «Va-t-on enfin comprendre ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 533, 1958, p. 1-3.

[67] André Delclaux «Mort en sursis ? (suite et fin)» in La Quinzaine Universitaire, n° 540, 1959, p. 209-212. – Paul Serre «Libres propos : Coup d'épée dans l'eau» in La Quinzaine Universitaire, n° 622, 1965, p. 499.

Les différentes sensibilités idéologiques sont largement représentées au sein de la Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie (S.P.H.G) ce qui interdit de la considérer comme une association conservatrice ou rétrograde comme l'ont laissé entendre Suzanne Citron et ses épigones, d'autant que la parole ne semble pas confisquée au profit d'une tendance particulière. Les historiens-géographes du courant «autonome» du S.N.E.S interviennent largement pour inspirer les requêtes de la Société ou les projets de programmes. En effet, Marguerite Schwab-Sommer, Roger Fédensieu, Valentine Doudelez ou Pierre Dhombres sont à la fois membres de la Société et du principal syndicat enseignant[68]. Ces enseignants servent donc de relais aux revendications de la Société en tant que représentants du S.N.E.S. au C.S.E.N et au Conseil de l'enseignement du Second degré. Partagés sur la question de la création de deux cycles, comme les représentants du S.G.E.N, les élus «autonomes» du S.N.E.S inspirent plusieurs projets de programmes présentés à l'Inspection Générale. Ces programmes progressistes insistent notamment sur les péripéties de la construction capétienne après avoir évoqué les vicissitudes ayant suivi l'effondrement de la civilisation romaine. Ils rappellent ensuite les progrès réalisés par l'esprit humain conduisant à la Renaissance humaniste puis à la Révolution avant de se focaliser sur le processus de concentration capitaliste et sur l'émergence du courant socialiste.

De nombreux adhérents du S.G.E.N comme Victor Tonnaire, Henri Rouxéville ou Henri Dandurand, membres de la Société, parmi les plus âgés peuvent très bien reprendre à leur compte ces visions progressistes, même s'ils critiquent certains points. D'ailleurs, de futurs adhérents du S.NA.L.C, présents au sein de la Société ou dans les Régionales, Raymonde Bouttier à Rouen ou Gratien Leblanc à Toulouse profitent des controverses internes pour convaincre leurs collègues des conséquences funestes du plan Langevin-Wallon et de ses avatars. Ces projets de réforme qui envisagent la création de deux cycles brisent selon eux une continuité donnant tout son sens à l'évolution historique[69]. Or nombre de ces enseignants marqués par la guerre et les tensions internationales, cherchent à exorciser les démons du passé en nouant des contacts avec leurs collègues allemands afin de rétablir la chaîne des temps brisée par les atrocités du premier vingtième siècle. Finalement, durant la Guerre froide, seuls les enseignants proches de la C.G.T. et du

[68] Voir particulièrement : Roger Portal «Conseil supérieur de l'éducation nationale» in Le Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 108, 1946, p. 20-21 ou Jean-Marie d'Hoop «Communications du Bureau Réunion du comité du 20 Janvier 1955» in Le Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 142, 1955, p. 290.

[69] Raymonde Bouttier, Henri Dandurand «Communications des Régionales, Caen et Rouen» in Le Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 156, 1958, p. 510-513.

P.C.F, comme Claude Willard ou Madeleine Rebérioux[70], font entendre, dans le Bulletin de la Société, une voix discordante lorsqu'ils dénoncent les provocations des Etats-Unis ou les mesures de répression, initiées par des «*gouvernements atlantistes*», frappant leurs camarades. Après le changement de régime, les unitaires et les militants de l'E.E, dénoncent comme les autonomes le coup de force du Général, mais associent rapidement les institutions de la Vème République aux impératifs de modernisation autoritaire[71], avancés par le patronat français. Avec la Coexistence pacifique, les jeunes «unitaires» du S.N.E.S, Robert Bonnaud[72] ou Louis Le Yaouanq se focalisent sur les problèmes du Tiers-Monde qu'ils interprètent comme les séquelles d'une décolonisation ratée facilitant les tentatives de néo-colonialisme. Ces jeunes militants marxistes trouvent des échos favorables chez les nouveaux adhérents du S.G.E.N. comme Jacques George et même chez les jeunes gaullistes du S.NA.L.C, tel que François-Georges Dreyfus. Ils deviennent les fers de lance d'une contestation qui vise toutes les institutions politiques, économiques, religieuses et universitaires.

Conclusion : La mise en place d'un système paritaire renforce les «progressistes» acceptant de cogérer la question scolaire avec le gouvernement au sein du S.N.E.S-F.E.N ou du S.G.E.N-C.F.T.C. Ces enseignants progressistes marginalisent les unitaires ou les responsables du S.NA.L.C qui contestent plus violemment la politique gouvernementale sur le plan social ou scolaire. Le néo-corporatisme institué par la République gaullienne change la donne puisqu'il froisse non seulement les militants progressistes du S.N.E.S et du S.G.E.N mais également les dirigeants du S.NA.L.C, ulcérés de voir le régime gaulliste poursuivre les projets éducatifs initiés par la IVème République. Ces évolutions contribuent à renforcer les contestataires minoritaires au sein du S.N.E.S et du S.G.E.N tout en radicalisant les responsables du S.NA.L.C.

[70] Jean Chesneaux «Régionale Paris -- Réunion du Jeudi 12 juin 1952, Lycée Condorcet» in Le Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 132, 1952, p. 27-29

[71] Louis Bocquet «Pour une revendication plus réaliste» in L'Université Syndicaliste, n° 193, 1960, p. 37.

[72] «Témoignage sur Robert Bonnaud par A. Benoît, professeur à Marseille Saint Charles», in L'Université Syndicaliste, n° 221, 1962, p. 35.

2) Des discours protestataires masquant des pratiques réformistes (1968-1989)

De mai 1968 à l'ère des cohabitations, les discours syndicaux se font plus offensifs et plus protestataires. La contestation n'épargne ni les institutions, ni les structures éducatives, ni les autres organisations accusées, soit de coopérer avec le pouvoir, soit de saper les soubassements sociaux. Le régime est accusé, par les syndicats de gauche, de servir une oligarchie à l'origine d'institutions scolaires inégalitaires répondant uniquement à ses besoins économiques. Les choix éducatifs opérés, après mai 1968, contribuent à dégrader les relations entre les organisations enseignantes qui s'affrontent sur les questions éducatives ou sociales. Les plus représentatives, comme le S.N.E.S ou l'A.P.H.G, sont souvent contraintes de réaliser le grand écart pour ménager «révolutionnaires» et «conservateurs».

a) Un contexte propice à la contestation

Les principales flèches décochées par les enseignants visent les institutions de la Vème République ou les politiques menées par le nouveau régime sur le plan éducatif. Les militants du S.N.E.S, que ce soient les militants autonomes d'I.D. (puis U.I.D) et ceux d'Unité et Action (U.A) comme ceux du S.G.E.N contestent un pouvoir gaulliste, illégitime imposé par un coup de force à une population désorientée. Ces enseignants «progressistes» rejettent également les mesures autoritaires adoptées par les nouveaux dirigeants visant à affaiblir les syndicats. Ils rejettent enfin les choix éducatifs et sociaux du régime gaulliste, sacrifiant les investissements publics au profit de stratégies industrielles et financières favorisant les concentrations horizontales. Si les enseignants du S.NA.L.C ont fait montre d'une indéfectible loyauté durant la guerre d'Algérie à l'égard du nouveau régime, ils n'acceptent pas les réformes scolaires qui épousent étonnamment les schémas préconisés, selon eux, par les organisations de gauche. Les discours contestataires sont aussi nourris par les difficultés économiques rencontrées par les successeurs du général De Gaulle. Les enseignants de gauche s'insurgent contre des gouvernements cherchant à combattre une conjoncture défavorable en ponctionnant encore plus les fonctionnaires ou en restreignant les investissements publics destinés à l'enseignement public.

Ces mouvements protestataires ont été évidemment alimentés par le courant post-moderne et les «philosophies du soupçon». Ces critiques radicales du monde moderne trouvent leur origine intellectuelle dans le néo-kantisme adopté au XIXème siècle par les républicains progressistes. Le courant foucaldien, avant 1968, se

tourne résolument vers une critique de type kantien afin d'évaluer les performances des différentes approches scientifiques[73]. Mais loin de conclure à l'unité de la raison, les post-modernes déconstruisent les grands discours structurants comme les visions progressistes de l'histoire. Les tenants de la *French Theory* légitiment ainsi des représentations concurrentes du passé en libérant les mémoires des «exclus de l'histoire». Les *Social Studies* comme les *Gender Studies,* issues de ce courant post-moderne contribuent ainsi à redéfinir les identités comme les fonctions assignées aux individus, dans le discours historique. Par contrecoup, les enseignants réassignent aux systèmes éducatifs et aux normes pédagogiques des finalités différentes de celles que leur avait attribuées la société traditionnelle.

L'analyse structuralo-constructiviste de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron[74] ou la critique marxiste de Christian Baudelot et Roger Establet[75], visant des institutions scolaires anti-démocratiques, alimentent les réflexions de ces syndicalistes de gauche, soucieux de réduire les écarts entre les élites et les couches populaires. Certains, à l'instar du prêtre défroqué, Ivan Illich, vont plus loin en appelant à rompre avec les modèles dominants et en prônant un véritable «spontanéisme» pédagogique[76]. Des enseignants toujours plus nombreux, quoique minoritaires, très présents au S.G.E.N ou au S.N.E.S, dans la tendance «Rénovation syndicale», se passionnent désormais pour les «pédagogies parallèles» élaborées par Illich et par les pionniers de l'Education nouvelle. Au regard de ces projets alternatifs, les projets hexagonaux ou onusiens dans le domaine éducatif sont scrutés avec suspicion par tous les observateurs syndicaux. Les partisans de projets alternatifs craignent que les plans inspirés par l'O.C.D.E et l'U.N.E.S.C.O ne confortent des enseignements traditionnels, inadaptés pour affronter les mutations économiques et les bouleversements sociaux[77]. Ils rejettent également les contrôles exercés par une autorité supérieure sur des tentatives d'expérimentation pédagogique locales. Les «conservateurs», quant à eux, redoutent des projets éducatifs imposés par des organisations internationales n'ayant d'autres fins que de

[73] Michel Foucault «Introduction à l'Anthropologie de Kant», Thèse complémentaire pour le doctorat ès lettres, 1961, pp. 61-65.

[74] Christian Baudelot, Roger Establet «L'école capitaliste en France», Paris, Maspero, 1971, p. 257.

[75] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron «Les Héritiers, Les étudiants et la culture», Paris, Editions de Minuit 1964, p. 11

[76] Ivan Illich «Une société sans école», Paris, Seuil, 1971, p. 22 ou 151.

[77] Annette Krakowski, Suzanne Mamane, Françoise Régnaut, Monique Vuaillat, Pierre Toussenel, Yves Baunay «Gouvernement et patronat contre les enseignants» in L'Université Syndicaliste, n° 4, 1975, p. 23.

favoriser certains choix économiques ou idéologiques au détriment d'enseignements humanistes ayant fait leurs preuves dans le passé.

Ces débats sans fin autour des réformes éducatives accentuent les tensions entre organisations, voire entre adhérents. Les violents antagonismes apparus entre organisations sont intimement liés aux séquelles de mai 1968. Les «conservateurs» s'inquiètent du nouvel activisme entretenu par les lobbies pédagogiques encourageant les «luttes anti-hiérarchiques» ou l'introduction d'éléments extérieurs au monde de l'école dans les conseils d'administration ou de classe. Ces intrusions sont perçues comme des remises en cause insupportables de leurs fonctions d'enseignant et d'éducateur. Mais surtout, ce sont les innombrables recensions dans un «*Livre noir*» d'incivilités, de débordements, voire de débauches occasionnés par des lycéens ou par des enseignants qui alarment les défenseurs de l'ordre social et moral. Ils y voient en effet les prémices des révolutions collectivistes ou culturelles apparues en Russie puis en Chine depuis le début du XXème siècle[78]. A l'inverse, les «novateurs» s'inquiètent des campagnes systématiques de dénigrement orchestrées, contre eux, par des organisations politiquement proches du pouvoir se soldant irrémédiablement par des tentatives de récupération syndicale, voire par des progressions spectaculaires en termes de suffrages aux élections professionnelles. Les affrontements entre «novateurs» et «traditionalistes» se transposent même sur le terrain de l'histoire enseignée. En effet, les «conservateurs» se reconnaissent dans des séries synchroniques qui possèdent leurs propres logiques en s'inscrivant dans la continuité historique. A l'inverse, les «avant-gardistes» déniant toute pertinence aux causalités traditionnelles ont tendance à se reporter sur des visions thématiques ou diachroniques propres à susciter l'intérêt des élèves[79].

Les tensions apparues à partir de la crise de mai ne s'atténuent pas et sont entretenues par les accusations réciproques de collusion avec les pouvoirs politiques ou économiques. Les «conservateurs» du S.NA.L.C ou du C.N.G.A s'indignent de voir des organisations de gauche, désormais moins représentatives, obtenir des contingents de décharges sans rapport avec leurs scores électoraux. Ils s'émeuvent également de voir le ministère apporter un soutien logistique à des opérations de «propagande syndicale». Ils en déduisent que le gouvernement, confronté à

[78] Gérard Simon «Le Lycée, foyer de réflexion ou terrain d'affrontement ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 662, 1968, p. 370.

[79] Josette Fourmigué «Journée d'informations pédagogiques sous la présidence de M. l'inspecteur général Prigent et de l'IPR Demarquez 6 février 1969 – Régionale de Bordeaux» in Historiens & Géographes, n° 220, 1969 p. 40 et sqq.

l'héritage de mai, souhaite ménager les organisations qui ont encouragé la subversion[80]. Ces accusations de connivence avec le pouvoir sont aussi relayées par des gauchistes minoritaires à l'encontre des directions U.I.D (autonome) de la F.E.N ou du S.G.E.N.-C.F.D.T. Les militants de ces organisations réagissent en dénonçant à leur tour les délateurs ayant incité les pouvoirs publics à sanctionner des «innovateurs» responsables, selon eux, de troubles préjudiciables au bon fonctionnement des établissements scolaires[81]. Les organes du S.N.E.S et du S.G.E.N, «*L'Université Syndicaliste*» et «*Syndicalisme universitaire*» accusent même les responsables du S.NA.L.C d'être financés par les milieux patronaux favorables aux structures classiques d'enseignement[82]. Certains militants n'hésitent pas à assimiler les conservateurs du S.NA.L.C ou du C.N.G.A à des nervis d'extrême droite faisant régner la terreur dans leurs établissements pour contrer les «rénovateurs»[83].

Les rancœurs entretenues par les militants de chaque organisation résultent également des attitudes différentes adoptées face aux pouvoirs gaulliste, giscardien ou socialiste. Les représentants du S.N.E.S ou du S.NA.L.C critiquent les dirigeants du S.G.E.N coupables à leurs yeux d'avoir suggéré certaines réformes, initiées par Olivier Guichard ou Joseph Fontanet ou d'avoir soutenu les tentatives de «rénovation» engagées par Alain Savary ou Lionel Jospin[84]. Les «novateurs» du S.G.E.N quant à eux accusent les «conservateurs» d'avoir sciemment saboté tous les projets locaux ou nationaux de rénovation en appuyant les mesures proposées par les ministres «conservateurs» comme Beullac, Chevènement ou Monory. Les clivages peuvent contribuer aussi à fracturer les organisations syndicales. Les militants du S.NA.L.C, Gérard Simon et Jean-Marcel Champion, attachés à l'indépendance de leur syndicat quittent la C.G.C, en 1978, en raison de divergences de vue sur la réforme Haby. Mais certains d'entre eux, Nicole Fossart et Bertrand Salvat abandonnent le Syndicat national pour le S.N.L.C.-F.O en 1982 en raison de divergences idéologiques[85]. Ils sont rejoints, en 1984, par les trotskystes lambertistes

---

[80] Gérard Simon «Ce scandale dont on ne parle pas ... » in La Quinzaine Universitaire, n° 734, 1972, p. 210-214.

[81] Christian Montagnier «Second Degré : Ordre, autorité, discipline» in Syndicalisme Universitaire, n° 492, 1969, p. 10

[82] Alain Fouqué « Moi, Monsieur, j'fais pas de politique» in Syndicalisme Universitaire, n° 693, 1976, p. 2

[83] Richard Guenin «Le SGEN disqualifié» in La Quinzaine Universitaire, n° 735, 1973, p. 303-304

[84] Luc Bouret «Améliorer nos conditions de travail» in L'Université Syndicaliste, n° 2, 1973, p. 22 ou Jean-Jacques Marie «Unité contre la "rénovation" Savary-Legrand-Prost» in L'Université Syndicaliste, n° 74, 1984, p. 29.

[85] André Pestel «Réflexions en guise d'éditorial» in La Quinzaine Universitaire, n° 913, 1984, p. 178

du F.U.O[86] hostiles à la fois à «Unité et Action» jugée trop pusillanime et à «Rénovation syndicale» considérée comme trop proche du S.G.E.N. Isolés, les responsables du S.NA.L.C créent, à la même époque, une Confédération syndicale de l'Éducation nationale (C.S.E.N) pour tenter de peser sur les institutions. La fragmentation du mouvement syndical qui prépare à terme son affaiblissement, favorise au départ une émulation entre organisations et une surenchère idéologique.

L'esprit de contestation est aussi encouragé par la puissance nouvelle d'organisations renforcées par le «néo-paritarisme». Les organisations les plus représentatives ont été à nouveau reconnues par l'arrêté du 31 mars 1966, succédant à celui pris en 1948. Ces grandes confédérations comme la C.F.D.T, la C.G.C ou la F.E.N obtiennent désormais des moyens considérables, pour mener leurs actions, rétrocédés en partie à leurs syndicats enseignants, sous forme de décharges, de subventions. Des mesures plus libérales, amendant les textes de 1959 et 1961, adoptées en 1970 puis en 1982, permettent aux militants de s'exprimer plus facilement au sein de leurs établissements ou dans des organes de propagande. Les syndicats enseignants déjà présents dans les Commissions paritaires ainsi que dans le Conseil Supérieur, réintègrent, en 1977, les Comités techniques paritaires suspendus en 1959. En outre, les réformes scolaires qui se succèdent, depuis 1956, ont pour conséquence de multiplier le contingent d'enseignants bénéficiant de statuts plus ou moins protecteurs et recherchant dans les syndicats des appuis institutionnels pour soutenir leurs revendications. Toutes les organisations semblent alors profiter de ces évolutions et connaissent une croissance rapide de leurs effectifs au début de la période au moins en valeur absolue[87]. Les progressions enregistrées par les syndicats minoritaires, S.NA.L.C.-C.G.C puis C.S.E.N, S.G.E.N.-C.F.D.T, ou S.N.L.C.-F.O, sont plus fortes en raison de l'engouement qu'ils suscitent après 1968. Ces organisations renforcées peuvent coordonner au niveau national des mobilisations plus importantes pour appuyer les revendications des enseignants précaires associées aux demandes de revalorisation salariales des catégories-pilotes.

Néanmoins des freins importants limitent encore la contestation syndicale durant cette période. Des législations plus coercitives apparues en 1961 et 1987 et une

[86] Pierre Toussenel «Les masques tombent… le FUO (ISL) rejoint FO» in L'Université Syndicaliste, n° 84, 1984, p. 3.

[87] Michel Pigenet, Patrick Pasture, Jean-Louis Robert «L'apogée des syndicalismes en Europe occidentale: 1960-1985», Paris, Publications de la Sorbonne, 2005, p.75

jurisprudence restrictive, définie en 1978, limitent le droit de grève[88] même si des mesures plus libérales ont été accordées en 1967 et 1982. En outre, à la demande des parquets, plusieurs procédures judiciaires sont engagées contre des enseignants protestataires. A partir du milieu des années quatre-vingt, sous l'impulsion du courant néo-libéral venu d'outre-Atlantique, des journalistes comme François de Closets[89] ou Sophie Coignard s'en prennent aux «syndicraties» accusées de vivre plus de leurs rentes de situation que des cotisations de leurs adhérents. A la même époque d'ailleurs, apparaissent les premiers signes de désyndicalisation, se traduisant par des tassements précoces en termes d'adhésions et par des taux de syndicalisation qui s'effondrent.

b) Des positionnements idéologiques plus affirmés :

Le début de la période coïncide avec l'avènement du courant unitaire au S.N.E.S. La tendance «Unité et Action» (U.A) regroupe des communistes à l'instar d'Edouard Patard, des socialistes proches du C.E.R.E.S et même des crypto-chrétiens comme Luc Bouret. Malgré des ascendances jacobines et laïques communes, les élus unitaires se distinguent des autonomes (I.D. puis U.I.D) par une fidélité inébranlable à l'«orthodoxie» marxiste. Ces enseignants demeurent fidèles aux schémas dialectiques définis par Marx et Engels expliquant les grandes ruptures historiques par les contradictions inhérentes aux différents systèmes d'exploitation apparus depuis l'Antiquité et le Moyen Âge jusqu'à l'époque moderne. En dépit d'une critique plus âpre visant les régimes de l'Est, les unitaires identifient leurs adversaires dans les rangs des élites capitalistes et des pays impérialistes. Les militants d'U.A rejettent ainsi violemment les politiques malthusiennes imposées par des gouvernements représentant selon eux les grands intérêts économiques au nom du VIème plan (1971-1975). Ils apparaissent également comme les fidèles promoteurs d'un Programme commun visant à confisquer les outils de production aux oligarchies déclinantes[90].

Sur le plan syndical, les unitaires cherchent à concilier les revendications salariales des enseignants installés et les doléances des catégories fragiles telles que les adjoints d'enseignement (A.E.) et surtout les maîtres auxiliaires précaires et mal rémunérés (M.A.). Ces militants attirent aussi l'attention des pouvoirs publics sur les

[88] Les termes de l'article 4 de la loi du 29 juillet 1961, rétablis par l'amendement Lamassoure en 1987 visent à éviter les grèves perlées en décomptant une journée de salaire aux grévistes pour services non faits

[89] François de Closets «Tous ensemble pour en finir avec la syndicratie», Paris, Editions du Seuil, 1985, 475p.

[90] Etienne Camy-Peyret «Solidarité internationale des enseignants et des travailleurs dans l'action» in L'Université Syndicaliste, n° 16, 1972, p. 3.

difficultés rencontrées par les enseignantes dans leur vie professionnelle et familiale. Les responsables d'U.A se préoccupent autant des problèmes rencontrés par leurs collègues dans leurs classes que de la concurrence du S.G.E.N qui attire les adeptes de la «pédagogie nouvelle». Les responsables du S.N.E.S se penchent donc plus sur les questions pédagogiques, après 1968, notamment en proposant la création d'une «école progressive» destinée à éviter la «primarisation» du premier cycle tout en ouvrant largement l'école aux catégories populaires. Les militants U.A se positionnent aussi contre les mesures répressives frappant les «novateurs», les «refuseux» qui tentent de changer le système de l'intérieur en introduisant de nouvelles méthodes pédagogiques ou en rejetant l'inspection. Mais ces professeurs, comme Jacques Scheibling, s'inquiètent également de voir des enseignants «conservateurs» s'en aller vers le S.NA.L.C[91]. S'ils encouragent les innovations, les responsables du S.N.E.S. condamnent rapidement l'«aventurisme pédagogique» pouvant servir autant à l'administration d'alibi aux carences matérielles que d'instrument de division. Rapidement, les élus U.A prennent conscience des risques d'aggravation des charges pesant sur les enseignants résultant de l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques. Les attaques d'Edouard Patard se concentrent alors contre les théoriciens libertaires accusés de faciliter les manœuvres des politiciens libéraux cherchant à réduire l'offre publique afin de privatiser les établissements d'enseignement[92].

En dépit de certaines préoccupations communes aux deux organisations de gauche, les relations entre militants du S.N.E.S et du S.G.E.N se révèlent extrêmement fluctuantes, en raison de divergences profondes. Ces divergences concernent les choix pédagogiques, le statut des établissements, les services ou les rémunérations des enseignants. Alors que les militants du S.G.E.N. souhaitent la mise en place rapide d'établissements plus autonomes animés par des équipes pédagogiques, chargées de mettre en place des modules interdisciplinaires, les représentants du S.N.E.S. répondent par la prudence. D'ailleurs, si les militants U.A ne se mobilisent que modérément en faveur du grand service public unifié (ou S.P.U.L.E.N) en 1984, c'est non seulement pour des questions idéologiques mais également parce qu'ils craignent que ce projet ne serve de paravent à une autonomie croissante des

[91] Jacques Scheibling «La poussée du SNALC ou faut-il tuer les vieux professeurs ?» in L'Université Syndicaliste, n° 8, 1969, p. 46.

[92] Edouard Patard «Les atteintes portées à la fonction enseignante» in L'Université Syndicaliste, n° 5, 1974, p. 16.

établissements scolaires[93]. Alors que les militants du S.N.E.S. plaident pour un relèvement des indices des catégories «pilotes» afin d'entraîner la revalorisation des autres catégories, les élus du S.G.E.N. exigent des augmentations immédiates pour les revenus les plus faibles durement touchés par l'inflation.

En effet, les militants qui s'imposent à la tête du S.G.E.N, entre 1970 et 1973, François Garrigue, Jacques George ou Jacques Julliard prônent non seulement la décentralisation et l'autogestion, mais encouragent aussi les innovations pédagogiques et les luttes «anti-hiérarchiques». Ces militants, qui se sentent plus proches de Simone Weil ou d'Ivan Illich que de Paul Vignaux, dénoncent les inégalités résultant des héritages culturels et se fixent comme objectifs d'accueillir plus massivement les catégories populaires dans les établissements scolaires. «*Comme le dit Robert Escarpit, la laïcité est la négation de la barrière sociale, le refus de réserver l'héritage culturel à une minorité de clercs*» écrit Antoine Prost dans la «*Révolution scolaire*» en 1963[94]. A la même époque François Garrigue et Alain Bourgarel popularisent les concepts d'«éducation permanente» ou de «Zones d'Education Prioritaire» afin d'appliquer aux populations défavorisées, souvent d'origine immigrée, les principes américains de discrimination positive. Ces enseignants ayant souvent effectué la coopération dans les anciennes possessions françaises affichent leurs sympathies pour les mouvements anticolonialistes et libertaires, même s'ils dénoncent la persistance de structures tribales ou féodales dans ces régions[95].

Ces militants du S.G.E.N se placent au départ comme leurs collègues du S.N.E.S. dans une stratégie de lutte des classes mais également dans une perspective autogestionnaire propre à la «Deuxième gauche» hostile aux perspectives jacobines du programme commun. Ces «activistes» appelés «christiano-gauchistes» par Lucien Klausner[96], mettent en place des structures syndicales associant une direction nationale à des sections académiques actives sur le terrain. Ils préfèrent d'ailleurs aux lourdes mobilisations de la F.E.N et du S.N.E.S, des actions «chocs»,

---

[93] Gérard Alaphilippe «L'avenir du système éducatif : unification ou éclatement ?» par in L'Université Syndicaliste, n° 66, 1983, p. 5.

[94] Antoine Prost, Jacques Natanson, René Fromageat, Roger Lépiney «La Révolution scolaire», Paris, Les éditions ouvrières, 1963, p. 157.

[95] François Garrigue, Jacques George, Jacques Julliard, Jean Lecuir «Pouvoir ce que nous voulons, savoir ce que nous pouvons» in Syndicalisme Universitaire, n° 621, 1974, p. 17-24.

[96] Jacques George « A propos de "Où vont les professeurs ?"» par Lucien Klausner» in Syndicalisme Universitaire, supplément au n° 778, 1980, p. 38-44.

engagées sur le plan local, qui prennent de court les pouvoirs publics. Cependant, après une décennie d'actions radicales, les représentants du S.G.E.N. adoptent des stratégies plus sages, après 1978, encouragées par la C.F.D.T d'Edmond Maire qui souhaite préparer le terrain au P.S en cas d'accession au pouvoir sans pour autant braquer l'Etat giscardien[97]. Ces options plus réformistes se traduisent par un intérêt renouvelé pour le projet social-démocrate, la construction européenne ou la création d'un grand Service public d'éducation nationale. Mais ces évolutions entraînent inévitablement en interne des contestations de la part de tous ceux qui comme Jacques George considèrent que le S.G.E.N renie progressivement ses orientations prolétariennes.

Si le S.G.E.N. a cessé d'être révolutionnaire au sens syndical, il le reste, en revanche dans le domaine pédagogique. Les militants rejettent une pédagogie magistrale censée imposer à des élèves passifs des connaissances de manière doctorale. Ils dénoncent également les programmes et les examens traditionnels comme les corps d'inspection qui contribuent à entretenir ces formes d'enseignements surannées. Fortement influencés par les thèses structuralistes et constructivistes, ces enseignants «pragmatiques» attachent de moins en moins d'importance aux époques anciennes et aux constructions chronologiques. Pour eux, les enseignements doivent essentiellement éclairer les problématiques contemporaines, à la lumière de certains faits en privilégiant les analyses documentaires, seules capables selon eux de donner aux élèves une conscience historique. Les enseignants du S.G.E.N remettent donc en question les institutions éducatives traditionnelles et souhaitent imposer des établissements autonomes dont les filières seraient totalement décloisonnées. Leurs projets d'«école moyenne» sont inspirés par les tenants de l'Education nouvelle et par les Compagnons de l'Université nouvelle[98]. Ces «cédétistes» espèrent également refondre les statuts d'enseignants appartenant désormais à un corps unique afin de réévaluer leurs services d'enseignement et leurs participations à des équipes pédagogiques[99]. Ils souhaitent aussi que des instituts universitaires revoient les modes de formation des enseignants pour les rendre bivalents et aptes à animer des modules interdisciplinaires. C'est dans cet esprit qu'ils apportent leurs soutiens aux dissidents

[97] Madeleine Singer «Le S.G.E.N de 1937 à mai 1986» Paris, Cerf, 1993, pp. 246-253.

[98] Antoine Prost «Aux origines de l'école moyenne» in Syndicalisme Universitaire, n° 410, 1966, p. 6.

[99] Jacques George «Rénovation pédagogique : à quel prix ?» in Syndicalisme Universitaire, n° 494, 1969, p. 6-7.

«refuseux» ou «expérimentateurs» et dénoncent les réflexes conservateurs consistant à préserver les filières et les pédagogies traditionnelles[100].

Cette mutation du S.G.E.N qui innerve l'aile gauche du S.N.E.S explique la radicalisation du S.NA.L.C, taxé de syndicat «conservateur» voire «réactionnaire» par ses adversaires. Les adhérents du Syndicat national se définissent au contraire comme des libéraux hostiles aux «libertaires» du S.G.E.N comme aux «collectivistes» du S.N.E.S. Selon Gérard Simon ou Marguerite Fournier, les organisations de gauche instrumentalisent le système éducatif pour imposer leurs projets égalitaristes et niveleurs. Les responsables du S.NA.L.C défendent une école républicaine, fondée sur un libre exercice de la raison et sur une méritocratie conditionnant l'accession aux fonctions de responsabilités. Christian Delpérier ou Edouard Ingrain dénoncent avec horreur, dans un «Livre noir» les dévoiements survenus dans les établissements secondaires, après 1968, tant sur le plan moral qu'éducatif annonçant de nouvelles «révolutions culturelles»[101]. Ils rejettent donc avec force les desseins des pionniers de l'Education nouvelle qui souhaitent remplacer les enseignements traditionnels au profit de projets éducatifs collectivistes. Marguerite Fournier puis Jean-Jacques Lechartier voient, derrière cette obstination à remplacer les disciplines traditionnelles par les sciences sociales, autant l'influence néfaste de la pédagogie pragmatique anglo-saxonne que celle du comportementalisme soviétique[102]. S'ils épousent les thèses des auteurs «conservateurs» comme Michel Jumilhac, ils n'hésitent pas non plus à exploiter les ouvrages rédigés par d'anciens militants de gauche comme Jean-Claude Milner, Jean-Pierre Despin et Marie-Claude Bartholy[103], hostiles à des projets considérés comme anti-démocratiques. Selon ces auteurs, les réformes engagées sacrifient les enseignements traditionnels et se traduisent par un abaissement du niveau général conduisant de nombreux élèves à obtenir des diplômes sous-évalués sur le marché du travail.

---

[100] Michel Sani (S.G.E.N) Jean-Laurent Estienne (S.N.E.S) «Lycée de Gien : Quand vient l'inspecteur» in Syndicalisme Universitaire, n° 494, 1969, p. 6-7.

[101] Edouard Ingrain «Nos militants nous écrivent : Sur la pente» in La Quinzaine Universitaire, n° 691, 1970, p. 407-410.

[102] Jean-Jacques Lechartier «Congrès du S.NA.L.C : L'autorité et l'éducation de la liberté» in La Quinzaine Universitaire, n° 784, 1976, p. 638-640.

[103] Michel Jumilhac «Le massacre des innocents. France que fais tu de ta jeunesse ?», Paris, Plon, 1984, 174 p., Jean-Claude Milner «De l'école», Paris, Editions du Seuil, 1984, 152 p. – Jean-Pierre Despin, Marie-Claude Bartholy «Le poisson rouge dans le Perrier», Limoges, Critérion, 1983, 296 p.

Mais les militants du S.NA.L.C ne s'insurgent pas seulement contre les risques de dénaturation et de dévalorisation des enseignements classiques. Michel Delaly ou Frédéric Eleuche redoutent aussi de voir les sociétés modernes mettre en place des institutions totalitaires destinées à instrumentaliser des masses déifiées toujours plus faciles à manipuler[104]. Ces enseignants, quoique fidèles aux principes libéraux hérités des Lumières, adoptent alors une vision de plus en plus anxiogène d'une histoire avançant à reculons depuis la Révolution. L'épisode révolutionnaire, loin d'être un événement émancipateur, devient chez eux la matrice des utopies collectivistes et des expériences totalitaires du XXème siècle. Gérard Simon puis Jean Bories dénoncent régulièrement les collusions existantes entre le S.G.E.N, les directions ministérielles et la F.C.P.E. Selon eux, cette «Oligarchie politico-syndicale» (O.P.S) cherche à imposer une forme d'endoctrinement en introduisant dans l'école des sujets sensibles concernant le pouvoir, la croyance, la sexualité ou le Tiers-monde[105].

Les membres du S.NA.L.C désapprouvent, en outre, les manœuvres des ministres Fontanet, Haby, Savary ou Jospin cherchant sous couvert de rénovation pédagogique à alourdir les obligations des enseignants. Ces militants classés à droite par leurs adversaires n'hésitent pas à s'en prendre vertement à des ministres gaullistes accusés d'avoir créé des organisations concurrentes comme le C.N.G.A ou le M.E.L pour mieux court-circuiter leur syndicat. En fait, en dépit de protestations récurrentes, les militants du S.NA.L.C se satisfont du système scolaire existant et ne vouent aucun culte à «l'innovation». Certains de ses adhérents, comme Alain Langlais, font même l'apologie des structures traditionnelles à l'origine de promotions sociales importantes non seulement des enfants issus des catégories populaires mais aussi des femmes de plus en plus représentées, notamment dans l'enseignement comme son épouse Christiane Rusard-Langlais[106]. Ces militants n'hésitent donc pas à demander le renforcement des mécanismes de sélection traditionnels et apportent un soutien appuyé aux titulaires de l'agrégation et du C.A.P.E.S tout en incitant leurs collègues à obtenir par le travail ces nouveaux grades.

---

[104] Michel Delaly «Où va l'enseignement de l'histoire ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 742, 1973, p. 717-721 - Frédéric Eleuche «Faut-il, peut-on enseigner les droits de l'homme ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 961, 1987, p. 4-5.

[105] Gérard Simon «Nous méritons nos vacances !» in La Quinzaine Universitaire, n° 714, 1971, p. 816-817.

[106] Alain Langlais «Les équivoques d'Amiens» in La Quinzaine Universitaire, n° 666, 1968, p. 574-576.

Face à ces différents courants doctrinaux, les nouveaux dirigeants de la Société des professeurs d'histoire, réalisent en permanence le grand écart pour éviter l'éclatement de leur association. Ces sociétaires regroupent non seulement des adhérents du S.N.E.S comme Jean-Louis Peudon, quelques représentants du S.NA.L.C comme Frédéric Eleuche, mais aussi d'anciens militants du S.G.E.N comme Jean Peyrot ou Antoine Brunet se distinguant par une aspiration profonde au renouvellement pédagogique, mais partageant avec leurs collègues le souci de préserver des structures traditionnelles menacées. Les controverses entre adhérents favorables à l'autonomie de l'Association et partisans d'actions communes avec les syndicats enseignants se soldent par la victoire des seconds inaugurant une nouvelle ère dans les rapports entretenus par la vénérable Société devenue A.P.H.G. en 1975[107]. L'Association des professeurs présidée par Jean Peyrot établit des relations plus suivies avec toutes les grandes organisations syndicales. Les nouvelles structures intègrent mieux les représentants des Régionales et favorisent le renouvellement fréquent des dirigeants.

Les débats au sein de l'A.P.H.G. concernant les programmes accordent désormais une attention plus importante aux questions économiques et sociales sous l'influence des enseignants de gauche. Ces enseignants parviennent à imposer dans les schémas classiques des études plus fouillées sur les modes de production et les systèmes d'exploitation antiques et médiévaux. Cependant, sous leur influence, les horizons d'attente des enseignants se déplacent du XVIIIème siècle et de l'événement révolutionnaire vers les luttes sociales du XIXème et XXème siècle ou vers les problèmes du Tiers-monde[108]. C'est sur les enjeux historiques récents, que les membres de l'A.P.H.G. s'opposent fréquemment. Majoritairement acquis aux valeurs humanistes et laïques, les représentants de l'A.P.H.G condamnent unanimement les thèses négationnistes mais certains désavouent les organisations juives et les intellectuels de gauche trop prompts à incriminer des enseignants velléitaires face aux «falsificateurs de l'Histoire»[109]. Contrairement à la doctrine des syndicats, les adhérents de l'A.P.H.G se montrent plus favorables à une Communauté européenne considérée comme un pôle de stabilité et un espace d'échanges constructifs en dépit de critiques mineures. Il faut y voir ici certainement l'influence des chrétiens sociaux

[107] Jacqueline Bonnamour «Rapport moral de la présidente - Assemblée générale du 26 janvier 1975», n° 252, 1975, pp. 423-428.

[108] Roseline Siguret «Sur les futurs programmes du Second Cycle - Formation ou déformation du futur citoyen ?» in Historiens & Géographes n° 278, 1980, pp. 646-648.

[109] François Delpech «La persécution nazie et l'attitude de Vichy» in Historiens & Géographes n° 273, 1979, pp. 591-635.

venus du S.G.E.N ou des adhérents du S.NA.L.C plus européistes que les unitaires du S.N.E.S ou les responsables du nouveau S.G.E.N, méfiants à l'égard d'une construction érigée par des puissances capitalistes. Cependant, des déchirures profondes apparaissent à la fin des années quatre-vingt, marquées par la commémoration de l'épisode révolutionnaire et l'effondrement soviétique. Les tentatives pour imposer une vision «furetienne» de l'histoire récente se heurtent aux réactions indignées de ceux qui considèrent toujours les épisodes révolutionnaires comme des événements émancipateurs et fondateurs[110].

Conclusion : Les nouvelles directions du S.N.E.S et du S.G.E.N adoptent des discours plus contestataires après 1968. Cette contestation diffuse encourage la droite pompidolienne et giscardienne à accepter certaines revendications des «révolutionnaires» dans le domaine éducatif lorsqu'elles coïncident avec leurs projets économiques. Mais ces mesures contribuent à radicaliser ceux qui voient dans ces réalisations une préfiguration des révolutions culturelles apparues à l'Est. Le retour de la gauche contribue à opposer ceux qui croient possible une rénovation globale du système éducatif et ceux qui craignent qu'elle ne dissimule une véritable déréglementation des statuts et des enseignements. Ces affrontements idéologiques et corporatistes coïncident avec les premiers signes d'essoufflement des organisations enseignantes, jusque-là solides.

3) Un recentrage sur les questions sociétales (de 1989 à nos jours)

Les organisations syndicales rencontrent d'importantes difficultés à partir des années quatre-vingt-dix, puisqu'elles doivent affronter les conséquences de la crise sociale et morale qui secoue le pays. Si des millions de personnes sont touchées par la crise, des familles s'enfoncent dans la grande pauvreté alors que les violences scolaires s'aggravent. Les syndicats enseignants comme les autres organisations de salariés contestent les mesures d'austérité imposées par des gouvernements au nom de la réduction des déficits publics. Ces organisations redoutent les mécanismes de la «Nouvelle gestion publique» visant à rechercher des gisements d'économie dans les services publics en flexibilisant les postes et les personnels. En outre, ces organisations sont désormais boudées par de nombreux enseignants qui considèrent qu'elles n'apportent pas de solutions à leurs détresses personnelles. Dans ce contexte, les syndicats se réorientent vers les questions sociétales afin de susciter de nouvelles adhésions et d'enrayer la spirale du déclin. Mais si certains se placent

[110] Hubert Tison, Jean-Clément Martin «L'enseignement du Bicentenaire - Un entretien avec Jean Noël Jeanneney» in Historiens & Géographes n° 327, 1990, pp. 151-161.

dans une optique internationale et mondialiste, d'autres se rattachent à des orientations souverainistes et républicaines.

a) Un contexte moins favorable :

La période qui débute après la chute du Mur et l'effondrement de l'Union soviétique est souvent vue comme une phase de repli des idéologies. En fait, ce scénario s'élabore au profit d'une «pensée unique» qui emprunte beaucoup à la «Fin de l'Histoire» de Francis Fukuyama ou au «Consensus de Washington» de John Williamson. Ce qui est certain, c'est que cette période se traduit par un déclin brutal du marxisme en raison des événements qui provoquent l'effondrement des pays socialistes à l'Est. Nombreux sont les analystes au S.NA.L.C, au S.G.E.N ou au sein de l'A.P.H.G qui jugent que les critiques des spécialistes ont toujours été trop respectueuses des régimes socialistes[111]. Cependant, les thèses libérales qui opèrent un retour en force en raison de la renaissance américaine ne demeurent pas incontestées. Les néo-marxistes, notamment au S.N.E.S[112] ont beau jeu de montrer les rapports étroits existant en France entre mondialisation du capital, marasme économique et accroissement des inégalités. Cette critique favorise en France la résurgence d'un courant saint-simonien réactivé par le discours rawlsien que l'on peut assimiler à un social-libéralisme prétendant concilier efficacité économique et redistribution sociale[113].

La question des «droits de l'homme» redevient alors centrale. Cette arme idéologique utilisée durant la guerre froide par les «nouveaux philosophes» pour fragiliser les pays autoritaires de l'Est fait à nouveau l'objet d'un débat entre «utilitaristes» et «finalistes». Pour les libéraux, comme Jean-François Revel, elle permet d'approfondir le caractère démocratique des régimes occidentaux en étendant sans cesse les droits individuels ou collectifs. Elle justifie ainsi le «droit d'ingérence» des gouvernements occidentaux combattant des régimes liberticides et homicides. Elle place également l'idée de respect de la personne humaine et de l'enfant au cœur des projets éducatifs. Cependant, pour leurs contradicteurs, le «droit de l'hommisme» demeure encore une abstraction dangereuse qui se heurte irrémédiablement aux politiques nationales. Cette idéologie généreuse permet aussi d'occulter la réduction des droits sociaux et la casse des services publics au nom

[111] Jean-François Soulet «Des crises de l'Histoire... à la crise de l'Histoire » in Historiens & Géographes n° 334, 1991, pp. 38-39.

[112] Elizabeth Labaye «Crise financière - retour à l'Etat» in L'Université Syndicaliste, n°672, 2008, p. 7.

[113] Pierre Rosanvallon «La société des Egaux», Paris, Editions du Seuil, 2011, p.21-22.

d'impératifs économiques, contrairement aux perspectives théorisées par Thomas H. Marshall. En outre, les interventions armées engagées au nom du «droit d'ingérence» sont dénoncées comme des subterfuges destinés à ouvrir de nouveaux marchés aux multinationales occidentales[114]. La critique gagne aussi la sphère des croyants puisque les principes des Lumières permettent d'ignorer, au nom du «polythéisme des valeurs», les interdits religieux portant sur le corps ou la famille[115].

Les difficultés éprouvées par les entreprises confrontées à des concurrences nouvelles avec l'ouverture des marchés se soldent par un chômage de masse qui touche les ouvriers et les employés. Les pertes financières enregistrées par les entreprises réduisent la masse fiscale dont dispose l'Etat. Les politiques d'austérité imposées par néo-libéraux pour rétablir l'équilibre du budget, dissimulent mal les évasions de capitaux favorisant en retour une spéculation éhontée sur la dette publique[116]. La fracture sociale qui oppose une population peu qualifiée au monde des diplômés se creuse avec la réduction des aides sociales et des services publics. Les symptômes d'une décomposition sociale avancée se traduisent désormais par une précarité extrême, une violence accrue et une désespérance morale affectant plusieurs millions de personnes en France. La fracture sociale est encore renforcée par l'écart existant entre le mirage produit par l'univers médiatique et la réalité sordide vécue par des millions de Français. Dans ce contexte, les adultes se recentrent sur leurs problèmes, beaucoup de familles se déstructurent et de nombreux enfants se retrouvent livrés à eux-mêmes. Les conditions de travail des enseignants deviennent donc de plus en plus difficiles face à des élèves désocialisés dans les «territoires perdus de la République»[117]. Les plus capés se replient sur les zones épargnées par les difficultés sociales alors que les débutants ou les précaires sont majoritairement affectés dans les établissements «difficiles».

Les enquêtes recensant les souffrances au travail éprouvées par ces enseignants évoluant dans des établissements «difficiles» se multiplient notamment sous

---

[114] Jean Bricmont «Impérialisme humanitaire : droits de l'homme, droit d'ingérence, droit du plus fort ?», Bruxelles, Aden, 2009

[115] Alain Renaut «Libéralisme politique et polythéisme des valeurs» in Sylvie Mesure (dir.) «La rationalité des valeurs», Paris, PUF, 1998, p. 195-216

[116] Jean Gadrey «Faut-il vraiment payer toute la dette ?» in Le Monde diplomatique, octobre 2014, p. 18-19

[117] Emmanuel Brenner (Georges Bensoussan), Sophia Ferhadjian, Barbara Lefebvre, Iannis Roder «Les Territoires perdus de la République : antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire», Paris, Mille et Une Nuits, 2002, 238p.

l'impulsion de Françoise Lantheaume et de Christophe Hélou[118]. Les premières mentions d'enseignants victimes de «violences» apparaissent à la fin des années quatre-vingt, même si elles ne constituent bien souvent que des «incivilités» pour Laurent Mucchielli[119]. Cependant, au moment où les rapports se tendent entre professeurs et élèves dans les zones défavorisées, de nombreux enseignants sont, eux-mêmes, touchés par la précarité et la «prolétarisation». Des enquêtes menées par des universitaires et des syndicalistes permettent d'évaluer les pertes salariales équivalentes à 25% du pouvoir d'achat depuis une trentaine d'années[120]. Des professeurs, sous pression, ayant quelquefois succombé aux psychotropes ou à l'alcool, commencent à défrayer la chronique après avoir été accusés eux-mêmes de violences. Autre indice inquiétant, les taux de suicide des enseignants deviennent comparables à ceux d'autres catégories particulièrement vulnérables comme les agriculteurs ou les gardiens de la paix, soit 39 pour 100 000 individus en 2011.

L'émergence du communautarisme se produit dans un hexagone profondément ébranlé par une crise sociale contribuant à détériorer les relations existantes entre les différentes familles spirituelles composant la société française. L'irruption du communautarisme est souvent mise en parallèle avec le développement du fondamentalisme musulman. Ce phénomène a certainement des causes multiples. Croissance démographique rapide de la population musulmane ou assimilée, crise sociale touchant en priorité les émigrés de fraîche date, persistance d'une mentalité coloniale chez les «indigènes», ghettoïsation urbaine, incapacité de l'islam à se fondre dans la République laïque, recherche de nouvelles formes de spiritualité, financements des mosquées par des Etats fondamentalistes, etc[121]. Mais le communautarisme touche aussi les autres composantes de la société française. Certains courants traditionalistes du protestantisme ou du judaïsme après avoir été marginalisés se montrent désormais plus vigoureux face à des courants modernistes cherchant un second souffle. Il faut y voir certainement une réaction à la montée de

---

[118] Françoise Lantheaume, Christophe Hélou «La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant», Paris, PUF, 2008, 173 p.

[119] Michel Debon et Emile Pinard «L'invité Laurent Mucchielli» in Profession Education, n° 115, 2002, p. 18.

[120] Btissam Bouzidi, Touria Jaaidane, Robert Gary-Bobo «Les traitements des enseignants français 1960-2004: la voie de la démoralisation?» in Revue d'Economie Politique, Dalloz, n° 117, 2007, pp.323-363

[121] Christine Guimonnet «Le voile islamique et ses symboles : une attaque contre la laïcité et les valeurs de la République» in Historiens & Géographes, n° 357, 1997, p. 417 et ss.

l'islamisme mais aussi une véritable angoisse à l'égard d'un monde laïque toujours plus avide d'innovations technologiques et de transgressions morales.

Les laïques, quant à eux, analysent la résurgence du fondamentalisme comme le résultat conjugué des hésitations gouvernementales et des pressions européennes pour assouplir les principes laïques. Pourtant, le camp laïque se scinde lui-aussi entre adeptes d'une laïcité assimilée à une stricte neutralité de l'Etat dans la sphère publique et partisans d'une laïcité résolument offensive résolue à circonscrire le religieux dans la sphère privée. Beaucoup d'enseignants et surtout d'enseignantes, contestés dans leur autorité et dans leurs enseignements, se rattachent désormais à cette vision laïciste et offensive. Ces éducateurs se déclarent prêts à soutenir dans l'école des campagnes destinées à réimposer les valeurs laïques. Mais ils se heurtent à tous ceux qui craignent qu'une application rigide ne remette en cause un enseignement conçu comme pluraliste et à travers lui l'image même de la République. En effet, derrière le courant laïciste rigoriste se dissimule aussi un courant identitaire et souverainiste qui cherche à rester maître chez lui en combattant les cultures jugées insolubles dans la République comme l'islam[122]. Les mobilisations contre les lois visant à accroître les ressources des établissements privés laissent donc place à des manifestations de plus en plus hostiles aux différents monothéismes considérés comme réfractaires à la laïcité. Ces débats alimentent évidemment les controverses entre partisans d'une entrée de l'histoire universelle à l'école et les tenants d'un retour de l'histoire nationale dans les programmes. Si les premiers peuvent apparaître à leurs contradicteurs comme les «idiots utiles» d'une mondialisation dont ils ne contrôlent plus les effets, les seconds sont caricaturés sous les traits de gardiens d'une «tradition immuable» impossible à préserver dans un monde ouvert[123]. C'est dans ce contexte que la question du républicanisme prend tout son sens. Conçu au départ comme une réaction au libéralisme triomphant ou à l'alternative sociale-libérale, le républicanisme érigé en modèle par Quentin Skinner ou Jean-Fabien Spitz[124] a fait l'objet de nombreuses critiques. Accusé de privilégier l'immobilisme ou de préserver l'ordre social tout en justifiant le passé colonial, le républicanisme devient la cible de ceux qui comme Dominique Colas ou Jean-Loup

[122] Pierre Tévanian, «De la laïcité égalitaire à la laïcité sécuritaire : le milieu scolaire à l'épreuve du foulard islamique», in Laurent Bonelli, Gilles Sainati (dir.), «La machine à punir. Discours et pratiques sécuritaires», L'Esprit Frappeur, 2004, 320 p.

[123] Christophe Charle «Histoire globale, histoire nationale ? Comment réconcilier recherche et pédagogie» in Le Débat, n° 175, 2013, pp. 60- 68.

[124] Jean-Fabien Spitz «Le moment républicain en France», Paris, Éditions Gallimard, 2005, 526 p.

Amselle pensent la planète comme un espace ouvert aux «citoyens du monde» et aux métissages culturels[125].

Dans un contexte de marasme économique et de doute, les syndicats du secondaire connaissent un déclin sans précédent comme leurs homologues. Ces syndicats de tradition ouvrière mais composés de «travailleurs intellectuels» ressentent de manière plus aiguë les effets de la crise sociale et morale qui affecte le pays. La crise se traduit d'abord par une désyndicalisation généralisée qui ramène le taux de syndicalisation à 25%, dans les évaluations les plus positives, alors que le nombre des enseignants diminue[126]. Les effectifs du S.N.E.S. qui pointaient 90 000 adhérents en 1981 sont ramenés à 75 000 en 2000 puis à 59 000 adhérents en 2013 selon Libie Cousteau[127]. Les effectifs du S.G.E.N ne représentent plus que 32 000 adhérents en 2000 après une pointe à 50 000 en 1981. Les effectifs du S.NA.L.C sont certainement plus restreints puisque le syndicat ne représente que les enseignants du Second degré et des classes préparatoires. Selon leurs contempteurs, les syndicats sont désormais plus financés par les subventions directes de l'Etat, des ministères ou des collectivités, par les indemnités de fonction que par les cotisations de leurs adhérents ! Cette désyndicalisation avérée explique certainement le déclin du syndicalisme oppositionnel au profit d'un syndicalisme de service[128]. Les syndicats se recentrent désormais sur leurs fonctions initiales en négociant avec l'Etat-patron des compensations salariales ou des possibilités de promotion supplémentaires. Ils cherchent également à défendre des systèmes de retraite et à aider les sociétaires spoliés par les dirigeants indélicats de caisses complémentaires comme le C.R.E.F, le C.O.R.E.M (puis U.M.R).

Mais leur action est désormais contrariée par les principes du «New Public Management» mis en place sur les recommandations de l'O.C.D.E et de l'Union Européenne. Ces nouvelles formes d'administration publique reposent sur des instances imposant des modes de « pilotage » inspirés par la gestion des entreprises privées[129]. Les grandes lois d'orientation promulguées en 1989 ou en 2005 fixent des

---

[125] Dominique Colas «la citoyenneté au risque de la nationalité» in Marc Sadoun «La démocratie en France, 2. Limites», NRF, Essais Gallimard, 2000, pp. 116-183.

[126] Bertrand Geay «Le syndicalisme enseignant», Paris, La découverte « Repères », 2005, p. 6-11.

[127] Libie Cousteau «Education: grave hémorragie d'adhérents au Snes-FSU» in L'Express, 18 novembre 2014.

[128] Bertrand Geay, Op.cit., p. 18-25.

[129] Fabienne Bellin, Carole Condat « Une menace réelle :"Privatisation et marchandisation de l'école publique"» in L'Université Syndicaliste, Supplément au n° 709, 2011, p. 21-22.

cadres indépassables aux politiques éducatives tout en incitant les administrations locales à initier des projets précis. De nouvelles règles financières sont désormais imposées aux administrations publiques avec la Loi Organique relative aux lois de finances (ou L.O.L.F) élaborée en 2001. Si les services récipiendaires disposent d'une plus grande latitude en matière de gestion financière, ils sont en revanche soumis à des obligations de performance. Les services rectoraux notamment prennent en charge, depuis 1997, la gestion déconcentrée de personnels désormais tous formés dans des I.U.F.M, puis dans les E.S.P.E, à un niveau régional. De nouvelles instances, créées à partir de 1989 comme le Conseil national des programmes (ou C.N.P) puis le Haut Conseil de l'Education, créé par la loi de 2005 et enfin le Conseil Supérieur des programmes sont chargés d'élaborer les nouveaux «curricula» définissant non seulement les contenus enseignés mais également les pratiques pédagogiques préconisées par l'U.N.E.S.C.O ou l'O.C.D.E.

Ces évolutions remettent en cause, sans bruit, les principes du paritarisme[130]. Les syndicats se plaignent désormais d'être écartés en tant qu'organisations représentatives des processus d'élaboration des politiques scolaires. Leurs représentants sont désormais noyés, depuis 1989, au sein d'un Conseil supérieur de l'Education (C.S.E) qui comprend des représentants de l'administration, des collectivités, du patronat et des usagers. Les représentants syndicaux dans les C.A.P.A s'inquiètent également de voir des quotas de promus réservés aux recteurs fondés sur des critères plus ou moins arbitraires et toujours différents d'une académie à une autre. D'autre part, des cellules d'écoute rectorales tentent de se substituer aux syndicats en divulguant la primeur d'informations essentielles pour affiner leurs stratégies de mutation.

Des indices convergents indiquent également, selon les syndicats, une volonté de mettre au pas individuellement les enseignants. De nouvelles réglementations encouragent la délation contre les enseignants puisque ces derniers ne peuvent plus avoir accès aux pièces incriminantes dans leurs dossiers professionnels, en dépit des sempiternelles proclamations de transparence[131]. Les lois très protectrices du 17 juillet 1978 et du 11 juillet 1979 ont été modifiées par la loi du 12 avril 2000 permettant à des individus dénonçant des fonctionnaires de demeurer anonymes !

---

[130] Christophe Barbillat, Frédérique Rolet «Entrée dans le métier - Le métier entre idéal et réalités» in L'Université Syndicaliste, n° 641, 2006, p. 23 : «*les attaques portées contre le SNES et le paritarisme à la fin des années 90 ne sont pas restées non plus sans effet sur la syndicalisation*»

[131] Frédéric Eleuche «La communication des documents administratifs est-elle toujours un droit ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 1250, 2006, p.2.

Les autorités ministérielles ou rectorales n'hésitent plus à édicter des mesures conservatoires de suspension, voire de radiation à l'encontre d'enseignants sur simple dénonciation de parents d'élèves, mécontents de propos tenus en classe. Les mesures frappant Philippe Isnard ou Jean-François Chazerans rappellent les poursuites engagées dans les années soixante-dix contre les militants cédétistes. En outre, une plus grande publicité est donnée aux affaires judiciaires d'enseignants «violents» ou «déviants», comme dans l'affaire de la gifle, afin de faire réfléchir ceux qui tenteraient d'affirmer un peu trop brutalement leur autorité sur des «sauvageons» ou des «mal-appris»[132]. Enfin, les refus d'inspections sont désormais plus durement sanctionnés que dans les années quatre-vingt alors que l'inspection ne constitue plus pour les autorités scolaires un élément d'évaluation suffisant.

b) Des organisations sur le reculoir

Les unitaires du S.N.E.S regroupés dans la F.S.U, après 1993, demeurent toujours hégémoniques dans le paysage syndical, même après l'éclatement de la F.E.N. Cependant, les représentants du courant U.A doivent faire face aux défis posés par la désyndicalisation et par l'émergence d'un pôle syndical constitués par des «ex-autonomes» regroupés dans le S.E.-F.E.N puis S.E-U.N.S.A et les militants du S.G.E.N. Si certains militants, fortement influencés par l'école de Francfort, comme Nicolas Béniès[133], ne remettent plus en cause les fondements de la Vème République, ils demeurent fondamentalement hostiles aux orientations néo-libérales des gouvernements contemporains. Ces «néo-marxistes», dénoncent notamment les politiques d'austérité, encouragées par l'Union européenne, sacrifiant les services publics pour préserver un système capitaliste prédateur. Leur regard sur l'Union Européenne est donc empreint de méfiance, même s'ils se montrent favorables à une Europe sociale[134]. Instruits par Luc Boltanski ou Michel Clouscard, ils exigent un droit d'inventaire sur l'héritage de mai 68, souvent instrumentalisé par les tenants de nouvelles formes de management[135]. Les représentants U.A stigmatisent ainsi les «*instruments normatifs et autoritaires de pilotage du système éducatif par les*

[132] Frédéric Eleuche «La gifle» in La Quinzaine Universitaire, n° 128, 2008, p.5.

[133] Nicolas Béniès «La théorie critique aujourd'hui» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 645, 2006, p. 38.

[134] Carole Condat, Élizabeth Labaye, Nicolas Béniès «Politiques d'austérité : Vent de crise sur l'Europe» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 703, 2010, p. 21-27.

[135] Alain Dalançon, Carole Condat, Matthieu Leiritz «Actualité de Mai 68» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 667, 2008, p. 21-22.

échelons locaux» institués par les lois d'Orientation prétendant rendre les établissements plus autonomes.

Ces nouvelles générations de militants, comme Carole Condat ou Elizabeth Labaye voient dans les combats altermondialistes le prolongement des luttes engagées en 1968. Ces enseignants adhèrent ainsi à une culture universaliste d'essence laïque mettant en parallèle les combats des salariés précaires et ceux des individus discriminés en raison de leurs orientations sexuelles ou de leurs origines. Leurs combats syndicaux ne sont plus tournés uniquement vers des préoccupations corporatistes, mais également vers des enjeux sociétaux. Conformément aux stratégies définies par leurs aînés, ces militants cherchent autant à défendre les exigences de revalorisation des enseignants statutaires que les revendications de titularisation des contractuels les plus précaires[136]. Ils militent pour transformer le stock colossal d'heures supplémentaires en postes statutaires permettant d'intégrer durablement les auxiliaires. Attachés aux règles définies à la Libération, les élus U.A accordent une importance considérable aux statuts des enseignants remis plusieurs fois en cause durant la période. Ces élus U.A comme les tendances minoritaires du S.N.E.S se mobilisent aussi de plus en plus en faveur des minorités visibles ou invisibles qu'elles soient «sans papiers» ou L.G.B.T.

Sensibles aux risques de désocialisation des enfants issus des couches populaires, ces militants se montrent en général favorables à un système scolaire intégrateur mais rejettent les dispositifs «accessoires» entraînant des coupes sombres dans les personnels et les enseignements sans forcément améliorer l'efficacité pédagogique. Ils dénoncent notamment les mesures fragilisant un maillon essentiel comme le collège subissant des amputations considérables d'horaires, compensés par des empilements de dispositifs de prévention et utilisant des personnels de plus en plus polyvalents, flexibles et sous payés[137]. Cette position difficile à tenir les expose aux railleries du S.NA.L.C qui craint un double jeu de la part des co-secrétaires du S.N.E.S–F.S.U contraints de ménager des adhérents soucieux de leur devenir et des militants proches des positions pédagogiques du S.G.E.N.

Les adhérents S.G.E.N.-C.F.D.T, renoncent progressivement à leur activisme syndical pour se recentrer sur des objectifs «saint-simoniens» dans une

[136] Elizabeth Labaye «Contexte économique et social - Crise : vae victis !» in L'Université Syndicaliste, n° 718, 2012, p. 2.

[137] Christelle Provost «Logique d'entreprise… témoignage de collègue» in L'Université Syndicaliste, n° 693, 2010, p. 2.

perspective «sociale-libérale». Alors que le marxisme voit son aura décliner, l'idée de «justice sociale» développée par John Rawls ou Amartya Sen exerce une nouvelle fascination sur les dirigeants de la C.F.D.T[138]. Face aux difficultés économiques et à l'aggravation de la fracture sociale, les «cédétistes» se rallient à une «Théorie de la justice» d'essence rationaliste qui annonce cette «société des égaux» que décrit Pierre Rosanvallon[139]. Les militants du S.G.E.N. cherchent à concilier les principes de la «justice distributive» et les recettes permettant au système économique de rester performant. Cette conception de la justice sociale dépasse le cadre national, synonyme d'impuissance et de repli identitaire. Au niveau international, ces militants, à l'instar de Claudie Paillette, Albert Ritzenthaler ou François Harotte, considèrent désormais les organisations supranationales et notamment l'U.E comme des structures pertinentes pour corriger les inégalités économiques, mais aussi pour réformer les systèmes scolaires[140]. Ces militants de la C.F.D.T, à l'instar de Jacques Delors, se montrent plus européistes que leurs aînés. Ils se reconnaissent dans les O.I.G qui œuvrent en faveur de programmes sociaux et éducatifs comme l'U.N.E.S.C.O.

A l'échelon local, les représentants du Syndicat Général se considèrent toujours, à l'image d'Odile Nave[141] ou d'Albert Ritzenthaler[142], comme les défenseurs naturels des catégories les plus discriminées, en raison de leurs origines sociales ou de leurs orientations sexuelles. Leurs revendications salariales privilégient donc les demandes de revalorisation des enseignants les moins rémunérés par rapport à d'autres syndicats qui insistent sur le respect des hiérarchies. Mais, dans le même temps, les élus du S.G.E.N. acceptent certaines concessions au secteur privé afin de lui permettre de fonctionner efficacement. Ils adoptent la logique à la fois finaliste et utilitariste du pragmatisme anglo-saxon remplaçant progressivement l'idéal personnaliste qui caractérisait l'organisation de Vignaux et de Marrou. Jean-Michel Boullier ou Philippe Antoine considèrent les nouvelles formes de prélèvements

[138] Yves Chassard «Pierre Rosanvallon, La société des égaux» in Cadres C.F.D.T, n° 447, 2011, pp. 85-89.

[139] Pierre Rosanvallon «Concepteur du projet citoyen : Raconter la vie» in Profession Éducation, n° 231, 2014, p. 18-19. Rappelons que Pierre Rosanvallon a été membre avec François Furet et Alain Minc de la Fondation Saint-Simon (1982-1999) favorable à un retour au libéralisme.

[140] Claudie Paillette, Albert Ritzenthaler, François Salaün «Gilles Le Bail, L'Europe : défaite ou défis» in Profession Éducation, n° 228, 2014, p. 10.

[141] Odile Nave «Une défense qui ne trompe pas» in Syndicalisme Universitaire, n° 894, 1987, p. 16 – Odile Nave, Catherine Nave-Bekhti «Le S.G.E.N doit-il se réformer ?» in Quoi de neuf ?, n° 23, 2013, p. 15.

[142] Albert Ritzenthaler «Le poids des héritiers» in Profession Éducation, n° 171, 2007, p. 6.

sociaux inventés par la Gauche rocardienne, comme la C.S.G, totalement justifiées et ne s'opposent que mollement aux intentions de la C.F.D.T acceptant certaines réformes initiées par la Droite pour sauver les systèmes sociaux[143]. Ces concessions au système libéral provoquent au sein de la C.F.D.T et du S.G.E.N des dissensions qui se traduisent par la fuite de plusieurs adhérents rejoignant S.U.D- Solidaires dès 1996[144]. Les militants de S.U.D-Education reprochent aux dirigeants de la C.F.D.T, d'avoir accepté certains volets des politiques d'austérité et de déréglementation. Cependant, les militants «solidaires» ne remettent à aucun moment en cause les orientations du S.G.E.N. en faveur d'une école fondamentale. En effet, le système scolaire revêt pour eux une importance stratégique pour corriger les inégalités sociales comme pour préparer les individus à la vie professionnelle. Il n'est donc pas question d'accepter le démantèlement de l'Education nationale et républicaine mais d'encourager sa décentralisation afin de mieux répondre aux problématiques locales. Cédétistes et «solidaires» demeurent donc partisans comme leurs aînés de structures scolaires anti-sélectives dans lesquelles les enseignements traditionnels s'effacent devant les processus de «remédiation» ou les acquisitions de «compétences».

De nos jours, les militants du S.NA.L.C semblent s'être recentrés sur questions pédagogiques et corporatives. Si les militants du S.NA.L.C demeurent «conservateurs» en matière pédagogique, ils mettent en sourdine leurs professions de foi libérales et européistes pour adopter des discours aux accents républicains et laïques plus affirmés[145]. A cela plusieurs explications. Les membres du S.NA.L.C comme Frédéric Eleuche se défient des mesures de déréglementation libérale encouragées par l'Union européenne, relayées par les différents gouvernements en dépit des alternances politiques. Pour résorber les fractures sociales ou culturelles qui détériorent le «climat scolaire», les dirigeants du S.NA.L.C considèrent que seules des institutions républicaines renforcées sont à même de réduire les fossés existant entre les individus[146]. Les dirigeants du S.NA.L.C se retrouvent donc souvent sur les mêmes lignes que les souverainistes de gauche et de droite représentés par

[143] Philippe Antoine «Sécurité sociale : Une contribution plus solidaire» in Profession Éducation, n° 8, 1990, p. 3. – Jean-Michel Boullier «Parler vrai» in Profession Éducation, n° 54, 1995, p. 3.

[144] Christian Mahieux, Annick Coupé, Hélène Ohresser «Union Syndicale Solidaires. Solidaires, un autre syndicalisme... » Paris, Prospéro, 2012, pp. 10-18.

[145] Frédéric Eleuche «L'éducation nationale est elle au service du gouvernement ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 1027, 1992, p. 23.

[146] Claire Mazeron «Fin annoncée du Collège unique : Pour ne pas prendre les vessies pour des lanternes…» in La Quinzaine Universitaire, n° 1280, 2007, p. 6.

Jean-Pierre Chevènement[147] ou Nicolas Dupont-Aignan. Leurs interventions consistent donc à défendre les méthodes d'enseignement traditionnel et les statuts de leurs adhérents. Bénéficiant d'une expérience syndicale déjà ancienne, les représentants du Syndicat National construisent un discours inversé de celui que tiennent les organisations favorables au changement. Convoquant un certain nombre d'observateurs contemporains, ils dénoncent les discours compulsifs consistant à placer l'innovation pédagogique au rang des idoles modernes.

S'ils fustigent avec Alain Finkielkraut, les «gardes roses» de la «Révolution cuculturelle»[148], ils ne croient plus, contrairement à leurs aînés, à un risque de subversion politique. Pourtant, ils s'interrogent sur les influences délétères exercées par les théories comportementalistes et constructivistes sur les orientations pédagogiques actuelles. Ces professeurs assument clairement comme Guy Desbiens leurs influences kantiennes et condorcétiennes[149]. Les enseignants ne doivent pas enfermer leurs élèves dans des exercices aliénants censés révéler des dons hypothétiques mais, au contraire, leur enseigner le «*sens de la raison spéculative et morale*». Or, pour ces militants attachés aux humanités classiques et aux formes de raisonnement rigoureux, les politiques scolaires menées depuis 1989 ne permettent plus de garantir la pérennité de ces orientations classiques.

Les élus S.NA.L.C dénoncent particulièrement les projets inspirés par le «Nouveau management public» dont les principaux axes sont désormais régulièrement exposés par de hauts fonctionnaires dans des rapports ultra-médiatisés[150]. Ces rapports peuvent être ramenés à quelques mesures clés qui ne laissent d'inquiéter les organisations «conservatrices» comme le S.NA.L.C. Leurs auteurs préconisent, en effet, de rendre plus autonomes les établissements scolaires désormais pilotés par des chefs d'établissement, intervenant de plus en plus dans les orientations éducatives grâce aux conseils pédagogiques. Ces rapports insistent ainsi sur la nécessité de regrouper les enseignants dans des équipes chargées d'élaborer des projets interdisciplinaires ou des structures de «remédiation» marginalisant de plus en plus des enseignements disciplinaires. Afin d'éviter les résistances, c'est

---

[147] Bernard Kuntz ? «Un Siècle de SNALC - Invités au Congrès du centenaire : Jean Pierre Chevènement, Natacha Polony» in La Quinzaine Universitaire, n° 1238, 2005, p. 1.

[148] Bernard Kuntz «Les gardes rouges» in La Quinzaine Universitaire, n° 1246, 2005, p. 1.

[149] Guy Desbiens «Connaissances et Compétences» in La Quinzaine Universitaire, n° 1244, 2005, p. 14-15.

[150] Claire Mazeron « Natacha Polony "Le pire est de plus en plus sûr : Requiem pour l'école publique ?"» in La Quinzaine Universitaire, n° 1340, 2011, p. 22-23.

désormais la notation du personnel par le chef d'établissement qui prime sur l'appréciation pédagogique proposée par le corps d'inspection, réorienté vers des tâches d'animation ou d'expertise.

Les militants du S.NA.L.C, Bernard Kuntz ou Frédéric Eleuche, craignent donc que la disparition des normes nationales comme les concours, les programmes et les statuts contribuent à creuser les inégalités entre ceux qui disposent d'un héritage culturel et ceux qui n'auront connu que des procédures de «remédiation» ou des projets transdisciplinaires. Ils redoutent aussi que les projets de déréglementation n'aboutissent à la «primarisation» du Second degré, à une flexibilité accrue du corps enseignant privé de son autonomie pédagogique et rendent finalement impossible toute parade syndicale. On comprend mieux pourquoi, dans ce contexte, les élus S.NA.L.C, Claire Mazeron ou Albert-Jean Mougin, sans sombrer dans l'idolâtrie nationaliste souhaitent préserver des aspects importants de l'histoire hexagonale dans les programmes et notamment ceux illustrant les vicissitudes rencontrées par les bâtisseurs de l'Etat-nation. Ces conceptions favorables à un Etat républicain volontaire et respecté expliquent les orientations laïques contemporaines de ses principaux dirigeants. En effet, si les dirigeants du S.NA.L.C se montrent ouverts, depuis 1996, à des alliances stratégiques avec des syndicats accueillant des enseignants chrétiens comme le S.C.E.N.R.A.C, affilié jusqu'en 2014 à la C.F.T.C, ils rejettent en revanche le fondamentalisme religieux remettant en cause les principes d'une école laïque et républicaine. S'ils se défient des risques de dérives liées à la notion d'identité nationale, François Portzer et surtout Albert-Jean Mougin se montrent résolument hostiles aux thèses multiculturalistes et aux risques de fragmentation de la société française[151].

Un petit peu à l'image du S.NA.L.C, les positions de l'A.P.H.G. se figent sur la défense des principes républicains et laïques d'autant que la vénérable association traverse une crise d'identité qui se traduit par une audience moins importante[152]. Ce rayonnement moins intense s'explique par le vieillissement des cadres et par l'attraction exercée par de nouvelles associations. Si certaines associations comme les «Clionautes» s'engagent, dès 1997, dans des partenariats fructueux avec l'A.P.H.G, d'autres associations comme «Durance» ou «Aggiornamento», créées en

[151] François Portzer «Loi du 15 mars 2004 : Un garde fous contre des communautarismes croissants», in La Quinzaine Universitaire, n° 1226, 2004, p. 11.

[152] «Gilles Fumey, Lettre à Armand Frémont, 21 mai 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont» cité par Patricia Legris «L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative», Thèse soutenue à Paris I, 2010, p. 489.

1999 et 2011, se montrent plus critiques, voire snobent une Association, accusée de faire de l'obstruction au processus de rénovation pédagogique ou de se complaire dans un discours conservateur. Cependant, les positions de l'A.P.H.G. ne sont pas aussi tranchées que celles du S.NA.L.C, à l'égard des réformes engagées, ne serait-ce que parce que les adhérents de l'A.P.H.G appartiennent à différents courants philosophiques et pédagogiques. Ainsi, les membres de l'Association acceptent favorablement la mise en place d'une Seconde indifférenciée et la création de modules en Seconde permettant de faire travailler leurs élèves différemment[153]. Mais, majoritairement, les représentants de l'A.P.H.G se méfient, comme le S.NA.L.C, des projets multipliant les modules interdisciplinaires ou les «gadgets pédagogiques» au détriment des enseignements disciplinaires. A l'instar de Robert Marconis, ils rejettent au nom des principes républicains, les mesures déréglementant le fonctionnement des établissements et aboutissant à la disparition progressive des enseignements historiques[154].

Leurs critiques rejoignent celles du S.NA.L.C lorsqu'ils visent les projets pédagogiques réduisant les programmes à des «socles communs», des «kits culturels», ou à des notions et des «compétences» à acquérir. Si les dirigeants de l'Association nourrissent de légitimes inquiétudes corporatistes concernant notamment les réductions de poste, ils craignent également, avec Jean Peyrot, la mise en place d'un enseignement de type taylorien ravalant les enseignants à un strict rôle d'exécutants abandonnant toute démarche intellectuelle critique. Favorables à l'utilisation raisonnée des nouvelles technologies (ou T.I.C.E), ils en mesurent aussi les limites et les dérives. Instruits par l'Histoire, ces enseignants qui se pensent comme des artisans consciencieux et exigeants craignent de finir comme les O.S d'un fordisme performatif mais aliénant[155]. Les adhérents de l'A.P.H.G. rejettent ainsi les différents projets d'enseignements transversaux, aboutissant selon eux à des programmes déstructurés sans armatures chronologiques[156]. Leurs inquiétudes sont accentuées par les difficultés qu'ils rencontrent face à des élèves éprouvant des difficultés de compréhension ou contestant les enseignements reçus dans un cadre laïque. Si les discours des représentants de l'A.P.H.G, animés par un

[153] Jean Peyrot «Réformes des lycées : décollage dans quelques instants» in Historiens & Géographes, n° 332, 1991, pp. 15-19.

[154] Robert Marconis «Il faut résister à la déréglementation» in Historiens & Géographes, n° 356, 1997, pp. 11-14.

[155] Jean Peyrot «Sire, voyez votre peuple accablé...» in Historiens & Géographes, n° 323, 1989, pp. 9-13.

[156] Bruno Benoît «Nous aussi, historiens et géographes, sommes des indignés» in Historiens & Géographes, n° 416, 2011, pp. 7.

humanisme d'essence religieuse ou laïque se montrent réfractaires aux discours intégristes, ils ne ménagent pas leurs critiques à l'encontre des laïcistes sectaires ou des écologistes déifiant la nature[157]. Cependant, nombreux sont les membres de l'Association qui dénoncent régulièrement les comportements prosélytes ou les réactions antisémites de leurs élèves encouragés par les répercussions des conflits moyen-orientaux et les progrès du discours intégriste musulman[158].

Conclusion : Les enseignants d'Histoire-Géographie, massivement syndiqués au début de la période se rattachent à des «cultures syndicales» particulières. Ces traditions forgées dans le creuset du S.N.E.S et de la F.E.N, du S.G.E.N-C.F.T.C ou du S.NA.L.C-C.G.C, tout en gardant leurs traits originaux, évoluent en fonction des recompositions imposées par les nouvelles générations de syndiqués. Ainsi les tendances réformistes et marxistes du S.N.E.S laissent-elles la place progressivement à des militants proches d'un «socialisme critique» empruntant ses valeurs universalistes et égalitaires à différentes cultures syndicales. Les personnalistes du S.G.E.N–C.F.T.C imposent leur marque sur les jeunes générations, d'abord tentés par le socialisme autogestionnaire puis par le «social-libéralisme». Les militants du S.NA.L.C, allergiques à l'internationalisme marxiste, se retrouvent au départ autour de principes républicains, laïques, libéraux sans remettre en question la construction européenne. Les organisations apparues après 1982 récupèrent les déçus issus de ses trois cultures historiques en réactivant des traditions en sommeil. Les Solidaires de S.U.D-Education réactualisent les tendances gauchistes et autogestionnaires du S.N.E.S et du S.G.E.N. Le S.N.L.C-F.O accueille des républicains de gauche déçus par les orientations libérales ou conservatrices du S.N.E.S ou du S.NA.L.C alors que le S.E.-F.E.N puis U.N.S.A réactive la tendance autonome ou U.I.D étouffée par «Unité et Action» au sein du S.N.E.S. Les nouvelles générations tout en conservant leurs convictions républicaines et laïques, affichent moins d'empathie pour les conceptions libérales et européistes encourageant, selon eux, les politiques d'austérité de déréglementation. Ainsi, si les cultures et les représentations des enseignants évoluent, des traits distinctifs demeurent favorisant des pierres d'achoppement, voire des lignes de faille entre les différentes organisations. Reste à savoir si ces traits distinctifs, reproduisant sensiblement les tendances historiques du syndicalisme enseignant, opposent encore nettement les enseignants. En effet, en raison de la désyndicalisation qui affecte toutes les organisations, les résultats des élections professionnelles connaissent, en général, de nos jours une participation moyenne, située autour de 40%.

[157] Jean Peyrot «La religion à l'école» in Historiens & Géographes, n° 341, 1993, pp. 13-20.

[158] Christine Guimonnet «Commission civisme», in Historiens & Géographes, n° 385, 2004, pp. 19.

Chapitre II : Des risques d'opposition ou de fragmentation

Même si les «cultures syndicales» évoluent en fonction des recompositions imposées par les nouvelles générations ou par les minorités ayant réussi à s'emparer de la direction, elles demeurent foncièrement originales les unes par rapport aux autres. Ces «cultures» en dépit de leurs transformations peuvent donc opposer les syndiqués entre eux et contribuer à fragiliser les organisations de spécialistes qui les accueillent. Nous prendrons trois exemples particulièrement parlants pour illustrer notre propos. Les visions que portent les syndiqués sur les idées de «nation» et de «collectif» permettent d'évoquer des divergences de vue existant entre les représentants de certaines organisations. Mais rien n'est simple, ni écrit d'avance. En effet, si les adhérents du S.NA.L.C font souvent primer l'individu et le cadre national sur le reste, les militants du S.N.E.S entretiennent un rapport complexe avec le «collectif» et «l'internationalisme» depuis la fondation du syndicat. Pourtant, les tendances autonome et unitaire sont amenées à considérer avec beaucoup d'attention l'échelon national alors qu'au début de la Vème République, les adhérents du S.NA.L.C considèrent plutôt positivement la Construction européenne. Les regards portés sur la «laïcité» et sur le «progrès» que défendent les syndiqués permettent aussi de mieux comprendre leurs réactions à l'encontre du prosélytisme religieux ou des ingérences politiques et économiques. Mais là aussi, les conceptions évoluent, des organisations jugées assez souples se raidissent alors que d'autres affichent des positions plus ouvertes. Enfin les représentations que nourrissent les enseignants sur l'école permettent de distinguer les syndicats, tels que le S.G.E.N ou le S.NA.L.C, qui se définissent par des orientations pédagogiques assez nettes et ceux qui, comme le S.N.E.S, louvoient en permanence en raison de divergences internes.

1) Des regards portés sur la «nation» et le «collectif» très différents

Si les différentes cultures syndicales s'opposent sur des points précis, ces traditions ne sont pas toujours exemptes de contradiction en raison des rapports qu'entretiennent les syndiqués avec les échelons de gestion régionaux, nationaux ou supra-nationaux ou avec les libertés individuelles. Au S.N.E.S, les militants autonomes et unitaires se rattachent, au départ, à un marxisme de bon aloi privilégiant les solidarités collectives et internationales. Mais la méfiance entretenue par les autonomes à l'égard de l'U.R.S.S, comme la volonté des unitaires d'incarner l'indépendance nationale renforcent l'importance du cadre national dans le S.N.E.S-F.E.N. En dépit des solidarités internationalistes nouées avec des organisations étrangères, les jeunes générations demeurent attachées à l'idée d'un Etat fort

préservant les mécanismes de redistribution sociale. Cette conception n'est pas non plus étrangère aux adhérents du S.N.L.C-F.O, renforcé à partir des années quatre-vingt par des professeurs venant du S.N.E.S. En outre, les deux grandes tendances du S.N.E.S, pour des raisons différentes, affichent leur volonté de préserver les libertés individuelles dans un cadre collectif. Leurs héritiers instruits par les dérives intervenues à l'Est, tout en s'inscrivant dans des luttes collectives, prennent bien soin de ne jamais en exclure les droits individuels.

Si les promoteurs du S.G.E.N-C.F.T.C ont fondé leur doctrine sur le respect de la personne humaine bafouée à l'Est comme à l'Ouest, leurs épigones se rattachent à des conceptions associatives, héritées du marxisme libertaire dérivant doucement vers une culture associant socialisme réformiste et libéralisme rawlsien. Dans le même temps, les horizons essentiellement nationaux des fondateurs du S.G.E.N se sont élargis avec les jeunes générations plus sensibles aux difficultés du Tiers-Monde et aux opportunités offertes aux grandes organisations internationales pour régler les problèmes internationaux.

Les enseignants du S.NA.L.C, demeurent, quant à eux, tiraillés entre leurs convictions libérales et leurs aspirations nationales. Si d'un côté, les militants exaltent les libertés fondamentales et l'initiative individuelle, de l'autre, les enseignants du «Syndicat National» se retrouvent aussi dans une organisation qui privilégie essentiellement le cadre national. En outre, si les militants historiques ne nourrissent pas d'hostilité à l'égard des régionalismes et de la construction européenne, la défiance des plus jeunes se manifeste, très tôt, à partir des années quatre-vingt lorsque la décentralisation et l'Europe deviennent pour eux synonymes de déréglementation et d'austérité.

a) Le S.NA.L.C : une culture libérale mais fortement ancrée dans le national

Dès la Libération, les «conservateurs», craignent les dérives «collectivistes» des projets éducatifs défendus par les syndicats de gauche. Les représentants du S.NA.L.C renforcent alors leurs positionnements, en faveur d'un enseignement fondé sur le libéralisme et l'individualisme. André Pétrus puis Hector Mériaux dénoncent, dès 1947, les ambitions de la commission Langevin-Wallon composée d'enseignants venus du S.N.E.S et du S.G.E.N cherchant à détruire l'enseignement secondaire pour mieux imposer leurs carcans idéologiques collectivistes : «*Les projets de réforme de l'enseignement nous ont été une utile leçon. Car nous constatons que tout ce qui a été fait depuis 1944 en cette matière, n'a pas du tout pour but de dégager, je ne dis pas l'élite, mais les différentes élites que peut fournir la variété*

multiple des esprits, mais de lutter contre une certaine classe sociale dont notre enseignement secondaire aurait eu seul le bénéfice et de fondre tous les Français en une même masse nivelée selon les exigences d'une fausse démocratie»[159]. Si l'échec des différents projets scolaires et l'arrivée au pouvoir des gaullistes rassurent les républicains libéraux du S.NA.L.C, devenu un temps S.NA.L, le soulagement est de courte durée.

En effet, au début de la Vème République, des militants du S.NA.L, André Delclaux ou Aimé Chemizard craignent que les projets des gaullistes servent moins les impératifs de démocratisation que de nivellement imposés par les projets de la gauche : «*Démocratisation de l'enseignement ? Assurément ; mais demeurons lucides et vigilants ; n'acceptons pas que l'entreprise se traduise par l'octroi d'une culture au rabais de par une déperdition de substance parmi les véritables élites du pays*»[160]. Les événements de 1968, puis le retour de la gauche au pouvoir, en 1981, ravivent les craintes des militants du S.NA.L.C. Alain Langlais comme Marguerite Fournier stigmatisent alors les projets éducatifs broyant les individualités au sein d'un «collectif» massifié et déifié, «*préfiguration de la termitière sans âme*» : «*il est temps aussi de comprendre que la mise en place du plan Langevin-Wallon méthodiquement poursuivie depuis des années par la Direction de la Pédagogie désorganise l'enseignement parce que le plan Langevin-Wallon n'est pas fondamentalement un plan concernant l'enseignement, c'est un plan de réorganisation de l'éducation. (..) un tel système d'éducation unique n'est possible que par la pratique d'un nivellement par le bas.*»[161].

En 1982-83, Jean-Michel Leost ou Gérard Simon rappellent à leurs adhérents que les recommandations émises dans les rapports Legrand, De Peretti, ou Prost visent à broyer les individualités au sein d'instances collectives. Après 1990, les représentants du S.NA.L.C s'inquiètent désormais de voir leurs marges de manœuvre réduites par les projets gouvernementaux, quelque soit leur couleur politique. Les rappels historiques de Frédéric Eleuche retracent, en 2005 les carcans imposés, depuis 1990, aux enseignants avec l'introduction du «Projet

[159] André Pétrus «Editorial» in La Quinzaine Universitaire, n° 455, 1952, p. 3.

[160] Aimé Chemizard «Noblesse, ambiguïtés et risques d'une entreprise nécessaire» in La Quinzaine Universitaire, n° 574, 1962, p. 208-211.

[161] Marguerite Fournier «Le SGEN et le Plan Langevin Wallon» in La Quinzaine Universitaire, n° 701, 1970, p. 103-106.

d'établissement» puis avec celle du «Conseil pédagogique» en 2002[162]. Selon Claire Mazeron ou Bernard Kuntz, les projets de socle commun datant de 2006 ou les «*comités Théodule*» institués par «*Big Brother pédago*» menacent la liberté pédagogique des enseignants, pourtant réaffirmée par la Loi d'orientation de 2005.

Cependant, cette orientation libérale et individualiste n'est pas exempte de contradictions puisque les adhérents du S.NA.L.C demeurent également très attachés aux valeurs d'ordre, de hiérarchie, de respect de l'autorité. Dès 1951, les dirigeants du S.NA.L.C et notamment André Pétrus, se félicitent de voir les jeunes enseignants délaisser l'agitation politique pour se préoccuper uniquement des questions corporatives. Pour Jean Chabaud, adjoint d'enseignement au lycée de Quimper en 1954, ceux qui sont censés dispenser les premiers éléments d'instruction civique se doivent de respecter l'ordre établi et d'accorder leur confiance aux gouvernants élus : «*notre profession exige un certain maintien, un certain respect de l'ordre établi, respect qui, jusqu'à présent, nous autorisait à accorder quelque confiance à nos gouvernants et à nos élus.*»[163]. Hector Mériaux se félicite d'ailleurs, la même année, de voir son organisation adhérer à la C.G.C «*qui a fait de la défense de la hiérarchie son objectif essentiel*».

Après le retour au pouvoir du général De Gaulle, le même Mériaux prône le respect de l'ordre établi et condamne les organisations qui voudraient couper les enseignants du nouveau régime[164]. Selon Irénée Barbance, nouveau président du S.NA.L en 1961, le syndicat demeure fidèle à un programme de relèvement des indices salariaux respectant les hiérarchies fondées sur les diplômes universitaires. Mais c'est aux alentours de 1967 que les militants constatent que les valeurs prônées par le S.NA.L.C sont de plus en plus contestées, voire foulées au pied. Alain Langlais cite alors Paul Valéry de manière prémonitoire : «*On prépare l'embrasement du monde au nom de la paix universelle*». Christian Delpérier, Philippe Bonnet-Laborderie et Alain Langlais participent alors à la rédaction d'un «Livre noir» recensant, après 1968, toutes les incivilités et les provocations encouragées par les jeunes gauchistes dans les établissements scolaires[165]. Plusieurs enseignants, à

---

[162] Frédéric Eleuche «Conseil pédagogique et Liberté pédagogique : deux notions inconciliables» in La Quinzaine Universitaire, n° 1247, 2005, p. 11.

[163] Jean Chabaud «L'adjoint d'enseignement et la grève des examens» in La Quinzaine Universitaire, n° 490, 1954, p. 12-13.

[164] Hector Mériaux «Va-t-on enfin comprendre ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 533, 1958, p. 1-3.

[165] Christian Delpérier «Elaboration d'un "Livre noir" sur l'Education nationale» in La Quinzaine Universitaire, n° 681, 1969, p. 558-559.

l'image d'Edouard Ingrain, se demandent même quel esprit malin manipule les «*fourriers inconscients de la subversion*». Pour Jean-Marcel Champion le syndicalisme, en 1971, doit se bâtir sur la notion de progrès social et non sur la lutte des classes[166]. D'ailleurs, selon Alain Langlais, ce sont les «*philosophies enseignant la haine des hiérarchies*» qui ont allumé la torche des jeunes incendiaires du C.E.S Pailleron en 1973.

Les nouvelles générations du S.NA.L.C effrayées par les orientations collectivistes de leurs homologues syndicaux s'écartent même un temps des principes républicains pour prôner le renforcement des hiérarchies et des élites. Pour Jacques Delort, le processus de renaissance de l'Europe, en 1979, ne pourra être fondé que sur des «*valeurs anti-égalitaires de hiérarchie, d'ordre et de mérite*» alors que les pédagogies comportementalistes fabriquent selon lui des êtres moutonniers et serviles[167]. Dominique Chambon ou Jean-Michel Amaré considèrent également, en 1985, que les pédagogies inspirées par l'Education nouvelle s'efforcent de forger des «*types de personnalité souple, ouverte et démocratique opposées aux modèles individualistes*» permettant de questionner les savoirs[168]. Depuis les années 1990, les militants du S.NA.L.C s'alarment devant la recrudescence des phénomènes de violence et des tensions intercommunautaires sur fond de crise sociale. Pour eux, les remèdes imposés par les organisations de gauche renforcent les problèmes au lieu de les régler en proposant des méthodes pédagogiques efficientes. Des enseignants comme Stéphane Dubois, en 2006, considèrent que les «*démarches pédagogisantes et égalitaristes*» freinent de plus en plus l'intégration des individus dans la communauté nationale, au lieu de la favoriser[169]. Des responsables du S.NA.L.C, comme François Portzer ou Albert-Jean Mougin appellent même à renforcer les particularités du modèle d'intégration français reposant sur l'assimilation des individus sans céder aux sirènes du multiculturalisme anglo-saxon.

En effet, l'attachement des militants du S.NA.L.C à la nation reste vif, mais il se conjugue différemment avec le temps. Animés par un véritable esprit de recueillement à la Libération, ces Français meurtris par l'Occupation voient dans les

---

[166] Jean-Marcel Champion «Du bon usage du droit de grève» in La Quinzaine Universitaire, n° 718, 1971, p. 183-184.

[167] Jacques Delort «Un livre prophétique : La révolte des masses» in La Quinzaine Universitaire, n° 826, 1979, p. 71-73.

[168] Dominique Chambon «G.F.E.N» in La Quinzaine Universitaire, n° 918, 1985, p. 22-26.

[169] Stéphane Dubois «La Discrimination positive à l'Ecole : pire qu'un leurre, un contresens» in La Quinzaine Universitaire, n° 1248, 2005, p. 11.

résistants, Laurence Combal ou Christian Delpérier, des modèles à suivre. Prenant conscience de la faiblesse du nouveau régime, les représentants du S.NA.L.C, André Durand ou Hector Mériaux dénoncent les organisations concurrentes qui tentent de se substituer à la représentation nationale pour défendre des intérêts catégoriels ou des projets collectivistes[170]. Face aux épreuves de la décolonisation, ils refusent de prendre position pour ne pas fragiliser le gouvernement et se scandalisent, à l'instar de Jeanne Ducatillon, de voir les organisations «progressistes» apporter un soutien moral aux indépendantistes algériens. Ces militants du Syndicat National comme Aimé Chemizard, en 1962, se défendent d'être nationalistes et se considèrent simplement comme les dépositaires des traditions libérales et humanistes hexagonales[171]. Le neutralisme affiché se confond souvent avec une adhésion sans faille aux valeurs républicaines qui coïncident avec celles revendiquées par le gaullisme de rassemblement. Mais cet attachement à la nation ne se confond pas avec une admiration sans borne pour l'Etat centralisateur. Certains adhérents, à l'image de Jean Vaissière, rappellent dès 1976, les dégâts provoqués par les tentatives d'uniformisation jacobine, napoléonienne et républicaine niant les particularités culturelles des régions françaises[172]. En outre, les élus S.NA.L.C, au C.S.E.N, Gaston Bastard ou Christian Delpérier se montrent plutôt favorables aux projets de relance de la Construction européenne puisqu'ils appuient les projets de l'Inspection générale plaçant la construction européenne en Terminale.

Cependant, au tournant des années 1980, plusieurs enseignants comme Alain Delaporte puis Hervé Finous ou Philippe Bonnet-Laborderie regrettent vivement la disparition progressive de l'histoire nationale dans les programmes scolaires[173]. D'autres à l'instar de Jean Bories ou d'André Pestel s'agacent en 1982 de voir le S.G.E.N promouvoir un processus de décentralisation initié par la «*Seconde Gauche*» démantelant les cadres nationaux[174]. Les responsables du S.NA.L.C craignent alors que les projets d'un grand service laïque d'éducation (S.P.U.L.E.N) ne viennent conforter le principe d'autonomie des établissements. Jean-Marcel

[170] Hector Mériaux «On voudrait comprendre !» in La Quinzaine Universitaire, n° 499, 1955, p. 197-198.

[171] Aimé Chemizard «Apolitisme et Syndicalisme» in La Quinzaine Universitaire, n° 581, 1962, p. 28-31

[172] Jean Vaissière «L'idée régionale dans les programmes scolaires dans le cadre de la liberté des professeurs» in La Quinzaine Universitaire, n° 781, 1976, p. 409-412

[173] Hervé Finous «Note brève sur l'enseignement de l'histoire dans les classes de 6ème, 5ème et 4ème» in La Quinzaine Universitaire, n° 838, 1980, p. 13.

[174] André Pestel «L'Education nationale à l'heure de la "Deuxième Gauche"» in La Quinzaine Universitaire, n° 888, 1982, p. 370-372.

Champion rappelle, en 1985, que les programmes et les horaires doivent être déterminés nationalement pour éviter d'aggraver des disparités entre établissements[175]. Pour autant, il ne s'oppose pas à la création d'un C.A.P.E.S de breton considérant que les cultures régionales ne remettent pas en cause l'unité nationale. Les débats portant sur l'Europe, en 1992, accentuent la défiance des militants S.NA.L.C, comme Frédéric Eleuche, à l'encontre des institutions européennes car ils se défient des projets de restructuration des services publics initiés par la nouvelle U.E. Face aux risques de fragmentation sociale ou communautaire, les membres du S.NA.L.C se raidissent et adoptent des positions plus radicales concernant les enjeux nationaux. Les responsables du syndicat, Bernard Kuntz et Claire Mazeron craignent en effet que les mesures de démantèlement des cadrages nationaux ne renforcent les fractures territoriales ou sociales[176]. Alors que Frédéric Eleuche ou Stéphane Dubois s'interrogent régulièrement sur l'échec du système d'intégration en France, François Portzer et Albert-Jean Mougin approuvent le renforcement des mesures législatives affaiblissant les «communautarismes»[177].

Les organisations ancrées à gauche se montrent idéologiquement favorables à des projets syndicaux et éducatifs collectifs. Mais certains courants du S.N.E.S. ou du S.G.E.N qu'ils soient «autonomes», «néo-marxistes» ou «autogestionnaires» insistent sur l'importance des libertés individuelles. Cependant les militants demeurent divisés sur les enjeux nationaux comme sur les institutions européennes ou internationales. Les «autonomes» puis les «unitaires» même s'ils font preuve de solidarité avec le mouvement ouvrier international, s'attachent essentiellement à défendre les cadres nationaux, menacés par les dérives libérales des institutions européennes. En revanche, si les premiers représentants du S.G.E.N. ont une approche essentiellement nationale des problèmes, leurs successeurs «autogestionnaires» considèrent comme les dirigeants actuels que les grands problèmes doivent être solutionnés à l'échelle internationale. Mais si les premiers prônent l'entraide et l'auto-développement, les seconds accordent leur confiance aux organes de régulation supranationaux essentiels pour eux alors que le cadre national montre désormais ses limites.

---

[175] Jean-Marcel Champion «L'histoire et la géographie ou l'homme, le temps et l'espace» in La Quinzaine Universitaire, n° 921, 1985, p. 31.

[176] Claire Mazeron «Natacha Polony "Le pire est de plus en plus sûr : Requiem pour l'école publique ?"» in La Quinzaine Universitaire, n° 1340, 2011, p. 22-23.

[177] Albert-Jean Mougin «Enseigner la morale laïque» in La Quinzaine Universitaire, n° 1350, 2012, p. 12-23.

b) Le S.N.E.S : un rapport complexe au « collectif »

Les fondateurs du S.N.E.S regroupant des «confédérés» (C.G.T.) et des «unitaires» (C.G.T.U) précisent dès la création du S.P.E.S, en 1937, qu'ils s'efforceront de défendre les intérêts «collectifs» et «individuels» de leurs adhérents. Après guerre, alors que se met en place une direction autonome, les membres de la liste A se posent en défenseurs des libertés individuelles pour affaiblir leurs adversaires «unitaires» connus pour leurs inclinations philo-soviétiques. En dépit de leurs attaches socialistes, les partisans de l'autonomie de la F.E.N accordent une place toute particulière au respect des libertés individuelles. Des enseignants comme Alexandre Kreisler qui rejettent tout autant la «*doctrine communiste*» et «*l'anticommunisme primaire*» appellent les «*silencieux attachés aux libertés*» à les soutenir[178]. Pour gagner les enseignants «conservateurs», certains «autonomes» par la voix de Kreisler, en 1951, critiquent également les projets Langevin-Wallon substituant à «*l'enseignement secondaire*» un «*enseignement moyen de plus pur type américano-soviétique*» contribuant à modeler des hommes nouveaux plus que des citoyens libres. Des militants comme Roger Ikor se disent effrayés comme beaucoup d'«*hommes de raison volontiers individualistes*» par les affrontements violents opposant les partisans d'une école confessionnelle aux laïques, après le vote de la Loi Debré en 1959[179]. Les autonomes qui veulent promouvoir l'action du planning familial, en 1964, comme Yves Grinand, se défendent de vouloir régenter de manière autoritaire les comportements sexuels des individus, mais affirment au contraire mener des actions émancipatrices, d'essence laïque et scientifique.

Avec l'arrivée des unitaires à la tête du S.N.E.S. en 1967, le «collectif» prend tout de suite une nouvelle dimension dans le discours syndical face à un «singulier» dévalué. Cela est immédiatement visible lorsqu'André Drubay et ses amis accusent les dirigeants gaullistes de sacrifier les «*investissements collectifs*» aux objectifs du Vème Plan[180]. Les militants unitaires, comme Jacques Scheibling, après mai 1968, mettent en garde leurs collègues contre les formes de militantisme pédagogique individualiste et dogmatique conduisant à abandonner le terrain de l'action syndicale. Selon des syndicalistes de Villefranche de Rouergue, les «pédagogies du bonheur»,

[178] Alexandre Kreisler «A propos du syndicalisme universitaire et de la défense de la paix» in L'Université Syndicaliste, n° 68, 1951, pp. 3-4.

[179] Roger Ikor «La gauche la plus bête du monde» in L'Université Syndicaliste, n° 199, 1960, pp. 17.

[180] André Drubay «1968 : une bonne année ?» in L'Université Syndicaliste, n° 9, 1968, pp. 3-4.

prônées par l'Education nouvelle, désarment les individus broyés par la société capitaliste. Les unitaires considèrent que les dirigeants pompidoliens ou giscardiens flattent outrageusement les pédagogues favorables à l'autonomie toujours plus grande des établissements et des enseignants dans le seul but de limiter les investissements publics en matière d'éducation[181]. Certains enseignants du S.N.E.S., à l'instar de Jean Migrenne, en 1975, agacés par les suites de mai admirent même les pays de l'Est, demeurés étrangers aux «*provocations scatologiques*» formulées par des «*chevelus hirsutes*» faisant le jeu des ennemis d'un «*enseignement véritablement démocratique*». De la même manière, Yves Eveno, Jean Petite considèrent même, en 1979, que les mesures de libéralisation prônées par Giscard d'Estaing sont dangereuses puisqu'elles permettent au pouvoir d'instrumentaliser les tenants de l'ordre moral en agitant le chiffon rouge de la licence permanente[182].

Pourtant, au tournant des années quatre-vingt, le discours «unitaire» laisse une plus grande part au singulier, à l'individuel face au collectif. Il faut y voir une désaffection pour le socialisme incarné par l'Est et une volonté de promouvoir l'action syndicale individuelle. Jacques Goubé considère que les valeurs laïques permettent de défendre véritablement les libertés individuelles sans se confondre avec des positions neutralistes ou aseptisées[183]. D'autres militants comme Michel Eynaud, en 1984, commencent à considérer que les pédagogies différenciées sont désormais nécessaires pour faire progresser les élèves. Alors que les responsables du S.N.E.S derrière Monique Vuaillat estiment, en 1986, que les politiques chiraquiennes représentent de véritables menaces pour les libertés individuelles et les systèmes de protection sociale, d'autres comme Olivier Andrieu en 1988, s'offusquent de voir les enseignants réduits à l'état de «stock» par les services du Ministère[184]. Dans le même temps, Claudine Wolikow ou Hélène Latger ne cessent de répéter que les thèmes de longue durée imposés par les programmes écrasent les individus et leurs luttes émancipatrices[185]. Certains militants considèrent même que les belles professions de foi laïques ne doivent pas occulter les intégrismes laïcistes, rejetant les différences et foulant aux pieds les choix individuels. Selon Hélène Latger, les

[181] André Drubay «Pour le succès de nos revendications» in L'Université Syndicaliste, n° 16, 1968, pp. 3.

[182] Albert Daum, Yves Eveno, Jean Petite, Pierre Toussenel «Revaloriser nos droits et libertés…» in L'Université Syndicaliste, n° 16, 1979, pp. 7.

[183] Jacques Goubé «Quelle laïcité aujourd'hui ?» in L'Université Syndicaliste, n° 21, 1979, pp. 17.

[184] Olivier Andrieu «Le stock se fâche» in L'Université Syndicaliste, n° 203, 1989, pp. 10.

[185] Hélène Latger «Programmes de cinquième – quatrième : consultation nationale : Histoire géographie» in L'Université Syndicaliste, n° 394, 1996, pp. 11-13.

finalités de l'enseignement civique doivent être essentiellement tournées vers des exigences de réflexion individuelle.

Pourtant après 1995, sous l'effet de la crise et des attaques réitérées contre les services publics et la sécurité sociale, le «collectif» revient en force dans la rhétorique syndicale de «L'Université syndicaliste». Pour Monique Vuaillat, en 1998, les démarches individuelles doivent compléter l'action syndicale collective pour éviter les mesures de déstructuration frappant les enseignements[186]. Selon Frédérique Rolet, en 2003, les enseignants incarnent un projet de transformation sociale face aux défenseurs de l'individualisme exacerbé[187]. Il est donc nécessaire pour Elizabeth Labaye et Gisèle Jean de résister collectivement, en 2004, aux politiques libérales fondées sur une évaluation de la performance des acteurs, un système de prévoyance individuelle et une résignation face aux inégalités sociales. Plusieurs recensions réalisées par Marc Béniès mettent en garde les lecteurs de L'U.S contre des projets libéraux reposant sur l'individualisme et la concurrence, «*nouvelle raison du monde*» selon Pierre Dardot et Christian Laval. Pour Carole Condat, Alice Cardoso ou Elizabeth Labaye, en 2011, les enseignants de plus en plus exposés aux exigences de l'administration et des fédérations de parents doivent opter pour un traitement collectif des problèmes rencontrés[188]. En 2013, Stéphane Rio publie, à cet effet, plusieurs recensions de deux historiens de gauche, Michel Pigenet et Danielle Tartakowsky, évoquant les luttes collectives ayant permis de transformer les conditions d'existence des défavorisés[189].

La question nationale reste donc un aspect important pour un syndicat qui se rattache à un courant jacobin, laïque et républicain, quelque soit l'orientation de sa direction. Les structures du S.N.E.S, créés en 1937, reposent d'ailleurs sur un Secrétaire général choisi par un «Bureau national» émanant d'un «Conseil national». Les autonomes, maîtres du Syndicat, de 1947 à 1967, considèrent l'échelon national comme essentiel. Ces enseignants proches de la S.F.I.O se posent en défenseurs des intérêts de l'école républicaine menacée par les restrictions budgétaires et les cadeaux faits au privé. Pour Berges, en 1951, les structures classiques du Secondaire doivent à tout prix être préservées car elles permettent de former les

[186] Monique Vuaillat «Actualité» in L'Université Syndicaliste, n° 478, 1998, p. 3.

[187] Frédérique Rolet «Exceptionnel !» in L'Université Syndicaliste, n° 588, 2003, p. 1.

[188] Carole Condat, Alice Cardoso, Elizabeth Labaye «Renouvellement de la profession : Un nouveau profil enseignant ?» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 713, 2011, p. 21.

[189] Stéphane Rio «L'histoire au présent» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 735, 2013, p. 37.

cadres utiles à la nation[190]. Albert-Claude Bay proteste également, en 1952, contre la modestie du budget de l'Education nationale alloué par Pinay et exige une politique plus ambitieuse pour former les futurs responsables du pays. Car, pour les responsables autonomes du S.N.E.S, c'est à l'échelon national que tout se joue. Jeanne Borgey rappelle, par exemple, aux militants qui souhaitent donner plus de prérogatives aux Sections académiques (S3), en 1955, que l'essentiel du travail syndical est réalisé sur le plan national au S4 à Paris. Que ce soit sous la IVème ou la Vème République, les responsables syndicaux trouvent leurs interlocuteurs privilégiés dans une capitale représentant le centre névralgique du pays. Pierre Dhombres, en 1957, met en garde les membres de la représentation nationale contre le péril représenté par une politique de recrutement malthusienne des enseignants et en 1967 encore, Louis Astre reprochent aux représentants de l'exécutif de sacrifier l'Education nationale au profit d'une illusoire force de frappe nucléaire[191].

Pour les unitaires minoritaires, le facteur national demeure également central. Selon Laurent Frajerman, les enseignants communistes durcissent leurs revendications par rapport à leurs rivaux pour apparaître comme les véritables défenseurs de l'indépendance nationale[192]. Par la voix de Roger Portal, en 1945, les «cégétistes» considèrent les «*projets de réforme de l'enseignement indispensables au renouveau national*»[193]. Les «cégétistes» se défient à l'instar de Louis Guilbert des syndicats internationaux contrôlés les officines américaines. Les représentants de la Liste B encouragent, en revanche, leurs collègues à participer aux journées de la paix organisées par le mouvement communiste international. Cependant, les unitaires souhaitent apparaître comme les représentants des intérêts hexagonaux qui se confondent avec ceux des couches populaires. Edouard Patard puis Maurice Loi, après 1960, fustigent les mesures prises par Michel Debré et les projets Rueff-Armand contraires aux intérêts de la Nation[194]. Mais, contrairement aux autonomes, les unitaires se montrent plus favorables aux mouvements nationalistes notamment au moment de la Guerre d'Algérie. Bonnaud et Benoît appellent en 1962 les «*nations opprimées du monde entier*» à se soulever contre le colonisateur.

---

[190] Berges «Réforme de l'enseignement : Articulation du 1er et 2nd degré» in L'Université Syndicaliste, n° 68, 1951, p. 33.

[191] Pierre Dhombres «A propos d'un débat parlementaire» in L'Université Syndicaliste, n° 157, 1957, p. 1-2.

[192] Laurent Frajerman «L'interaction entre la Fédération de l'éducation nationale et sa principale minorité, le courant "unitaire", 1944-1959», Thèse soutenue à Paris I, 2003 pp. 705 ou 893.

[193] Roger Portal «Chez les historiens, Valeurs de l'histoire» in L'Université Syndicaliste, n° 4, 1945, p. 7.

[194] Maurice Loi «Le rapport Rueff-Armand et l'intérêt national» in L'Université Syndicaliste, n° 206, 1961, p. 27.

L'arrivée du courant unitaire à la tête de la direction, en 1967, ne modifie que partiellement cet attachement à l'échelon national. Les militants d'U.A mais aussi du F.U.O considèrent les institutions nationales comme les plus démocratiques et les plus à même de préserver les équilibres territoriaux et sociaux. Ils craignent de voir le national aspiré par les sphères régionales ou supranationales. Certes, quelques enseignants, à l'instar de Michel Duperron, condamnent les orientations nationalistes de la bourgeoisie républicaine en 1969. Mais d'autres, comme Etienne Camy-Peyret, tout en rappelant la nécessité de favoriser des échelons de décision décentralisés insistent sur l'importance du cadre national[195]. Des militants proches du C.E.R.E.S, comme Andrée Béhotéguy d'«Unité et Rénovation», prônent, à partir de 1977, le respect des cultures et des langues régionales. Pourtant, même pour ces enseignants, le cadre hexagonal demeure essentiel puisqu'Andrée Béhotéguy se présente aussi comme une ardente défenseuse d'un service public d'éducation nationale en 1981[196]. Louis Weber et Andrée Béhotéguy en 1984, d'ailleurs, appellent les rédacteurs des programmes à rénover l'histoire nationale en y incorporant les fresques régionales.

Cependant, ces militants se méfient autant des échelles supranationales que régionales. Des dossiers, parus dans L'U.S, tentent de démontrer les responsabilités écrasantes des grandes puissances et de leurs multinationales dans les problèmes monétaires apparus après 1971. D'autres articles évoquent les retombées négatives des projets européens sur les conditions de travail des salariés soumis à une concurrence de plus en plus pressante. Des enseignants représentant le S.N.E.S au Conseil de l'Enseignement Général et Technique comme Jean Chaubard ou Claudine Wolikow dénoncent, de 1978 à 1988, des programmes de collège ou de lycée réduisant les focales nationales au profit de visions libérales planétaires[197]. Les militants du S.N.E.S, appartenant à plusieurs tendances, craignent également que les projets de décentralisation fragilisent les services publics. Alors que Jean-Jacques Marie et le F.U.O considèrent les diplômes et les programmes nationaux comme de véritables garanties démocratiques en 1984, Jean-Louis Auduc et U.A se défient des mesures créant un S.P.U.L.E.N, préparant à une gestion régionalisée des personnels.

---

[195] Etienne Camy-Peyret, Gérard Alaphilippe «Le SNES dans l'action pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants» in L'Université Syndicaliste, n° 1, 1971, p. 2-4.

[196] Andrée Béhotéguy «Langues et cultures de France» in L'Université Syndicaliste, n° 11, 1981, p. 11.

[197] Claudine Wolikow «Histoire-Géographie. L'enjeu des programmes. L'étoffe de la vie» in L'Université Syndicaliste, n° 201, 1988, p. 15.

A partir des années 1990, le discours «unitaire» défend de manière univoque l'échelon national, seul capable de s'opposer à la destruction des services publics encouragée par l'économie transnationale et la revendication régionaliste. Claudine Wolikow, comme plusieurs de ses collègues se plaignent de voir, en 1991, les luttes sociales évacuées des histoires nationales dans les programmes. Hélène Latger et Philippe Koechlin regrettent, en 1995, de voir les disciplines constitutives de l'identité nationale que sont l'Histoire et la Géographie, amputées de pans importants dans les projets échafaudés par le G.T.D[198]. Les éditoriaux de Monique Vuaillat reprochent aux puissances occidentales de promouvoir un nouvel ordre international fondé sur la déréglementation des économies. Pour Dominique Comelli et Hélène Latger ce sont les multinationales, par leur travail de sape, qui contribuent à fragiliser les économies des Pays développés et sous-développés[199]. Mais si les militants du S.N.E.S se défient des forces transnationales, ils se méfient dorénavant des «féodalités locales» poussant à la régionalisation.

De manière quasi-systématique, les militants du S.N.E.S rejettent les recommandations des rapports préconisant de rendre plus autonomes les établissements scolaires, comme celui rédigé par Roger Fauroux. En majorité, les enseignants à l'instar de Nicolas Béniès ou de Jean-Luc Le Guellec souscrivent aux idées développées par Emmanuel Todd ou Etienne Balibar considérant que les processus de déconstruction de la nation alimentent les revendications du Front national. Pour des militants communistes proches du P.R.C.F comme Georges Gastaud ou Karine Van Wynendaele, les projets européens remettent non seulement en cause la souveraineté nationale mais également la cohésion sociale en fragilisant les services publics[200]. On comprend pourquoi, la direction collégiale du S.N.E.S. se soit montrée prudente au moment du referendum de 2005, tout en veillant à ce qu'un débat contradictoire sur le projet de Constitution se développe dans L'U.S. Ces militants craignent que les projets éducatifs élaborés par des institutions supra-nationales et mises en application au plan local ne remettent en cause les valeurs républicaines, laïques et démocratiques. Elizabeth Labaye puis Serge Chatelain et Anne Féray, en 2007, rappellent que les politiques de démocratisation scolaire

[198] Hélène Latger, Philippe Koechlin «Annexes au thème d'étude Reims 95 - Histoire, Géographie, éducation civique» in L'Université Syndicaliste, n° 358, 1995, p. 17-18.

[199] Hélène Latger, Dominique Comelli «Un autre monde …» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 566, 2002, p. 3.

[200] Georges Gastaud, Karine Van Wynendaele «Dénoncer le carcan des traités européens, exiger sans ambiguïté le retrait total des mesures gouvernementales» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 591, 2003, p. 9.

doivent être d'abord motivées par un souci de cohésion nationale afin de permettre aux enfants socialement défavorisés de préserver leurs chances[201].

c) Le S.G.E.N : Une vision personnaliste associée à un sens de l'engagement

Au S.G.E.N, après la guerre, la liberté se conjugue d'abord avec le respect de l'expérience spirituelle individuelle, le choix volontaire résultant de la confrontation de la réalité avec la raison humaine. Les enseignants personnalistes comme François Henry dénoncent les menaces que font peser les marxistes sur les libertés individuelles[202]. Paul Vignaux ou Henri-Irénée Marrou, se montrent, eux, rétifs aux injonctions gouvernementales imposant des leçons heurtant leurs sensibilités personnelles. Des professeurs du Supérieur et du Second degré refusent d'évoquer, à partir de 1956, les bienfaits de la colonisation alors que les «*droits individuels et collectifs ne sont pas respectés en Algérie*»[203]. D'ailleurs, pour Jacques Natanson et Pierre Ayçoberry, l'évocation des régimes totalitaires dans le cours d'instruction civique, relancé à partir de 1960, permet de mieux faire comprendre la nécessité de préserver des libertés individuelles[204].

Pourtant, une évolution se dessine avec la nouvelle génération représentée par Antoine Prost plus sensible aux idéaux collectifs. Pour Antoine Prost ou Jacques George, si les institutions scolaires doivent promouvoir des pédagogies individualisées, elles doivent aussi inculquer, après la Guerre d'Algérie, le sens des responsabilités et pas seulement une morale individualiste : «*à l'heure où les fautes contre l'homme sont le plus souvent collectives, la morale individualiste diffusé dans notre enseignement ne peut plus suffire ; notre mission est aussi de former le sens des responsabilités collectives*»[205]. Selon Prost, les valeurs collectives sont d'autant mieux acceptées qu'elles sont reconnues librement par les individus. Les militants du S.G.E.N.-C.F.D.T vont donc s'efforcer de promouvoir libertés individuelles et défense des idéaux collectifs alors qu'ils adoptent des stratégies revendicatives plus

---

[201] Serge Chatelain, Anne Féray «L'école, un enjeu politique» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 649, 2007, p. 26.

[202] François Henry «Remarques sur l'Unité Syndicale» in Ecole et Education, n°10, 1945, p. 2-3.

[203] «Le SGEN et l'Afrique du Nord- Congrès académique de Caen» in Syndicalisme Universitaire, n°165, 1956, p.2.

[204] Jacques Natanson, Pierre Ayçoberry «Instruction civique» in Syndicalisme Universitaire, n° 225, 1960, p.4-5.

[205] Antoine Prost, Jacques Natanson «Rapport pédagogique présenté au nom de la commission nationale des problèmes socio-pédagogiques» in Syndicalisme Universitaire, n° 261, 1962, p.5-7.

musclées. Cependant, des militants comme Michel Armand ou Danielle Nagler s'inquiètent, dès 1975, de voir les multiples pressions exercées sur les adhérents par les représentants du pouvoir giscardien pour les amener à renoncer aux «actions coup-de-poing» décidées par le Syndicat et engagées ici ou là par des syndiqués[206].

A partir de 1982, le discours du S.G.E.N devient de moins en moins lisible, auprès d'une majorité d'enseignants en raison de son adhésion aux réformes visant à encadrer les innovations pédagogiques. Certains enseignants cédétistes ont du mal à suivre les instituteurs qui prétendent que les travaux en équipe favorisent l'autonomie des individus ! Les enseignants du collège d'Aubervilliers, eux, s'insurgent contre des projets Legrand et Peretti mettant fin aux cadres nationaux et alourdissant les horaires des enseignants : «*Imposer cette réforme sans prévoir d'autre financement qu'une augmentation de notre temps de travail et une amputation de nos rémunérations, est-ce là la seule solution pour l'échec scolaire?*»[207]. Les discours syndicaux ne sont guère plus lisibles dans les années suivantes. Certains militants continuent à privilégier les initiatives individuelles et se montrent favorables à des systèmes d'évaluation individualisés des enseignants. En revanche, les responsables de la pédagogie Raymonde Piécuch ou Albert Ritzenthaler critiquent les P.P.R.E imposés par la droite, en 2005, inspirés par des logiques individualistes et libérales selon eux et leur préfèrent des travaux de groupe destinés à rompre avec les enseignements disciplinaires[208].

Les chrétiens-sociaux qui fondent le premier S.G.E.N, demeurent encore très attachés à l'idée nationale alors que les horizons supra-nationaux ou régionaux demeurent encore très lointains. Les instances du Syndicat Général se déclinent à l'échelle hexagonale avec un «Bureau national» et un «Comité national» entourant le Secrétaire général de 1937 à 1983. Les enseignants comme François Henry ou Pierre Ayçoberry se rallient, comme les autonomes du S.N.E.S, aux idéaux progressistes et fondent leurs espoirs sur une république sociale et démocratique. Ces militants se félicitent de voir que les travailleurs français refusent de soutenir les actions subversives du P.C.F répondant à des mots d'ordre internationalistes mais ils regrettent la faiblesse d'un Etat incapable de mener des politiques scolaires suivies[209]. Avec les années 1960, le terme «national» devient moins positif, plus

[206] Michel Armand «Affaire Pouvillon -Scandale à Vendôme» in Syndicalisme Universitaire, n° 676, 1976, p.11.

[207] Jean-Claude Guérin «Réforme des collèges - Le grand débat» in Syndicalisme Universitaire, n° 839, 1983, p. 4-5.

[208] Raymonde Piécuch «Loi d'orientation : sombre avenir» in Profession Education, n°146, 2005, p. 5.

[209] Paul Vignaux «Déclaration inaugurale au Congrès du S.G.E.N» in Ecole et Education, n° 68, 1950, p. 7.

connoté. Si les dirigeants du S.G.E.N. comme Antoine Prost ou Laure Cartier-Caumont affichent leur confiance dans les capacités du service d'Education à transformer le pays en une nation moderne, nombre de militants derrière Paul Vignaux se défient des stratégies gaulliennes visant à fonder un «*unanimisme national*»[210].

Après 1968, les militants autogestionnaires du S.G.E.N, qui se recrutent de plus en plus dans les lycées professionnels à l'image de Jean Falga, affirment qu'ils sont au service de la nation et des travailleurs[211]. Ces militants représentés par Jacques George ou Michel Armand refusent donc les projets de la droite pompidolienne ou giscardienne visant à ne former que des cadres pour la nation. Mais l'espace «national» n'est plus le plus le seul horizon de ces militants. Jacques Rougerie au moment du centenaire de la Commune dénonce, par exemple, les récupérations nationalistes de ce conflit fratricide. Plus sensibles que leurs aînés aux problématiques tiers-mondistes, nombre de ces militants affichent désormais leurs sympathies à l'égard des peuples frères à l'instar du nouveau Secrétaire général François Garrigue et de Jacques George en 1973[212]. En publiant les études de Michel Branciard ou d'Yves Lacoste, les militants cédétistes dénoncent les stratégies des puissances néo-coloniales opposées à un Nouvel ordre économique international (N.O.E.I) prenant appui sur les forces endogènes du Tiers-Monde.

Mais les militants du S.G.E.N. ne souhaitent pas uniquement promouvoir un développement autogestionnaire dans les pays exploités et marginalisés. Les secrétaires généraux successifs François Garrigue puis Roger Lépiney, à partir de 1972, tentent de promouvoir des formes d'organisation fédérales et des actions syndicales locales permettant de mieux impliquer la base. Les militants cédétistes issus de la «Deuxième Gauche» rappellent les inconvénients engendrés par des structures trop planifiées à l'échelon national. Les formes d'organisations décentralisées sont mises en valeur par des militants comme Jean Lecuir ou Liliane Campens rappelant les dérives provoquées par les tentatives autoritaires d'unification jacobine[213]. Plusieurs recensions évoquant les travaux de Suzanne Citron dénonçant le «Mythe national» sont publiées après 1987, d'ailleurs dans la

[210] Jean Brocard «Réaction à la grève» in Syndicalisme Universitaire, n° 200, 1958, p. 3.

[211] Jean Falga «Manœuvres syndicales et unité d'action» in Syndicalisme Universitaire n° 506, 1969, p. 3.

[212] François Garrigue, Roger Lépiney, Jacques George, Jean Falga, Jacques Julliard «Notre orientation : Pouvoir ce que nous voulons, savoir ce que nous pouvons» in Syndicalisme Universitaire n° 621, 1974, p. 17-24.

[213] Jean Lecuir «Le SGEN en marche vers une fédération» in Syndicalisme Universitaire n° 621, 1978, p. 20.

revue «Syndicalisme Universitaire». Les enseignants du S.G.E.N sont d'ailleurs les seuls à se féliciter des projets d'autonomie scolaire préconisés par des anciens du syndicat, comme Antoine Prost, ou par des fonctionnaires proches du P.S[214]. Il est d'ailleurs symptomatique de voir que sous l'impulsion de Charles Fontenat, les instances du syndicat renoncent à toute connotation «nationale» pour adopter des dénominations «fédérales» à partir de 1983.

La question nationale devient moins centrale, voire un objet d'opprobre à partir des années quatre-vingt-dix. Les militants craignent que les responsables politiques ne jouent sur la peur de l'immigration et sur la perte de l'identité nationale pour des raisons électorales. Après avoir dénoncé, en 1993, les réformes Pasqua, ils accusent Nicolas Sarkozy, en 2007, d'avoir imprudemment abordé la question de l'identité nationale pour reprendre des votes à l'extrême droite[215]. En revanche, les regards des dirigeants du S.G.E.N.-C.F.D.T se tournent résolument vers les horizons européens. Constatant l'impuissance des syndicats nationaux, de jeunes militants comme Jean-Michel Boullier au sein du S.G.E.N-C.F.D.T appellent, dès 1986, à renforcer les coopérations internationales[216]. Les principaux responsables du S.G.E.N, Jean-Michel Boullier, Jean-Luc Villeneuve ou Thierry Cadart affichent clairement leurs sentiments européistes. Cependant, plus récemment des éducateurs ou des enseignants comme Claudie Paillette, Albert Ritzenthaler, François Salaün s'inquiètent de voir des politiques européennes illisibles nourrir le nationalisme sur le vieux continent[217].

Conclusion : Les rapports qu'entretiennent les syndiqués avec l'idée de «nation» et de «collectif» sont complexes. Cependant, elles permettent d'envisager les évolutions que connaissent les différentes organisations enseignantes au cours de la période. Si les adhérents du S.NA.L.C se reconnaissent dans un modèle politique et scolaire libéral et individualiste, leur attachement à l'Etat républicain et au «national» reste important. Cet attachement se renforce à mesure que le supranational et le régional commencent à représenter, pour eux, des menaces. Les courants autonome et unitaire du S.N.E.S entretiennent une relation ambiguë avec le «national» et le

[214] Jean-Claude Guérin «Enfin Prost…vint !» in Syndicalisme Universitaire n° 851, 1983, p. 5.

[215] Jean-Michel Boullier «Combattre tout retour en arrière» in Profession Education, n° 34, 1993, p. 3. -- François Salaün «L'invité Gérard Noiriel» in Profession Education, n° 169, 2007, p. 14.

[216] Jean-Michel Boullier «Vers l'Europe de l'Education» in Syndicalisme Universitaire n° 890, 1987, p. 10.

[217] Claudie Paillette, Albert Ritzenthaler, François Salaün «Gilles Le Bail, L'Europe : défaite ou défis» in Profession Éducation, n° 228, 2014, p. 10.

«collectif». Les autonomes, dans un contexte de guerre froide, se défient des idées collectivistes et se réfèrent bien plus au cadre national qu'à l'internationalisme ouvrier. Les unitaires affichent leur défiance à l'égard de cadres nationaux réformés par le gaullisme triomphant mais mettent en sourdine leur discours internationaliste pour éviter d'effrayer les adhérents non-marxistes. Cependant, le cadre national demeure essentiel pour eux, parce qu'il représente l'Etat-providence qu'ils souhaitent préserver. Les orientations nationales du S.NA.L.C et du S.N.E.S se retrouvent chez ceux qui rejoignent le S.N.L.C-F.O après 1982. Les fondateurs du S.G.E.N évoluent dans un cadre national, mais ils se défient d'un Etat Léviathan écrasant la personne. Leurs successeurs autogestionnaires ou sociaux-libéraux s'inscrivent dans des perspectives plus larges et relativisent le cadre hexagonal comme leurs homologues de S.U.D-Education. Si les représentations de la «nation» et du «collectif» varient d'un syndicat à l'autre, les différentes approches de la «laïcité» peuvent également constituer des pierres d'achoppement entre les représentants des différentes organisations.

2) Une approche différente de la croyance et de la laïcité

Certaines organisations comme le S.N.E.S puis le S.N.L.C.-F.O (puis S.N-F.O.L.C en 1996) s'affichent clairement laïques depuis leur création, alors que d'autres abordent incidemment la question comme le S.G.E.N et le S.NA.L.C. Cependant, plusieurs syndicats enseignants comme le S.N.E.S, le S.G.E.N ou le S.NA.L.C connaissent des évolutions sensibles sur la question laïque. Le courant «unitaire» au sein du S.N.E.S fait d'ailleurs preuve de moins d'intransigeance sur la question, que les courants «autonome» et «école émancipée» plus laïcistes. En revanche, le S.G.E.N comme le S.NA.L.C beaucoup plus souples sur la question laïque au départ, se rallient à des positions plus rigides à mesure que progressent le prosélytisme religieux et les tensions intercommunautaires en France.

a) Le S.NA.L.C : d'une laïcité ouverte à une conception plus affirmée

Le S.NA.L.C, créé en 1905 au moment de la loi de séparation, connaît une évolution sensible sur la question de la laïcité qui peut être mise en parallèle avec les mutations de la société française. Les dirigeants du S.NA.L.C après la Libération se considèrent en effet comme des laïques, mais également comme des humanistes ouverts à différentes traditions. Cet attachement à la laïcité se réfère à une conception ouverte, fondée sur la nécessaire neutralité de l'Etat et de ses fonctionnaires. Cette laïcité d'inspiration lockéenne s'oppose par là même à une conception volontariste et souvent anticléricale d'esprit rousseauiste ou voltairienne.

C'est Aimé Chemizard qui exprime alors le mieux ce qui peut apparaître comme la doctrine du S.NA.L.C à l'époque en matière de laïcité «*nous ne renions, en tant que professeur, nul héritage "ni grec, ni juif", ni latin, ni chrétien. Nous n'en demeurons pas moins accueillants à tout ce que peuvent apporter à la Connaissance et à la Culture d'autres "héros et d'autres saints", d'autres civilisations, voire d'autres cosmogonies*.»[218].

Les responsables du S.NA.L.C, André Pétrus ou Hector Mériaux voient, en 1952, dans la laïcité, telle qu'ils l'entendent, d'abord un rempart contre ceux qui souhaitent imposer les mesures du plan Langevin-Wallon, afin d'imposer leurs «dogmes collectivistes». S'ils protestent contre les lois Marie-Barangé facilitant le financement des établissements privés, ils considèrent qu'il est cependant nécessaire de préserver un enseignement pluraliste en France. Hector Mériaux, après le vote de la loi Debré, affirme autant craindre la renaissance d'un enseignement clérical que celui dispensant une philosophie laïciste, «*redonnant à l'Etat un caractère religieux soutenu par les apôtres d'un rationalisme matérialiste et athée*»[219]. Certains enseignants, d'ailleurs, comme François-Georges Dreyfus, en 1955, s'inquiètent au nom de la laïcité de voir des pans entiers de la culture biblique, désormais totalement ignorés des élèves. Pourtant, en dépit de leur conception très libérale de la laïcité, les militants du S.NA.L.C demeurent viscéralement attachés à une conception linéaire du progrès et notamment à celui incarné par la présence française dans les colonies. Hector Mériaux ou Jeanne Ducatillon ne voient pas pourquoi certains enseignants s'opposent aux prescriptions de l'Assemblée et du Ministre Billères préconisant d'organiser des leçons spéciales évoquant les progrès encouragés par la présence coloniale dans l'Union française. La période qui suit l'adoption de la loi Debré, en 1959, correspond à une phase d'apaisement sur le front laïque. Cependant, des militants comme Alain Langlais à la veille de mai 1968 constatent que les progrès scientifiques et les évolutions sociales survenus récemment obligent les enseignants à réorienter leurs approches historiques afin de répondre aux interrogations de leurs élèves[220].

Pourtant, après les événements de mai 1968, les militants du S.NA.L.C considèrent désormais la laïcité comme une digue protectrice dressée contre les prétentions d'enseignants «gauchistes» désireux de multiplier les controverses idéologiques afin

[218] Aimé Chemizard «Apolitisme et Syndicalisme» in La Quinzaine Universitaire, n° 581, 1962, p. 28-31

[219] Hector Mériaux «Après le vote de la loi scolaire» in La Quinzaine Universitaire, n° 546, 1960, p. 122-126.

[220] Alain Langlais «La voie étroite» in La Quinzaine Universitaire, n° 641, 1966, p. 163-164.

d'encourager la subversion. Ces enseignants victimes d'agressions verbales perpétrées par des élèves, voire par des collègues hostiles, ne regardent plus uniquement la laïcité comme un principe préservant le pluralisme des opinions mais comme un nécessaire couvre-feu idéologique. René Chotard, Christian Delpérier ou Alain Langlais n'ont pas de mots assez durs pour dénoncer les «*faux prophètes adeptes de l'évangile selon saint Marx, aidés dans leur apostolat par des aumôniers rouges et noirs*» foulant aux pieds les valeurs laïques[221]. Les enseignants du S.NA.L.C ne reprochent pas seulement aux tenants de la modernité de manquer à leur obligation de neutralité, ils les accusent également de vouloir détruire les humanités. Henry Eyraud, s'indigne, en 1969, de voir triompher la «*conjuration*» ourdie contre le latin par les catholiques modernistes, alliés à d'hypocrites laïques ravis de voir s'écrouler un des piliers des humanités. Pour les professeurs de philosophie, Marguerite Fournier ou Jean-Jacques Lechartier, en 1973, les humanités demeurent des instruments de formation intellectuelle incontournables. En effet, l'Histoire ou la Philosophie ouvertes aux différentes traditions intellectuelles occidentales sont les disciplines qui garantissent le mieux les principes de liberté et de laïcité. Pour ces enseignants, seules les philosophies essentialistes peuvent contrer les thèses matérialistes et collectivistes prônées par les enseignants révolutionnaires[222]. D'ailleurs, Michel Delaly, rappelle que les préoccupations des historiens pour les périodes antérieures ne sont pas incompatibles avec l'intérêt soulevé par le progrès technologique.

Engagés dans une épreuve de force avec le pouvoir et les organisations «progressistes» sur le front éducatif, les représentants du S.NA.L.C, Gérard Simon ou Philippe Bonnet-Laborderie, considèrent que les progrès sociaux n'ont pas été forcément impulsés par les organisations de gauche. Pour Jean-Jacques Lechartier, les innovations pédagogiques initiées, depuis 1969, s'opposent même à tout progrès intellectuel, puisqu'elles se contentent de flatter l'égo et la sensualité de l'enfant sans chercher à stimuler sa réflexion individuelle[223]. Après l'alternance politique, survenue en 1981, certains comme André Pestel s'inquiètent de voir les projets de la «Deuxième gauche» remettre en question les bases sur lesquelles est fondé le service d'enseignement public et laïque alors que d'autres dénoncent de nouvelles

[221] René Chotard «Mai 1968 - Mai 1972 : Bilan» in La Quinzaine Universitaire, n° 728, 1972, p. 770.

[222] Jean-Jacques Lechartier «Les finalités de l'enseignement» in La Quinzaine Universitaire, n° 751, 1974, p. 560-566.

[223] Jean-Jacques Lechartier «Encore la pédagogie de l'éveil» in La Quinzaine Universitaire, n° 805, 1977, p. 444-446.

transgressions aux principes laïques[224]. Pourtant, les plus perspicaces comme Jean-Marcel Champion ou Jean-Michel Amaré constatent, en 1984, avec le déclin du marxisme, que les convictions scientistes et rationalistes reposant sur l'idée d'un progrès continu et linéaire sont en train de s'étioler[225]. Jean Bories et Frédéric Eleuche considèrent à cet effet que les projets de Claude Malhuret visant en 1987 à créer un enseignement des droits de l'Homme remettent en cause les principes de la laïcité, en érigeant en dogme d'Etat, un principe issu des Lumières.

Pourtant, après 1989, les conceptions du S.NA.L.C évoluent sur la question de la laïcité. Plusieurs fois, entre 1992 et 1994, le franco-tunisien Frédéric Eleuche constate que les provocations des fondamentalistes musulmans remettent en cause la traditionnelle neutralité de l'Ecole publique et donc la conception de la laïcité qui dominait depuis la Libération[226]. Bernard Kuntz, président du S.NA.L.C de 1997 à 2011, impose une ligne plus dure sur la question, avant de rejoindre le S.N-F.O.L.C connu pour ses positions laïcistes. Désormais, Albert-Jean Mougin ou Olivier Durand opposent, à partir de 2003, un modèle français au modèle anglo-saxon acceptant une simple juxtaposition des communautés. Selon eux, l'Ecole républicaine et laïque doit être préservée des ingérences confessionnelles, idéologiques. La loi de 2004 visant à interdire définitivement les signes religieux est jugée équilibrée par Jean-Claude Gouy alors qu'Albert-Jean Mougin précise que la laïcité reste indispensable pour éviter les conflits religieux[227]. Même s'ils s'associent électoralement au S.C.E.N.R.A.C - C.F.T.C, en 2011, les nouveaux dirigeants du S.NA.L.C, François Portzer et Claire Mazeron, considèrent que la laïcité ne peut plus être assimilée à une simple tolérance ou à une neutralité prudente de l'Etat. François Portzer, membre d'une loge appartenant au Droit humain et Albert-Jean Mougin approuvent, dès 2012, les projets de Vincent Peillon imposant une morale laïque (E.M.C) au Collège comme au Lycée alors que les tensions liées au fait religieux semblent s'aggraver sur le front médiatique[228].

---

[224] André Pestel «Le fond d'une politique» in La Quinzaine Universitaire, n° 877, 1982, p. 700-702

[225] Jean-Marcel Champion, Jean-Marie Potiez, Frédéric Eleuche «Le colloque sur l'histoire et son enseignement Montpellier» in La Quinzaine Universitaire, n° 906, 1984, p. 13-17.

[226] Frédéric Eleuche «La mort de la laïcité» in La Quinzaine Universitaire, n° 1060, 1994, p. 23.

[227] Jean-Claude Gouy «La loi sur la Laïcité a reçu le soutien du SNALC et l'avis favorable du Conseil supérieur» in La Quinzaine Universitaire, n° 1217, 2004, p. 4.

[228] Albert Jean Mougin «Enseigner la morale laïque» in La Quinzaine Universitaire, n° 1350, 2012, p. 12.

b) Le S.G.E.N : Un syndicat traditionnellement ouvert à différents courants

Le S.G.E.N. a été créé par des intellectuels chrétiens, comme Paul Vignaux, favorables au renforcement d'une école publique laïque. Ce syndicat évolue dès sa création, en 1937, au sein de la Confédération française des travailleurs chrétiens (C.F.T.C) dominée par la figure tutélaire de Gaston Tessier. Les statuts du S.G.E.N.-C.F.T.C réactualisés, après la Libération, par Pierre Cournil, précisent que le syndicat adhère au principe d'un « *service d'éducation statutairement laïque et neutre* ». Les enseignants du S.G.E.N, majoritairement croyants, se rallient à l'idée d'une laïcité ouverte et tolérante, permettant la libre expression des opinions. Pour Bernard Lusinchi, la laïcité, en 1947, se définit comme une tension permanente entre les idées de Pascal et celles de Voltaire. Mais dès l'immédiat après-guerre, le syndicat chrétien est ostracisé par les autonomes et les cégétistes de la F.E.N, selon l'instituteur René Perrin[229]. Cependant, ce sont les intellectuels du courant «Reconstruction» qui poussent la C.F.T.C, en 1947, à renoncer à la doctrine sociale de l'Eglise définie par l'encyclique Rerum Novarum pour se conformer simplement à la «*morale chrétienne*». Pour éviter tout malentendu, les responsables du S.G.E.N. protestent aussi vivement que ceux de la F.E.N, entre 1951 et 1954, contre les lois Marie-Barangé ou contre les projets Saint-Cyr-Laurens, favorisant outrageusement, selon eux, les établissements privés[230].

Les attaques de la direction du S.G.E.N contre le M.R.P, accusé d'avoir encouragé ces réformes, entraînent les départs successifs de ceux qui militent dans cette formation, comme Etienne Borne en 1956, puis de ceux qui s'opposent à la déconfessionnalisation de la C.F.T.C après 1964. Seuls les «archéos» minoritaires, comme Henri Dandurand, considèrent que la coexistence des secteurs public et privé permet de préserver une véritable laïcité indispensable à l'équilibre d'une société pluraliste. Si les lois Marie-Barangé représentent des erreurs politiques pour Dandurand, elles demeurent également des «lois de justice»[231]. En revanche, les «modernistes» proches de «Reconstruction», Denise Tintant puis Alicia Marcet-Juncosa insistent, entre 1956 et 1959, sur les liens étroits ayant uni, dans le passé, régimes conservateurs et milieux cléricaux afin de rappeler la nécessité de préserver

[229] René Perrin «Libres propos - Après le congrès national des instituteurs» in Ecole et Education, n° 31, 1947, p. 4.

[230] Madeleine Singer «L'Ecole de la République : le SGEN des origines a nos jours», Paris, Cerf, 1993, p.39-47.

[231] Henri Dandurand «Congrès de Poitiers : Le débat sur l'orientation, 26 mars 1956» in Syndicalisme Universitaire, n° 167, 1956, p. 10-11.

une école laïque échappant aux pressions des notables[232]. Ainsi, au moment où Madeleine Singer critique les organisations laïcistes qui dénigrent le S.G.E.N, Paul Vignaux, en 1957, rappelle le soutien indéfectible du S.G.E.N à la C.F.T.C issue du Sillon et son attachement inconditionnel à «*l'école de la République*». Après l'adoption de la Loi Debré, Antoine Prost dénonce, en 1962, les tentatives d'instrumentalisation du «*parti prêtre*» orchestrées par les conservateurs puis par les gaullistes à des fins politiques de 1951 à 1959[233].

Après mai 1968, les orientations laïques prônées par Paul Vignaux sont reprises par ses successeurs, non sans inflexions importantes. Selon Lucien Klausner dès cette époque, les «*cagots archéo-chrétiens*» et les «*chrétiens libéraux*» acquis à la laïcité sont désormais dépassés par des «*christiano-gauchistes*» au S.G.E.N, zélateurs d'un socialisme autogestionnaire[234]. Les héritiers de Vignaux avec Charles Piétri ont beau rappeler, en 1971, les luttes menées par leur syndicat, depuis vingt ans, en faveur d'une laïcité ouverte, ils ne parviennent plus à convaincre l'ensemble de leurs militants. Sur leur droite, des cédétistes, nombreux dans le grand Ouest et dans le grand Est, dénoncent, en 1972, l'éducation laïque qui «*sous prétexte de respect des consciences, véhicule une vision matérialiste*» du monde[235]. Sur leur gauche, les «autogestionnaires» qui prennent le contrôle du S.G.E.N, en 1972, souhaitent orienter la question laïque dans une perspective politique que rejettent les anciens «majoritaires», Louis Piednoir et Laure Cartier-Caumont. Les nouveaux statuts du Syndicat, publiés en 1973, appellent les membres du S.G.E.N «*à respecter et à défendre la laïcité sans ignorer les conflits idéologiques*». Cependant, ces orientations en faveur de la laïcité ne permettent de briser que partiellement l'isolement dans lequel est plongé le S.G.E.N, sans pour autant proposer une doctrine consensuelle. Si le «nouveau» S.G.E.N est accepté au sein du C.N.A.L, en 1972, après la déconfessionnalisation de la C.F.T.C, selon Jacques George, il est encore l'objet de tirs de barrage, en 1975, provenant des rangs de la F.E.N ou de F.O[236]. Jacques George et Jean Lecuir distinguent cependant les anciens

[232] Denise Tintant «Aux origines de l'anticléricalisme» in Syndicalisme Universitaire, n° 170, 1956, p. 6.

[233] Antoine Prost «Du parti-prêtre à la loi Debré» in Syndicalisme Universitaire, n° 280, 1962, p. 5.

[234] Lucien Klausner «Où vont les professeurs ?», Paris, Castermann, 1979, 164p.

[235] Paul Berger «L'enseignement catholique se penche sur son présent» in L'Université Syndicaliste, n° 5, 1968, pp. 36-37

[236] Jacques George «De 1937 à 1975 – Mesurer le chemin» in Syndicalisme Universitaire, n° 658, 1975, p. 2- 5. – voir aussi Jacques George «A propos de "Où vont les professeurs ?" par Lucien Klausner» in Syndicalisme Universitaire, supplément au n° 778, 1980, p. 38-44.

autonomes (U.I.D) et les lambertistes (F.U.O) partisans d'un laïcisme virulent, des dirigeants d'Unité et Action désormais à la tête du S.N.E.S, plus favorables à une «*laïcité de notre temps*». C'est-à-dire une vision apaisée permettant de concilier les différentes sensibilités dans une organisation où les «*crypto-chrétiens*» comme Jean Petite ou Luc Bouret jouent un rôle important.

Cependant, en dépit de cette nouvelle configuration, les responsables du S.G.E.N se heurtent à ceux du S.N.E.S au moment de la mise en place du S.P.U.L.E.N, en 1982. Les propositions de Patrice Béghain, visant à rendre plus autonomes les établissements, sont rejetées par Gérard Alaphilippe et Monique Vuaillat qui craignent que ces mesures ne renforcent outrageusement des établissements confessionnels, au détriment de ceux qui respectent le principe de laïcité[237]. Lors de l'affaire des voiles islamiques de Creil, en 1989, certains militants s'opposent même à la direction qui s'est alignée sur la position de fermeté défendue par Jacques Julliard, désormais journaliste au Nouvel Observateur[238]. Ces adhérents de la base comme le «citoyen Runel» de Limoges considèrent que les condamnations intempestives des manifestations du prosélytisme islamique ne servent que les menées du Front national, sans proposer de solutions favorisant l'intégration de populations socialement défavorisées. Ces affrontements qui, d'après de nombreux indices, divisent aussi les sections syndicales de différents établissements contraignent le nouveau Secrétaire général, Jean-Michel Boullier, à défendre le principe d'une «*laïcité ouverte mais exigeante*» en 1991[239].

Avec la seconde cohabitation, les responsables du S.G.E.N. ont l'occasion de montrer leur volonté de défendre un service public laïque remis en cause, selon eux, par les orientations choisies par François Bayrou depuis 1994. Pour des militants du S.G.E.N. comme Jacques Minot ou Vincent Fabre qui se réfèrent à Jean Peyrot comme à Jean Baubérot, les valeurs prônées par la laïcité ne peuvent reposer que sur le dialogue, la tolérance et donc l'acceptation du multiculturalisme[240]. Cependant, en dépit de ces positions de principe, les dissensions s'aggravent entre militants comme l'indique Daniel Mansoz en 1997. Certains professeurs de sensibilité tiers-mondiste adhèrent aux thèses culturalistes développées par Soheib Bencheik ou Tariq Ramadan accusant les pouvoirs publics ou les intellectuels conservateurs

[237] Patrice Béghain «Pour un service public laïque et unifié» in Syndicalisme Universitaire, n° 818, 1982, p. 12.

[238] Jacques Julliard «Adieu foulards, adieu Madras...» in Syndicalisme Universitaire, n° 905, 1989, p. 4.

[239] Jean-Michel Boullier «Dialogue» in Profession Education, n° 12, 1991, p. 3

[240] Vincent Fabre «Laïcité : le dialogue jusqu'au bout» in Profession Education, n° 46, 1995, p. 6

d'appliquer à l'Islam et aux musulmans une grille de lecture tronquée par leurs convictions laïcistes. Ces positions font bondir d'autres enseignants qui considèrent les positions des fondamentalistes indéfendables, puisque opposées aux droits de l'Homme. Les représentants du S.G.E.N. accueillent donc les dispositions adoptées, en 2004, avec soulagement et rappellent avec Didier Parizot que la loi de 1905 a permis d'éteindre les affrontements entre l'Etat et l'Eglise dans de nombreux domaines[241]. Ainsi, si Jean-Luc Villeneuve puis Michel Debon continuent à condamner le laïcisme militant, une nouvelle génération, avec Thierry Cadart ou Frédéric Sève, approuve, de plus en plus, l'idée d'un retour à la morale laïque parce qu'elle favorise l'«*apprentissage collectif du vivre ensemble*» prôné par les sociologues Marie Duru-Bellat ou François Dubet. Des enseignants comme Vincent Soulage ou Chantal Demonque n'hésitent plus à afficher clairement leurs positions en faveur d'une laïcité offensive, hostile aux fondamentalismes monothéistes, responsables selon eux des tensions intercommunautaires[242].

c) Le S.N.E.S : une direction soucieuse de ménager toutes ses tendances

Les autonomes du S.N.E.S se montrent très sensibles à la question laïque, après-guerre, pour différentes raisons. Ces militants laïques s'insurgent d'abord contre des législations votées par les députés centristes, facilitant le financement des établissements confessionnels, alors que l'enseignement public demeure sevré de crédits. Ils souhaitent également fédérer le S.N.E.S, constitué par quatre grandes tendances, autour du combat laïque. Des professeurs appartenant au courant autonome, comme Pierre de Saint-Jacob, rappellent, dès 1949, les luttes engagées depuis la Renaissance et les Lumières pour émanciper les consciences de la tradition religieuse ou les combats livrés en faveur d'un enseignement laïque[243]. Ce combat est aussi celui des unitaires, minoritaires dans l'après-guerre, mais présents dans la Tribune laïque. Guy Tessier convoque Gustave Lanson, pour évoquer le nouvel état d'esprit créé par l'Humanisme renaissant, fondant ses espoirs sur la nature et la raison humaine contre le dogmatisme théologique[244]. Des enseignants unitaires comme Pierre Brasseul, s'insurgent contre les calomnies proférées par des

[241] Didier Parizot «1905-2005 -Cent ans de laïcité» in Profession Education, n° 152, 2005, p. I

[242] Chantal Demonque, Franck Loureiro, Vincent Soulage «La laïcité à l'épreuve des transformations de l'école» in Profession Education, n° 223, 2013, p. 8.

[243] Alain Dalançon «Histoire du S.N.E.S, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, pp. 203-211.

[244] Guy Tessier «Tribune d'action laïque – La laïcité : ses fondements, son esprit» in L'Université Syndicaliste, n° 97, 1953, p. 16.

partisans de l'enseignement confessionnel à l'encontre des enseignants du secteur public pour gagner l'opinion publique à la cause du privé.

Cependant, c'est le courant autonome de la F.E.N, présent au S.N.I et au S.N.E.S, qui est à l'origine du Comité de Défense Laïque, en 1950, transformé en C.N.A.L (Comité national d'action laïque) à partir de 1953. Cette lutte en faveur d'un enseignement laïque provoque des débats au sein du Syndicat[245]. Certains autonomes derrière Alexandre Kreisler considèrent qu'il est désormais nécessaire d'ouvrir le front laïque aux universitaires du S.G.E.N qui se sont opposés aux lois Marie-Barangé comme Henri-Irénée Marrou[246]. Mais si certains avec Michel Glatigny, optent pour cette conception ouverte de la laïcité, d'autres, comme le militant d'Ecole Emancipée Jean Palix, militent en faveur d'une laïcité plus offensive[247]. Louis Guilbert et les enseignants communistes, quant à eux, rejettent une conception neutraliste d'une laïcité imposant à des enseignants engagés dans des luttes d'émancipation, un devoir de réserve paralysant.

A partir de 1954, les militantes du courant «Force Ouvrière», Jeanne Borgey et Andrée Limbour, tout en rappelant les mauvais coups portés à la laïcité par les élus M.R.P et R.P.F, appellent leurs collègues à s'opposer à ces dérives[248]. Après que les espoirs soulevés par la victoire du Front républicain, en 1956, aient vite été dissipés, les enseignants engagés dans le C.N.A.L, comme Pierre Dhombres, sont abasourdis par les dispositions de la Loi Debré. Les minoritaires, derrière Edouard Patard, en 1960, considèrent dès lors, que les enseignants doivent rapprocher les revendications sociales et les combats laïques afin de briser le nouveau front constitué par la bourgeoisie et le monde clérical[249]. Pour Pierre Broué, militant E.E, le S.N.E.S de 1961 se caractérise véritablement par sa volonté de s'opposer au nouveau régime gaulliste sur les plans social et laïque. Ainsi, les dirigeants du S.N.E.S, Pierre Dhombres, en 1964, puis André Drubay, en 1967, s'attachent à dénoncer les retards pris par les programmes d'investissements concernant

[245] Alain Dalançon, Op.cit., pp. 203-211.

[246] Alexandre Kreisler «Le dialogue est toujours possible» in L'Université Syndicaliste, n° 78, 1951, p. 7.

[247] Jean Palix «Non, le dialogue n'est pas toujours possible» in L'Université Syndicaliste, n° 81, 1952, p. 5.

[248] Andrée Limbour «Tribune Laïque - Bilan scolaire d'une législature (1951-1955)» in L'Université Syndicaliste, n° 139, 1955, p. 3.

[249] Edouard Patard «La laïcité de Papa est-elle morte ?» in L'Université Syndicaliste, n° 193, 1960, p. 36.

l'enseignement public[250]. Les unitaires estiment que les retards touchent aussi la rénovation pédagogique. Paul Berger et Michel Velay considèrent que les mesures préconisées par le plan Langevin-Wallon, jamais appliquées, permettront de véritablement rénover les enseignements laïques[251]. Les militants s'efforcent aussi de mettre en valeur, dans L'U.S, les démarches entreprises par les membres du C.N.A.L, du Planning familial ou du Cercle Jean XXIII œuvrant tous à leur manière, en faveur de la laïcité.

Mais ces actions en faveur de la laïcité provoquent de nouvelles divergences de vue entre deux catégories de syndicalistes. Les premiers défendent une conception militante de la laïcité. L'unitaire Paul Berger comme le trotskyste Jean-Jacques Marie considèrent que les enseignements laïques ne peuvent être ni neutres, ni aseptisés puisqu'ils défendent un socle de valeurs reconnu par les grandes centrales syndicales[252]. Il s'agit alors, dans cette perspective, de renforcer l'unité d'action réalisée entre C.G.T et C.F.D.T en 1966, préfiguration d'une union de la gauche. Ces conceptions hérissent cependant, ceux qui craignent de voir un discours laïque figé, servir de support à une idéologie officielle. Après mai 1968, René Fallas prône une laïcité résolument opposée à tout endoctrinement face aux chapelles stalinienne ou maoïste. Selon le militant chrétien, Jean Petite, le véritable esprit laïque s'oppose à la cléricalisation de la science, aux fatras empruntés à une «*philosophie décadente scientiste, éclectique, idéaliste, solidariste*»[253]. Des enseignants comme Roland Remer avancent d'ailleurs que des cours, considérés comme subversifs par le gouvernement, ne violent nullement les principes laïques mais les raffermissent, au contraire, en préservant la diversité des opinions[254]. Cependant, des unitaires comme Jacques Scheibling, en 1969, constatent que les «*vieux professeurs*» commencent à être échaudés, comme les agriculteurs ou les mineurs, par des «*discours progressistes*» faisant peu de cas des problèmes auxquels les enseignants sont réellement confrontés. Ces militants plus nuancés sur la question laïque souhaitent, en effet, ménager les modérés et élargir les rangs du C.N.A.L aux communistes ou aux cédétistes ostracisés par les autonomes de la F.E.N, appartenant notamment au Syndicat national des instituteurs (S.N.I).

---

[250] Pierre Dhombres «Du congrès national au colloque du CNAL» in L'Université Syndicaliste, n° 254, 1964, p. 3-4.

[251] Paul Berger, Michel Velay, Auguste Chauchat «Débat laïque» in L'Université Syndicaliste, n° 15, 1967, p. 47.

[252] Jean-Jacques Marie «De l'action laïque à la laïcité nouvelle» in L'Université Syndicaliste, n° 13, 1969, p. 22.

[253] Jean Petite «Etre laïque aujourd'hui, c'est être socialiste» in L'Université Syndicaliste, n° 13, 1969, p. 23-26.

[254] Roland Remer «Laïcité et neutralité politique» in L'Université Syndicaliste, n° 14, 1969, p. 27.

Après 1968, la conception neutraliste de la laïcité est mise à mal par la politisation qui s'empare de l'ensemble du monde syndical. Des militants comme Jean-Claude Guérin, dès 1970, ou Jacques Goubé se déclarent désormais hostiles à une laïcité neutraliste et aseptisée qui se refuse à dénoncer les mécanismes d'exploitation capitalistes[255]. Les plus anciens comme Paul Berger ou Gérard Alaphilippe appellent les «forces progressistes» à défendre un enseignement laïque, synonyme de progrès scientifique, contre les attaques perpétrées par les responsables de l'U.N.E.S.C.O, mais aussi par Olivier Giscard d'Estaing, Ivan Illich ou la «Commission des Sages». André Drubay et Etienne Camy Peyret considèrent, au même moment, les «*Contrats de progrès*» proposés aux syndicats par la «Nouvelle société» comme des «*os à ronger*» destinés à enterrer les questions salariales et sociales. Organisations et militants en intervenant publiquement dans le débat s'exposent de plus en plus aux accusations formulées successivement par les ministres Joseph Fontanet ou René Haby évoquant de nombreux manquements à la neutralité.

Ces critiques suscitent des réactions vives de la part des responsables de la pédagogie, à l'instar de Jean Petite, qui dénoncent en retour les réformes Haby visant à éliminer de l'enseignement toute aspérité. Pour Jacques Goubé, les mesures imposées par la loi Guermeur, en 1977, limitent les investissements nécessaires pour démocratiser l'enseignement laïque. Des enseignants en histoire-géographie, Evelyne Planque et Jean-François Clopeau, manifestent leurs craintes, en 1979, de voir des enseignements désormais déconnectés des questionnements universitaires instrumentalisés en pédagogies mutilantes, uniquement destinées à façonner des comportements et des personnalités[256]. Andrée Béhotéguy et d'autres enseignants d'«Unité et Rénovation » insistent pour introduire dans les programmes nationaux des éclairages nouveaux afin de limiter les occasions de prononcer un discours unanimiste et convenu[257]. Nombreux sont les militants qui considèrent, comme Madeleine Rebérioux, que les célébrations ayant accompagné le Centenaire de l'école laïque ont été pavoisées de formules passéistes ou réactionnaires.

---

[255] Jean-Claude Guérin «Préparer à une profession ou entériner les inégalités» in L'Université Syndicaliste, n° 14, 1970, p. 21

[256] Evelyne Planque, Jean François Clopeau «Quelle histoire ? Quelle géographie ?» in L'Université Syndicaliste, n° 24, 1979, p. 22.

[257] Andrée Béhotéguy, Louis Weber «Contenus d'enseignement» in L'Université Syndicaliste, n° 64, 1983, p. 24.

Avec l'alternance socialiste, les débats sur la laïcité s'intensifient et contribuent à isoler au sein du S.N.E.S, ceux qui sont partisans d'un Service public unifié laïque (S.P.U.L.E.N). Ce sont d'abord les croyants excédés par les invectives lancées par le S.N.I et la direction de la F.E.N qui montent au créneau. Des enseignants, comme Bernard Delpal, craignent que les projets Savary, soutenus par U.I.D au sein de la F.E.N, ne mettent fin au pluralisme scolaire et ne soient à l'origine d'une «*laïcité servant d'arme intellectuelle totalitaire*» aboutissant aux «*pires excès du combisme*»[258]. Ce sont ensuite les militants d'U.A qui redoutent que les projets caressés par le gouvernement socialiste ne servent les intérêts d'une «Deuxième gauche» favorable à l'autonomie des établissements. Les arguments traditionnels hostiles à l'enseignement confessionnel, développés par Gérard Alaphilippe, en 1984, pèsent moins dans la balance que ceux avancés par Jean Louis Auduc redoutant les conséquences d'une gestion décentralisée sur les programmes et les statuts des enseignants[259]. D'autant que de nombreux militants, issus du F.U.O-I.S.L, quittent le S.N.E.S, exaspérés par les atermoiements de leur syndicat, pour rejoindre d'anciens militants du S.NA.L.C dans le S.N.L.C.-F.O. Ces syndicalistes affirment par la voix de leur nouvelle secrétaire, Nicole Fossart, être à la «*recherche d'une politique indépendante, relevant la tradition ouvrière et laïque, aujourd'hui prostituée à l'obscurantisme Legrand-Prost-Savary*»[260].

A la fin des années 1980, les responsables du S.N.E.S, à l'instar de Monique Vuaillat, s'inquiètent de voir l'enseignement laïque remis en cause par les réformes libérales comme par les publics scolaires. A une époque où Denis Paget considère que l'enseignement de l'Histoire est fragilisé par la critique post-moderne, de nombreux enseignants anonymes affirment, dans les colonnes de L'U.S, qu'ils sont régulièrement contestés en classe. Les élus d'U.A renouent alors avec l'idée d'une laïcité affirmée, en considérant que seuls des services publics soustraits aux pressions extérieures contribuent de manière efficace à une politique de redistribution et de promotion sociale. Interrogé par Jean-Louis Auduc et Annette Bigaud, Michel Vovelle renforce leurs certitudes en rappelant, à la veille du bicentenaire, que les valeurs révolutionnaires sont les seules à pouvoir établir des frontières tranchées entre les forces de progrès et celles de la réaction[261].

---

[258] Bernard Delpal «Qui veut rallumer la guerre scolaire ?» in L'Université Syndicaliste, n° 15, 1982, p. 28.

[259] Jean-Louis Auduc «Les rassemblements du CNAL : une mobilisation sans précédent» in L'Université Syndicaliste, n° 71, 1983, p. 10.

[260] Nicole Fossart «Editorial» in Informations ouvrières, mai 1984, p.1.

[261] Jean-Louis Auduc, Annette Bigaud «Michel Vovelle. 1789. Une année qui a changé le monde : Il était une fois la Révolution» in L'Université Syndicaliste, n° 193, 1988, p. 17.

Après 1989, les enseignants demeurent préoccupés par les atteintes répétées au principe de laïcité même si, selon Bertrand Geay, les militants semblent moins mobilisés par ces combats, jugés secondaires au regard des questions sociales[262]. En effet, les revendications islamistes, les agressions subies par les enseignants comme les projets de financement des établissements privés réactivent des postures laïcistes que l'on croyait évanouies. Des adhérents anonymes, en 1989, se plaignent, dans leurs courriers, de voir leurs enseignements en Histoire ou en Science, régulièrement contestés par des élèves. D'autres demandent que les autorités et les enseignants fassent preuve de fermeté à l'égard de fondamentalistes accusés de contraindre des jeunes filles à se voiler. Les enseignants s'indignent de voir des autorités politiques ou judiciaires tolérer des failles juridiques dans lesquelles s'engouffrent régulièrement les fondamentalistes. Ils participent alors à des mobilisations ou se mettent en grève pour mettre fin aux tensions engendrées par ces manifestations de prosélytisme. Armand Ressicaud ou Pierre Baracca craignent que le refus des autorités de s'opposer aux menées des islamistes ne génèrent en retour des comportements xénophobes ou racistes. Des enseignants, comme Alain Galmier, considèrent même que les valeurs islamiques conquérantes comme au Moyen Age, sont utilisées comme des armes politiques et stratégiques pour détruire l'héritage de la Renaissance et des Lumières[263]. Les vieux atavismes laïques ressurgissent faisant écho aux combats révolutionnaires. «*Pas de liberté pour les ennemis de la liberté*» s'exclame Marie-José Rouvière alors que Brigitte Fontanié estime que les «*combats contre l'infâme*» ne sont pas encore gagnés. Des responsables de tendances différentes, comme Francis Berguin ou Jack Lefebvre, considèrent également que les mesures prises par François Bayrou, en 1994, permettant aux régions de financer les établissements privés ou tolérant certains symboles religieux envoient des signaux négatifs aux partisans de la laïcité.

Cependant, de nombreux militants mettent en garde les partisans d'une laïcité fermée contre les conséquences de l'application de ce principe. Georges Gastaud ou Lucien Carrel rappellent que la raison laïque demeure tournée vers la promotion de l'esprit scientifique et la formation civique dans le respect du pluralisme des idées. Selon Jean-Pierre Espéret, le refus d'instaurer le dialogue ou d'accepter les différences favorise les formes d'intégrisme laïque ou de racisme latent. Pour Michèle Tosel et René Robert, les manipulations hystériques et manichéistes des médias érigent les principes laïques en dogme et favorisent des réflexes de repli et

[262] Bertrand Geay «Le syndicalisme enseignant», Paris, La découverte « Repères », 2005, pp. 25 et ss.

[263] Alain Galmier «J'attends des éclaircissements» in L'Université Syndicaliste, n° 350, 1994, p. 23.

de peur chez des populations immigrées fragilisées[264]. Au tournant du millénaire, les militants inscrivent leurs visions laïques dans des perspectives planétaires, tant les problèmes sociaux et culturels semblent désormais ressortir de la même problématique mondiale. Cette approche (alter-) mondialiste évite de transformer le discours laïque en une vision culturaliste totalement centrée sur le monde occidental. Mais cette conception de la laïcité se conjugue avec une aspiration à un républicanisme de gauche, réhabilité par Jean-Fabien Spitz refusant la déstructuration des services publics au nom de l'efficacité économique. Les propos rassurants de Monique Vuaillat évoquant, en 1996, les soutiens populaires reçus par les représentants syndicaux opposés aux projets Juppé n'y changent rien. Des anonymes à la fin des années 1990, constatent que les principes laïques ne sont pas remis en cause uniquement par les milieux fondamentalistes, mais également par ceux qui rêvent de convertir les services publics aux lois du marché. Des professeurs au contact de populations en souffrance, comme Karine Van Wynendaele, prennent les devants pour défendre un enseignement public attaché aux valeurs laïques, mais menacé par les politiques d'austérité financière et les déréglementations d'inspiration libérale[265]. Alors que des enseignantes, à l'exemple de Francine Kurzawski ou Noëlle Célérier, craignent, en 2003, que les comportements prosélytes génèrent des tensions au sein des établissements, d'autres professeurs, à l'image de Philippe Darriulat, redoutent que les événements survenus à Creil puis à Aubervilliers favorisent l'adoption d'une loi imposant des règles laïques restrictives, accentuant le repli de populations en proie aux difficultés sociales[266].

Les discours du président Nicolas Sarkozy, élu en 2007, font réagir des responsables du S.N.E.S qui redoutent que les projets présidentiels ne remettent en question un projet républicain émancipateur fondé sur des valeurs d'égalité et de laïcité. Des enseignants chrétiens, comme Jean-François Wagniart, estiment que les propos de Sarkozy contribuent à réactiver un anticléricalisme traditionnel en voie de disparition chez les enseignants non-croyants[267]. D'autres, à l'instar de Carole Condat, rappellent, en 2011, que les logiques de privatisation et de marchandisation de l'école publique imposées par les libéraux, à l'œuvre dans la loi Carle, menacent les

[264] René Robert «Au cas par cas...» in L'Université Syndicaliste, n° 350, 1994, p. 24.

[265] Karine Van Wynendaele, Georges Gastaud «Dénoncer le carcan des traités européens, exiger sans ambiguïté le retrait total des mesures gouvernementales» in L'Université Syndicaliste, n° 591, 2003, p. 9.

[266] Philippe Darriulat «Voile : nos raisons» in Le Monde, 14 octobre 2003

[267] Jean-François Wagniart «Laïcité» in L'Université Syndicaliste, n° 663, 2008, p. 6.

principes laïques[268]. Désormais, les enseignants du S.N.E.S semblent se tourner de plus en plus vers les perspectives tracées par le spinoziste Comte-Sponville qui considère que les luttes du futur opposeront désormais les défenseurs d'une civilisation mondiale, laïque, démocratique, respectueuse des droits de l'Homme, aux intégristes refusant ces «valeurs universelles». Dans cet esprit, les responsables du S.N.E.S s'opposent aux mouvements qui instrumentalisent la laïcité pour stigmatiser une partie de la population sur des bases xénophobes, ethniques, mais aussi les «mouvements extrémistes» des Journées de retrait de l'école (J.R.E) ou de La Manif pour tous (L.M.P.T) conduites par deux enseignantes, Farida Belghoul et Ludovine de la Rochère, remettant en cause, selon eux, les missions de l'école laïque. Ces associations accusent, en effet, les responsables politiques de propager insidieusement des théories constructivistes dans l'école pour ébranler radicalement les fondements traditionnels de la famille[269].

Conclusion : Les militants des grands syndicats enseignants ne partagent pas forcément les mêmes aspirations laïques. Si les militants du S.NA.L.C et du S.G.E.N affichent au départ des conceptions assez ouvertes de la laïcité, en raison de la présence de nombreux croyants au sein de leurs organisations, leurs conceptions évoluent lorsqu'ils considèrent que des entorses importantes au principe de neutralité apparaissent. Au S.N.E.S, les militants favorables à une laïcité ouverte apparaissent moins nombreux que les enseignants partisans d'une laïcité plus affirmée, même si les responsables unitaires, plus que les autonomes, s'efforcent de modérer les plus laïcistes afin de respecter les différentes orientations spirituelles ou philosophiques. En revanche, les militants de F.O se caractérisent généralement par un discours laïciste prononcé qui est presque la marque de fabrique du syndicat. Ces différentes conceptions nous rappellent que le projet pour l'école est évidemment au cœur de la réflexion syndicale dans les organisations enseignantes. Si les questions pédagogiques apparaissent centrales, les débats qu'elles occasionnent rappellent également qu'elles ne peuvent être dissociées des projets concernant la «laïcité».

[268] Carole Condat «Une menace réelle : "Privatisation et marchandisation de l'école publique"» in L'Université Syndicaliste, n° 709, 2011, p. 21.

[269] Valérie Sipahimalani, Olivier Lelarge «C'est pas not' genre !» in L'Université Syndicaliste, n° 738, 2014, p. 5.

3) Des projets souvent divergents concernant l'école

Depuis la Libération, les syndicats orientés traditionnellement à gauche sont officiellement favorables aux projets éducatifs démocratiques et anti-sélectifs. En effet, ils reprochent aux institutions scolaires républicaines de demeurer trop fermées aux jeunes issus des classes populaires en imposant des procédures de sélection tout aussi implacables que surannées. Ces syndicats s'opposent à des organisations «conservatrices» délibérément favorables à des dispositifs sélectifs et méritocratiques. Cependant, les clivages évoqués n'opposent pas seulement les syndicats entre eux, ils fragmentent également, en interne, les organisations «progressistes».

a) Le S.NA.L.C : une prime à l'enseignement « traditionnel »

Les militants du Syndicat national sont les seuls à s'élever contre les projets défendus par les organisations de gauche. Les adhérents du S.NA.L.C apparaissent plus comme des «traditionalistes» en matière d'enseignement que comme des «novateurs». Cependant, ils ne sont pas forcément isolés puisque dans les syndicats «progressistes», nombreux sont ceux, qui sans oser l'avouer, restent favorables aux principes de l'ancien système Secondaire. Après la Libération, les responsables du S.NA.L.C, André Pétrus ou Laurence Combal, dénoncent les mesures préconisées par les membres de la Commission Langevin-Wallon afin de rallier à eux les défenseurs de l'enseignement secondaire et des humanités. Des anciens adhérents du S3, comme Gratien Leblanc, émettent même des doutes sur les motivations des membres de la Commission[270]. Les membres de l'ancien S3, reconstitué en 1947, accusent les responsables de la Commission de projeter la destruction du système secondaire au profit d'un système de degrés permettant de mettre en place le projet d'«école moyenne» de l'Education nouvelle. Les mesures prises par plusieurs ministres prévoyant de fermer les classes du Primaire supérieur renforcent leurs craintes car elles ne manqueront pas de surcharger les classes tout en faisant rentrer les instituteurs et leurs méthodes dans le Premier cycle. André Pétrus puis Hector Mériaux accusent, en 1952, les responsables de l'Education nationale de poursuivre des objectifs totalitaires en abaissant les exigences scolaires, après avoir mélangé les élèves[271]. En effet, les mesures prises par André Marie visent à supprimer les échelons supérieurs de l'enseignement primaire supérieur pour les fondre avec les

[270] Gratien Leblanc «Communication des Régionales – Toulouse - 6 juin 1946» in Le Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 108, 1946, p.16 et ss.

[271] André Pétrus «De l'enseignement utilitaire» in La Quinzaine Universitaire, n° 458, 1952, p. 110.

anciens collèges et les petites classes de lycée. Selon les dirigeants du S.NA.L.C, les responsables des directions Monod et Brunold, proches de la Commission Langevin-Wallon mettent en place, avec l'aide de psychologues scolaires, des pédagogies destinées à façonner les personnalités et les comportements individuels, derrière un paravent démocratique. Paul Martin et Alice Gervais, en 1955, rappellent ainsi que les projets Langevin-Wallon imposant un tronc commun, repoussant l'orientation au-delà de 14 ans, sont inspirés par les pédagogues pragmatiques anglo-saxons insistant plus sur l'acquisition de notions pratiques que sur la formation des esprits[272].

Cependant, ces oppositions aux projets ministériels n'ont pas uniquement des motivations pédagogiques ou corporatistes, elles sont aussi motivées par des convictions philosophiques fortement ancrées. Les militants du S.NA.L.C sont des enseignants résolument attachés aux humanités classiques permettant de réaliser l'idéal cicéronien de la Renaissance en s'ouvrant à différentes traditions intellectuelles. S'ils s'en prennent aux gouvernements de la IVème République accusés de préparer la mort du Secondaire, ils redoutent également les réformes des hommes de la Vème. Après s'être opposé, entre 1953 et 1956, aux projets Marie ou Billères, des élus du S.NA.L.C, André Delclaux et Irénée Barbance critiquent, assez durement, de nombreux aspects de la réforme Berthoin. Ces enseignants ne rejettent pas à priori les réformes scolaires, mais ils craignent qu'elles n'éreintent les principes de l'enseignement libéral qu'ils défendent. Gratien Leblanc ou François-Georges Dreyfus, considèrent que les «classes nouvelles» puis «pilotes» ou les nouveaux programmes offrent des opportunités appréciables aux maîtres à condition de respecter les valeurs d'effort et de rigueur préconisées par les psycho-pédagogues Jean Château ou Gilbert Robin cités dans la Quinzaine. Les professeurs d'Histoire, comme Charles Menez, constatent aussi que la coupure en deux cycles contribue à surcharger les programmes de Premier cycle, désormais impossibles à traiter dans les horaires impartis[273]. Nombreux sont ceux qui craignent de voir les instituteurs non spécialisés remplacer, petit à petit, les «spécialistes» dans les cycles d'observation puis d'orientation.

Les projets de fusion des directions scolaires existantes en une seule Direction générale de l'Organisation et des Programmes scolaires (D.G.O.P.S) confirment

[272] Alice Gervais «Commission exécutive du 23 décembre : réforme de l'enseignement» in La Quinzaine Universitaire, n° 496, 1955, p. 111.

[273] Charles Menez «De la section brestoise. Communiqué de la Société des Professeurs d'Histoire et Géographie» in La Quinzaine Universitaire, n° 585, 1962, p. 152.

leurs craintes en 1961. Les propos rassurants affirmant que les projets de tronc commun sont abandonnés ont laissé place à des propos directifs indiquant que dorénavant les classes de 6ème - 3ème des lycées sont intégrées dans de nouveaux C.E.G, constate amèrement Irénée Barbance. Selon, Andrée Savajol-Carrère, les «*projets ministériels de démantèlement de l'enseignement secondaire*» confiant les troncs communs aux nouveaux établissements du Premier cycle, en 1962, sont en fait, «*inspirés par le Grand Orient et l'U.N.E.S.C.O*» eux-mêmes sous l'emprise de pédagogues pragmatiques ou behavioristes. Jean Volle puis Alain Langlais repèrent d'ailleurs dans ces projets des influences positivistes et pragmatiques, au service de logiques purement utilitaristes et de pédagogies comportementalistes[274]. Selon Alain Langlais «*les établissements secondaires*» en 1966 «*sont désormais livrés aux déviations morales et perversions psycho-physiques relevant de l'asile d'aliénés*». Un an plus tard, il prophétise en évoquant Paul Valéry : «*On prépare l'embrasement du monde au nom de la paix universelle !*».

Pour les militants du S.NA.L.C, les événements de mai 1968 réveillent les angoisses soulevées par les projets Langevin-Wallon, en partie contenus par les projets Marie, Billères ou Berthoin. Selon Gérard Simon, les projets scolaires inspirés par le Plan Langevin-Wallon doivent conduire à un dirigisme absolu exercé par l'Etat. Alain Langlais et Philippe Bonnet-Laborderie présents lors du Congrès d'Amiens s'étonnent de voir de brillants psycho-pédagogues présenter des rapports préparatoires qui ne sont ni modifiés, ni soumis au moindre vote, alors que leurs interventions demeurent peu discutées. Les représentants du S.NA.L.C constatent que les nouveaux «crédos pédagogiques» définis par les psycho-pédagogues sont repris en choeur par les associations de parents d'élèves, la ligue de Défense de la Jeunesse scolaire et un «*syndicat autrefois chrétien*»[275]. Pour Marguerite Fournier, les adeptes de la nouvelle foi communient autour de la «*doctrine du S.G.E.N*» élaborée à partir des projets Langevin-Wallon de tronc commun et d'options. Certains dénoncent même le processus rampant de « *C.F.D.T.isation »* gagnant les ministères ou la Commission des Sages.

Mais après avoir identifié les adversaires, les tenants de l'orthodoxie pédagogique s'efforcent de dénoncer les dévoiements auxquels aboutissent leurs doctrines hérétiques en abusant de la métaphore. Plusieurs professeurs d'Histoire, Alain Langlais et Christian Delpérier, se chargent de recenser méthodiquement les

[274] Jean Volle «Libres opinions : A propos d'apolitisme, examen de conscience syndicale» in La Quinzaine Universitaire, n° 639, 1966, p. 85-91.

[275] Alain Langlais «Les équivoques d'Amiens» in La Quinzaine Universitaire, n° 666, 1968, p. 574-576.

exactions provoquées par les néophytes de la foi nouvelle dans un «*Livre noir*». Gérard Simon ou René Chotard dénoncent le «*priapisme pédagogique*» qui a saisi une partie monde enseignant traversé par «*l'esprit de la Pentecôte*»[276]. Non seulement, selon les auteurs du «*Livre noir*», les zélateurs de la nouvelle religion poussent leurs prosélytes par leurs discours enflammés à commettre les pires vilénies, mais ces «*sexocrates*» ne perdent pas une occasion pour introduire les questions licencieuses à l'école !

Pour convaincre les hésitants, les délégués du Syndicat évoquent de manière concrète les conséquences des réformes sur les services des enseignants et sur leurs enseignements. Les élus S.NA.L.C sont en première ligne pour exiger le retrait des décrets de 1972, imposant de nouvelles tâches péri-éducatives aux agrégés et aux certifiés. Gérard Simon ou Marguerite Fournier s'efforcent de convaincre les enseignants que leurs tâches risquent de s'alourdir sans forcément déboucher sur des formes d'enseignement efficientes[277]. Des professeurs d'Histoire-Géographie, à l'instar de Michel Delaly, se désolent de voir les nouveaux programmes au collège et au lycée désormais comprimés pour correspondre à la division en deux cycles distincts. Il n'en faut pas moins à Alain Langlais pour annoncer que ces réformes ne pourront que produire des élèves incultes et manipulables. D'ailleurs, pour Christian Delpérier ou Gaston Bastard, les projets Fontanet, en 1974, préparent le démantèlement du Second degré, en instaurant un enseignement au rabais grâce à l'élimination du Premier cycle, des professeurs agrégés et certifiés[278].

Alors que Jean-Marcel Champion et Bertrand Salvat présentent les projets du S.NA.L.C destinés à réhabiliter des enseignements de type humaniste, les mesures prises par René Haby, en 1975, représentent un nouveau coup dur pour le S.NA.L.C. Les réformes Haby non seulement rapprochent les C.E.S des C.E.G, mais instaurent également un véritable tronc commun en 6ème et en 5ème, prélude à la «*médiocrisation de l'enseignement*» selon Gérard Simon. En outre, de rudes coups sont portés à la Philosophie et à l'Histoire qui subissent des altérations ou des amputations en termes d'horaires. Jean-Marcel Champion ou Gérard Simon n'ont pas de mots assez durs pour des «*syndicats carpettes*» qui boudent pour des

[276] René Chotard «Mai 1968 - Mai 1972 : Bilan» in La Quinzaine Universitaire, n° 728, 1972, p. 770.

[277] Gérard Simon «1972-1973 : Une année scolaire bien remplie» in La Quinzaine Universitaire, n° 742, 1973, p. 706.

[278] Christian Delpérier, Gaston Bastard «Au CEGT (Conseil de l'Enseignement général et technique) 8 mai 1974» in La Quinzaine Universitaire, n° 756, 1974, p. 916.

raisons politiques la réforme Haby tout en lui préférant un projet assez proche, échafaudé par le socialiste Louis Mexandeau[279].

Les professeurs de philosophie du Syndicat vont dès les années 1976-1979 s'efforcer d'identifier les origines idéologiques des pédagogies existentialistes que les pédagogues de l'I.N.R.D.P (puis I.N.R.P) cherchent à imposer. Selon Jean-Jacques Wunenburger ou Jean-Jacques Lechartier, les pédagogies existentialistes se réfèrent aux conceptions magiques d'érudits de la Renaissance, tels que Comenius ou Erasme exaltant les capacités intuitives de l'individu[280]. Les tenants de l'Education nouvelle s'en sont emparés pour imposer des «*pédagogies comportementalistes*» systématisant les projets collectifs, les méthodes actives et les raisonnements inductifs. Pour Jean-Jacques Lechartier, même s'il on doit distinguer les courants pédagogiques autoritaires des courants libertaires, les deux tendances privilégient en fait l'approche «innéiste» révélant les aptitudes latentes de l'enfant de manière empiriste. Selon Marguerite Fournier, les réformes Haby se rattachent aux visées de Moisey Pistrak préconisant de fonder en U.R.S.S une «école unique» composée d'établissements autonomes, introduisant précocement la sociologie, des programmes thématiques, fondés sur l'actualité afin d'éviter tout jugement individuel rétrospectif sur l'Histoire.

Pour Robert Sabaud, le «Collège unique», la «Comprehensive School», ou la «Gesamtschule» ne sont que les supports de doctrines réactionnaires imposées par le behaviorisme américain ou la réflexologie soviétique privilégiant les analyses mécanistes afin d'éviter les questionnements subversifs[281]. Ces réflexions font écho aux remarques de Frédéric Eleuche rapportant qu'un jeune polytechnicien, Jacques Attali, souhaite, à terme, remplacer les enseignants par des ordinateurs. Pour Alain Delaporte, également membre de l'A.P.H.G, il s'agit en fin de comptes d'un «*véritable pilonnage d'artillerie lourde*» aboutissant au nivellement des compétences[282]. En 1980, Hervé Finous ou Philippe Bonnet-Laborderie ne peuvent que constater les dégâts en Histoire puisque les réductions d'horaires sont sanctionnées par l'abandon de pans entiers de l'histoire nationale, occasionnant un

[279] Jean-Marcel Champion «Syndicalement votre» in La Quinzaine Universitaire, n° 803, 1977, p. 742-745.

[280] Jean-Jacques Wunenburger «Lucien Morin : Les charlatans de la nouvelle pédagogie» in La Quinzaine Universitaire, n° 808, 1978, p. 708-712.

[281] Robert Sabaud «Les fondements idéologiques de la réforme Haby ou les dangers du scientisme» in La Quinzaine Universitaire, n° 808, 1978, p. 708-712.

[282] Alain Delaporte «L'enseignement n'est plus ce qu'il était» in La Quinzaine Universitaire, n° 822, 1979, p. 604.

véritable «*génocide intellectuel*», perpétré au nom d'un égalitarisme niveleur… Pour ces enseignants en Histoire-Géographie, comme Jean Valax, les réformes Haby visent plus, en fait, à éduquer des acteurs économiques qu'à former sérieusement des citoyens[283].

Face aux réformes engagées par le P.S après 1981, les militants du S.NA.L.C reprennent leur bâton de pèlerin et s'attardent sur les fondements idéologiques des projets socialistes. Selon André Pestel ou Frédéric Eleuche, les projets socialistes apparaissent, au premier abord, extravagants puisqu'ils prétendent sur le plan national uniformiser les pédagogies et les statuts des enseignants tout en favorisant la décentralisation et l'autonomie des établissements [284]! Ces militants rappellent qu'Annie Kriegel et d'autres intellectuels ont montré que ces projets largement influencés par les cercles de l'U.N.E.S.C.O sont responsables, de dégâts pédagogiques déjà irréversibles. En fait, les objectifs des «*idéolo-démago-pédagogues socialistes*» sont très proches de ceux des régimes totalitaires pour les responsables du syndicat. Des professeurs de philosophie comme Jean-Michel Amaré remarquent que les projets pédagogiques échafaudés par les pédagogues proches du pouvoir socialiste condamnent la culture livresque et privilégient l'approche comportementaliste prônée par les pères de l'Education nouvelle. Ces enseignants considèrent, au contraire, que les enseignements de la «*Philosophia perennis*» nous apprennent à combattre nos tendances empiristes en recourant à la philosophie essentialiste[285]. Selon André Pestel ou Frédéric Eleuche, les pédagogues proches du pouvoir, tels que Louis Legrand, Antoine Prost ou André de Peretti, reprennent les mêmes projets, élaborés depuis 1925, conduisant inexorablement vers «l'école unique» pour éliminer l'enseignement magistral, la méthode analytique et le raisonnement par analogie[286].

Afin d'enrayer une évolution qu'ils jugent funeste, les responsables du S.NA.L.C convoquent au tribunal de la pédagogie de multiples auteurs venus d'horizons divers révélant les dégâts provoqués par les réformes entreprises depuis 1968. Des essayistes de talent, «conservateurs» ou «progressistes», tel Michel Jumilhac ou

[283] Jean Valax «L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le premier cycle» in La Quinzaine Universitaire, n° 851, 1980, p. 210.

[284] André Pestel «Le fond d'une politique» in La Quinzaine Universitaire, n° 877, 1982, p. 700-702

[285] Jean-Michel Amaré «Principes philosophiques de la doctrine pédagogique du SNALC» in La Quinzaine Universitaire, n° 899-bis, 1983, pp. 23 sqq.

[286] André Pestel «L'Education nationale à l'heure de la "Deuxième Gauche"» in La Quinzaine Universitaire, n° 888, 1982, pp. 370-372.

Jean-Claude Milner, conseiller de Jean-Pierre Chevènement ainsi que Jean-Pierre Despin deviennent les références des pourfendeurs de l'Education nouvelle. Si les élus S.NA.L.C accueillent plus favorablement l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement en 1984, ils constatent que ce dernier, sous des dehors conservateurs, préserve les grands axes de la «rénovation», engagée par Alain Savary et se rattache aux courants autoritaires des Lumières. Jean-Michel Amaré et Jean-Marcel Champion remarquent que les projets du ministre sacrifient volontairement les programmes d'Histoire au profit d'enseignements civiques fondés sur des idées rousseauistes devenues suspectes à la veille du Bicentenaire[287]. Frédéric Eleuche ou Françoise Angoulvant, amers, stigmatisent alors les nouvelles méthodes de gestion technocratiques visant à réduire les postes comme les horaires d'enseignement tout en préservant les principes de la «pédagogie différenciée» imposés par le S.G.E.N. D'ailleurs, Jean Bories puis Françoise Angoulvant mettent en garde leurs collègues contre les politiques menées par René Monory, à partir de 1986, reprenant certaines lignes de la rénovation des collèges, même s'il renonce à la bivalence des enseignants.

Les projets socialistes incarnés par Lionel Jospin et Claude Allègre font craindre de nouvelles menaces aux responsables du S.NA.L.C, Jean Bories et Jean-Marcel Champion dès 1989. Ces derniers redoutent d'abord les projets élaborés par le C.N.P et les G.T.D. prévoyant de réduire considérablement les horaires disciplinaires aux profits d'activités transversales. Tour à tour, Jean-Marcel Champion et Dominique Chambon dénoncent les nouvelles tentatives pour imposer une «école fondamentale», fondée sur les dogmes Langevin-Wallon et les pédagogies innéistes[288]. Rapidement, les élus S.NA.L.C battent le rappel et mènent l'offensive. Frédéric Eleuche ou Jean-Marcel Champion, en 1991, présentent les I.U.F.M. créés par Jospin comme des repères de pédagogues illuminés, censés initier leurs stagiaires aux pédagogies comportementalistes. Dans un article intitulé «*Demain les chiens*» évoquant l'œuvre d'anticipation de Clifford D.Simak, Champion évoque le cas de formateurs d'I.U.F.M, forçant de jeunes stagiaires à aboyer comme des cabots. Pourtant, selon Jean-Marcel Champion et Frédéric Eleuche, leur influence néfaste ne s'arrête pas là, puisque sous leur impulsion, partout les «*méthodes déductives et impositives*» sont progressivement remplacées par des «*pédagogies*

[287] Jean-Marcel Champion «Les nouveaux horaires d'histoire –géographie dans les collèges» in La Quinzaine Universitaire, n° 925, 1985, p. 684.

[288] Jean-Marcel Champion «Missions de réflexion sur les enseignements Histoire-Géographie» in La Quinzaine Universitaire, n° 990, 1989, pp. 21-24.

inductives» empruntées aux sciences expérimentales[289]. Jean-Marcel Champion et d'autres représentants syndicaux après la défaite de la gauche, en 1993, entreprennent donc des démarches syndicales auprès de François Bayrou pour réformer le fonctionnement interne des I.U.F.M et sauver les systèmes d'options au Lycée.

Mais avec le retour de la gauche en 1997, les enseignants du S.NA.L.C craignent de voir les projets mortifères de Lionel Jospin, finalisés sous l'impulsion de son successeur Claude Allègre. Les critiques du Ministre formulées contre les enseignants comme les propositions d'André Legrand et de Philippe Meirieu de transformer les lycées en lieux de vie font vivement réagir les élus du S.NA.L.C. Annie Quiniou puis Frédéric Eleuche rappellent les origines rousseauistes, marxistes et freudiennes des réformes menées par Claude Allègre en s'appuyant sur les analyses de Thierry Desjardins[290]. Philippe Meirieu et Alain Boissinot, persuadés de renouer avec la «pédagogie du bonheur» prônée par le Vicaire savoyard, sont désormais accusés de promouvoir des méthodes d'analyses mécanistes et desséchées privant les exercices scolaires de tout sens profond. Bernard Kuntz puis Jean-Claude Gouy portent leurs attaques contre les rapports Monteil, Blanchet ou Bancel rédigés par les «*docteurs Folamour multipliant les gadgets pédagogos*»[291]. D'autres enseignants comme Olivier Jaulhac se montrent très critiques des nouvelles épreuves proposées au bac permettant de dissimuler les échecs des pédagogies actives derrière des exercices enfantins. Il s'agit de rappeler aux pouvoirs publics que «*ce n'est pas en cassant le thermomètre qu'on fait tomber la fièvre*». Après le départ de Claude Allègre en 2000, Bernard Kuntz et les autres représentants du S.NA.L.C se répandent en propos ironiques contre Jack Lang et les «gardes roses» rétablissant «*le temps des farandoles et de la pâte à crêpes*» où s'épanouissent cent fleurs grâce aux Travaux Personnels Encadrés (T.P.E.) et aux Itinéraires de Découverte (I.D.D).

Les «*politiques de Luc Ferry*» dévoilées en 2003 «*inspirés par des principes libéraux masqués par des références au pédagogisme*» ne laissent pas d'inquiéter Bernard Kuntz et Jean-Marie Potiez qui voient encore, derrière ces mesures, l'influence

[289] Frédéric Eleuche «Le chaos pédagogique» in La Quinzaine Universitaire, n° 1047, 1993, p. 16.

[290] Frédéric Eleuche «Poings de presse : la très grande victoire du SNALC» in La Quinzaine Universitaire, n° 1144, 1999, pp. 14-15.

[291] Bernard Kuntz «De Charybde en Scylla ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 1156, 2000, p. 1.

néfaste de Philippe Meirieu[292]. Ces militants ne peuvent constater amèrement que les membres du Haut Conseil de l'Education, présidé par Christian Forestier, reprennent immanquablement les multiples conclusions des rapports Thélot ou Périssol préconisant de créer des enseignements du Socle commun. Loïc Vatin et Jacques Mazaud remarquent, malicieusement, que les académies du Grand Ouest ayant échappé à l'influence des Lumières affichent désormais les meilleurs taux de réussite nationaux. Mais ces enseignants considèrent que les parents n'auront plus d'autre choix dans le futur que d'inscrire leurs enfants dans de trop rares établissements élitistes ou de les confier à des garderies accueillant les futurs «hilotes» condamnés à la précarité, faute de qualifications suffisantes[293].

Si les responsables du S.NA.L.C, comme Frédéric Eleuche, rappellent les luttes menées pour préserver la liberté pédagogique des enseignants désormais inscrite dans la Loi Fillon d'Orientation de 2005, ils ne se font guère d'illusion. Dans la foulée, Claire Mazeron puis Bernard Kuntz évoquent les conclusions du rapport Matringe ou les préconisations du Haut Conseil pour l'Education recommandant de constituer rapidement des équipes pédagogiques afin d'accélérer les décloisonnements, les travaux interdisciplinaires privilégiant les «savoir faire» ou les «savoir être»[294]. Des professeurs de philosophie, toujours en pointe, comme Guy Desbiens font remarquer, en 2006, que les principes simples d'élémentarité, d'ordre raisonné et d'exhaustivité, que s'efforçaient de respecter les projets éducatifs cartésiens ou condorcétiens ne sont désormais plus respectés par les réformateurs contemporains Thélot ou Périssol. En effet, les élèves sevrés d'enseignements disciplinaires par les réformes successives ne maîtrisent plus les éléments essentiels du langage et du calcul pour aborder d'autres matières. Ces constats repris, avec fruit, par Claire Mazeron, expliquent que les procédures de remédiation remplacent progressivement les approfondissements disciplinaires et que les Principaux de collèges, soit constituent des groupes de niveau, soit développent des activités péri-éducatives ou des dispositifs de remédiation en fonction de l'influence locale des lobbys pédagogiques. Nombreux sont les adhérents du S.NA.L.C qui souscrivent aux réflexions de Nathalie Bulle ou de Marcel Gauchet démontrant que l'école se désintéresse désormais de la formation individuelle pour insister toujours plus sur le

[292] Bernard Kuntz «Décentralisation ou Déréglementation ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 1205, 2003, pp. 1-2.

[293] Jacques Mazaud, Loïc Vatin «Notre métier ce qu'en pensent un jeune collègue ... et un moins jeune» in La Quinzaine Universitaire, n° 1173, 2001, pp. 15.

[294] Claire Mazeron «Socle Commun : les Illusions perdues de la Loi Fillon» in La Quinzaine Universitaire, n° 1255, 2006, pp. 8-9.

dressage social, tout en prétendant valoriser les principes d'autonomie et d'égalitarisme. Les conclusions du rapport Pochard décortiquées par Claire Mazeron, en 2008, prévoyant l'annualisation des services, et le choix des horaires par les Conseils pédagogiques confirment ces inquiétudes. Ces orientations pédagogiques opposent, en 2009, les représentants du S.NA.L.C aux vingt organisations dominées par le S.G.E.N, formulant neuf propositions reprenant les points de convergence exigeant des enseignements interdisciplinaires et une fusion des filières au lycée après la parution des rapports Gaudemard et Descoings. Les projets de réforme du Lycée Chatel, sont aimablement qualifiés par Bernard Kuntz, en 2010, de «*nouveaux avatars de la loi Jospin 1989*» ou d'indigestes resucées des rapports Thélot, Gaudemar, Pochard ou Descoings. En 2015, François Portzer et Jean Rémi Girard considèrent que les projets de réforme du collège élaborés par Najat Vallaud-Belkacem sont inacceptables puisqu'ils font disparaître en totalité ou en partie certains enseignements disciplinaires, situation qui ne révolte ni le S.G.E.N-C.F.D.T, ni le S.E.-U.N.S.A, ni les fédérations de parents d'élèves[295].

b) Le S.N.E.S : de l'école progressive à la contestation des réformes

L'attitude de la majorité autonome du S.N.E.S à l'égard des projets de réformes scolaires peut-être qualifiée d'ambiguë sous la IVème République. En effet, Robert Guitton, Albert-Claude Bay ou Pierre Dhombres soutiennent officiellement les projets de démocratisation de l'enseignement annoncés par la Commission Langevin-Wallon mais s'opposent régulièrement à leurs modalités d'application. Ces universitaires «progressistes» s'honorent de promouvoir l'incorporation de jeunes issus des catégories populaires dans le Second degré mais n'oublient pas qu'ils représentent aussi des enseignants et des enseignantes attachés aux valeurs de l'ancien enseignement secondaire.

Les projets Langevin-Wallon sont bien acceptés par la majorité autonome et par la minorité unitaire d'autant qu'ils ne seront jamais appliqués. Seuls les historiens, comme Roger Portal, s'inquiètent dans un premier temps, en 1945, de voir les enseignements historiques transformés en options[296]. Pourtant les projets caressés par Yvon Delbos ou Pierre-Olivier Lapie pour transformer les Cours Complémentaires (C.C.) en «collèges modernes», en 1950, après les Ecoles Primaires Supérieures (E.P.S) éveillent les premières craintes. Des enseignants comme Berges, enseignant au Lycée Montaigne, craignent de voir l'enseignement

[295] François Portzer «La guerre est déclarée» in La Quinzaine Universitaire, n° 1379, 2015, p. 1.

[296] Roger Portal «Chez les historiens, Valeurs de l'histoire» in L'Université Syndicaliste, n° 4, 1945, p. 7.

secondaire profondément altéré par l'entrée des instituteurs dans les petites classes[297]. Les enseignants du S.N.E.S acceptent cependant, majoritairement, les projets Brunold et Faral envisageant des filières courtes et longues, comportant des classes d'observation et d'orientation dans le premier cycle et une seconde vestibule permettant de repousser les procédures de sélection au-delà de 14, voire 16 ans. Mais ces projets de réforme, plutôt destinés à sélectionner les élèves, renoncent à l'idée d'un tronc commun envisagée par la Commission Langevin-Wallon.

Ces projets, cependant, entraînent des frictions entre les enseignants du Second degré et les instituteurs du S.N.I appartenant pourtant tous à la majorité autonome, mais en concurrence pour animer les petites classes du Premier cycle. Les retouches apportées par Roger Fédensieu aux projets Brunold et Faral rétrécissant les voies d'accès au Second degré provoquent des tensions, en 1954, entre autonomes et unitaires intervenant en la personne de Jean Masse[298]. Ces tensions s'exacerbent, en 1955, au moment de la parution des projets Sarrailh et Berthoin prévoyant la création de classes d'orientation commune et confiant les classes d'enseignement moyen A et B à des spécialistes alors que les C sont offertes aux instituteurs. Les dirigeants autonomes Albert-Claude Bay et Alexandre Kreisler s'opposent alors à des mesures visant à créer un enseignement moyen du « *plus pur type américano-soviétique* ». En revanche, les unitaires considèrent que les classes d'observation doivent être ouvertes à tous les enfants. En fait, les militants socialistes ne souhaitent pas priver les élèves fragiles de connaissances, mais leur proposer des cursus plus adaptés. Après la présentation de la réforme Billères, les historiennes du S.N.E.S, Jeanne Borgey ou Micheline Morey, appartenant aux courants «Force Ouvrière» et autonome, toutes deux élues au Conseil Supérieur, se désolent cependant de voir les élèves du cycle court, privés d'enseignements sur les Civilisations[299].

Les mesures édictées par Jean Berthoin, en 1959, sont logiquement bien accueillies par Pierre Dhombres bien qu'ayant été adoptées par un régime honni. En effet, les mesures transformant, après les E.P.S, les Cours Complémentaires en collèges d'enseignement général (C.E.G) sont bien acceptées, en raison des perspectives

[297] Berges «Réforme de l'enseignement : Articulation du 1er et 2nd degré» in L'Université Syndicaliste, n° 68, 1953, p. 33.

[298] Jean Masse «Tribune libre : Le bureau du SNES a-t-il une politique ?» in L'Université Syndicaliste, n° 115, 1954, p.16.

[299] Jeanne Borgey «Conseil du Second degré Session du 20 juin 1957» in L'Université Syndicaliste, n° 162, 1957, p. 7.

démocratiques qu'elles ouvrent. Les jeunes sont désormais scolarisés jusqu'à 16 ans sans contraindre leurs parents à débourser des sommes considérables. Mais les protestations de certains enseignants influents contraignent Pierre Dhombres à critiquer les risques de nivellement engendrés par les cycles d'orientation et à exiger la réintroduction de filières sélectives dès 1960[300]. Ces oppositions internes expliquent que les critiques de Pierre Dhombres et Paul-Louis Letonturier soient plus virulentes à l'adresse des projets Fouchet, publiés en 1964, prévoyant de désigner dans les cycles d'observation et d'orientation des maîtres formés en deux ans[301]. Marie-Louise Bergeret, épouse d'Alexandre Kreisler, considère même que les classes communes de 6ème et 5ème de C.E.G demeurent antidémocratiques puisqu'elles contraignent des élèves brillants à végéter en attendant leurs petits camarades. Ces critiques sont évidemment relayées par les historiens-géographes car les projets Fouchet visent à rendre optionnelles leurs disciplines, avant d'être abandonnés. Certains comme Yves Pelanne continuent à protester, après 1966, car la Direction générale (D.G.O.P.S) supprime certains pans des enseignements historiques de Terminale pour augmenter les horaires de français, utilisés par les professeurs de lettres préparant leurs élèves aux nouvelles épreuves du baccalauréat[302].

L'avènement de la tendance «unitaire» en 1967 change la donne. Désormais les enseignants d' «Unité et Action» instruits par les travaux de Bourdieu et Passeron, comme Gérard Alaphilippe, attaquent les projets concoctés par Alain Peyrefitte et François-Georges Dreyfus, membres de l'U.D.R, prévoyant de conserver les ségrégations verticales du Second degré. André Dubus puis Jean-Jacques Scheibling demandent, dès 1969, aux pouvoirs publics d'appliquer intégralement les mesures préconisées par le plan Langevin-Wallon[303]. Les unitaires comprennent qu'ils doivent non seulement satisfaire les aspirations de rénovation exprimées par la base, mais aussi répondre aux critiques des libéraux et des libertaires qui s'abattent sur une Education nationale jugée monolithique et sclérosée. Etienne Camy-Peyret et Gérard Alaphilippe considèrent que les attaques formulées par Olivier Giscard d'Estaing rejoignent celle d'Ivan Illich puisqu'elles visent à contester l'institution

[300] Pierre Dhombres «Un bilan provisoire» in L'Université Syndicaliste, n° 195, 1960, p. 1-2.

[301] Louis Caney «Après la Quinzaine du CNAL - Vouloir… » in L'Université Syndicaliste, n° 4, 1964, p. 9.

[302] Yves Pelanne «Allègements de programmes au bac concernant les fondements des civilisations et la longue durée» in L'Université Syndicaliste, n° 2, 1966, p. 13.

[303] Jacques Scheibling, Pousseur «Orientation syndicale en matière de pédagogie – Réflexion sur le rôle du syndicat» in L'Université Syndicaliste, n° 18, 1969, p. 42-43.

scolaire accusée d'entraver le processus de rénovation pédagogique. Ces saillies ne sont pas sans écho puisque des enseignants en Histoire-Géographie Jean-Marie et Martine Geng, proches de Jean-Claude Guérin et de « Rénovation Syndicale », s'inspirent des idées d'Illich pour modifier leurs approches didactiques[304]. Aussi lorsque des expériences pédagogiques sont proposées par Joseph Fontanet, en 1973, comme celles réservant 10% du temps d'enseignement aux expérimentations, les responsables du S.N.E.S se montrent plutôt favorables. Pourtant, immédiatement, les critiques de Luc Bouret, enseignant en poste à la Flèche, puis d'Edouard Patard fusent contre ces dispositifs qui permettent de réduire les séquences à 50 minutes en aggravant lourdement les tâches des enseignants[305]. D'autres se moquent : «*Avez-vous lu Illich ? Moi pas !*». Si les unitaires du S.N.E.S se montrent favorables aux principes de la démocratisation et de la rénovation pédagogique, ils souhaitent que ces dernières ne se réalisent pas sur le dos des enseignants et des élèves.

Les réformes initiées par René Haby, en 1975, sont immédiatement combattues non seulement en raison de leurs incidences professionnelles mais également à cause de leurs implications idéologiques. Jean Petite et Jean Chaubard considèrent que les mesures Haby introduisent des contenus d'enseignement étroitement utilitaristes et anti-scientifiques tout en conservant des dispositifs de ségrégation scolaire. Ces réformes sont directement inspirées par les recherches de Benjamin Bloom, père de la «pédagogie par objectifs». Si les idées de ce chercheur en éducation rejoignent celles des autres pédagogues comportementalistes, elles contribuent également à populariser la «pédagogie différenciée» tout en remettant en cause la continuité des programmes d'Histoire. Pour Claude Vidal et Jean Petite, les programmes proposés en Histoire, reposant sur des thèmes soit synchroniques, soit diachroniques au Collège, en 1977, débouchent inévitablement sur des « *enseignements disloqués et superficiels* ». Il ne fait pas de doute pour Jean Petite, qu'il s'agit d'un énième avatar de la «*réaction anti-humaniste annonçant le retour du positivisme et de l'utilitarisme, niant les dimensions nouvelles de la science*»[306]. Jean-François Clopeau et Evelyne Planque, en 1979, considèrent que les enseignements proposés par Haby visent à façonner «*des comportements*», ou à enseigner des «*savoir-faire*» débouchant sur des visions fixistes et aseptisées[307]. Pourtant, les unitaires ne considèrent pas

[304] Martine Geng «Pour Illich» in L'Université Syndicaliste, n° 19, 1973, p. 29.

[305] Luc Bouret «Améliorer nos conditions de travail» in L'Université Syndicaliste, n° 2, 1973, p. 22.

[306] Jean Petite «La fin des "lycées"» in L'Université Syndicaliste, n° 13, 1978, p. 18.

[307] Evelyne Planque, Jean François Clopeau «Quelle histoire ? Quelle géographie ?» in L'Université Syndicaliste, n° 24, 1979, p. 22.

comme les adhérents du S.NA.L.C que les mesures prises par René Haby s'inscrivent dans les perspectives ouvertes par le plan Langevin-Wallon, mais y voient plutôt des mesures imposées par des dirigeants acquis au libéralisme mondialisé. Façonnés par le pragmatisme de Dewey et le behaviorisme de Bloom, les machineries pédagogiques, mises en place par René Haby et Jean Capelle, visent à dépasser les tensions internes de la société française et à réconcilier les individus avec les réalités économiques imposées par une économie internationalisée. La direction du S.N.E.S. se rallie donc à l'idée d'une «école progressive» permettant le regroupement démocratique des diverses filières de formation dans l'esprit Langevin-Wallon, en reconnaissant les qualifications réelles des enseignants ou des élèves. Les militantes comme Françoise Régnaut condamnent donc les thèses du S.G.E.N en faveur d'une «*école fondamentale*», «*à l'avant-garde du progrès à reculons*»[308] !

Ces réalités expliquent que Monique Vuaillat et les autres dirigeants du S.N.E.S. se montrent circonspects à l'égard des réformes engagées par le socialiste Alain Savary, en raison des parentés idéologiques qu'elles entretiennent avec la réforme Haby. Des unitaires Olivier Andreu, Jacques Reygrobellet ou des militants trotskystes du F.U.O comme Jean-Jacques Marie rejettent, dès 1982, avec force les projets Legrand et Prost visant à redéfinir les services des enseignants sur la base de ceux des P.E.G.C[309]. Pour Jean-Jacques Marie et Nicole Fossart, partis renforcer le S.N.L.C.-F.O, en 1984, les rapports Legrand et Prost prolongent inexorablement les objectifs poursuivis par les décrets de 1972, préparés à l'époque par la Commission Joxe-Prost ! Les projets de création d'un S.P.U.L.E.N sont rejetés non pas en raison de l'intégration de l'enseignement privé dans un grand service national, mais parce qu'ils préparent l'autonomie des établissements et les mesures de rénovation prônées par Antoine Prost et le S.G.E.N. Les tentatives de rénovation autoritaire, entreprises par Jean-Pierre Chevènement, en 1985, ne sont appréciés, ni par les partisans de la rénovation, comme Françoise Lantheaume, qui les trouvent trop timorées, ni par les partisans du statu quo comme Jack Lefebvre (I.S.U) parce qu'elles introduisent des dispositifs de tutorat et de «suivi» qui contribuent à diluer les disciplines grâce aux «globalisations horaires» (D.H.G) et aux «projets d'établissement»[310]. Les traces laissées par les affrontements de 1982 expliquent

[308] Françoise Régnaut «Réduire la durée de notre travail : une urgence» in L'Université Syndicaliste, n° 11, 1981, p. 4-6.

[309] Olivier Andrieu «Une pétition pour tous» in L'Université Syndicaliste, n° 40, 1982, p. 7.

[310] Jack Lefebvre «ISU- Indépendance syndicale et unité» in L'Université Syndicaliste, n° 110, 1985, p. 26.

également que les dirigeants du S.N.E.S se soient mollement mobilisés pour défendre les intérêts des P.E.G.C supprimés par René Monory en 1986.

Dans les années 1990-2000, les unitaires incarnent le «front du refus» par rapport à des réformes qui ne jouent plus leur rôle démocratique mais contribuent à déréglementer les services et les enseignements. Leur première cible est représentée par le ministère socialiste Jospin souhaitant accomplir l'œuvre de rénovation engagée par Alain Savary. Le ministre et son conseiller Claude Allègre présentent pourtant leurs projets de réforme de manière extrêmement habile. La commission présidée, par le charismatique Pierre Bourdieu et François Gros, chargée de modifier les contenus d'enseignement est plutôt bien accueillie par la direction du S.N.E.S et notamment par Denis Paget. En effet, les deux chercheurs prévoient de promouvoir les enseignements transdisciplinaires tout en réactualisant les contenus disciplinaires en fonction des évolutions scientifiques. Les desseins de Lionel Jospin sont pourtant combattus comme les mesures préconisées sept ans plus tôt parce qu'ils remettent sur l'écheveau les projets d'«école moyenne» préconisés par le S.G.E.N ou par U.I.D sous le nom d'«école fondamentale» débouchant sur un corps unique ou sur un nouveau corps de professeurs de collèges. Cependant, les responsables d'«Unité et Action», Monique Vuaillat et Pierre Petremann, échaudés par les tentatives de passage en force de 1982, dénoncent des mesures de «rénovation» et de «revalorisation» servant de paravents à une décroissance permanente des moyens[311].

Les enseignants du S.N.E.S, Véronique Gensac en tête, remettent en cause, dès 1991, les nouvelles formes de pilotage national ou local induites par la Loi d'Orientation Jospin, les lettres de cadrage ou les projets d'établissement imposant insidieusement des orientations malthusiennes[312]. Ces choix malthusiens se traduisent par des projets de programme, répondant au cahier des charges de la Commission Bourdieu-Gros, qui mécontentent profondément les spécialistes du S.N.E.S. Il faut dire que le S.N.E.S. s'est senti écarté par le nouveau Conseil National des Programmes comme du G.T.D «Histoire-Géographie» au même titre que l'A.P.H.G. Bien que majoritaires dans l'Education nationale, le S.N.E.S ne truste plus les commissions consultatives ou officielles créés par Lionel Jospin et se voit concurrencé par le S.G.E.N-C.F.D.T, plus proche du P.S. Les responsables du Syndicat critiquent donc vertement les conclusions du C.N.P abaissant pour des

[311] Pierre Petremann, Philippe Koechlin, Denis Paget «L'histoire-géographie en question –Enquête» in L'Université Syndicaliste, Spécial histoire-géographie, n° 1, 1991, p. 1.

[312] Véronique Gensac «Rentrée 91 : alerte !» in L'Université Syndicaliste, n° 153, 1991, p. 3.

questions financières les horaires disciplinaires, ignorant les dédoublements et imposant des méthodes de travail totalement verrouillées. Philippe Koechlin et Pierre Petremann n'ont pas de termes assez durs, en 1991, pour dénoncer les programmes d'Histoire élaborés par le G.T.D Martin aux contenus décidemment trop abstraits et très ethnocentrées. Pour Pierre Gouel, ces programmes écartent sciemment les questions économiques et sociales et donc les tensions ou les ruptures responsables de mutations importantes comme celles qui se produisent simultanément dans les Pays de l'Est[313]. En outre, fait remarquer Denis Paget, contrairement aux promesses faites, les systèmes de dominantes et d'options au Lycée contribuent à faire gonfler les effectifs comme dans les réformes Haby et Beullac. Cette critique n'épargne pas les I.U.F.M. considérés comme de formidables «*instruments de mise au pas*» pour imposer les choix éducatifs du gouvernement socialiste.

La gestion pourtant prudente de François Bayrou, puis l'arrivée tonitruante de Claude Allègre au ministère ravivent les craintes du S.N.E.S de voir les processus de déréglementation frapper l'Education nationale. Les propositions Bayrou, en 1994, démantelant le «Collège inique» en favorisant les parcours individuels et en augmentant les tâches des enseignants sont reçues avec froideur par Monique Vuaillat alors que les enseignants en Histoire-Géographie se plaignent de n'avoir pas été consultés sur les nouveaux programmes du G.T.D Berstein-Borne. Les inquiétudes sont ravivées par les conclusions du rapport Fauroux, datant de 1996, prévoyant de confier les financements des établissements aux collectivités locales tout en étendant les services et les attributions des enseignants.

Mais ce sont surtout les mesures prises par Claude Allègre qui mettent le feu aux poudres dès 1997. Les responsables du S.N.E.S, Monique Vuaillat et Denis Paget, s'opposent aux desseins de Philippe Meirieu souhaitant mettre en place un «Lycée unique» comportant une Seconde indifférenciée et reposant sur des «programmes noyaux» socles d'une culture commune[314]. Les affrontements sont sévères avec le ministre et son conseiller, même si le S.N.E.S s'abstient sur la question de la Seconde au Conseil Supérieur. Les recommandations du rapport Bancel, qui reprennent globalement celles du rapport Fauroux et les projets de toilettage des programmes de lycée en 1999, provoquent de sérieuses tensions entre le S.G.E.N, le SE-F.E.N qui soutiennent le ministre et le S.N.E.S. Ces tensions sont ravivées par les constats dressés par Frédérique Rolet et Jean-Luc Le Guellec qui constatent, en

[313] Pierre Gouel «Histoire géographie -Quels aménagements ?» in L'Université Syndicaliste, n° 275, 1991, p. 25.

[314] Denis Paget «Réforme des lycées : Vrai débat ou polémique ?» in L'Université Syndicaliste, n° 467, 1998, p. 12.

1999, que les systèmes de remédiation et les T.P.E réduisent considérablement les enseignements disciplinaires, tout en alourdissant les tâches des enseignants[315]. Les mêmes constats sont dressés par Frédérique Rolet et Denis Paget à propos des I.D.D au collège créés par Jack Lang venu apaiser une situation tendue.

Les projets de la droite, en 2002, laissent augurer de nouvelles dérives accentuant les processus de déréglementation et de décentralisation en dépit de la mobilisation de la gauche après le «choc du 21 avril». Claudie Martens, Frédérique Rolet constatent, en 2004, que les recommandations du rapport Thélot vont dans le sens de la dérégulation, puisqu'elles prévoient d'étendre les services des enseignants de plus en plus inféodés aux chefs d'établissement[316]. En outre les projets préparatoires de la Loi Fillon prévoient de réduire les temps de formation, de réviser les statuts et de limiter les possibilités de mutation. Ces évolutions ne sont pas sans conséquences sur les enseignements puisque, selon Hélène Latger, les programmes deviennent spiralaires et privilégient de plus en plus les notions de compétences à celles de connaissances. Selon Gisèle Jean, les modèles anciens de formation sont progressivement remplacés par les modèles préconisés par les grandes organisations internationales insistant sur les parcours individuels de formation (P.P.R.E) et les «socles de compétences». D'ailleurs, pour Bernard Boisseau, les collèges classés « EP1 R.A.R » remplaçant, à partir de 2006, les collèges de Z.E.P deviennent les lieux privilégiés de la déréglementation, puisque de plus en plus, les Principaux sont invités à recruter eux-mêmes les personnels.

Ces angoisses expliquent que les tentatives de Mathieu Leiritz pour réintroduire les idées de Philippe Meirieu dans l'agenda de réflexion du S.N.E.S soient extrêmement mal reçues par certains lecteurs de l'US. Une enseignante anonyme F.G. d'Aix en Provence s'exclame « *Embrassons-nous, Folleville... Vous avez la mémoire bien courte, camarades de L'US. Vous avez aimé Allègre; vous adorerez Meirieu*»[317]. Pourtant, les plus jeunes au S.N.E.S, comme Carole Condat, ne se montrent pas farouchement opposés à certaines innovations, puisqu'ils recommandent de constituer dans les collèges des équipes pédagogiques souples[318]. Des professeurs

[315] Frédérique Rolet, Jean-Luc Le Guellec «Mission Bancel : Conditions de travail et de vie des enseignants» in L'Université Syndicaliste, n° 483, 1999, p. 11.

[316] Frédérique Rolet «Bonimenteurs !» in L'Université Syndicaliste, n° 607, 2004, p. 1.

[317] Françoise G. «Billet d'humeur : Avec armes et bagages» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 643, 2006, p. 6.

[318] Caroline Condat, Hélène Latger «Richesse collective et liberté individuelle» in L'Université Syndicaliste, n° 673, 2008, p. 23.

comme Serge Châtelain tentent même d'identifier les concepts permettant de repérer les projets progressistes des projets technocratiques. Ces conceptions expliquent certainement pourquoi des discours circonspects accueillent, en 2009, les annonces plutôt positives du rapport Descoings préservant les séries, limitant les effectifs d'élèves par classe en Seconde, tout en autorisant les orientations réversibles. Les responsables du S.N.E.S. considèrent les recommandations de Descoings intéressantes mais inapplicables en raison des politiques d'austérité néo-libérales restreignant les nombres de postes années après années.

c) Le S.G.E.N : Un syndicat porté vers la rénovation pédagogique

Le premier S.G.E.N. se caractérise par une approche prudente de la question pédagogique. En effet, si certains militants appellent à créer des structures scolaires plus démocratiques ne rejetant pas inexorablement les enfants des classes populaires, d'autres enseignants se défient des mesures qu'ils jugent contre-productives, voire démagogiques. Si certains militants proches de la C.F.T.C, comme Louisette Derrien, interviennent pour promouvoir l'idée d'un tronc commun, envisagé par le plan Langevin Wallon, les réactions des adhérents semblent mitigées, voire hostiles. Des instituteurs comme René Felzine se demandent s'il est bienséant de faire courir des taupes et des pur-sangs côte à côte[319]. Dans le même temps, des instituteurs comme René Chiroux cherchent à promouvoir les méthodes actives inspirées par Maria Montessori alors que des enseignantes, à l'image de Georgette Berault-Vignaux, s'intéressent aux outils pédagogiques venus d'Outre-Atlantique. Mais des professeurs comme André Delotte se défient, comme leurs homologues du S.N.E.S, des «classes nouvelles» qui flattent les enfants sans leur offrir de bases solides[320]. Des militantes chrétiennes, comme Madeleine Singer, constatent avec inquiétude l'influence exercée par des psycho-pédagogues laïques, André Burloud et René Hubert, au moment où se met en place un enseignement de morale civique. En effet, selon Madeleine Singer, ces psychologues opposent systématiquement dans leurs ouvrages les valeurs humanistes d'engagement aux principes religieux de résignation et de sacrifice. Même les professeurs d'Histoire-Géographie appartenant au S.G.E.N, comme Hélène Honnorat ou Jean-Georges Thiellay, contestent les mesures de la Commission Langevin-Wallon rendant optionnels leurs disciplines et

[319] René Felzine «Peut-on orienter les enfants de onze ans ?» in Ecole et Education, n° 41, 1948, p. 5.

[320] André Delotte «Au Conseil de l'Enseignement du Second Degré» in Ecole et Education, n° 36, 1948, p. 18.

militent en faveur du retour à un cycle unique afin de ne pas briser la continuité des programmes scolaires[321].

En conséquence, les projets scolaires du S.G.E.N demeurent extrêmement retenus jusqu'aux années soixante même si les congressistes, en 1950, appellent le gouvernement à mettre en place d'urgence une politique cohérente. Les responsables de la Commission pédagogique, Bernard Vacheret et Raymond Létoquart favorables à la création d'un cycle d'orientation en 6ème et 5ème s'opposent aux projets de Charles Brunold et d'André Marie, en 1953, puis à ceux de Jean Berthoin, en 1955. En effet, ces projets, tout en acceptant le principe d'un cycle d'orientation, préservent des mécanismes de présélection et des cloisonnements fondés sur les discriminations sociales grâce aux enseignements optionnels de langues anciennes. Si des professeurs comme Jean Mousel ou des instituteurs tel que Claude Bouret font des propositions d'allègement de programmes et exigent un suivi plus important des élèves, ils se gardent bien de réclamer un tronc commun allant de la 6ème à la 3ème. En fait, les congressistes, en 1956, apparaissent majoritairement favorables à la création d'un cycle d'orientation (11-13 ans) tout en préservant un cycle de transition (13-15 ans). Paul Vignaux et Jean Mousel apportent donc, en 1956, un soutien appuyé au projet de René Billères, proche de celui du S.G.E.N, qui ne prévoit qu'un tronc commun d'une année[322]. Ainsi, les membres de la Commission pédagogique conduite par Raymond Létoquart, en 1957, adoptent les projets de programme d'Histoire-Géographie présentés par la Société des Professeurs d'Histoire et Géographie, adaptés à un tronc commun dans le cadre d'un cycle unique, au prix de quelques adaptations[323].

Les ambitions du S.G.E.N apparaissent plus importantes après 1960, sous l'impulsion de jeunes militants. Les attaques se multiplient contre les projets trop timides ne supprimant pas les décloisonnements. Claude Bouret et Jacques Natanson considèrent, en 1961, que les mesures prises par Jean Berthoin demeurent encore peu démocratiques, puisqu'elles préservent des filières dans les C.E.G et des procédures d'orientation trop précoces en 5ème. S'ils accueillent avec bienveillance la création d'une Direction unique (ou D.G.O.P.S), les responsables du S.G.E.N, Jacques Julliard ou Christian Montagnier regrettent, en 1963, que les

[321] Jean-Rémy Palanque, Hélène Honnorat «Communications des Régionales – Marseille : Vœux relatifs à la réforme de l'enseignement» in Historiens & Géographes, n° 103-104, 1945, p. 10

[322] «Le Congrès de Poitiers - Réforme de l'enseignement : Tronc Commun et Cycle de transition» in Syndicalisme Universitaire, n° 169, 1956, p. 4-5.

[323] Raymond Létoquart «Réforme de l'enseignement Histoire» in Syndicalisme Universitaire, n° 180, 1957, p. 7.

cycles d'observation et d'orientation dans les C.E.G et les C.E.S soient vidés de leurs fonctions premières de brassage en raison du maintien de cloisonnements[324]. Les articles d'Antoine Prost ou de Jacques Julliard, en 1964, demandent aux autorités de créer dans le Premier cycle un tronc commun, animé par des enseignants appartenant à un corps unique. Les membres de la nouvelle Commission socio-pédagogique, Antoine Prost et Jacques Natanson, appellent également les pouvoirs publics à créer un second cycle unifié regroupant des filières longues et courtes dans des établissements polyvalents, au lieu d'envisager des orientations couperets en fin de troisième, conformément aux projets de l'U.N.R[325].

C'est l'époque où le S.G.E.N et la F.E.N redécouvrent les vertus du Plan Langevin-Wallon sous l'impulsion d'un courant démocratique et modernisateur. Derrière ces projets apparaissent nettement les aspirations de Prost ou de Julliard souhaitant créer un enseignement civique annonçant la future «culture commune». Pour ce faire, Prost et Natanson, membres de la Commission socio-pédagogique, fondent les projets éducatifs du S.G.E.N sur trois piliers : personnel, rationnel, relationnel[326]. Dans ces projets défendus par Jacques Georges ou François Clad, les enseignements historiques sont censés mieux préparer les élèves aux relations sociales en insistant sur les interactions existantes entre milieux et sociétés. Les programmes scolaires ont pour finalité, selon Prost, d'éduquer les enfants à la démocratie et à la tolérance après les affrontements survenus lors de la guerre d'Algérie.

A partir des années soixante, les références aux pionniers de l'Education nouvelle se multiplient. Si les auteurs de «Syndicalisme Universitaire» se défient des projets technocratiques initiés par les responsables de la Vème République, ils affichent un intérêt marqué pour les Sciences de l'éducation, en dépit de quelques critiques isolées. Les auteurs de S.U comme Antoine Prost ou René Fromageat co-auteurs de «*La Révolution Scolaire*», en 1963, font régulièrement la promotion dans leurs colonnes des mouvements se réclamant de l'Education Nouvelle. Selon Prost, les méthodes nouvelles sont ignorées par les éducateurs mais sont nécessaires pour stimuler les fonctions motrices, affectives, sociales des élèves. Cet intérêt pour la pédagogie est renforcé par l'impact de l'ouvrage de Bourdieu et Passeron «*Les*

[324] Jacques Julliard «Pour un véritable cycle d'observation» in Syndicalisme Universitaire, n° 255, 1962, p. 6.

[325] Antoine Prost «L'UNR contre la démocratisation du second cycle» in Syndicalisme Universitaire, n° 320, 1964, p. 8.

[326] Antoine Prost, Jacques Natanson «Rapport pédagogique présenté au nom de la commission nationale des problèmes socio-pédagogiques» in Syndicalisme Universitaire, n° 261, 1962, p. 5-7.

Héritiers, les étudiants et la culture». Ces tenants de la sociologie du dévoilement appellent les enseignants à compenser les handicaps socio-culturels des élèves défavorisés afin de préserver leurs chances de promotion sociale.

Les militants du S.G.E.N, notamment Jean Falga ou Michel Armand, vont donc s'intéresser aux moyens permettant de former intellectuellement les élèves des centres professionnels tournés habituellement vers des activités manuelles. Antoine Prost ou Laure Cartier-Caumont dénoncent d'ailleurs régulièrement, à partir de 1965, la grande misère des collèges et des établissements professionnels, privés de moyens pour mener à bien leurs objectifs. Des militantes, comme Danielle Nagler, évoquent aussi, en 1966, «*l'indifférence ou l'hostilité de collègues plus âgés devant de timides essais pour appliquer des méthodes nouvelles, pour rendre des classes vivantes*»[327]. Il est vrai que même au S.G.E.N, des enseignants tels que Georges-Arthur Goldschmidt se gaussent des «*modernes Diafoirus*» transformant la pédagogie en «*pédagomanie*». Pour parer à toute critique, Prost ou Fousnaquer vont donc rappeler régulièrement après 1966, les origines et les objectifs de l'Ecole moyenne prônée par le S.G.E.N[328].

Les années post soixante-huitardes, sur le front de la pédagogie, se caractérisent au S.G.E.N, par des projets ambitieux qui trouvent leurs origines dans les réflexions intenses de la période précédente. Mais ces projets divisent les forces actives du mouvement syndical en opposant les pionniers de la pédagogie moderne et les enseignants plus réservés. En 1968, les attentes sont fortes concernant la formation des maîtres et l'innovation pédagogique comme le constate Antoine Prost au Colloque d'Amiens. Antoine Prost et Claude Pinoteau profitent donc des événements de mai pour appeler les militants localement à créer des équipes éducatives mettant en place des pédagogies nouvelles, tout en remodelant les espaces intérieurs. Prost avertit ses troupes : il faut rapidement passer à l'action car «*Demain, il sera trop tard !*»[329]. Pourtant, les premiers affrontements entre les militants du S.G.E.N. et du S.NA.L.C contraignent Prost en septembre à tempérer les ardeurs des partisans de la rénovation. D'ailleurs, ces derniers ont déjà marqué des points dans les commissions de vie scolaire ou aux Journées de Sèvres consacrées à

[327] Danielle Nagler «Un problème dont personne ne parle : les débuts dans l'enseignement» in Syndicalisme Universitaire, n° 399, 1966, p. 5.

[328] Antoine Prost «Chronique pédagogique : Aux origines de l'école moyenne» in Syndicalisme Universitaire, n° 410, 1966, p. 6.

[329] Antoine Prost, Claude Pinoteau «Action pédagogique : Demain, il sera trop tard !» in Syndicalisme Universitaire, n° 466, 1968, p. 16.

l'enseignement de l'Histoire. Dans ce rassemblement organisé à l'initiative de Louis François et d'«Enseignement 70» qui compte dans ses rangs Jean Lecuir, les trois représentants du S.G.E.N. François Clad, Paul Arbitre, Jean-Georges Thiellay voient avec satisfaction les participants accéder à leurs doléances. En effet, les chercheurs et les enseignants présents au stage émettent le vœu que les programmes ne soient plus aussi directifs et que les enseignements historiques inculquent surtout le sens du relativisme et l'esprit de tolérance aux enfants.

Au cours des années 1969 et 1970, Jacques George puis Antoine Prost lancent de nombreux appels, notamment à l'attention de Jean Petite et du S.N.E.S pour modifier les structures et supprimer les examens afin de mettre en place des travaux pratiques, des activités de groupe[330]. Mais les propositions de Jacques George consistant à reconsidérer les services des enseignants ou les projets de création d'établissements autogérés, présentés par Jean Falga, provoquent la colère des dirigeants du S.N.E.S. Ces propositions sont vues par les unitaires comme des provocations au moment où Olivier Giscard d'Estaing mais également Suzanne Citron et Ivan Illich proposent de rendre les établissements plus autonomes, voire d'en finir avec le monopole de l'Ecole afin de stimuler l'innovation pédagogique. Les membres de l'équipe de Paul Vignaux, en difficulté en 1971, Charles Pietri et Laure Cartier en profitent pour tenter de reprendre la main en dénonçant les réactionnaires et les progressistes cherchant à discréditer l'Education nationale avant de la faire imploser[331]. Ces attaques tombent à point nommé au moment où les membres du Bureau académique général de Lyon s'inquiètent de voir les dirigeants du S.G.E.N négocier avec la «Commission des Sages».

Cependant, ce sont les anciens minoritaires, François Garrigue, Jacques George, Jean Falga ou Jacques Julliard qui prennent la tête du S.G.E.N à partir de 1972 et renforcent sa ligne revendicative sur le front de la rénovation pédagogique. Même si la nouvelle minorité représentée par Charles Pietri et Laure Cartier critique les «*franc-tireurs d'une révolte imprécise appliquant sommairement à l'école le thème de la lutte des classes*», les «christiano-gauchistes» multiplient les initiatives notamment dans le domaine pédagogique. François Garrigue et Alain Bourgarel considèrent qu'il est urgent d'encourager en France une «discrimination positive» en faveur des zones défavorisées où vivent une majorité d'immigrés. Ces militants cédétistes demandent donc la création de Zones d'Education Prioritaire inspirées par l'exemple anglo-saxon

[330] Antoine Prost «Simples questions à Jean Petite à propos du Second Cycle» in Syndicalisme Universitaire, n° 491, 1969, p. 14-15.

[331] Charles Pietri «Supprimer les enseignants» in Syndicalisme Universitaire, n° 561, 1971, p. 3.

des «*Education Priorities Areas*». Jacques George et François Garrigue exigent, ensuite, que les enseignants souhaitant disposer de leurs 10% ne soient plus entravés par des Proviseurs ou des Inspecteurs hostiles[332]. Les représentants du S.G.E.N attaquent enfin les projets Fontanet, accusés d'introduire des procédures de sélection établies après la 5ème et la 3ème, en dépit de la suppression des filières, tout en créant un corps unique dévalorisé. Cet activisme pédagogique se double d'un engagement philosophique et tiers-mondiste. François Garrigue et Jacques George apportent leur soutien à des enseignants et des éducateurs sanctionnés pour avoir osé briser des tabous comme Nicole Mercier. Les élus du S.G.E.N au C.S.E. parviennent aussi avec le S.N.E.S à replacer les chapitres concernant l'Europe et la France en Première afin de privilégier les questions internationales en Terminale.

Pourtant, les représentants de l'ultra-gauche au S.G.E.N considèrent, en 1974, que les membres de la nouvelle direction ne sont guère allés plus loin que les projets d'«école moyenne», échafaudés par Prost qui vient d'abandonner ses responsabilités dans le syndicat. Ces critiques expliquent peut-être la nouvelle fuite en avant menée par le Secrétaire général et son adjoint. François Garrigue et Michel Armand organisent, en effet, des «actions-effectifs» au cours desquelles des enseignants refusent d'effectuer leur service lorsque les effectifs sont supérieurs à 25 élèves[333]. Mais surtout, ils considèrent, en 1975, que les projets Haby sont encore plus réactionnaires que les projets Fontanet, puisqu'ils introduisent des mécanismes de sélection à double détente, grâce à des options permettant de préserver des filières nobles. Roger Lépiney puis Jacques George critiquent violemment les réformes scolaires d'Haby, en les comparant, à partir de 1977, à la politique d'austérité menée par Raymond Barre, supprimant ici des heures de dédoublement au profit d'heures de soutien et rétablissant là des enseignements d'approfondissement à la place d'horaires disciplinaires[334].

Les militants du S.G.E.N accusent non seulement les responsables giscardiens de créer des structures inégalitaires, mais également de faire disparaître les vecteurs d'une pensée critique en portant des coups très graves aux enseignements de la Philosophie et de l'Histoire. Ces réformes d'essence libérale, selon Jacques George, sont destinées à développer les qualités d'abstraction et d'initiative chez les élèves

[332] Jacques George «La rénovation de notre politique éducative» in Syndicalisme Universitaire, n° 608, 1973, p. 2.

[333] Michel Armand «Les foudres d'Haby» in Syndicalisme Universitaire, n° 636, 1974, p. 3.

[334] Jacques George «Réforme Haby. Faire du neuf avec du vieux» in Syndicalisme Universitaire, n° 695, 1977, p. 11-14.

favorisés, tout en creusant inéluctablement les inégalités avec les élèves en difficulté. Les collaborateurs d'Haby, l'ancien directeur Jean Capelle et le docteur Charles Magnin sont même accusés de justifier leurs projets pédagogiques par des théories génétiques. On comprend donc pourquoi le pouvoir giscardien vise particulièrement les militants du S.G.E.N.-C.F.D.T, proches du P.S, comme Michel Sani, lorsqu'ils défient les autorités, notamment en refusant l'inspection. Les tensions s'aggravent lorsque les militants du S.G.E.N dénoncent publiquement les politiques menées par Christian Beullac ou lorsqu'ils s'opposent derrière Jean-Claude Guérin, en 1980, aux projets sur l'alternance visant à faire passer sous le contrôle du patronat de nombreux établissements scolaires[335].

L'alternance socialiste consacre le retour en grâce du S.G.E.N, en 1981, représenté désormais par Patrice Béghain, après la mort de Roger Lépiney. Cependant, cette date correspond également à l'isolement progressif du S.G.E.N, ostracisé par les autres organisations jalouses de son influence politique. En effet, certaines revendications du syndicat sont immédiatement exaucées par le nouveau ministre Alain Savary qui crée les Z.E.P dès le mois juin ! Les responsables du S.G.E.N, Patrice Béghain et Jean-Claude Guérin, qui militent en faveur de pédagogies souples impliquant la création d'équipes pluridisciplinaires au sein d'établissements autonomes sont également comblés par les rapports Soubré ou Legrand en 1982[336]. Même si Jean-Claude Guérin se méfie des tentatives de récupérations technocratiques de l'innovation pédagogique, les militants du S.G.E.N sont extrêmement enthousiastes à l'annonce du projet de création du S.P.U.L.E.N présenté par Alain Savary. Les représentants du S.G.E.N et notamment Michel Vergnolle voient dans ce projet, en 1983, l'opportunité de mettre en place des établissements plus autonomes. Jean-Claude Guérin et Anne-Marie Vaillé se réjouissent enfin d'entendre Antoine Prost proposer un décloisonnement des filières et la création de modules d'enseignement souples au Lycée[337]. Mais ces succès d'estime du S.G.E.N donnent lieu à un spectaculaire tir de barrage de la part de leurs opposants qui décortiquent et stigmatisent des rapports aux effets dévastateurs. Les représentants du S.G.E.N, souvent professeurs d'Histoire-Géographie, Jean-Michel Boullier, Odile Nave, Jean-Claude Guérin autour d'Antoine Prost, organisent donc des tables rondes pour convaincre les enseignants du bien fondé de leur démarche.

[335] Jean-Claude Guérin «La loi Legendre : l'alternance en marche ?» in Syndicalisme Universitaire, n° 785, 1980, p. 3.

[336] Jean-Claude Guérin «L'avenir des collèges – A nous de peser !» in Syndicalisme Universitaire, n° 834, 1983, p. 3.

[337] Jean-Claude Guérin «Enfin Prost…vint !» in Syndicalisme Universitaire n° 851, 1983, p. 5.

Jean-Claude Guérin tente de mobiliser autour du S.G.E.N. les forces favorables à la rénovation et à l'Education nouvelle qui se sont regroupées dans le C.L.I.M.O.P.E en publiant des articles favorables aux C.E.M.E.A, puis au C.R.A.P.

Cependant, la fin du premier septennat de François Mitterrand coïncide pour le S.G.E.N avec de nouvelles difficultés, d'autant que son isolement s'accroît. La base ne voit pas d'un aussi bon œil les réformes socialistes que ses représentants. Des anonymes assaillent de reproches la direction du S.G.E.N, coupable d'avoir accepté les conclusions des rapports Legrand et Prost prévoyant d'alourdir les services enseignants. En outre, à partir de 1985, Jean-Claude Guérin, Hélène Goux se plaignent des mesures prises par Jean-Pierre Chevènement ignorant les équipes pédagogiques, les projets d'établissement même s'ils préservent les possibilités de pédagogies différenciées[338]. François Harotte et Antoine Prost, dans une série d'entretiens, s'interrogent en 1986 sur les raisons de l'échec de la politique menée par Savary et la reprise en main réalisée par Chevènement en pointant notamment les faibles résultats obtenus par les mesures de décloisonnement. Pierre Bruston considère, que les projets de rénovation des collèges sont mis à mal par le maintien de programmes nationaux comme par le maintien de groupes de niveau. Les divisions entre militants allergiques aux politiques de Savary et enseignants hostiles à Chevènement sont fatales au Secrétaire général, Michel Vergnolle, qui laisse sa place à un P.E.G.C Lettres-Histoire, Jean-Michel Boullier, en 1986. Jean-Michel Boullier et François Queval lancent immédiatement une opération de reconquête de l'opinion publique. Le S.G.E.N tisse des liens solides avec les mouvements constituant le C.L.I.M.O.P.E mais également avec les fédérations de parents d'élèves[339]. Se félicitant des mesures de discrimination positive orchestrées par les rectorats grâce aux D.H.G, ils appellent leurs collègues à soutenir l'opération «Echec à l'échec» en 1988 privilégiant les instances de remédiation au redoublement.

Avec le retour de la gauche, les représentants du S.G.E.N passent d'une attitude défensive à un militantisme pédagogique qui renoue avec celui de l'ère Savary. Les militants du S.G.E.N, Jean-Michel Boullier ou Odile Nave, souscrivent aux conclusions du rapport Bourdieu-Gros préconisant de décloisonner les disciplines

[338] Hélène Goux, Jean-Claude Guérin «Rentrée 85 Dans les collèges et les lycées : Qui sème le vent... récolte la tempête» in Syndicalisme Universitaire n° 871, 1985, p. 3-4.

[339] Jean-Claude Guérin « Les cahiers pédagogiques CRAP pour résister à la glaciation ! » in Syndicalisme Universitaire n° 881, 1986, p. 10.

littéraires et scientifiques pour former à la réflexion scientifique et au relativisme[340]. Pourtant Mireille Dauphin puis Odile Nave, en 1989, s'insurgent contre les mesures prises dans le même temps par Lionel Jospin au détriment des Z.E.P, dans le but de trouver des financements pour les lycées. Les militants réunis au Congrès de Marseille, Jean-Loup Azéma, Mireille Dauphin, réclament l'allègement des contenus disciplinaires au profit d'enseignements interdisciplinaires, la suppression du brevet des collèges, la globalisation des services des enseignants qui appartiendraient désormais à un corps unique.

Pourtant les cédétistes Anne-Marie Vaillé puis Jean-François Rossard en 1991, affichent leur déception à l'annonce des projets dévoilés par Jospin sur les lycées. Les établissements du Second cycle demeurent selon eux insuffisamment décloisonnés en raison du maintien des voies L, ES, S et donc peu tournés vers les enseignements interdisciplinaires et modulaires. Pour Jean-Michel Boullier ou Odile Nave, ce sont les syndicats conservateurs S.N.E.S, S.NA.L.C et S.N.L.C.-F.O qui font obstruction aux réformes proposées par le S.G.E.N, en constituant un véritable «front du refus»[341]. Les représentants du S.G.E.N, en 1991, ne parvenant pas à faire passer leurs idées par la concertation, exigent désormais que le gouvernement socialiste se dote de «*nouvelles formes de pilotage*» pour imposer des politiques de rénovation pédagogique. Anne-Marie Vaillé et Jean-Michel Boullier attendent donc de Lionel Jospin puis de Jack Lang, en 1992, qu'ils démantèlent les cloisonnements existants dans le Collège unique comme les filières au Lycée ne permettant pas de remédier aux inégalités scolaires contrairement aux groupes de soutien ou d'enseignements modulaires[342]. Deux militants Michel Redoutey et Gilles Avinain se chargent de répondre aux critiques s'abattant, dès 1993, sur des I.U.F.M. théorisant peu ou prou les recettes préconisées par le S.G.E.N.

Face aux projets Bayrou, les militants du S.G.E.N retrouvent leurs accents revendicatifs pour appuyer leurs objectifs civiques et démocratiques. Ils renforcent la position de leur organisation au sein du «pool réformateur» mais demeurent très éloignés des positions défendus par le S.N.E.S-F.S.U, le S.NA.L.C-C.S.E.N et le S.N.L.C-F.O. Jean-Michel Boullier puis Michel Debon s'inquiètent de voir les

---

[340] Odile Nave et Arnold Bac «Contenus et programmes. Pour une réforme révolutionnaire» in Syndicalisme Universitaire n° 901, 1989, p. 5.

[341] Jean-Michel Boullier «Le projet du SGEN-CFDT : un lycée pour demain - Impliquer les personnels» in Profession Education, supplément au n° 10, 1991, p. 1.

[342] Jean-Michel Boullier «Jack Lang à l'éducation : un nouveau maître d'œuvre» in Profession Education, n° 23, 1991, p. 3.

mesures du Ministre réduire les moyens alloués aux Z.E.P, menacer le collège unique en réhabilitant des paliers d'orientation avec les CL.I.P.P.A (classes d'insertion préprofessionnelle par alternance) au lieu de développer des classes passerelles. Jean-Michel Boullier et Anne-Marie Vaillé se dressent, en 1996, contre les conclusions du rapport Fauroux préconisant, certes, de créer des équipes pédagogiques recrutées localement, mais recommandant également de rétablir les filières au Collège[343]. En 1997, les représentants du S.G.E.N, Jean-Michel Boullier et Jean-Luc Villeneuve se joignent au S.E-F.E.N et à la F.C.P.E pour soutenir les initiatives souvent maladroites de Claude Allègre attaqué par les syndicats «conservateurs» comme le S.N.E.S, le S.NA.L.C et le C.N.G.A opposés à ses mesures. A partir de 1999, le S.G.E.N et les mouvements du «groupe des 14» appuient les dispositifs préconisés par Claude Allègre et Philippe Meirieu de remise à niveau en 6ème, d'aide individualisée en 5ème et en 2nde, d'heures de vie de classe et d'éducation civique au Lycée[344]. Le pool des 14 souscrit également aux recommandations du rapport Bancel qui fait bondir les autres organisations, en 1999, car il prône la recomposition des champs disciplinaires et la déréglementation des services enseignants.

L'influence du S.G.E.N, dans le domaine pédagogique, reste entière au sein de la mouvance réformatrice, mais elle s'étiole dans le monde enseignant, voire dans les cercles politiques. Après le départ de Claude Allègre, Jack Lang et Jean-Luc Mélenchon donnent des gages aux lobbies «conservateurs» qui jugent nécessaire d'orienter, même précocement, les enfants en difficulté vers des voies professionnelles. Les responsables du S.G.E.N, Jean-Luc Villeneuve, en tête, demeurent cependant farouchement hostiles aux mesures réinstaurant des paliers d'orientation en 5ème ou pérennisant la 4ème d'orientation, car ils les considèrent comme injustement ségrégatives[345]. Ils bondissent, en 2001, lorsque les deux ministres socialistes autorisent la signature de conventions entre collèges et lycées professionnels, après avoir créé des modules «découverte professionnelle» destinés aux élèves plus faibles. Ces politiques sont mises en place à une époque où le bilan des Z.E.P et celui des politiques de remédiation impulsées par le S.G.E.N est contesté. Cependant, les responsables du syndicat attachés à l'idée d'une «culture commune», popularisée par François Audigier et Marie Duru-Bellat, craignent que ces mesures ne fragmentent le corps social.

---

[343] Jean-Michel Boullier «Ça suffit !» in Profession Education, n° 59, 1996, p. 3.

[344] Jean-Luc Villeneuve «Et maintenant ?» in Profession Education, n° 96, 2000, p. 3.

[345] Jean-Luc Villeneuve «Sortir de la mélasse» in Profession Education, n° 98, 2000, p. 3.

Après le retour de la droite aux affaires, en 2002, les responsables du S.G.E.N luttent sur deux fronts. D'un côté, ils combattent les projets ultra-sélectifs destinés à solutionner les problèmes de l'école en orientant prématurément les élèves en difficulté vers les voies professionnelles. De l'autre, ils cherchent à réhabiliter les actions menées par leur organisation en faveur de pédagogies alternatives. Les attaques de Jean-Luc Villeneuve portent sur les projets de Luc Ferry visant à reconstituer les filières du collège tout en créant des formations en alternance[346] en 3ème. Les articles de Jean-Luc Villeneuve ou de Raymonde Piécuch dénoncent ensuite, entre 2004 et 2005, les logiques libérales et individualistes des projets Fillon fondés sur les programmes personnalisés de réussite éducative ou P.P.R.E. Mais les rédacteurs de «Profession Education» convoquent également des enseignants et des chercheurs pour discréditer le bloc conservateur. Michaël Delafosse, Joachim Dendiével, enseignants en Histoire-Géographie et Catherine Nave-Bekhti «exécutent», en 2003, la malheureuse Mara Goyet, coupable d'avoir décrit les petits travers de ses élèves, sans chercher les moyens efficaces de pallier leurs difficultés[347]. Des encarts consacrés aux travaux d'Agnès Van Zanten, spécialiste en sciences de l'éducation, montrent les aspects bénéfiques des réformes trop souvent contrariées par l'inertie régnant dans le milieu enseignant. Les colonnes consacrées aux recherches d'Eric Maurin, en 2007, insistent aussi sur les bienfaits de la démocratisation scolaire.

Les réactions des militants du S.G.E.N aux politiques menées par Nicolas Sarkozy sont marquées du sceau de l'ambivalence, puisque Xavier Darcos et Luc Châtel font avancer des idées chères à leurs yeux, mais en même temps réduisent drastiquement les moyens alloués à l'Education nationale. Thierry Cadart ou Albert Ritzenthaler, constatent, en 2008, que les mesures prises par Xavier Darcos instaurent des hiérarchies dans les familles de parcours entre blocs de disciplines et blocs d'exploration et de spécialisation, manière habile de reconstituer les anciennes filières. Or, remarque Albert Ritzenthaler, les écarts existants entre les «héritiers» et les «déshérités» n'ont jamais été aussi importants dans le système scolaire[348]. Les appréciations de Joël Devoulon sur les réformes engagées par Luc Châtel, en 2010, sont plus mitigées puisque celles-ci mettent en place des «accompagnements personnalisés», des «enseignements exploratoires» réglementés par un conseil

[346] Jean-Luc Villeneuve «Réagir le 17 octobre» in Profession Education, n° 120, 2002, p. 3.

[347] Michaël Delafosse, Joachim Dendiével, Catherine Nave-Bekthi «Collèges de France : le Mépris» in Profession Education, n° 126, 2003, p. 14.

[348] Albert Ritzenthaler «Le poids des héritiers» in Profession Education, n° 171, 2007, p. 6.

pédagogique. Cependant, si Albert Ritzenthaler concède que la réforme Châtel assouplit l'organisation pédagogique, elle s'accompagne, selon lui, de réductions budgétaires drastiques et de regroupements improductifs entre sections[349].

Les nouveaux dirigeants du S.G.E.N, Frédéric Sève et Claudie Paillette profitent de l'arrivée de Vincent Peillon, en 2012, pour exiger une remise à plat du processus d'écriture des programmes au lycée afin de supprimer les filières pour imposer des logiques de compétences évaluées par des équipes pédagogiques. Claudie Paillette et Albert Ritzenthaler souhaitent que les lycées et les collèges évoluent vers plus de polyvalence et de modularité. Les réformes engagées par Najat Vallaud-Belkacem, en 2015, satisfont pleinement les représentants du S.G.E.N. et du S.E.-U.N.S.A. puisqu'elles suppriment des filières sélectives mais aussi des enseignements optionnels comme le latin ou le grec pour laisser la place à des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (E.P.I) occupant désormais 20% de l'horaire dévolu au «collège uniforme»[350].

Conclusion : Les rapports qu'entretiennent les enseignants syndiqués avec la «nation», le «collectif» ou avec la «laïcité» et «l'école» permettent d'identifier des «cultures syndicales» souvent très différentes qui s'opposent sur des questions essentielles. De manière caricaturale, les typologies dressées par Jean Hédoux, en 1986, résument ces archétypes syndicaux qui se dégagent même si elles n'épuisent pas à elles seules, la complexité du réel. Quelques exemples permettent de le montrer.

La question de la «nation», du «collectif» incarné par l'Etat ou par l'organisation syndicale ne sont pas abordés de la même manière par les représentants des différentes organisations. Cependant, les lignes syndicales évoluent sur le long terme, en se gauchissant ou en se radicalisant. De prime abord, les militants du S.NA.L.C apparaissent comme des républicains patriotes, respectueux de l'Etat, incarnant la nation alors que les adhérents du S.G.E.N peuvent sembler loin de ces problématiques. Mais rien n'est simple. Si les enseignants du S.NA.L.C témoignent d'un respect évident pour un Etat idéal incarnant la nation et défendant les libertés fondamentales, ils se montrent aussi, de plus en plus critiques, à l'égard de gouvernants qui adoptent les perspectives éducatives des «progressistes» sans chercher à réhabiliter la fonction professorale. Les dirigeants historiques du S.G.E.N,

[349] Albert Ritzenthaler «Lycées : une rentrée 2010 à plusieurs inconnues» in Profession Education, n° 192, 2010, p. 14.

[350] Claudie Paillette, Laurent Sève «Collège pour tous !» in Profession Education, n° 237, 2015, p. 5-13.

en tant que «personnalistes», affichent une certaine méfiance à l'égard de tout Léviathan alors que leurs successeurs «autogestionnaires » s'en prennent violemment à l'Etat centralisateur et bourgeois. En revanche, les générations actuelles «social-libérales» semblent plus disposées à accepter des institutions nationales ou supranationales permettant d'accélérer les réformes notamment sur le plan éducatif. Les directions autonomes, puis unitaires, du S.N.E.S reprochent, régulièrement, aux responsables de l'Etat bourgeois de faire des choix malthusiens en matière éducative. Cependant, ces militants demeurent convaincus que la République laïque et l'Etat-providence à l'échelon national demeurent des instruments incontournables de la politique de redistribution.

La question laïque apparaît ponctuellement brûlante, dans les années cinquante, puis dans les années quatre-vingt et enfin plus récemment. Néanmoins, en fonction de leurs histoires, de leurs traditions, les représentants enseignants adoptent des positions souvent très différentes. Les militants du S.NA.L.C et du S.G.E.N pour des raisons historiques et syndicales apparaissent plus acquis à une conception libérale de la laïcité. Mais ceux qui constatent que les atteintes au principe de laïcité se multiplient et que les relations se tendent entre les communautés adoptent des positions plus fermes et se rattachent, de plus en plus, à l'idée de «culture commune» ou de «morale laïque». Au S.N.E.S, les autonomes de la liste A puis d'U.I.D apparaissent souvent comme des militants laïcistes intransigeants. Les unitaires restent majoritairement sur une ligne proche. Mais, en accueillant des enseignants croyants ou en s'engageant dans des combats en faveur des minorités visibles, les responsables unitaires ont tendance à assouplir leurs positions.

Sur le plan pédagogique, si les pierres d'achoppement apparaissent nombreuses entre syndicats, les positions évoluent sensiblement sur soixante-dix ans. Si les militants du S.NA.L.C se montrent attachés à un enseignement humaniste et libéral, les responsables du S.G.E.N semblent, en revanche, avoir beaucoup évolué notamment sous l'impulsion des «baby-boomers». Les fondateurs du syndicat affichent une certaine tiédeur à l'égard des questions pédagogiques, mais les nouveaux militants apparaissent comme des promoteurs de l'Education nouvelle, dès les années soixante. En raison de sa taille, le S.N.E.S apparaît, depuis la Libération, tiraillé entre les aspirations «démocratiques» et les impératifs corporatistes de ses adhérents. Néanmoins, les nouvelles générations, prenant en compte la souffrance des jeunes professeurs et la déscolarisation croissante de nombreux enfants ont tendance à se rapprocher des thèses du S.G.E.N. D'ailleurs, les convergences entre militants doivent être autant considérées que les lignes de faille qui les opposent, car de ces rapprochements peuvent naître des conjonctions favorables pour résister à des projets politiques ou pour faire adopter de nouvelles mesures.

Chapitre III : Des alliances ponctuelles aux convergences de vue

Etudier uniquement, sous l'angle de l'affrontement, les relations syndicales et les «cultures syndicales» risque d'occulter un aspect important de l'activité syndicale. En effet, adhérents et sympathisants des différentes organisations entretiennent souvent des relations confraternelles, sinon conviviales, au sein des établissements ou des commissions auxquelles ils participent en tant qu'élus[351]. Au-delà des divergences politiques ou philosophiques, certains partagent des préoccupations analogues sur leurs activités professionnelles ou sur les problèmes sociaux. En outre, militants et organisations mêmes dominantes cherchent en permanence des soutiens pour renforcer leurs poids, dans les négociations engagées avec les autorités et les bureaux ministériels. Aussi à des périodes de brouille, provoquées par des divergences idéologiques ou des malentendus durables, succèdent souvent des périodes de coopération plus fructueuse, notamment lorsque des menaces sont ressenties de manière identique par les adhérents de différentes organisations.

1) Des organisations fragiles à la recherche de soutiens (1945-1968)

En dépit de l'esprit de recueillement qui anime tous les survivants de l'Occupation, des fractures importantes opposent les milieux syndicaux à la Libération. Ces clivages ne sont pas forcément liés aux tensions provoquées par la guerre froide ou par la décolonisation. Ils résultent beaucoup plus de divergences de vues sur les questions éducatives ou corporatives. Cependant, les organisations syndicales demeurent encore fragiles en dépit des avantages que leur apporte le paritarisme. Elles sont donc soucieuses de conserver des soutiens tactiques pour continuer à peser sur les autorités. Néanmoins, les alliances entre syndicats restent essentiellement conjoncturelles en raison de désaccords portant sur les réformes scolaires ou les revendications professionnelles. Les associations de spécialistes qui ne sont pas représentées dans les institutions paritaires comptent sur les syndicats pour soutenir les revendications des enseignants du Second degré. Mais ils doivent tenir compte des divergences qui opposent ces organisations représentatives pour atteindre des objectifs fixés souvent a minima. Ces objectifs modestes permettent de préserver la cohésion de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie (S.P.H.G.) durant la IVème République avant que des conflits essentiellement générationnels ne remettent en cause les orientations de la Société sous la période gaullienne.

[351] Patrick Rayou, Agnès Van Zanten «Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?», Paris, Bayard, 2004, p. 147.

a) Des rapprochements syndicaux circonstanciels

Le souvenir encore vivace du drame qu'a représenté l'Occupation explique l'attitude de retenue et de recueillement qui préside aux premières réunions syndicales de l'après-guerre. Les représentants des syndicats comme ceux des associations de spécialistes comptent leurs morts et rendent un vibrant hommage aux résistants disparus ou survivants. Les enseignants qui ont pris en charge les enfants d'un pays meurtri pendant quatre ans manifestent également des aspirations unitaires et évitent les controverses inutiles. «*Nous ne nions pas le patriotisme du SGEN. Nous avons comme lui nos résistants, nous n'avons pas plus que lui prôné la politique de Vichy*» rappellent encore les dirigeants du S.NA.L.C à une date déjà avancée[352]. D'anciens représentants du Syndicat des Personnels de l'Enseignement Secondaire (S.P.E.S) souvent proches de la C.G.T et des élus de l'ancien S3, né en 1905 décident de créer le S.N.E.S en septembre 1944 affilié à la F.G.E (puis F.E.N en 1946)[353]. Les représentants de la F.E.N et du S.N.E.S soutiennent alors, comme le S.G.E.N, les projets éducatifs élaborés par la Commission Langevin-Wallon, créée en octobre 1944. Les membres de la Commission sont recrutés essentiellement par le ministre René Capitant, dans des organisations de gauche. Maurice Janets, Pierre George, Fernande Seclet-Riou, représentants du S.N.E.S ou du S.N.C.M, comme Emile Coornaert, président du S.G.E.N.-C.F.T.C, sont présents dans la Commission. Le ministre et les membres de la Commission se sont fixé comme objectif de réformer le système éducatif pour en faire un élément de progrès social et économique.

Les membres de la Commission souhaitent modifier les structures scolaires en profondeur, afin de mieux préparer les enfants des catégories populaires aux différents cycles du futur Second degré[354]. Ces projets sont inspirés par des psycho-pédagogues, comme Henri Wallon, rejetant les dispositifs de sélection prématurée et souhaitant étendre la scolarité, afin de mieux orienter les individus en fonction de leurs capacités et de leurs appétences. Pour ce faire, les auteurs du plan souhaitent mettre fin aux filières verticales opposant les différents ordres d'enseignement dans l'enseignement secondaire traditionnel. Ils préfèrent aux ordres verticaux des systèmes de degrés horizontaux, permettant de mettre en place des troncs communs ou des cycles progressifs d'orientation afin de lutter contre les tendances élitistes.

[352] Hector Mériaux ? «A propos d'un article du SGEN dans "Ecole et Education"» in La Quinzaine Universitaire, n° 493, 1954, pp. 66-67.

[353] Alain Dalançon «Histoire du SNES, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, p. 67.

[354] Id. p. 80-82

Confrontés à des programmes moins chargés, les enseignants peuvent donc privilégier des méthodes actives d'enseignement pour permettre des apprentissages progressifs et intégrateurs. Les représentants du S.N.E.S. ou du S.G.E.N. apparaissent donc globalement favorables aux «classes nouvelles» expérimentant de nouvelles pédagogies avec des effectifs réduits même si certains mettent en garde leurs collègues contre un bricolage pédagogique improductif[355]. Ces projets éducatifs sont sous-tendus par des logiques constructivistes et comportementalistes, même si Henri Wallon ou Fernande Seclet-Riou tirent à boulet rouge sur les «héritiers» de Rousseau ou de Dewey, comme Célestin Freinet. En effet, ces militants marxistes, se méfient des conceptions spontanéistes affichées par le pédagogue de Vence[356]. Admirateurs de Makarenko, ils considèrent qu'un environnement scolaire adapté doit permettre de former efficacement de jeunes élèves avec des enseignements et des exercices physiques appropriés.

Les projets Langevin-Wallon s'inscrivent, ainsi, dans une perspective de transformation radicale du système éducatif et de l'orientation professionnelle, selon Alain Dalançon[357]. Ces projets scolaires visent à préparer les travailleurs à leurs futures tâches d'exécution, tout en aiguisant leurs capacités réflexives. Pour les membres d'une Commission très orientée à gauche, les futurs travailleurs manuels doivent pouvoir accéder aux échelons hiérarchiques, grâce à leurs aptitudes intellectuelles, mais être, aussi, en mesure de faire valoir leurs droits professionnels, avec le soutien de leurs organisations syndicales. D'ailleurs, les représentants du S.N.E.S et du S.G.E.N, comme Henri Rouxéville, œuvrent, entre 1946 et 1948, au sein des commissions Abraham et Cöyne, pour obtenir non seulement des «versements d'attente» mais également des «mesures de reclassement». Les deux organisations participent à des mobilisations unitaires au sein du Cartel des Services publics (C.S.P), dès 1946, afin de faire pression sur les ministères Gouin et Bidault, dont fait partie le ministre Marcel-Edmond Naegelen[358]. Les deux directions du S.N.E.S et du S.G.E.N lancent avec le S.NA.L.C qui vient de se reconstituer, une grève des examens, en 1948, pour obtenir des mesures de reclassement

[355] Madeleine Singer «L'Ecole de la République : le SGEN des origines a nos jours», Paris, Cerf, 1993, p. 133.

[356] Fernande Seclet-Riou «La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement» in Enfance, Tome 4 n°1, 1951. pp. 77-91.

[357] Alain Dalençon, Op.cit., p.82.

[358] Id. pp. 90-92

acceptables[359]. Ainsi, les convergences syndicales entre S.N.E.S et S.G.E.N ne se réduisent pas aux seules questions éducatives, mais s'étendent désormais aux enjeux corporatifs[360]. En outre, les tensions internationales et les problèmes coloniaux n'affectent que très peu les relations existantes entre syndicats à majorité anti-communiste. Cependant, les directions syndicales doivent tenir compte de leurs bases composées essentiellement de professeurs attachés aux dispositifs sélectifs et aux humanités classiques.

Si les directions syndicales affichent des objectifs progressistes, elles doivent tenir compte des priorités affichées par leurs adhérents. Or, les enseignants du S.NA.L.C, mais également du S.N.E.S et même … du S.G.E.N, dont nous conservons les témoignages, semblent plutôt hostiles aux différents avatars du plan Langevin-Wallon. L'instituteur René Felzine, affirme, en 1948, dans la revue du S.G.E.N «*Ecole et Education*» que «*si c'est de la démocratie et de l'esprit de justice que de faire courir par les taupes et les pur-sangs un même parcours, nous nous déclarons incompétents, rétrogrades*»[361]. Berges, professeur au Lycée Montaigne, en 1951, considère dans « *L'Université Syndicaliste* » quant à lui qu'«*au lieu de conduire à la faillite de l'enseignement secondaire, il faudrait plutôt constater l'inadaptation à cet enseignement par l'évolution et la détermination plus tardive, de nombreux éléments*»[362]. Les enseignants ayant eux-mêmes affronté des concours difficiles, demeurent favorables à des dispositifs sélectifs, permettant de sélectionner les plus compétents en fonction de concours démocratiques. Nombre de professeurs, attachés aux humanités se sentent menacés par les mesures de la Commission Langevin-Wallon prévoyant de cantonner aux grandes classes, l'enseignement du Latin, traditionnellement enseigné dès la 6ème. Ces enseignants souvent proches de la Société des Agrégés ou de la Franco-Ancienne comme Pierre Dhombres au S.N.E.S ou Paul Martin au S.NA.L.C, ne montrent que peu d'enthousiasme pour les

[359] René Bidouze «Les cartels des services publics (1920 - 1946)» in Les Cahiers de l'Institut CGT d'Histoire sociale n° 119 septembre 2011 - René Mouriaux «Le syndicalisme en France depuis 1945», Paris, La Découverte «Repères», 2013 (4eéd.), pp. 4-17

[360] Alain Dalançon «Histoire du SNES, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, p. 179-183 -- Madeleine Singer «L'Ecole de la République : le SGEN des origines a nos jours», Paris, Cerf, 1993, p. 85-86.

[361] René Felzine «Questions pédagogiques : Peut-on orienter les enfants de onze ans ?» in Ecole et Education, n° 41, 1948, p. 5.

[362] Berges «Réforme de l'enseignement : Articulation du 1er et 2nd degré» in L'Université Syndicaliste, n° 68, 1951, p. 33.

projets destinés à appliquer le plan Langevin-Wallon[363]. Les maîtres du Second degré se sentent en outre menacés par la concurrence des instituteurs, susceptibles de prendre en charge des classes du Premier cycle, réservées aux «*maîtres de matières communes*».

Ces orientations expliquent que les directions syndicales du S.NA.L.C, du S.N.E.S, comme du S.G.E.N, s'opposent frontalement à des projets de tronc commun ou de cycle d'orientation de deux ans, présentés par Edouard Depreux, en 1948 ou par Yvon Delbos, en 1950. Les représentants autonomes du S.N.E.S parviennent même à modifier le projet Brunold-Marie grâce à l'actif lobbying exercé par Roger Fédensieu auprès des membres du Conseil supérieur (C.S.E.N) en 1953. Le S.N.E.S et le S.G.E.N, comme le S.NA.L.C, s'opposent ensuite aux projets échafaudés par Jean Berthoin prévoyant de confier les cycles de transition à des instituteurs. Seuls les représentants du S.G.E.N se résolvent à accepter le plan Billères, qui ne prévoit qu'un tronc commun d'un an en 1956[364]. Ces oppositions manifestes aux différents avatars du plan Langevin-Wallon expliquent les glissements sémantiques apparus dans les syndicats qui renoncent aux termes d'«école unique» ou d'«école fondamentale» défendus encore par le S.N.I pour évoquer les termes d'«école moyenne» ou d'«école progressive»[365]. C'est-à-dire un Second degré divisé en deux cycles, régentés par des «*maîtres de spécialités*» chargés d'aiguiller les élèves au cours d'un cycle d'orientation en fonction des filières existantes. Ainsi, les représentants du S.N.E.S ou du S.G.E.N peuvent-ils s'opposer aux réformes gaulliennes, initiées par Jean Berthoin et Christian Fouchet, en 1959 et 1963, en invoquant les dispositifs sélectifs très précoces, mis en place par les deux ministres, qui pourtant commencent à réunir les différents ordres d'enseignement et étendent les cycles d'orientation à 4 ans. Cependant, ces atermoiements contrarient ceux qui militent en faveur d'une «école unique» au nom d'un idéal égalitaire.

Les mobilisations unitaires, orchestrées par le C.S.P, se poursuivent avec le Comité d'Action Universitaire (1951-54) regroupant S.N.E.S, S.G.E.N et S.NA.L.C, bien décidés à obtenir des mesures d'indexation et de reclassement, puis des rémunérations acceptables pour les heures supplémentaires[366]. Les mobilisations

[363] Alain Dalançon, Op.cit., pp. 216-219.

[364] Jean-Marie Donegani, Marc Sadoun « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision » in Revue française de science politique, 26e année, n°6, 1976. pp. 1125-1146.

[365] Antoine Prost «Chronique pédagogique : Aux origines de l'école moyenne» in Syndicalisme Universitaire, n° 410, 1966, p. 6.

[366] Madeleine Singer «L'Ecole de la République : le SGEN des origines a nos jours», Paris, Cerf, 1993, p. 83-86.

laïques auxquelles participent le S.N.E.S, mais aussi le S.G.E.N, à partir de 1953, contre les projets de financement de l'école confessionnelle contribuent à rapprocher les deux organisations, victimes toutes deux de l'ostracisme du S.N.I[367]. Cependant, les divergences apparues lors de la discussion sur les primes hiérarchiques entre «conservateurs» et «progressistes» mettent fin à l'unité affichée en 1954[368]. Ce sont les politiques menées par le régime gaulliste qui permettent par deux fois de ressouder les syndicats de gauche contre les projets gouvernementaux. Les syndicats regroupés dans un Cartel de défense de la Sécurité sociale se mobilisent d'abord en 1959 contre des mesures qui aggravent les franchises des assurés sociaux tout en écartant les syndicats des organismes de gestion[369]. Le S.N.E.S.-F.E.N et le S.G.E.N.-C.F.T.C pèsent ensuite de tout leur poids pour obtenir les mesures de reclassement, annoncées par le pouvoir 1961. Mais les accords unilatéraux conclus par le S.N.E.S.-F.E.N avec les pouvoirs publics font éclater le front syndical après 1963[370]. L'accord conclu par la C.G.T et la C.F.D.T, en 1966, relance la coopération des deux syndicats enseignants. Le S.N.E.S noyauté par les cégétistes et le S.G.E.N, devenu cédétiste, se mobilisent contre les ordonnances de 1967, refondant la Sécurité sociale autour de trois branches distinctes tout en augmentant le ticket modérateur[371]. La déconfessionnalisation de la C.F.T.C en 1964, les liens tissés entre la C.F.D.T et la C.G.T permettent même au S.G.E.N d'entrer dans le C.N.A.L, en 1967, renforçant ainsi les convergences existant déjà entre les militants d'Unité et Action et les minoritaires du S.G.E.N[372].

[367] Id. pp. 39-46

[368] Hector Mériaux «Un mauvais climat» in La Quinzaine Universitaire, n° 488, 1954, pp. 261-262.

[369] C.F.T.C. «Prise de position confédérale» in Syndicalisme Universitaire, n° 208, 1959, p. 1.

[370] Jacques Julliard «Comme en 1961» in Syndicalisme Universitaire, n° 309, 1963, p. 1. Voir Alain Dalançon «Une alternative à la grève classique : la grève administrative SNES -SNET de 1965 » in Laurent Frajerman (dir.) «La grève enseignante, en quête d'efficacité», Paris, Syllepse, 2013, 178 p.

[371] Alain Dalançon «Histoire du SNES, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, p. 188-196 - Madeleine Singer «L'Ecole de la République : le SGEN des origines a nos jours», Paris, Cerf, 1993, p. 90-97.

[372] Madeleine Singer, Op.cit., pp. 58-64.

b) Des spécialistes réunis par des préoccupations communes

Traumatisés par la guerre, comme leurs collègues, les professeurs d'Histoire ont été particulièrement frappés par les mesures liberticides ou les législations antisémites adoptées par Vichy, sous la férule de l'Occupant nazi. Ces enseignants meurtris par un passé récent se montrent désormais soucieux de renouer avec une lecture progressiste du passé, permettant de considérer le maelström du conflit mondial comme une parenthèse accidentelle. Cette volonté de se placer dans un temps long se fonde souvent sur une vision religieuse ou philosophique particulière[373]. Les personnalistes du S.G.E.N se montrent attachés à des schémas historiques décrivant les progrès chaotiques d'une humanité souffrante, menant à la régénération morale, sinon au Royaume. Les marxistes du S.N.E.S s'inscrivent, eux, dans une perspective hégélienne repensant les ruptures intervenues entre les stades de développement à la lumière des contradictions internes aux sociétés. Quant aux «positivistes» néo-kantiens du S.NA.L.C, ils demeurent persuadés que les perfectionnements de la critique scientifique permettent aux sociétés humaines d'échapper tant à l'idéalisme historique qu'au matérialisme dogmatique. Dans le même temps, des considérations plus prosaïques amènent ces praticiens à demander un étalement de programmes déjà très étendus dans un cycle unique pour éviter d'écraser les enseignements. Déjà très échaudés par les projets de la Commission Langevin-Wallon prévoyant de rendre optionnels les enseignements historiques, les spécialistes se montrent majoritairement hostiles aux programmes de 1938, rétablis en 1944, rompant la continuité historique.

Qu'ils soient marxistes comme Roger Portal et Robert Schnerb, «conservateurs» comme Gratien Leblanc et Raymonde Bouttier ou militants chrétiens du S.G.E.N, comme Hélène Honnorat ou Marcel Reinhard, les spécialistes sont majoritairement favorables au retour du cycle unique[374]. Seuls les autonomes du S.N.E.S comme Valentine Doudelez, en raison du soutien tactique apporté aux projets de la S.F.I.O consentent à envisager des programmes adaptés aux deux cycles. Jean-Marie D'Hoop, Roger Fédensieu, représentants la Société des Professeurs d'Histoire ou le S.N.E.S, se montrent donc peu favorables aux projets de tronc commun ou de cycle court, apparus entre 1953 et 1955, imposant des programmes trop ramassés en 4ème

[373] René Galissot «L'enseignement de l'histoire et de la géographie Enquête du Centre d'Etude et de Recherches marxistes» in Historiens & Géographes, n° 217, 1969, p. 664-671. – Suzanne Citron «Pour un débat sur l'historiographie scolaire» in Historiens & Géographes, n° 307, 1985, p. 501-502.

[374] Jean-Marie D'Hoop «Les journées d'études d'histoire des civilisations et de la pédagogie de l'histoire (13-15 juillet 1947) Lycée Michelet – Vanves» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 112, 1947, p. 46-49.

ou en Seconde[375]. Responsables du S.N.E.S et du S.NA.L.C, Marguerite Schwab-Sommer et Gratien Leblanc expriment le rejet majoritaire de programmes consacrés aux civilisations antiques en Seconde, jugés beaucoup trop étendus. Les représentants S.N.E.S au C.S.E.N ou les membres de la commission pédagogique du S.G.E.N, suivant ainsi les spécialistes de la Société, se déclarent favorables à un enseignement continu pour le cycle long afin d'éviter de surcharger les programmes[376].

Comme les représentants des différents syndicats, les enseignants de la Société des professeurs souhaitent conserver des dispositifs sélectifs. Ainsi, Louis Trénard et Mademoiselle Bourrillon à Lyon considèrent que les projets Marie-Brunold de 1953, retouchés par le S.N.E.S, préservent de manière satisfaisante ces dispositifs sans pour autant pénaliser les enfants des couches populaires[377]. En revanche, qu'ils soient proches du S.G.E.N, comme Henri Dandurand, du S.NA.L.C comme Raymonde Bouttier et Aimé Chemizard ou du S.N.E.S comme Pierre Dhombres et Andrée Limbour, les membres de la Société jettent un regard circonspect sur les projets Billères en 1956. Les projets du ministre permettent, en effet, de préserver un enseignement continu dans un cycle unique long mais ils imposent des thèmes trimestriels et les civilisations en Terminale[378]. Même au S.G.E.N, les critiques fusent, en 1960, contre des programmes conçus comme des synthèses trop hâtives. L'attachement à la continuité historique est tel que des protestations véhémentes sont formulées par des adhérents du S.NA.L.C et du S.G.E.N, comme Paul Arbitre contre les programmes de collège, réécrits après le retour aux deux cycles, en 1963[379].

Si la question de la continuité est importante, les attaques répétées contre les horaires disciplinaires et les contenus d'enseignement mobilisent les enseignants et permettent d'envisager certaines convergences de vue. Les enseignants de gauche

---

[375] Jean-Marie D'Hoop «Communications du Bureau - Réunion du Comité du 23 avril 1953» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 135, 1953, p. 369.

[376] Raymond Létoquart «Réforme de l'enseignement Histoire» in Syndicalisme Universitaire, n° 180, 1957, p. 7.

[377] Louis Trénard «Communications des Régionales – Lyon» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 138, 1954, p. 257.

[378] François J. Gay «Communications des Régionales Caen et Rouen» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 156, 1958, p. 510-513.

[379] «Communications des Régionales - Clermont» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 185, 1964, p. 365-382.

mais également du S.NA.L.C, Alain Langlais ou Paul Serre, rejettent massivement les projets Fouchet, en 1965, prévoyant non seulement de rendre optionnels les enseignements historiques dans les sections scientifiques des lycées, mais envisageant également de réduire les horaires dans les cycles d'observation des collèges[380]. En effet, dans le prolongement de la réforme Berthoin, les responsables de l'Education nationale créent les C.E.S appelés à se substituer aux C.E.G en regroupant les élèves venus des divers ordres d'enseignement. Les technocrates envisagent donc, à court terme, de mettre en place un tronc commun destiné à étendre le cycle d'orientation. Mais ces projets visent à mieux sélectionner ensuite, les futurs intellectuels et techniciens dont l'économie a besoin. Les services ministériels envisagent donc de renforcer les spécialisations des différentes filières, tout en renforçant les disciplines majeures. Les horaires de Terminale en Histoire et Géographie sont donc réduits afin de mieux répondre aux besoins des enseignants de français préparant leurs élèves à de nouvelles épreuves. Des enseignants appartenant au S.G.E.N, comme François Henry ou Yvette Jammes, des militants du S.N.E.S. ou du S.N.E.T, à l'instar de Jean-Claude Widmann ou d'Yves Pelanne ou du S.NA.L.C, tel André Revel, émettent alors de vives protestations contre les allégements successifs frappant les programmes d'histoire de Terminale, imposés par la D.G.O.P.S, de 1965 à 1967[381].

La relative unanimité qui règne dans le monde des historiens-géographes est remise en cause par des contestations internes émanant souvent des jeunes générations ayant des préoccupations souvent différentes de celles des anciens. Ces enseignants plus nombreux sont souvent entrés dans l'Education Nationale à la faveur du grand mouvement de massification. D'origine sociale souvent modeste, ils s'adressent à des publics souvent moins favorisés que les clientèles des anciens lycées de centre-ville. Leurs centres d'intérêt les amènent à dépasser les cadres de l'Europe et de la civilisation occidentale pour se pencher sur les problématiques soulevées par Sauvy, Rostow ou Ballandier. Ces jeunes professeurs sans forcément afficher une sensibilité tiers-mondiste s'intéressent vivement aux pays en développement devenus, malgré eux, les enjeux de la confrontation Est-Ouest. Ces enseignants se sentent particulièrement concernés par les conflits coloniaux, quelles que soient leurs sensibilités politiques ou religieuses. Jean Peyrot, jeune enseignant de sensibilité chrétienne au Lycée Jean Perrin de Lyon, adhérent au S.G.E.N, avant

[380] Alain Langlais «Avenir de l'Histoire» in La Quinzaine Universitaire, n° 631, 1966, p. 333.

[381] François Henry «Sur les programmes des classes terminales» in Historiens & Géographes, n° 200, 1966, pp. 98-99 – André Revel «A propos des allègements de programmes en classes de terminale» in La Quinzaine Universitaire, n° 647, 1967, pp. 402-403.

de devenir le président de l'A.P.H.G, fut d'abord l'un de ceux là. Ces jeunes venus du S.G.E.N comme Paul Oudart, Antoine Brunet ou d'«Enseignement 70» comme Jacques Bourraux et François Delpech, se montrent les plus favorables aux programmes de Terminale sur les civilisations, entre 1963 et 1966[382]. Ces enseignants confrontés à des élèves moins favorisés se montrent eux, au contraire, en général favorables aux allègements de programmes et à un recentrage sur les problématiques contemporaines.

Cependant, même si ces interpellations, quelquefois rudes de jeunes enseignants sont mal reçues par les plus anciens comme Paul Saillol, elles demeurent largement médiatisées dans le Bulletin de la Société puis par la Revue «*Historiens & Géographes*». Elles poussent, petit à petit, les responsables de la Société à prendre en compte les préoccupations des plus jeunes, centrées sur l'histoire immédiate et sur la didactique. Les responsables de la Société des professeurs d'Histoire s'intéressent, depuis la Libération, aux questions pédagogiques, notamment à travers les enquêtes consacrées aux «classes nouvelles», aux «méthodes actives», sans pour autant se désintéresser des problèmes de vulgarisation scientifique. Les responsables des Régionales, comme Jean Defrasne à Besançon ou Ambroise Jobert à Grenoble, insistent pour que les rédacteurs du Bulletin, puis de la revue s'efforcent de multiplier les compte-rendus historiographiques afin de permettre aux plus jeunes éloignés des centres universitaires ou des bibliothèques de connaître les manuels les plus utiles[383].

Cependant, les critiques virulentes formulées par Pierre Valmary, Suzanne Citron ou Jean-Claude Allain entre 1965 et 1968, contre les enseignants majoritairement attachés à la continuité historique et aux méthodes magistrales favorisent les conflits intergénérationnels[384]. Les responsables de la Société choisissent cependant la voie de la modération, afin de ne pas s'aliéner totalement cette nouvelle catégorie d'adhérents. Face aux sollicitations des Directions scolaires et des Inspections, les spécialistes approuvent les projets échafaudés par Pierre Renouvin et Fernand Braudel en raison des compromis réalisés. En effet, ces nouveaux programmes de Lycée permettent de concilier des approches continuistes avec l'étude sélective des

[382] Paul Oudart «Invitation à l'autocritique» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 183, 1963, p. 100-102.

[383] Maurice Lévy «Communications des régionales - Grenoble» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 110, 1947, p. 105-106.

[384] Jean-Claude Allain «Le bloc histoire au baccalauréat» in Historiens & Géographes, n° 193, 1965, pp. 64 – Pierre Valmary «Plumons l'oiseau !...» in Historiens & Géographes, n° 201, 1966, p. 245.

civilisations. Néanmoins, ces projets sont vite abandonnés en 1969. Les programmes proposés alors par Robert Hubac et Louis François, visant à se substituer à ces projets avortés se montrent plus ambitieux. Ils reçoivent l'approbation de Jean-Marie d'Hoop et des autres responsables de la Société des professeurs car ils permettent de satisfaire «conservateurs» et «novateurs». Cependant, même retouchés par Guy Palmade, ces projets de programme ne sont pas adoptés, pour des raisons essentiellement politiques, comme le montre Patricia Legris[385].

Conclusion : En dépit de certaines divergences de vue, la période n'est pas marquée par un affrontement systématique entre syndiqués ou entre membres de la Société des professeurs d'Histoire. Les syndiqués ne s'opposent pas forcément frontalement sur les questions pédagogiques. Les spécialistes adoptent des positions souvent proches concernant les enseignements historiques. Ces convergences de vue permettent même aux spécialistes de bénéficier de soutiens syndicaux assez larges. Mais ces rapprochements ne durent pas car «conservateurs» et «progressistes» apprécient différemment les suites de mai 1968 en dépit de l'hostilité qu'ils manifestent à l'égard de certaines réformes.

2) Des tentatives de rassemblement brisées (1968-1989)

Les militants du S.N.E.S et du S.G.E.N entretiennent des proximités idéologiques importantes, après 1968, encore renforcées par le projet de Programme commun adopté par les formations de gauche en 1972. Les mobilisations unitaires contre les projets Fontanet, Haby ou Beullac permettent même de réconcilier des syndiqués indisposés par des incidents provoqués par des militants trop exubérants. Cependant, les projets scolaires envisagés par Alain Savary soutenus par le S.G.E.N. et la minorité U.I.D entraînent de nouveaux clivages idéologiques et pédagogiques avec la tendance «Unité et Action». L'écartèlement du S.N.E.S entre «Rénovation syndicale» louchant du côté du S.G.E.N et un F.U.O rejoignant les dissidents du S.NA.L.C dans le S.N.L.C.-F.O, contraint «Unité et Action» à s'opposer plus nettement aux «orientations pédagogistes». Les nouveaux dirigeants de l'A.P.H.G. confrontés à des divergences internes et aux coupes sombres frappant l'enseignement historique sont bien décidés à agir. Jean Peyrot et Hubert Tison adoptent une stratégie de rassemblement destinée à séduire les «novateurs» tout en rassurant les «conservateurs». Cette orientation même si elle permet d'entretenir des relations suivies avec le S.G.E.N, rapproche de plus en plus l'A.P.H.G du S.N.E.S et du S.NA.L.C.

[385] Patricia Legris, Op.cit. pp. 194-208.

a) Des fronts syndicaux souvent éphémères

Les tendances «unitaire» du S.N.E.S et «autogestionnaire » du S.G.E.N prennent le contrôle de leur syndicat respectif en 1967 et 1972. Ces courants dominants entretiennent des proximités idéologiques, pédagogiques et philosophiques durant les années soixante-dix. Si les unitaires appartiennent à la «Première Gauche» et les autogestionnaires du S.G.E.N plutôt à la «Deuxième Gauche», les deux courants se réfèrent clairement au marxisme. Mais si les unitaires du S.N.E.S voient dans le marxisme l'expression d'un courant prolétarien organisé, tel que le définit Althusser, les nouveaux responsables du S.G.E.N se rattachent à un marxisme d'essence libertaire, identifié à Daniel Guérin ou à Maximilien Rubel[386]. Ces courants marxistes rivaux dressent pourtant des diagnostics souvent identiques sur l'Ecole, encore renforcés par les constats dressés par l'école socio-constructiviste fondée par Pierre Bourdieu. Selon Bourdieu et Passeron, les catégories aisées bénéficient non seulement de revenus appréciables pour permettre à leurs enfants de suivre des études brillantes mais elles détiennent également un capital intellectuel, qui fait de leur progéniture des «Héritiers». Ce processus pervers de «reproduction sociale» favorisant les uns et marginalisant les autres doit donc être enrayé[387]. Pour le courant réformateur d'essence marxiste, l'école prolétarienne doit corriger ces inégalités sociales et culturelles qui freinent l'accession des catégories populaires aux postes de responsabilité. Ce courant «réformateur» de la pédagogie est présent au sein du S.G.E.N., du S.N.E.S., mais également au sein de l'A.P.H.G. avec notamment les têtes pensantes d'«Enseignement 70» Jacques Bourraux ou Jean Lecuir, lui-même responsable du S.G.E.N[388].

Les critiques formulées par les unitaires, Jean Petite et Jacques Scheibling, contre les projets hyper-sélectifs concoctés par Alain Peyrefitte et par un ancien du S.NA.L.C, François-Georges Dreyfus, permettent de remettre à l'honneur le Plan Langevin-Wallon, avant Mai 1968. Antoine Prost et Jacques George appellent alors Jean Petite et le S.N.E.S, majoritaire dans le Second degré, à appuyer les réformes des structures scolaires afin de mettre en place des travaux pratiques, des activités

[386] Jacques Rancière «Sur la théorie de l'idéologie politique d'Althusser» in L'Homme et la société, Vol. 27, 1973, pp. 31-61 – Maximilien Rubel «Karl Marx, essai de biographie intellectuelle», Paris Rivière et Cie, 1957 (réédition 1971) 463 p.

[387] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron «Les Héritiers, Les étudiants et la culture», Paris, Editions de Minuit 1964, p. 11.

[388] Jacques Bourraux «Faire une histoire humaine», in Marie-Dominique Bourraux, Jean-Pierre Chrétien, Jean Lecuir «Jacques Bourraux (1936-2003): une simplicité qui libère», Paris, Karthala, 2005, 250 p.

de groupe après Mai 1968[389]. Les attaques du S.NA.L.C contre le S.G.E.N et le S.N.E.S accusés de bénéficier d'avantages considérables de la part du ministère semblent souder les deux syndicats de gauche qui manifestent également contre les projets économiques du gouvernement dans le cadre de mobilisations organisées par la C.G.T et la C.F.D.T. Mais des militants comme Jacques Scheibling s'inquiètent de voir les «*vieux professeurs*» quitter un S.N.E.S trop conciliant à l'égard des sirènes pédagogistes[390]. De nombreux praticiens du S.N.E.S comme du S.NA.L.C, se défient des mesures de rénovation d'inspiration technocratique, imposées par Joseph Fontanet, réservant 10% des horaires à des activités interdisciplinaires prônées par le S.G.E.N en 1973. Ces enseignants, venus du S.N.E.S et du S.NA.L.C, craignent que ces redécoupages horaires n'aggravent les services des enseignants sous couvert de rénovation.

Si les représentants syndicaux du S.N.E.S et du S.G.E.N s'allient pour faire adopter les programmes de Terminale, en 1973, les relations se tendent progressivement entre les représentants des deux organisations alors qu'elles se réchauffent entre le S.N.E.S et le S.NA.L.C. Les deux syndicats se mobilisent contre les projets Fontanet. Des représentants des deux syndicats nationaux, Edouard Patard en tête, appellent à une levée de bouclier contre les projets Fontanet de réduction des horaires d'enseignement. Désormais, non seulement des militants du S.NA.L.C, Gaston Bastard et Christian Delpérier mais aussi des responsables du S.N.E.S, comme Patard, dénoncent les tentatives de «*C.F.D.T.isation*» de l'Education nationale et de dénaturation des missions enseignantes en 1974[391]. Les révélations faites par les rédacteurs de L'U.S, à propos de tentatives de débauchage du S.G.E.N dans les S1 du S.N.E.S, accentuent les tensions entre les deux organisations. A l'opposé, des responsables de catégories, Henri Eyraud pour le S.NA.L.C et Edouard Patard pour le S.N.E.S tentent de rapprocher leurs deux organisations afin de mener des actions intersyndicales destinées à améliorer les conditions de travail des certifiés[392].

---

[389] Antoine Prost «Simples questions à Jean Petite à propos du Second Cycle» in Syndicalisme Universitaire, n° 491, 1969, p. 14-15.

[390] Jacques Scheibling «La poussée du SNALC ou faut-il tuer les vieux professeurs ?» in L'Université Syndicaliste, n° 8, 1969, p. 46.

[391] Edouard Patard «Les atteintes portées à la fonction enseignante» in L'Université Syndicaliste, n°5, 1974, p. 16.

[392] Henri Eyraud «A propos des Certifiés : contacts intersyndicaux» in La Quinzaine Universitaire, n° 745, 1973, pp. 156-158.

Cependant, les projets de René Haby rassemblent, contre le ministre, les trois syndicats du Second degré. Les mobilisations contre Haby sont encore renforcées par les mouvements sociaux de 1975, orchestrés par la C.G.T et la C.F.D.T contestant des politiques d'austérité contribuant à réduire les prestations sociales et à ignorer les revendications catégorielles des auxiliaires. Militants du S.NA.L.C et du S.N.E.S dénoncent des réformes éducatives impulsées par des behavioristes ravis d'expérimenter sur de jeunes enfants leurs pédagogies comportementalistes[393]. Les militants du S.G.E.N, comme Jacques George, contestent eux des projets préservant des groupes de niveau, en dépit de l'appellation de «collège unique». Jean Petite au S.N.E.S comme Jean Valax au S.NA.L.C, considèrent que les contenus très appauvris des programmes Haby traduisent des objectifs utilitaristes destinés à forger des comportements consuméristes. Cependant, les rapprochements tactiques entre le S.NA.L.C et le S.N.E.S restent limités, puisque les militants du S.NA.L.C, par la voix de Jean-Marcel Champion, dénoncent les «*syndicats carpettes*» qui rejettent la réforme Haby, mais adoptent un projet similaire élaboré par le socialiste Louis Mexandeau en 1976[394]. Les relations entre le S.N.E.S et le S.G.E.N se détériorent également, dès 1977, pour plusieurs raisons. Les directions des deux organisations optent pour des stratégies différentes afin de mobiliser leurs adhérents contre les mesures Haby. Si les militants du S.N.E.S sont habitués aux manifestations massives ponctuelles lors de grèves fortement encadrées par leur direction, les militants du S.G.E.N leur préfèrent des actions spontanées engagées par les sections locales. En outre, à l'approche des législatives de 1978, les rivalités entre communistes et socialistes s'exacerbent et rejaillissent sur deux syndicats proches de la C.G.T ou de la C.F.D.T, et donc par voie de conséquence du P.C.F et du P.S[395].

Les débats qui accueillent les réformes scolaires de la gauche apparaissent, en effet, plus tendus en raison de leurs implications politiques. Ces clivages sont renforcés par des divergences portant sur les questions liées à l'auxiliariat et aux revalorisations salariales à partir de 1983. Les dirigeants du S.N.E.S. confrontés aux exigences contradictoires du «Front Uni Ouvrier» et du courant «Rénovation Syndicale» animé par Jean-Claude Guérin, veulent éviter de renforcer les

[393] Evelyne Planque, Jean François Clopeau «Quelle histoire ? Quelle géographie ?» in L'Université Syndicaliste, n° 24, 1979, p. 22.

[394] Jean-Marcel Champion «Syndicalement votre» in La Quinzaine Universitaire, n°803, 1977, pp. 242-245.

[395] Madeleine Singer «L'Ecole de la République : le SGEN des origines a nos jours», Paris, Cerf, 1993, p. 90-97.

«conservateurs» ou les «novateurs»[396]. Pour contrer la surenchère des militants lambertistes du F.U.O, Jean-Jacques Marie ou Marcel Picquier, les responsables d'Unité et Action, notamment Olivier Andrieu, rejettent fermement les conclusions des différents rapports commandés par Alain Savary à André de Peretti, Louis Legrand et Antoine Prost[397]. Les rapporteurs proches de la C.F.D.T ou de l'I.N.R.P cherchent, en effet, à redéfinir les séquences et les contenus d'enseignement, tout en modifiant les missions des professeurs afin de développer les enseignements transdisciplinaires. Ces projets s'inscrivent dans le prolongement des décrets signés par Olivier Guichard, en 1972. Ils sont donc combattus également par les responsables du S.NA.L.C. Représentants cette organisation, André Pestel ou Frédéric Eleuche, considèrent que les socialistes depuis le Cartel des Gauches et les projets de Paul Lapie, en 1925, sont animés par la même obsession «têtue» d'imposer une «école unique» remplaçant l'enseignement disciplinaire par des dispositifs scolaires facilitant l'introduction à l'école de débats idéologiques[398].

Les convergences idéologiques apparues entre le S.NA.L.C et le S.N.E.S. s'étendent au S.N.L.C.-F.O**.** Les trois organisations protestent contre les tentatives de «rénovation autoritaire», entreprises par Jean-Pierre Chevènement. Les trotskystes demeurés dans le S.N.E.S, comme Jack Lefebvre ou les représentants du S.NA.L.C, Frédéric Eleuche et Francis Toulouse dénoncent non seulement les expériences de tutorat et de «suivi» diluant les horaires disciplinaires mais également les «globalisations horaires» permettant de réduire postes et contenus d'enseignement au nom d'une «*Dotation Habilement Gobée*»[399]. Les mêmes considèrent que les «projets d'établissement» servent essentiellement la même politique de réduction des contenus d'enseignement et des postes. Les militants du S.G.E.N.-C.F.D.T conduits par Jean-Claude Guérin s'opposent aux projets chevènementistes, mais pour d'autres raisons : ils craignent la suppression des projets d'établissement et des équipes pédagogiques, même s'ils se félicitent de voir avancer les projets de pédagogie différenciée[400]. Les quatre syndicats s'émeuvent aussi de voir le ministre

[396] Jean Petite «A dimension nouvelle de l'enseignement, conditions améliorées» in L'Université Syndicaliste, n° 74, 1984, p. 29.

[397] Olivier Andrieu «Une pétition pour tous» in L'Université Syndicaliste, n° 40, 1982, p. 7.

[398] André Pestel «L'Education nationale à l'heure de la "Deuxième Gauche"» in La Quinzaine Universitaire, n° 888, 1982, p. 370-372.

[399] Francis Toulouse «L'effet DHG» in La Quinzaine Universitaire, n° 923, 1985, p. 612-614.

[400] Hélène Goux, Jean-Claude Guérin «Rentrée 85 - Dans les collèges et les lycées : Qui sème le vent... récolte la tempête» in Syndicalisme Universitaire n° 871, 1985, p. 3-4.

et ses conseillers imposer en Seconde des programmes jugés rétrogrades par les spécialistes alors que des projets concurrents obtiennent l'adhésion des enseignants de l'A.P.H.G. Au moment de la première cohabitation, les syndicats redoutent plus les projets Devaquet que les mesures annoncées par René Monory. Ils affichent un front moins cohérent face aux projets ministériels. Si les militants du S.NA.L.C s'inquiètent de voir les mesures Monory réactualiser les notions de rénovation et de bivalence, les représentants du S.N.E.S se satisfont des annonces concernant la suppression des P.E.G.C.

b) Un objectif de rassemblement difficile à réaliser

Les représentants de la Société des professeurs d'Histoire, rebaptisée A.P.H.G, sont majoritairement issus du S.N.E.S, dans les années soixante-dix. Cependant, peu de personnalités remarquables de ce syndicat sont repérables dans l'organigramme de la Société transformée en Association des Professeurs d'Histoire et Géographie en 1975, à l'exception de Jean-Louis Peudon. Si certains adhérents du S.NA.L.C, Frédéric Eleuche ou son épouse Viviane Santini-Eleuche participent aux activités éditoriales de l'Association, ce sont surtout des enseignants appartenant ou ayant appartenu au S.G.E.N, Jean Peyrot, Georges Ruhlmann, Antoine Brunet, Jean Lecuir ou Andrée Savajol-Carrère qui semblent dominer l'A.P.H.G**.** Ces professeurs, quelquefois en délicatesse avec leur ancien syndicat, se montrent à la fois soucieux de préserver des contenus disciplinaires de qualité et de régler les problèmes liés à la transposition didactique. Ce sont donc souvent des spécialistes très modérés dans leurs revendications, qui tout en défendant les horaires disciplinaires ne rechignent pas à évoquer les questions pédagogiques. Les anciens du S.G.E.N, comme Antoine Brunet et Jean Peyrot, ouvrent la revue «*Historiens & Géographes*» aux enseignants souhaitant partager avec leurs pairs leurs expériences pédagogiques dans la «Bourse aux Idées», à partir de 1976[401]. Les adhérents du S.N.E.S, à l'instar de Roseline Siguret ou de Michèle Avignon font partie des enseignants les plus politisés, les plus prompts à dénoncer les enjeux idéologiques des programmes historiques, tout en rappelant la nécessité d'adopter des pédagogies libératrices. Les militants du S.NA.L.C, quant à eux, représentent les professeurs attachés aux enseignements traditionnels. Des débats passionnés opposent aussi Gérard Dorel, Jacques Portes, Alain Roques, partisans d'une coopération accrue avec les syndicats et ceux qui avec Jacqueline Bonnamour ou Andrée Savajol-Carrère

[401] Antoine Brunet «La Bourse aux idées» in Historiens & Géographes, n° 257, 1976, p. 473.

demeurent favorables à l'indépendance de l'Association[402]. Face à un monde enseignant fragmenté, les nouveaux dirigeants de l'A.P.H.G, attachés à la liberté d'expression, adoptent une stratégie consistant à défendre des programmes réactualisés, ouverts sur le monde sans oublier l'Hexagone. Ils revendiquent également des horaires décents afin d'introduire de nouvelles méthodes pédagogiques.

Cependant, les actions destinées à faire avancer les processus d'élaboration des programmes de Terminale se heurtent à des oppositions idéologiques sous le ministère d'Olivier Guichard puis sous celui de Joseph Fontanet. Si les enseignants proches du S.NA.L.C ne sont pas opposés aux projets pompidoliens plaçant la France et l'Europe en Terminale, les adhérents du S.N.E.S et du S.G.E.N, quant à eux, souhaitent plutôt faire apparaître les problèmes internationaux[403]. En revanche, les membres du S.N.E.S et du S.NA.L.C s'opposent aux réductions horaires dans les Premier et Second cycles envisagées par Joseph Fontanet, pour laisser la place à des expériences pédagogiques telles que celles des 10%[404]. Les revues syndicales et associatives se font l'écho des polémiques opposant «novateurs» favorables aux questionnements sociologiques comme aux méthodes actives et «conservateurs» hostiles aux disciplines d'éveil, aux thèmes brisant la continuité ou l'épaisseur historique. Pourtant, comme dans le monde syndical, les spécialistes s'opposent majoritairement aux projets Haby prévoyant de rendre les enseignements historiques optionnels en Terminale ou imposant des thèmes «diachroniques», recentrés sur les phénomènes économiques et sociaux. Des enseignants marxistes critiquent les approches structuralistes des programmes, contribuant à isoler des périodes d'apogée. Ces «moments immobiles» éliminent les aspérités et permettent le triomphe des approches «euro-centrées» ou «mondialistes» des giscardiens, selon ces professeurs de gauche[405]. Les enseignants proches du S.G.E.N ou du S.NA.L.C, reprochent également aux programmes leurs orientations fonctionnalistes destinées

[402] Jacqueline Bonnamour «Assemblée générale du 26 janvier 1975 - Rapport moral de la présidente» in Historiens & Géographes, n° 252, 1975, pp. 423-428.

[403] Gaston Bastard, Gérard Simon «Au CEGT - Séance plénière du 2 mai 1973 - Arrêté relatif aux nouveaux programmes d'Histoire et Géographie en Terminale et en première » in La Quinzaine Universitaire, n° 742, 1973, 734-736.

[404] Luc Bouret, Suzanne Caussat «La redéfinition du service des enseignants» in L'Université Syndicaliste, n° 5, 1974, p. 21.

[405] Roseline Siguret, Marie-France Zerbini «1984… Un groupe de professeurs de Nanterre, Evreux, Montmorency, Ivry, Vincennes» in Historiens & Géographes, n° 262, 1977, pp. 551-559.

à forger plus des producteurs et des consommateurs que des citoyens ou des individus rationnels.

Face à ce qu'ils considèrent comme des attaques délibérées contre les enseignements de l'Histoire et de la Géographie, les dirigeants de l'A.P.H.G multiplient les actions publiques afin de sensibiliser l'opinion publique et les syndicats. Daniel-Jean Jay et Hubert Tison contactent des universitaires et des personnalités connues pour leur attachement à l'enseignement de l'Histoire comme Alain Decaux. Les membres de l'A.P.H.G. font signer une pétition, recueillant plus de 24.000 signatures, protestant contre les amputations subies par les disciplines[406]. Les responsables de l'Association organisent aussi avec le concours d'universitaires et de personnalités des Etats généraux, en 1977, puis des conférences publiques afin d'interpeller l'opinion sur les problèmes rencontrés par les enseignants[407]. Jean Peyrot et François Delpech profitent des premières provocations négationnistes pour mettre en garde leurs concitoyens contre les dangers de l'amnésie historique. Mais surtout, les spécialistes joignent leurs voix à celles des syndicats pour dénoncer les «*aberrations*» des réformes Haby et Beullac, hypothéquant les programmes et les enseignements historiques. Enfin, Jean Peyrot puis Pierre Goubert lancent des attaques sévères lancées contre les psycho-pédagogues «behavioristes» de l'I.N.R.P orientant les choix dans les directions, les inspections[408]. Ces actions multiformes sont activement soutenues par le S.N.E.S et le S.NA.L.C, hostiles aux réformes et aux programmes Haby mais sont critiquées par l'Inspecteur général Lucien Genet ou par les responsables des Directions ministérielles. Ces démarches permettent cependant de sensibiliser les responsables politiques Christian Beullac et Valéry Giscard d'Estaing aux reculs enregistrés par l'enseignement historique. Les membres de l'A.P.H.G. trouvent également une oreille attentive, auprès des Inspecteurs Généraux Marcel Bordet, Robert Blanchon et Jean-Pierre Rioux. Ces bonnes relations entre l'A.P.H.G. et une partie de l'Inspection Générale permettent de mettre en place une expérimentation des programmes de Second cycle, même si les syndicats de gauche et le «Collectif de Nanterre» émettent des critiques virulentes contre certains intitulés[409].

---

[406] Jean Peyrot «Vie de l'Association» Historiens & Géographes, n° 266, 1977, pp. 274-278.

[407] Jean Peyrot «Après les Etats généraux» in Historiens & Géographes, n° 267, 1978, p. 315-318.

[408] Pierre Goubert «L'Historien et le Pédagogue : A la mémoire de M. Noyer, maître d'école en Anjou» in Historiens & Géographes, n° 277, 1980, pp. 439-442.

[409] Bernard Phan «Régionales : Amiens - Nouveaux programmes et baccalauréat» in Historiens & Géographes, n° 296, 1983, pp. 31-35.

Les attaques sévères lancées par les responsables de l'A.P.H.G. contre les psycho-pédagogues, pendant la période giscardienne, deviennent encore plus virulentes lorsque les rapports Legrand et Prost sous-tendant les projets d'Alain Savary sont connus. Les spécialistes protestent violemment contre les nouvelles attaques portées contre les enseignements disciplinaires et contre les statuts des enseignants[410]. Ces protestations provoquent la réaction de François Mitterrand puis de Pierre Mauroy et d'Alain Savary qui commandent un rapport à l'historien René Girault avant d'organiser le colloque de Montpellier en janvier 1984. Les conclusions du colloque de Montpellier condamnent les activités d'éveil dans le primaire, légitiment la présence des spécialistes dans le Second degré, et recentrent les enseignements sur les questions nationales sans pour autant négliger les questions internationales[411]. Cependant, spécialistes et syndicats se mobilisent à nouveau pour défendre les enseignements menacés par les projets chevènementistes, réduisant les horaires d'Histoire au collège sous prétexte d'introduire l'éducation civique. En outre, ni l'A.P.H.G, ni les syndicats n'entendent donner un blanc-seing à Jean-Pierre Chevènement concernant la réécriture des programmes de Lycée. Pour des raisons diverses, spécialistes et syndiqués s'opposent à des programmes cherchant à mettre en valeur les Lumières et la Révolution française à la veille du Bicentenaire[412]. Si les spécialistes de l'A.P.H.G. qui avaient travaillé sur les civilisations en Seconde trouvent ces programmes «retro», les syndiqués du S.N.E.S ou du S.G.E.N considèrent que ces programmes demeurent trop ethno-centrés. Les responsables du S.NA.L.C, quant à eux, s'inquiètent de programmes largement dominés par des préoccupations idéologiques. Pourtant la fronde lancée contre Chevènement n'atteint pas l'intensité de la contestation orchestrée par l'A.P.H.G. et le S.N.E.S. contre les programmes «*abstraits*» et «*moralisateurs*» imposés en Terminale par René Monory ou contre les projets de Claude Malhuret souhaitant créer un enseignement portant sur les droits de l'Homme[413].

---

[410] «Comité national de l'APHG - 16 mai 1982 - Réflexions sur les rapports des commissions Legrand et Prost» in Historiens & Géographes, n° 290, 1982, p. 981.

[411] Jean Peyrot «Après Montpellier… » in Historiens & Géographes, n° 298, 1984, pp. 569-571.

[412] Francis Toulouse «Commission horizontale des lycées du 5 mars 1986» in La Quinzaine Universitaire, n° 937, 1986, p. 383-385. – Michel Armand «La dernière séance du CEGT - Demandez le programme» in Syndicalisme Universitaire, n° 882, 1986, p. 21.

[413] «Action pour la suspension et la révision du Programme de Terminale CEGET» in Historiens & Géographes, n° 319, 1988, pp. 35-36. – Claudine Wolikow «Programmes Histoire-géographie : Ruptures et continuités» in L'Université Syndicaliste, n° 217, 1989, pp. 12.

Conclusion : En dépit, des oppositions très violentes apparues en 1968 entre le S.NA.L.C et les syndicats de gauche, de nouvelles convergences apparaissent, entre le S.N.E.S et le S.G.E.N, puis entre l'A.P.H.G et les grands syndicats historiques. Tous regrettent les «mauvais coups» portés aux enseignements d'Histoire-Géographie. Cependant, si les réformes engagées par la droite permettent de faire apparaître des rapprochements conjoncturels, les projets caressés par les socialistes commencent à faire apparaître deux fronts opposés qui vont s'affronter jusqu'à nos jours, hypothéquant les possibilités d'alliance élargie notamment autour de l'A.P.H.G.

3) De nouveaux blocs destinés à rompre l'isolement (1989-2015)

A l'aube des années quatre-vingt dix, le paysage syndical et associatif apparaît de plus en plus éclaté. De nouvelles organisations apparaissent et contestent le leadership des plus anciennes. Ces syndicats et ces associations voient leurs contingents fondre de manière impressionnante, au point de ne plus communiquer sur le dénombrement des adhérents comme c'était l'usage auparavant. Certaines organisations, désormais isolées, définissent de nouvelles stratégies pour ameuter l'opinion et peser encore sur les orientations prises par les pouvoirs publics. S'il est abusif de décrire un monde syndical et associatif coupé en deux, on peut néanmoins distinguer de plus en plus distinctement un «pool réformateur» d'un «front du refus»[414]. Les 14 puis les 20 associations regroupées autour du S.G.E.N dans le «pool réformateur» remettent en cause la structure même de l'enseignement traditionnel et appellent les responsables politiques à consentir toujours plus d'autonomie aux établissements pour mettre en place des projets interdisciplinaires. Les organisations syndicales appartenant au «front du refus» se défient de mesures contribuant à déréglementer les horaires disciplinaires, comme les services des enseignants au profit de modules transdisciplinaires et de dispositifs de remédiation. Les spécialistes de l'A.P.H.G ont tendance, par réflexe, à renforcer par leurs actions ces organisations attachées aux contenus disciplinaires et aux missions traditionnelles des enseignants.

a) Un monde syndical particulièrement clivé

Alors que Lionel Jospin arrive au ministère, les militants du S.G.E.N, Odile Nave ou Jean-François Rossard, se montrent très favorables aux décloisonnements des filières et aux modules interdisciplinaires prévus par sa réforme. Les appréciations

[414] Jean-Michel Boullier «Le projet du SGEN-CFDT : un lycée pour demain - Impliquer les personnels» in Profession Education, supplément au n° 10, 1991, p. 1.

positives sur les propositions de décloisonnement disciplinaire du C.N.P de certains militants du S.N.E.S comme Denis Paget rejoignent, un temps, les vues des militants du S.G.E.N comme Odile Nave[415]. Cependant, les dirigeants du S.G.E.N. sont de plus en plus isolés en dépit des convergences existantes avec le S.E-F.E.N et avec la F.C.P.E. Si, depuis l'arrivée à la tête du S.G.E.N. de Jean-Michel Boullier, le syndicat enseignant adopte une stratégie d'approche vis-à-vis des mouvements pédagogiques et des associations de parents d'élèves, les cédétistes entretiennent des relations de plus en plus tendues avec des syndicats constituant le «*front du refus*»[416]. En effet, le S.N.E.S, le S.N.L.C.-F.O et le S.NA.L.C apparaissent très hostiles aux mesures de revalorisation proposées par Lionel Jospin et très sceptiques quant aux projets de modules interdisciplinaires[417]. Si le S.G.E.N et le S.N.E.S contestent, également, les projets Bayrou et les conclusions du Rapport Fauroux, des frictions se produisent à l'occasion de la signature des accords Durafour, en 1990, sur les salaires, puis lors de la publication des projets Juppé en 1995[418]. Les représentants du S.G.E.N-C.F.D.T consentent contrairement à la F.S.U et à la C.G.T à certains sacrifices imposés par le gouvernement chiraquien. On assiste alors, après des incidents opposant des militants de la C.F.D.T. en colère à Nicole Notat, à une fuite d'enseignants cédétistes vers le pôle S.U.D-Education, fondé en 1996[419].

Les représentants du S.G.E.N, favorables en 1997, aux réformes de Claude Allègre et de Philippe Meirieu éprouvent les plus vives difficultés à convaincre leurs collègues en raison de l'attitude déplorable adoptée par le Ministre à l'égard des enseignants. Jean-Luc Villeneuve et Mireille Dauphin proposent donc à leurs alliés de la F.E.N (puis U.N.S.A), de la F.C.P.E de constituer un «pool réformateur» regroupant d'abord 14 organisations, autour du S.G.E.N, à partir de 1999, pour soutenir les projets Allègre. Les 14 organisations qui comptent également le C.R.A.P, les C.E.M.E.A et l'I.C.E.M se montrent favorables aux aides individualisées en 5ème et en Seconde, aux heures de vie de classe, à l'introduction de l'Education civique

[415] Odile Nave, Arnold Bec «Contenus et programmes. Pour une réforme révolutionnaire» in Syndicalisme Universitaire, n° 901, 1989, p. 5.

[416] Jean-Michel Boullier «Le projet du SGEN-CFDT : un lycée pour demain - Impliquer les personnels» in Profession Education, supplément au n° 10, 1991, p. 1.

[417] «Rencontre SNLC-FO-APHG (Nicole Fossart, Jean-Jacques Marie-Aleth Briat, Odette Lacueva)» in Historiens & Géographes, n° 332, 1991, p. 38.

[418] Monique Vuaillat «L'orage menace» in L'Université Syndicaliste, n° 398, 1996, p.3.

[419] Jean-Michel Boullier «L'affaire du SGEN-CFDT 75» in Profession Education, n° 56, 1996, p. 6.

(E.C.J.S) au lycée. Les «14» derrière le S.G.E.N adhèrent également aux conclusions du rapport Bancel, prévoyant de rendre plus autonomes les établissements, tout en redéfinissant les missions des enseignants[420]. Ces options ne peuvent évidemment que les opposer au «*front du refus*» qui fait du rapport Bancel un chiffon rouge, destiné à mettre en garde le corps enseignant contre la déréglementation[421].

Le retour de la droite aux affaires permet, cependant, de renforcer les convergences entre le S.G.E.N. et le S.N.E.S. Avec leurs centrales respectives, la F.S.U et la C.F.D.T, les deux organisations enseignantes participent aux mobilisations unitaires contre les politiques d'austérité imposées par Jean-Pierre Raffarin, en 2002, même si des divergences apparaissent immédiatement sur les projets échafaudés par François Fillon concernant les retraites[422]. Les critiques du S.G.E.N. et des « 14 » contre les logiques libérales et individualistes des projets Fillon trouvent une oreille attentive au S.N.E.S qui dénonce le tri social opéré par la loi[423]. Les deux organisations organisent des mobilisations unitaires contre les projets de Robien souhaitant réformer les zones sensibles comme les statuts des enseignants[424]. Les deux organisations rejettent non seulement les charges supplémentaires, mais refusent également que les dotations attribuées aux établissements classés Z.E.P se reportent uniquement sur les R.A.R[425]. Par la suite, ces deux syndicats manifestent leur opposition aux projets Darcos, instaurant des hiérarchies dans les «parcours» éducatifs. Pourtant, si les élus S.G.E.N, comme Albert Ritzenthaler, apportent leur soutien aux projets de réforme Châtel en 2009, les co-secrétaires du S.N.E.S se montrent hostiles aux mesures du ministre de Nicolas Sarkozy. 20 organisations syndicales ou associatives, en effet, derrière le S.G.E.N. adoptent les «points de convergence» en 2008, puis rédigent «9 propositions» demandant aux autorités de

[420] Jean-Luc Villeneuve «Ensemble pour plus de transformation» in Profession Education, n° 85, 1999, p. 3.

[421] Olivier Pottier «Quelques remarques sur la situation actuelle» in L'Université Syndicaliste, n° 490, 1999, p. 7-8.

[422] Gérard Aschieri «La grève de 2003, leçons d'un traumatisme» in Laurent Frajerman (dir.) «La grève enseignante, en quête d'efficacité», Paris, Syllepse, 2013, 178p.

[423] Jean-Luc Villeneuve «Recherche publique, éducation : poursuivre la mobilisation» in Profession Education, n° 143, 2005, p. 3.

[424] Thierry Cadart «Décret de 50 (et de 72) : une victoire syndicale à l'arraché» in Profession Education, n° 167, 2007, p. 7.

[425] Monique Daune «Le SNES défend le principe d'un collège plus juste» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 674, 2008, p.4.

renforcer les filières L et ES tout en offrant aux lycéens des possibilités de construire des parcours diversifiés[426].

Cependant, S.N.E.S, S.N-F.O.L.C et S.NA.L.C critiquent les organisations privilégiant les «gadgets pédagogiques» permettant aux pouvoirs publics de remettre en cause les cadres et les statuts nationaux. Pour leurs homologues, S.G.E.N et U.N.S.A deviennent de plus en plus des faire-valoir de pouvoirs publics empressés de déréglementer les structures scolaires. Un adhérent du S.N.E.S considère même le S.G.E.N, comme l'artisan des réformes redoutées par le Syndicat national, en 2009 : « *malgré une représentativité minuscule (confirmée par les élections professionnelles), le SGEN (CFDT) est l'inspirateur et la cheville ouvrière de toutes les contre-réformes de l'Éducation de moins en moins nationale*»[427]. L'influence du S.G.E.N et de l'U.N.S.A sur les pouvoirs publics est évidemment sans rapport avec leur représentation syndicale et s'explique largement par les liens que les deux organisations entretiennent avec le P.S et de plus en plus avec l'U.M.P. Au sein du S.N.E.S et même du courant «Unité et Action» des militants comme Mathieu Leiritz, Serge Châtelain entretiennent des parentés d'esprit avec le S.G.E.N et les mouvements pédagogiques[428]. Cependant, leurs interventions font bondir des militants prompts à dénoncer l'influence néfaste de Meirieu sur le S.N.E.S**.** Des enseignantes comme Véronique Servat ou Alice Cardoso semblent désormais plus proches des réseaux «rénovateurs» incarnés par les membres de l'association «Aggiornamento» qui se considèrent comme les héritiers d' «Enseignement 70». Ces enseignantes sont favorables à des programmes intégrant les acquis de l'Histoire globale et reposant sur des logiques de compétences[429].

Les directions du S.N.E.S, du S.NA.L.C et du S.N.L.C.-F.O ont des approches très différentes des problèmes scolaires et corporatifs. Cependant, ces organisations se caractérisent par un refus viscéral des réformes éducatives servant d'alibis à la déréglementation des services publics. Ces syndicats sont hostiles aux projets de dérégulation, de pilotages locaux introduisant des modules interdisciplinaires au

[426] Claire Mazeron «Réforme du Lycée : Ils ont osé…» in La Quinzaine Universitaire, n° 1308, 2009, p. 6-7.

[427] J.-V. «Débat Courrier : Révélation» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 678, 2009, p.6.

[428] Serge Chatelain, Anne Féray, Daniel Robin, Frédérique Rolet «L'école, un enjeu politique» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 649, 2007, p.26.

[429] Alice Cardoso, Dominique Comelli «Marc Ferro a accordé au magazine un entretien qui fait réagir» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 654, 2007, p.7.

détriment des enseignements disciplinaires. Leurs évolutions respectives favorisent des contacts intersyndicaux en dépit de sévères affrontements.

Malgré les appréciations favorables formulées par Denis Paget, les instances du S.N.E.S, dominées par Monique Vuaillat, rejettent les conclusions du C.N.P, imposant, en 1989, des «*méthodes de travail verrouillées*» et des contenus idéologiquement marqués. Des militants comme Philippe Koechlin, Pierre Petremann ou Pierre Gouel refusent des projets d'établissements, considérés comme des «*instruments normatifs et autoritaires de pilotage*» permettant d'aggraver les charges des enseignants tout en réduisant les horaires disciplinaires au profit de dispositifs éducatifs[430]. Ces attaques sont reprises par les responsables du S.NA.L.C, Jean-Marcel Champion et Jean-Marie Potiez, qui voient dans les projets Jospin la poursuite des attaques insidieuses menées contre les enseignements traditionnels, depuis Savary[431]. Parallèlement, les directions du S.N.E.S, du S.NA.L.C et du S.N.L.C-F.O, sont hostiles aux mesures de revalorisation proposées aux enseignants par Lionel Jospin. En outre, les militants du S.NA.L.C, Frédéric Eleuche et Jean-Marcel Champion comme les adhérents du S.N.E.S ou du S.N.L.C-F.O ne ménagent pas leurs critiques contre les I.U.F.M, considérés comme de formidables entreprises de mise au pas des enseignants[432].

Si les attaques d'Hélène Latger du S.N.E.S contre les dispositions du «Nouveau Contrat» de François Bayrou trouvent peu d'écho au S.NA.L.C, c'est que le Syndicat national est tout heureux de trouver un ministre remettant en question le «*collège inique*». Pourtant, les mesures Bayrou en instituant des contrats d'association et des réseaux d'établissements favorisent elles aussi les processus de déréglementation et les risques de réduction des effectifs. C'est pour cette raison que les deux syndicats tirent à boulet rouge contre les recommandations du rapporteur Roger Fauroux, en 1996, prévoyant de confier certains financements aux collectivités locales tout en créant des postes d'enseignants trivalents[433]. Si certains responsables du S.N.E.S, comme Denis Paget, réservent un accueil favorable aux projets de Philippe Meirieu en 1997, d'autres craignent qu'ils annoncent un «Lycée unique», préfiguré par une

---

[430] Philippe Koechlin, Pierre Petremann «L'histoire-géographie en question– Enquête» in L'Université Syndicaliste, Spécial histoire-géographie n° 1, 1991, p. 1.

[431] Jean-Marie Potiez «Les professeurs sont morts, vive les enseignants» in La Quinzaine Universitaire, n° 996, 1990, pp. 6-7.

[432] Jean-Marcel Champion «Pâte à crêpes et farandole» in La Quinzaine Universitaire, n° 1005, 1990, pp. 12-14.

[433] Monique Vuaillat «Passage en force» in L'Université Syndicaliste, n° 393, 1996, p. 1.

Seconde indifférenciée, de plus en plus fondé sur des «programmes-noyaux» communs augurant d'une «culture commune»[434]. Bernard Kuntz, Frédéric Eleuche et Jean-Claude Gouy sonnent le signal de la curée contre Allègre en disqualifiant les recommandations du rapport de Daniel Bancel prévoyant, en 1999, de modifier les formations professionnelles afin de recomposer les champs disciplinaires et de multiplier les «*gadgets pédagogos*»[435]. Les responsables du S.NA.L.C, Bernard Kuntz, Frédéric Eleuche attaquent également, en 2001, les mesures de Jack Lang consacrant des moyens financiers de plus en plus importants dans la «*tuyauterie percée des T.P.E, I.D.D*»[436]. Au même moment, les dirigeants du S.N.E.S, sans remettre en cause les I.D.D au Collège, exercent des pressions pour limiter les T.P.E à la classe de Première, afin de ne pas trop hypothéquer les enseignements disciplinaires de Terminale.

Avec le retour de la droite aux affaires, les convergences s'accentuent entre les trois syndicats de plus en plus braqués contre les mesures de déréglementation prônées par les ministres chiraquiens ou sarkozystes. Les représentants du S.N.E.S, du S.N-F.O.L.C comme du S.NA.L.C, Frédérique Rolet, Marie-Edmonde Brunet et Bernard Kuntz dénoncent les mesures de déréglementation adoptées par Luc Ferry et la réforme du système de retraite engagée par François Fillon[437]. Bernard Kuntz et Claire Mazeron concentrent ensuite leurs attaques contre les prescriptions de la Loi d'orientation pour l'avenir de l'école même si Frédéric Eleuche se félicite de voir la liberté pédagogique consacrée par le Ministre[438]. S.N.E.S et S.N-F.O.L.C dénoncent à leur tour les mesures d'une L.O.P.A.E, promulguée en 2005, reprenant les recommandations du rapport Claude Thélot et du H.C.E, accroissant les pouvoirs des chefs d'établissement tout en redéfinissant les tâches enseignantes afin d'instituer des parcours individualisés[439]. Après la démission de François Fillon, les syndicats constituant le «front du refus» se mobilisent, en 2007, contre les mesures de déréglementation prises par Gilles de Robien créant les E.P.1 ou aggravant les

[434] Marie-Hélène Cahouet, Yves Baunay, Denis Paget «Réforme : Ni le projet Meirieu, ni celui du ministre, ni celui du SNES» in L'Université Syndicaliste, n° 482, 1998, p. 4.

[435] Jean-Claude Gouy «Au conseil supérieur des 25-26 mai - Le SNALC s'oppose aux nouveaux horaires des lycées» in La Quinzaine Universitaire, n° 1158, 2000, pp. 3.

[436] Bernard Kuntz «Le Temps des Farandoles et de la Pâte à crêpes» in La Quinzaine Universitaire, n° 1184, 2001, p. 1.

[437] Frédérique Rolet «Exceptionnel !» in L'Université Syndicaliste, n° 588, 2003, p. 1.

[438] Frédéric Eleuche «Sauver la Liberté pédagogique» in La Quinzaine Universitaire, n° 1239, 2005, pp. 2.

[439] Frédérique Rolet «Bonimenteurs !» in L'Université Syndicaliste, n° 607, 2004, p. 1.

charges des enseignants[440]. Ces mobilisations sont d'autant plus réussies que s'y adjoignent le S.G.E.N et S.U.D-Education.

Si le S.N.E.S, le S.N.A.L.C ou le S.N-F.O.L.C se montrent globalement satisfaits des reculs de Xavier Darcos sur la réforme du Lycée, préservant ainsi des filières, des effectifs limités, ces organisations se défient de projets introduisant des logiques de globalisation et de déréglementation grâce au conseil pédagogique[441]. Pour les responsables du S.NA.L.C, les projets de réforme du lycée de Luc Châtel, en 2009, ne représentent que de nouveaux avatars des mesures prises par Jospin en 1989. Si le S.N.E.S et le S.NA.L.C acceptent avec le S.G.E.N et le S.E-U.N.S.A, en 2014, les propositions de Vincent Peillon de refonte des statuts de mai 1950, c'est officiellement pour sécuriser les carrières et les conditions de travail des personnels[442]. Acceptation à laquelle se refusent le S.N-F.O.L.C et certaines tendances minoritaires du S.N.E.S, considérant que comme en 1972 ou 1989, les enseignants ne doivent pas être astreints en permanence à de nouvelles tâches[443]. Cependant, en 2015, S.N.E.S, S.NA.L.C et S.N-F.O.L.C avec S.U.D-Education ressuscitent le «front du refus» qui s'oppose avec d'autres formations, aux projets de Najat Vallaud-Belkacem supprimant des filières d'excellence au profit d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires et amputant encore des enseignements historiques déjà fortement corsetés[444].

b) Des spécialistes de plus en plus proches du « front du refus »

Au début des années quatre-vingt-dix, les spécialistes de l'A.P.H.G. apparaissent moins proches du S.N.E.S, en raison de divergences idéologiques et de concurrences syndicales alors que les contacts avec le S.G.E.N s'estompent ou ne font même plus l'objet de publications ! En revanche, les représentants de l'Association semblent de plus en plus proches des positions du S.NA.L.C, alors

[440] Frédérique Rolet «Décret de 1950 : la coupe est pleine !» in L'Université Syndicaliste, n° 643, 2006, p. 3.

[441] Frédérique Rolet «Education : Première victoire, on continue» in L'Université Syndicaliste, n° 676, 2008, p. 3.

[442] Frédérique Rolet «Réforme du statut. Ne rien décréter sans la profession» in L'Université Syndicaliste, n° 736, 2013, p. 4. – François Portzer «Les professeurs des citoyens actifs qu'il ne faudrait pas décevoir» in La Quinzaine Universitaire, n° 1366, 2014, pp. 2.

[443] Jack Lefebvre «Le 12 décembre, Vincent Peillon a reculé. Maintenant, retrait du projet Peillon» in Bulletin interne d'U.R.I.S.-S.N.E.S- F.S.U, Versailles, décembre 2013.

[444] Valérie Sipahimalani «À l'appel de l'intersyndicale, l'action continue : grève le 9 mai dans le Second degré» in L'Université Syndicaliste, n° 751, 2015, p. 3.

qu'on repère aussi des syndiqués du S.N.L.C-F.O, proches de la « Libre-pensée » et de la mouvance trotskyste dans les instances de la vénérable Association[445]. En effet, les spécialistes semblent de plus en plus échaudés par les réformes éducatives remettant en cause, selon eux, les enseignements disciplinaires et les missions des enseignants au profit de modes pédagogiques.

Les dirigeants de l'A.P.H.G, Jean Peyrot et Hubert Tison en tête, s'efforcent, depuis 1987, d'intervenir auprès de l'Inspection Générale pour faire modifier des programmes de Terminale jugés trop abstraits et trop moralisateurs, sans ancrages géographiques et économiques. Eric Till et les membres de la Commission pédagogique du Premier cycle demandent que les programmes de 3ème soient également réécrits. Les représentants de l'Association sont alors soutenus par le S.N.E.S et S.NA.L.C, pour des raisons différentes. Les militants du S.N.E.S, Claudine Wolikow ou Louis Weber considèrent que les «programmes Garrigue» gomment les divisions idéologiques pour imposer une vision favorable à un capitalisme mondialisé qui commence à se dessiner après la Perestroïka. Des enseignants appartenant au « Collectif de Montreuil » proche du S.N.E.S, Philippe Oulmont et Jacqueline Cahen, parviennent à se faire ouvrir les colonnes de L'U.S, d'«Historiens & Géographes» et même de «Vingtième siècle» pour exposer leurs points de vue sur des programmes jugés inapplicables et trop théoriques[446].

Les critiques qui s'abattent sur les programmes Garrigue entre 1988 et 1989 annoncent la fronde qui accompagne la publication des différentes moutures échafaudées par le G.T.D présidé par Jean-Clément Martin alors que les projets du C.N.P, envisageant des horaires annualisés, des enseignements modulaires développant les «savoir-faire» déchaînent les critiques au sein d'une A.P.H.G, pas toujours exempte de contradictions. Lors d'une des dernières rencontres médiatisées entre les représentants de l'A.P.H.G et du S.G.E.N, les enseignants présents insistent sur l'intérêt que représentent les modules. En revanche, ceux qui assistent à

[445] Michel Barbe, Christine Excoffier, membres de l'A.P.H.G, syndiqués à F.O, comptent parmi les fondateurs du blog numérique «L'histoire défigurée et la géographie manipulée - C'est Clio qu'on assassine» avec Odile Dauphin, Serge Sebban en 2009.

[446] Bernard Phan «Comité national de l'APHG du 30 janvier 1988» in Historiens & Géographes, n° 319, 1988, pp. 17-21. – Claudine Wolikow «Programmes Histoire-géographie : Ruptures et continuités» in L'Université Syndicaliste, n° 217, 1989, pp. 12. – Philippe Oulmont, Jean-Pierre Rioux «Le mépris» in Vingtième Siècle, Revue d'histoire, n°23, 1989, pp. 93-95.

la rencontre avec le S.N.L.C.-F.O ne se privent pas de critiquer des modules aux contours vagues et sans grand intérêt[447].

De nombreux enseignants appartenant à l'A.P.H.G s'élèvent contre les projets de programmes du G.T.D Martin, dès 1991, en raison de leurs formulations trop abstraites et trop européistes. Les enseignants, comme Jacques Nompain, favorables aux «pédagogies par objectifs», aux enseignements modulaires, aux «notions» sont mis en minorité, même s'ils représentent une proportion non négligeable dans les instances de l'A.P.H.G[448]. Rapidement, les oppositions entre majoritaires et minoritaires dégénèrent en conflit ouvert entre ceux qui soutiennent, comme Arlette Roudaut, les propositions du G.T.D et les dirigeants de l'A.P.H.G, Jean Peyrot en tête, jugés trop conservateurs et trop intransigeants par les «novateurs». En fait, les «conservateurs» ne se désintéressent pas de la pédagogie, mais ne souhaitent ni brader les contenus, ni renoncer à des horaires décents[449].

Cependant, après la dissolution du G.T.D Martin et son remplacement par un binôme constitué par un Inspecteur Général et un universitaire, les dirigeants de l'A.P.H.G entretiennent des relations plus cordiales avec les membres du G.T.D Borne-Berstein. D'ailleurs, les représentants de l'A.P.H.G se montrent beaucoup plus satisfaits des propositions faites par Dominique Borne et Serge Berstein concernant les programmes de lycée, même si les membres de la Commission des collèges regrettent les orientations systématiquement patrimoniales des programmes de collège, parus en 1995[450]. En revanche, les enseignants en collège considèrent que les parcours diversifiés, imaginés par François Bayrou, demeurent peu adaptés à des élèves faibles et entraînent de nouvelles réductions d'horaires et donc de postes[451].

---

[447] «Rencontre SNLC-FO-APHG (Nicole Fossart, Jean-Jacques Marie-Aleth Briat, Odette Lacueva)» in Historiens & Géographes, n° 332, 1991, p. 38.

[448] Claude Ruiz «Assemblée générale de l'APHG -17 novembre 1991- discussion sur l'intervention de Jean-Clément Martin» in Historiens & Géographes, n° 335, 1992, pp. 25-34 : «*Nompain (Bourgogne) précise que le bureau de la Régionale de Bourgogne a bien apprécié les aspects novateurs des propositions du GTD. Il se dit attristé par les conservateurs qui s'opposent à ces propositions.* »

[449] Jean Peyrot «Comité national de l'APHG 17 mai 1992 - Louis le Grand» in Historiens & Géographes, n° 337, 1992, pp. 15-16.

[450] Robert Marconis «Turbulences» in Historiens & Géographes, n° 341, 1995, pp. 13-21.

[451] Robert Marconis «Il faut résister à la déréglementation» in Historiens & Géographes, n° 356, 1997, pp. 11-14.

Les projets de réforme du Lycée annoncés, après la consultation organisée par Philippe Meirieu et Edgar Morin, contribuent à mobiliser contre les projets Allègre, les spécialistes de l'A.P.H.G, en 1998. Historiens et géographes échaudés par les provocations du ministre Claude Allègre, craignent que les lobbies pédagogiques n'imposent définitivement leurs projets de «Lycée unique» démantelant ainsi disciplines et filières au profit de décloisonnements et de gadgets transdisciplinaires[452]. Les enseignants de l'A.P.H.G se rapprochent de manière sensible des syndicats constituant le «front du refus». Robert Marconis, mais également Frédéric Eleuche ou Michel Barbe s'opposent aux toilettages de programmes réalisés par Alain Plessis puis par Armand Frémont, en 2001, après la démission du G.T.D.-Winock, en 1999[453]. Les spécialistes critiquent des programmes des séries scientifiques sans cohérence, réduits à des «zappings», insistant lourdement sur le fait colonial tout en marginalisant les questions économiques.

Nombre d'entre eux s'insurgent aussi contre les diminutions horaires, touchant des enseignements disciplinaires alors remplacés par des enseignements transdisciplinaires comme les I.D.D ou les T.P.E au Collège et au Lycée. Si la rupture semble consommée avec le S.G.E.N ou le S.E.-U.N.S.A, surtout composé d'instituteurs, des tensions apparaissent avec les militants du S.N.E.S les plus favorables aux évolutions pédagogiques comme Dominique Comelli ou Hélène Latger. En 2002, par exemple, Jean Peyrot exécute dans un compte-rendu rageur, l'ouvrage de Dominique Comelli «*Comment on enseigne l'histoire à nos enfants* ?» dans lequel elle met en cause l'Association des Professeurs d'Histoire. Denis Paget tente de relativiser la portée de l'incident, mais celui-ci demeure révélateur des divergences idéologiques apparues entre les deux organisations comme le rappelle Christine Guimonnet, ancienne adhérente du S.N.E.S[454].

A l'orée du XXIème siècle, les responsables de l'A.P.H.G, Robert Marconis puis Jacques Portes, prennent la mesure des enjeux des nouvelles réformes et réagissent souvent vivement aux projets présentés, même si le poids de l'Association a tendance à diminuer. L'A.P.H.G voit son influence se réduire au sein du corps enseignant comme l'indique la perte de plus de 4000 adhérents entre la fin des

[452] Robert Marconis «L'histoire et la géographie dans le projet de réforme des lycées» in Historiens & Géographes, n° 365, 1999, pp. 9-16.

[453] Robert Marconis «Renouer un vrai dialogue … pour rétablir la confiance» in Historiens & Géographes, n° 379, 2002, pp. 7-11.

[454] Christine Guimonnet «Commission civisme Enseigner l'éducation civique» in Historiens & Géographes, n° 399, 2007, p. 23.

années quatre-vingt et les années deux-mille. Les partisans d'un aggiornamento ironisent sur le discours conservateur de l'Association et sur son incapacité à susciter un nouveau Risorgimento. Sur le reculoir, les représentants de l'A.P.H.G ont tendance à se rapprocher des syndicats les plus hostiles aux réformes présentées[455]. Certains membres du Comité national appellent même publiquement à soutenir soit le S.N-F.O.L.C, soit le S.NA.L.C aux élections professionnelles, organisations entretenant, selon eux, les parentés idéologiques les plus étroites avec l'A.P.H.G[456]. Les responsables Bruno Benoît et Hubert Tison renouent avec la stratégie des années soixante-dix afin d'alerter les organisations amies et l'opinion publique sur les reculs enregistrés par les enseignements d'Histoire et de Géographie[457].

Si Robert Marconis et les autres dirigeants de l'A.P.H.G dénoncent les mesures de déréglementation prises par Luc Ferry, ce sont surtout les mesures énoncées par la loi d'orientation Fillon, en 2005, préparée par le rapport Thélot qui les font bondir[458]. Si cette loi préserve la liberté pédagogique des enseignants, elle prévoit aussi d'imposer un socle de connaissances dont semble exclue l'Histoire et la Géographie. C'est le lobbying actif réalisé par les dirigeants de l'A.P.H.G, qui permet de faire admettre l'Histoire et la Géographie dans le «socle commun». Les responsables de l'A.P.H.G interviennent également auprès des pouvoirs publics pour obtenir l'abrogation les «lois mémorielles» contribuant à imposer une vision officielle de l'Histoire. Les responsables de l'A.P.H.G craignent, en effet, que les tentatives d'instrumentalisation des enseignements historiques ne favorisent les tensions communautaires tout en dessaisissant les enseignants de leur rôle d'expert[459].

D'ailleurs, contrairement au S.N.E.S et au S.NA.L.C, les responsables de l'A.P.H.G n'émettent que des critiques modérées à l'encontre les projets de programmes Wirth de 2008. Certains craignent que ces programmes ne renforcent le courant de

---

[455] Aleth Briat, Claude Ruiz «Comité national de l'APHG Lycée Saint Louis – 18 mai 2014» in Historiens & Géographes, n° 427, 2014, pp. 13-15.

[456] Claude Ruiz « Comité national de l'APHG - 18 mai 2008 au Lycée Saint Louis » in Historiens & Géographes, n° 403, 2008, pp. 15-17 : «*Christine Excoffier (Aix-Marseille) pense que, dans nos relations avec les syndicats, il serait intéressant de prendre contact avec le SN-FO-LC qui a pris position dans la défense du statut de la fonction publique et la défense des concours nationaux*»

[457] Bruno Benoît «L'appel du 11 avril 2012» in Historiens & Géographes, n° 418, 2012, pp. 7-9.

[458] Aleth Briat, Claude Ruiz «Assemblée générale de l'APHG - Le 5 décembre 2004» in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, p. 15.

[459] Robert Marconis «Au-delà des discours... la réalité amère du quotidien sur le "terrain"» in Historiens & Géographes, n° 393, 2006, pp. 7-14.

l'intelligent design en supprimant la question des origines de l'Homme avec la Préhistoire ou en privilégiant les monothéismes en 6ème. D'autres regrettent que ces nouvelles prescriptions étendent démesurément les périodes allant du Haut Moyen Âge aux Lumières en 5ème. Mais les responsables de l'Association se satisfont des procédures de consultation engagées et surtout considèrent que les équilibres sont préservés entre les thèmes nationaux et internationaux. Les élus du S.NA.L.C, comme Claire Mazeron, tout en appréciant le retour raisonné à l'histoire politique, aux grandes figures nationales, reconnaissent que les programmes ne sacrifient pas à l'esprit de «repentance» qui se développe, selon eux, dans la société française[460].

Les critiques des spécialistes de l'A.P.H.G sont plus virulentes contre les programmes de lycée publiés, en 2010, en raison de leurs caractères européo-centrés en Seconde ou totalement improbables en 1ère. Les responsables du S.NA.L.C appuient avec humour les remarques formulées par les spécialistes en rappelant les difficultés des praticiens chargés de mettre en œuvre ces prescriptions : «*Programme improbable, épreuve impossible*»[461]. Ces critiques sont exacerbées par les mesures gouvernementales décidées par Nicolas Sarkozy réduisant sensiblement les postes et les D.H.G. Les responsables associatifs appréhendent les projets Descoings prévoyant de réduire les options, au profit des heures de soutiens et d'enseignements communs. Ces attaques sont relayées alors par des médias complaisants comme le Journal du Dimanche. Les responsables de l'A.P.H.G, Bruno Benoît et Hubert Tison règlent alors leurs comptes, en 2012, avec les responsables politiques, les membres de la D.G.E.SCO accusés de miner les enseignements historiques comme avec les syndicats du S.G.E.N. et du S.E.-U.N.S.A approuvant sournoisement les amputations subies par les enseignements d'H.G. Les attaques visent aussi les «novateurs» d'Aggiornamento se répandant en propos peu amènes contre les responsables de l'Association et notamment contre Hubert Tison[462].

[460] Claire Mazeron «Nouveaux programmes d'histoire-géographie-instruction civique au collège : bonne copie !» in La Quinzaine Universitaire, n° 1294, 2008, pp. 12-13.

[461] François Portzer, Claire Mazeron «Histoire-géographie en Première S : Programme improbable, épreuve impossible» in La Quinzaine Universitaire, n° 1345, 2012, pp. 12.

[462] Bruno Benoît «Osons le dire, osons leur dire» in Historiens & Géographes, n° 420, 2012, pp. 7-11.

Conclusion de la Première partie :

Les enseignants syndiqués ou associatifs se différencient par des «cultures» particulières. Cependant, ces «cultures» ne sont pas figées puisqu'elles elles sont les produits de recompositions incessantes initiées par les acteurs de terrain.

Les militants du S.N.E.S se caractérisent par leur attachement à l'héritage marxiste, tout en se reconnaissant dans un idéal républicain orienté vers la redistribution sociale. Méfiants vis-à-vis de l'aventurisme pédagogique, ils demeurent cependant ouverts aux expérimentations éducatives. Si les autonomes apparaissent comme des laïques intransigeants, les unitaires, assouplissent leurs positions pour des raisons tactiques et idéologiques.

Les adhérents du S.G.E.N apparaissent marqués par leur héritage personnaliste, adaptable au pragmatisme anglo-saxon. Méfiants à l'égard des autorités constituées et des idéologies écrasant l'Homme, ils prônent successivement l'autogestion puis un social-libéralisme fondé sur la «justice distributive». Leurs aspirations progressistes les portent à adopter les principes éducatifs de l'Education nouvelle, tout en appuyant les projets déréglementant les enseignements traditionnels.

Les membres du S.NA.L.C apparaissent comme les derniers représentants du courant positiviste néo-kantien. Attachés aux humanités et aux pédagogies traditionnelles qui ont fait leurs preuves, ils se prévalent d'un républicanisme égalitaire d'essence méritocratique qui peut dériver vers l'élitisme. Républicains et patriotes, ils sont d'abord favorables au renforcement de l'Etat incarnant la nation. Mais découragés par des mesures politiques qui détruisent progressivement l'enseignement public, ils adoptent un discours plus rebelle avec le temps.

Si ces « cultures » peuvent constituer des lignes de faille entre les représentants des différentes organisations, ces fossés ne sont jamais infranchissables. En effet, syndiqués et sociétaires, en quête de soutiens extérieurs, recherchent des convergences, tissent des alliances durables ou plus ponctuelles. Si dans l'après-guerre, les spécialistes peuvent compter sur des appuis syndicaux pour faire échouer certains projets gouvernementaux, ce sont eux qui prennent l'initiative de nouveaux contacts dans les années soixante-dix. Mais les contacts établis ne sont pas durables, car si les membres de l'A.P.H.G se rapprochent de certains syndicats, leurs relations deviennent plus complexes avec d'autres organisations.

Partie II - La réflexion pédagogique : un schisme au sein du monde enseignant ?

Nous avons vu dans la première partie que les historiens-géographes appartenant aux différents syndicats et associations, même s'ils ne partagent pas toujours des conceptions analogues sur le système éducatif, peuvent en revanche concilier ponctuellement leurs points de vue afin de constituer un front uni lors de négociations engagées avec l'administration. Cependant, nous pouvons nous demander, dans une deuxième partie, si leurs conceptions pédagogiques, souvent très affirmées, ne constituent pas un obstacle supplémentaire à la constitution de cartels syndicaux ou associatifs.

La pédagogie représente, en effet, une question éminemment sensible car elle sous-tend, avant tout, une conception particulière de la société, voire du monde. Selon Annie Bertrand ou Didier Moreau, deux paradigmes façonnés par la philosophie continuent à innerver les réflexions des chercheurs jusque dans les neurosciences[463]. Selon ces deux auteurs, une conception «existentialiste» fondée sur l'activité sensorielle et la recherche empirique s'oppose à une vision «essentialiste» fondée sur la transcendance du savoir et sur l'autorité du maître. Si les conceptions philosophiques ou métaphysiques sont essentielles pour comprendre les engagements de certains enseignants, les questions pratiques ne sauraient être évacuées d'un revers de manche.

En effet, la pédagogie conditionne une grande partie de l'activité professionnelle des enseignants. Un modèle pédagogique généralisé à l'ensemble du système scolaire influe sur le rapport enseignant-élève, comme sur la configuration de la classe, mais également sur la redéfinition des services ainsi que sur le «climat» des établissements. Enfin, la pédagogie favorise le rayonnement social du corps professoral ou contribue à sa déchéance professionnelle. Or ce corps enseignant est tiraillé entre deux impératifs depuis la massification de l'enseignement. Il doit pouvoir s'adresser au plus grand nombre, sans pour autant dévoyer la discipline qu'il enseigne. Si certains enseignants considèrent que leur rôle reste éminemment

[463] Annie Bertrand, Pierre-Henri Garnier «Psychologie cognitive», Paris, Studyrama, 2005, p. 17— Didier Moreau «De la recherche en philosophie de l'éducation» in Alain Vergnioux (dir.) «40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives», Presses Universitaires de Caen, 2010, p. 183-186 – voir aussi Jean-Michel Amaré «Principes philosophiques de la doctrine pédagogique du SNALC» in La Quinzaine Universitaire, n° 899, 1983, p. 23

pédagogique, d'autres au contraire privilégient la transmission des savoirs disciplinaires.

Aussi les analystes opposent-ils souvent les «disciplinaires» se rattachant à un modèle d'enseignement traditionnel et les «pédagogues» favorables à un modèle pédagogique alternatif apparu au début du XXème siècle. Ce modèle déjà ancien est connu sous le nom d'Education nouvelle. Certains chercheurs comme Didier Moreau ou Alain Trouvé évoquent aussi une «pédagogie de la modernité» ou une «pédagogie nouvelle»[464]. Il va sans dire que les enseignants qui adoptent ce modèle se projettent dans un futur en rupture avec ce qui s'est fait jusque là et adoptent une posture de «novateur» ou d'«émancipateur»[465]. Ce qui n'est pas sans poser de problème de définition puisque d'éventuels «conservateurs» peuvent être confortés dans leurs convictions par les découvertes récentes des neurosciences ou par les orientations de leurs collègues. Nous nous interrogerons d'abord sur la pérennité du modèle traditionnel, puis sur la durabilité du modèle concurrent. Nous nous demanderons ensuite à quel modèle se rattachent les historiens-géographes et leurs représentants pour comprendre la nature des clivages qui les opposent sur le plan pédagogique.

[464] Jean Houssaye «Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance», Paris, Elsevier, 2002, p. 366.

[465] Dominique Grootaers, Francis Tilman (dir.) «La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve», Bruxelles-Berne, Peter Lang, 2002, p. 21-43.

Chapitre IV) Des modèles d'enseignement opposés

Deux modèles d'enseignement s'opposent et rentrent en concurrence actuellement. Le premier semble fondé sur une tradition remontant à l'Antiquité. Il accorde une importance considérable aux humanités, à la transmission magistrale comme à la rigueur des apprentissages, quitte à apparaître peu ludique. Le second remonte à l'Humanisme et aux Lumières. Il se caractérise par l'importance donnée à l'expérimentation individuelle, à la relation affective nouée par le maître avec l'élève et au bonheur d'apprendre.

Même si un modèle « hybride» s'est mis en place associant des éléments hétéroclites inspirés par la tradition ou la modernité selon Dominique Grootaers [466], les affrontements entre partisans d'un «enseignement traditionnel» et d'une «école nouvelle» sont souvent violents. La violence du propos est liée non seulement à des considérations professionnelles mais également à des conceptions philosophiques, voire métaphysiques. Ainsi, s'expliquent, peut-être mieux les expressions souvent employées par les tenants des deux modèles telles que «gourous», «sectes» ou «réactionnaires»[467].

1) Le résistible déclin de l'enseignement traditionnel

L'enseignement traditionnel a été durement attaqué dès l'après-guerre par un courant constructiviste d'inspiration marxiste. On ne lui reprochait pas uniquement son inefficacité, mais aussi sa propension à reproduire une élite. Cependant, ce type d'enseignement n'a pas disparu puisque dans un cadre horaire limité, l'enseignant réaliste et pragmatique ne peut pas avoir recours uniquement à des méthodes actives souvent chronophages. En outre, certaines particularités de l'enseignement traditionnel en font un enseignement apprécié d'une partie du corps enseignant, voire des élèves.

[466] Dominique Grootaers «Les deux grands courants de la pensée pédagogique orientant l'institution scolaire, Leurs caractéristiques. Leur impact sur l'évolution de l'école», Louvain, Méta, Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation, 2011, p. 15.

[467] Alain Trouvé «La controverse républicains-pédagogues : une polémique contre-productive ?» in Alain Vergnioux (dir.) «Grandes controverses en éducation», Berne, Peter Lang, 2013, p. 187-211.

a) Un enseignement durement attaqué

Dans de nombreux travaux, l'enseignement traditionnel est assimilé au cours magistral ou éventuellement au cours dialogué. Pourtant, cette pédagogie ne représente qu'une facette d'un enseignement qui repose aussi sur un cadre préalablement établi par l'enseignant permettant à l'élève de réaliser des exercices et d'affronter des évaluations notées. En fait, cet enseignement se donne pour objectif de fournir à l'élève non seulement une véritable culture humaniste mais également une solide préparation intellectuelle, évaluée par toute une batterie d'exercices, de contrôles et d'examens. Il est le produit d'une société fondée à la fois sur l'oral et sur l'écrit. Il est aussi le résultat d'un système scolaire construit autour de programmes impératifs et d'horaires d'enseignements prédéterminés préparant à l'entrée dans la classe supérieure ou à un examen national.

Il n'en reste pas moins, que cette forme de pédagogie est souvent assimilée dans le discours réformiste à un enseignement archaïque et antédiluvien. Ce modèle didactique rattaché rapidement à une conception «positiviste» de l'éducation reposerait sur la transmission d'un savoir abstrait, engendrant la passivité et la docilité chez l'élève. Les adjectifs employés par Louis Legrand, Philippe Perrenoud ou Philippe Meirieu révèlent toute l'inhumanité de cette pédagogie «impositive», sinon «frontale» et donc brutale ![468] Cet enseignement traditionnel serait le produit de modèles universitaires éculés dont les enseignants ne peuvent ou ne veulent se défaire. Jean Houssaye considère, en 1999, que : « *depuis l'instauration des grandes lois laïques, les textes officiels ont toujours prôné la démarche intuitive et la méthode active. Les pratiques, elles, ont toujours majoritairement affirmé autre chose, soit la démarche impositive et la méthode de la contrainte* »[469].

Aussi, dès la Libération, Gustave Monod à la tête de la Direction de l'Enseignement du Second degré encourage les enseignants à abandonner leurs modèles universitaires pour se tourner vers d'autres pratiques. Les Inspecteurs généraux, à l'instar d'Albert Troux, publient, dès 1955, des instructions et participent à des conférences pour inviter les enseignants à renouveler leurs pratiques pédagogiques

[468] Philippe Meirieu «Apprendre en groupe, tome I», Lyon, Chronique sociale, 1984, 206 p.

[469] Jean Houssaye (dir.) «Questions pédagogiques - Encyclopédie historique: Encyclopédie historique», Paris, Hachette, 1999, 595 p. – repris dans Jean Houssaye «Les images de la transmission», La revue internationale de l'éducation familiale, n° 22, 2007, p. 87-96

en introduisant des méthodes actives censées plus accrocher les élèves[470]. Il s'agit aussi de secouer une discipline peu appréciée par les élèves et leurs parents selon Evelyne Héry[471]. Pourtant dans l'académie de Poitiers, les enseignants de la Régionale réunis en assemblée semblent déjà convertis depuis longtemps aux études documentaires en 1958 : «*Nul ne prit tout à fait à la lettre l'évocation d'un professeur d'Histoire très éminent dont toutes les leçons furent faites "sans un seul document". Et l'on admit parce que cela se voit que les divers travaux possibles avec les documents intéressent et stimulent les élèves*». A la même époque, Andrée Limbour décrit les obstacles matériels rencontrés par les enseignants pour mettre en place ces pédagogies qu'ils affectionnent : «*Ce ne sont certes pas les professeurs d'histoire et de géographie qui protesteront contre l'esprit concret et les méthodes d'observation que préconisent les instructions récentes. Il y a longtemps qu'ils ont mis au point des méthodes modernes et vivantes. Mais il y'a bien longtemps qu'ils réclament en vain le matériel nécessaire et les crédits pour l'obtenir*»[472]. Maurice Bordes et Jean Charles, responsables de la Régionale de Besançon, confirment, en 1966, que leurs collègues utilisent déjà toute une gamme d'exercices pédagogiques : «*Presque tous nos collègues sont persuadés qu'il est fort souhaitable d'utiliser les méthodes actives (explications de textes, examen de documents, projections, audition de disques, etc.)*»[473].

Néanmoins, les Inspecteurs Généraux Jean Monnier et Hubert Méthivier rappellent, en 1966, aux enseignants que : «*le cours magistral classique doit être banni, ce qui exclut nullement des leçons continues sur l'ensemble du programme, mais faisant constamment appel à la participation des élèves et aux documents*»[474]. L'Inspecteur Maurice Crouzet martèle encore, à la même époque, aux enseignants participant au stage de Sèvres : «*Il nous faut donc renoncer à des méthodes périmées, en particulier au cours magistral et assurer des plus en plus un enseignement concret, à*

[470] Albert Troux «Instructions pour l'enseignement de l'Histoire» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 143, 1955, p. 431.

[471] Évelyne Héry-Vielpeau, «Quelle(s) pédagogie(s) au temps de la massification (années 1970-1980)?» in Histoire @ Politique, n° 21, 2013, p. 84-95.

[472] Andrée Limbour «L'enseignement de l'Histoire et de la Géographie» in Syndicalisme Universitaire, n° 157, 1957, p. 17.

[473] Maurice Bordes et Jean Charles «Communication des Régionales Besançon» in Historiens & Géographes, n° 197, 1966, p. 656-671.

[474] «Stage sur l'enseignement de l'histoire de la géographie et de l'instruction civique dans les classes terminales tenu à Sèvres, les 7 et 8 mars 1966» in Historiens & Géographes, n° 200, 1966, p. 49-61.

l'aide notamment de documents »[475]. Pour les plus jeunes, qui s'engagent dans la carrière, comme Jean-Claude Allain, né en 1934, les cours magistraux dispensés en chaire «*ex-cathedra»* ne peuvent être que dogmatiques, stérilisants et déboucher sur des exercices fastidieux et inintéressants. Certains Inspecteurs régionaux, forts du soutien d'une partie du corps enseignant, prohibent même dans le ressort de leur académie ce type de pratique au grand scandale des membres de la Régionale de Bordeaux représentée par Josette Fourmigué. Celle-ci déclare, en 1968, dans un compte-rendu de réunion : «*Si tout le monde est d'accord pour proscrire un enseignement dicté, généralement sans valeur formatrice, il apparaît évident que tous les cours ne peuvent reposer uniquement sur l'usage exclusif des méthodes actives*»[476].

Ce qui est visé à travers le cours magistral, c'est le conservatisme sous toutes ses formes. Les marxistes sont en première ligne pour dénoncer des méthodes éducatives dépassées, oripeaux d'une société inégalitaire, destinées uniquement à reproduire des élites. Souhaitant faire table rase du passé, Célestin Freinet et ses disciples, dès 1945, considèrent les enseignements traditionnels comme des pédagogies archaïques, bonnes à jeter dans les poubelles de l'Histoire : « *La scolastique moyenâgeuse est aujourd'hui dépassée. Les techniques scolaires doivent être profondément modifiées et basées non sur les leçons et les devoirs traditionnels mais sur le travail actif, conçu dans toute sa complexité formative. Les écoles devront sans retard être adaptées à ces nouvelles techniques, les programmes remaniés, les examens à reconsidérer…*»[477]. Pour le fondateur de l'école coopérative, en 1956, les pédagogies magistrales sont les héritières de la logique formaliste imposée par les scolastiques médiévaux : «*Vous avez, comme nous vos ainés, suffisamment souffert d'une scolastique que Rabelais et Montaigne avaient déjà condamnée. On vous a laissé croire que l'intelligence est une fonction qui se cultive par le sommet, à grand renfort d'explications et de raisonnements, et vous vous apprêtez à refaire aux générations qui vous suivent les leçons de français, de calcul, de sciences, d'histoire ou de géographie, telles que vous les enseignent les manuels et que vous les préparent les revues pédagogiques*»[478]. Les initiateurs de l'Ecole moderne, comme Célestin Freinet ou Michel Barré, se considèrent comme

[475] Ibid.

[476] «Communications des Régionales Aix Marseille, Amiens, Bordeaux» in Historiens & Géographes, n° 216, 1969, p. 462-482.

[477] Célestin Freinet «La formation de la jeunesse française» in L'Educateur, n° 2, 1945, pp. 19-20.

[478] Célestin Freinet «A nos lecteurs !» in L'Educateur, n° 1, 1956, pp. 2-4.

les héritiers des humanistes éclairés par la raison, balayant les tenants d'une pédagogie d'origine médiévale, obscurantiste et desséchée.

D'autres enseignants s'en prennent aux méthodes d'«enseignement simultané», léguées par les lasalliens au XIXème siècle. Après Maurice Gontard, Paulette Pinard rappelle, en 1981, ce que «*l'enseignement primaire français doit à ces géniaux précurseurs que furent Charles Démia et Jean-Baptiste de la Salle, la disparition à long terme de l'enseignement individuel appliqué à une collectivité d'enfants, et son remplacement par l'enseignement simultané avec ses avantages, mais aussi ses inconvénients*»[479]. Quoiqu'il en soit, pour les «modernes», ces enseignements magistraux exigent des élèves des efforts de concentration surhumains et des capacités de mémorisation éléphantesques. Les pédagogues comportementalistes qui imposent leurs vues dans l'Education nationale à partir des années soixante-dix comme François Audigier considèrent que ces pédagogies de «basse intensité» ne répondent même pas aux exigences les plus élémentaires des taxonomies qu'ils ont dressées : mémoriser et comprendre. Emule de Bloom et d'Hameline, François Audigier affirme même, en 1980, qu'«*il n'est plus possible d'enseigner après comme on enseignait avant; des exigences nouvelles apparaissent et en particulier, peut-être la plus importante d'entre elles, une écoute renouvelée des élèves et de leurs besoins*»[480]. Pour les tenants de l'Education nouvelle, ces modèles d'enseignement sont forcément soporifiques et contraignent les enseignants à manifester leur autorité en utilisant plus la sanction et l'évaluation que la conviction du discours. C'est «*l'école de la défiance et de la contrainte*» qu'Antoine Prost dénonce depuis 1968 qui est stigmatisée ici[481].

D'ailleurs, pour ces enseignants qui connaissent bien les lieux, les «Lycées Caserne» et les règlements scolaires renforcent les relations hiérarchiques et les comportements serviles. Même les nouvelles constructions semblent avoir été réalisées selon ces normes anciennes. Laure Cartier-Caumont, élue du S.G.E.N, taquine les concepteurs des nouveaux lycées à la veille de mai 1968 : «*Ce lycée est récent ; ne demandons pas pour l'architecte la peine de mort, soyons impitoyables :*

[479] Paulette Pinard «De l'enseignement individuel à l'enseignement simultané» in L'Information historique, n°2, 1981, pp. 95 sqq.

[480] François Audigier «Recherche pédagogique : Les recherches en histoire, géographie … dans le cadre de la section des sciences humaines de l'INRP» in Historiens & Géographes, n° 278, 1980, p. 624.

[481] Antoine Prost «Histoire de l'enseignement en France: 1800-1967», Paris, Armand Colin, 1968, p. 109.

qu'il vienne enseigner un an dans son œuvre !»[482]. Dans l'inconscient collectif, l'estrade évoque toujours la chaire ecclésiastique (ex cathedra), espace d'un sévère magistère, exercé par un frère profès ne s'appuyant que sur la «magie du verbe» ou sur l'effroi de la sanction rédemptrice. Selon Antoine Prost « *les tables en rang excluent – ou rendent difficile – l'échange des élèves entre eux, pour autoriser seulement le dialogue du maître et des individus* »[483].

Certains «rénovateurs» comme Jacques Portes et Alain Reynaud établissent, en 1967, des parallèles très nets entre les pédagogies traditionnelles et l'enseignement religieux : «*Croit-on sérieusement former des citoyens conscients des problèmes de notre temps, habitués à peser le pour et le contre avant de prendre une décision en les forçant d'apprendre une sorte de catéchisme ne varietur ?* »[484]. Pierre Valmary à la même époque reprend la même métaphore, montrant ainsi à quel point, la question pédagogique a des résonances religieuses : «*La pédagogie actuelle réprouve à juste titre l'usage du cours ex-cathedra et préconise les exercices variés dont l'utilisation du manuel est la base*»[485]. Dans ce type d'environnement, enseignants et élèves ne peuvent se comporter que de façon individualiste selon une gamme monochrome allant du paternalisme à l'autoritarisme pour les professeurs et de la docte assurance à l'ignominieuse servilité pour leurs impétrants.

Les interventions ponctuelles et fracassantes des «conservateurs» renforcent les contempteurs de la tradition dans leurs convictions. Régulièrement, les partisans d'un enseignement «traditionnel» rappellent dans leurs publications, le respect dû à l'autorité du maître et l'importance des règles. Des psychopédagogues, comme Gilbert Robin ou Jean Château, sans être hostiles aux aspects ludiques de l'enseignement, insistent néanmoins pour que les éducateurs donnent aux enfants le goût de l'effort et de la rigueur [486]. Aussi invitent-ils leurs lecteurs à considérer les enfants sans indulgence, afin de les contraindre à respecter les normes fixées par les

---

[482] Laure Caumont-Cartier, Christian Montagnier «Bilan et questions» in Syndicalisme Universitaire, n° 499, 1969, p. 11-12.

[483] Antoine Prost, Claude Pinoteau «Action pédagogique : Demain, il sera trop tard» in Syndicalisme Universitaire, n° 466, 1968, p. 16.

[484] Jacques Portes, Alain Reynaud «Le complexe d'infériorité de la commission» in Historiens & Géographes, n° 205, 1967, p. 859-861.

[485] Pierre Valmary «Quelques réflexions pour lancer un débat à propos des manuels scolaires» in Historiens & Géographes, n° 205, 1967, pp. 861.

[486] Gilbert Robin «L'Éducation des enfants difficiles», Paris, PUF, 1942, 127p. – Jean Château «Ecole et éducation», Paris, Vrin, 1957, 231 p. – Jean Château «Psychologie de l'éducation», Paris, Vrin, p. 13.

adultes. Après mai 1968, des militants du S.NA.L.C, Alain Langlais et Edouard Ingrain, constatant que les limites sont largement franchies, appellent les proviseurs à rétablir l'ordre dans les établissements. Alain Delaporte et son épouse, comme Paul Serre, militants dans le même syndicat, remarquent au tournant des années quatre-vingt que les «barbares» hostiles aux traditions universitaires, aux structures hiérarchiques se glissent dans l'organigramme des fédérations de parents d'élève et exercent des pressions insupportables pour contraindre les enseignants à modifier leur pédagogie. Encore en 2005, Guy Desbiens, tout en soulignant les apports kantiens à l'enseignement traditionnel, rappelle les exigences de rigueur morale et intellectuelle auxquelles il tend : «*Les savoirs scolaires, qu'ils soient littéraires, scientifiques ou techniques, sont fondamentalement théoriques et non pratiques, puisqu'ils doivent contribuer à la formation scientifique et éthique de l'individu, lui donner le sens de la raison spéculative et morale, participer à l'acquisition d'un esprit de rigueur et d'un esprit de finesse*»[487].

Le philosophe nietzschéen, Michel Onfray, considère d'ailleurs à cet effet, qu'un discours judéo-chrétien culpabilisant, prônant l'obéissance et la soumission progressivement reformulé dans une perspective kantienne, a profondément imprégné l'éducation nationale et a contribué à opprimer des générations d'élèves depuis Jules Ferry : « *les laïques (..) en sont restés à une conception de la laïcité qui renvoie à la III*ème *République et qui campe sur les valeurs judéo-chrétiennes reformulées dans le langage kantien par des philosophes oubliés qui ont, sans Dieu, éduqué des générations d'enfants à honorer leurs parents, les anciens, les maîtres, les patrons, les officiers, le grand architecte de l'univers, l'ensemble culminant dans la passion pour l'héroïsme et le sacrifice qui conduisit à Verdun qui, lui-même, enclencha Hitler, on connaît la suite*…»[488]. Philippe Meirieu et Marc Guiraud vont encore plus loin, en affirmant que les pédagogies fondées sur l'instruction ne prémunissent pas contre la barbarie. Les co-auteurs de «*L'école ou la guerre civile ?* » rappellent que ce sont des individus répondant à une rationalité froide qui sont responsables des horreurs du premier XXème siècle : «*Si l'instruction garantissait à elle seule la libération des hommes et leur accès à des valeurs universelles, comment expliquer l'événement terrible qui a ébranlé nos consciences désormais condamnées à l'angoisse : Auschwitz ? L'Allemagne, l'un des pays les plus cultivés au monde, a été capable de commettre l'irréparable génocide des Juifs. Et la France, pourtant instruite par des bataillons de «hussards noirs de la République», est*

[487] Guy Desbiens «Elitisme et Egalitarisme» in La Quinzaine Universitaire, n°1243, 2005, pp. 12-13.

[488] «Michel Onfray répond aux questions d'Alexis Chabot» in L'Université Syndicaliste, supplément au N°684, 2009, p. 44

marquée à jamais d'une irréparable complicité. (..) Nous savons aujourd'hui que la culture ne nous délivre pas de la barbarie. L'extermination des Juifs est même, en un sens, l'apogée d'une entreprise menée avec la rationalité suprême, dans une détermination indéfectible soutenue par la rigueur implacable d'une machine particulièrement intelligente»[489]. Les positions de Daniel Hameline peuvent être rapprochées des thèses défendues par Philippe Meirieu, puisque, lui aussi, estime que «*l'instruction n'a pas empêché les pires régressions barbares*» au XXème siècle[490].

b) Un modèle de formation humaniste toujours « apprécié »

En dépit des allégations de ses détracteurs, certains analystes considèrent positivement certains aspects de l'enseignement traditionnel. Viviane de Landsheere, en 1992, estime que «*les recherches comparatives sur le rendement de la méthode expositive et celui des autres méthodes sont loin d'être toujours désavantageuses pour l'exposé lorsqu'il s'agit essentiellement de transmettre des connaissances*». Patrice Pelpel, à la même époque, remarque que «*le cours magistral fait l'objet d'une réprobation qui, pour être quasi générale, n'en est que plus suspecte; d'autant qu'elle émane plus des enseignants culpabilisés, que des élèves eux-mêmes »*[491]*.* Pour ses défenseurs, Gérard Malglaive, Pierre Kerleroux et plus récemment Viet Quy Lan Nguyen, les atouts de l'enseignement traditionnel reposent essentiellement sur son approche rationaliste[492]. Cet enseignement «humaniste» s'est, en effet, structuré sous l'impulsion de l'empirisme aristotélicien et de sa synthèse thomiste avant de s'affermir au contact de l'effort de rationalisation cartésien, puis kantien[493].

L'enseignement traditionnel repose donc sur les fondements essentiellement dualistes et rationalistes forgés par la scolastique médiévale et le kantisme. Dans ce type d'enseignement, les enseignants s'appuient sur l'observation «a posteriori» pour identifier «a priori» des cadres conceptuels indépendants de l'expérience. Les démonstrations didactiques ont donc pour objectif principal d'éclairer ou d'infirmer les cadres conceptuels, définis par le classement et l'interprétation des faits. Les

[489] Philippe Meirieu et Marc Guiraud «L'école ou la guerre civile», Paris, Plon, 1997, p. 73.

[490] Daniel Hameline «L'éducation dans le miroir du temps», Lausanne, Editions des sentiers, 2002, p. 104.

[491] Cités par Michel Minder «Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation», Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 258.

[492] Viet Quy Lan Nguyen «Les fonctions sociales des cours magistraux à l'université, en France» Thèse soutenue à l'Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2013, p. 281.

[493] Jean de Viguerie «Les pédagogues. Essai historique sur l'utopie pédagogique», Paris, Cerf, 2012, p.16-17.

différents modes de raisonnement sont dominés par des cadres conceptuels. Les démarches privilégiées par le professeur, ont pour objectif principal de vérifier des hypothèses de départ par l'observation et la collation de faits. Les modes d'inférence sont donc essentiellement analogiques, déductifs ou dialectiques. Même les adversaires de l'enseignement traditionnel, tel Edouard Perroy, lui reconnaissent ces qualités : «*Réfléchissons quelques instants au plan usuel du cours universitaire ou des manuels de l'enseignement supérieur : c'est celui de l'exposé logique d'un certain nombre de résultats, acquis par la recherche. Ces résultats, établis peu à peu, grâce à l'utilisation du plus large éventail de méthodes, sont ici ordonnés, classés (oh ! Descartes…) en allant des causes aux effets, en hiérarchisant les causes selon qu'elles sont plus ou moins directes ou lointaines, etc. Cette présentation a donc une dominante analytique et déductive*»[494].

Si dans la pratique, les enseignants se contentent de produire des constructions formelles, largement influencées par les grandes synthèses universitaires, ces modèles n'excluent nullement le questionnement stimulant, rappelant la «disputatio» ou la «quaestio» scolastique. Ces pédagogies discursives reposent ainsi sur des «problématiques» envisagées à partir de confrontations théoriques ou de chaînes d'explications causales. Ainsi, les élèves, prennent l'habitude de reproduire les raisonnements que leurs maîtres échafaudent devant eux ou s'endorment sur leurs tables... La personnalité de l'enseignant, dans ce type d'enseignement, est donc déterminante et peut tout aussi bien communiquer son enthousiasme que sa morosité selon Annie Bruter[495]. Si les pratiques magistrales révèlent des personnalités d'acteurs formidables, captivant de bout en bout leurs élèves, elles peuvent en revanche, représenter de véritables calvaires pour des enseignants moins sémillants.

Cet enseignement, jugé stérilisant par une partie du monde enseignant, est cependant conforté par certaines découvertes neurologiques contemporaines. En effet, après la Seconde Guerre mondiale, les chercheurs, appartenant au courant cognitiviste, constatent que le fonctionnement du cerveau est étroitement lié aux connexions neuronales. Les synapses apparaissent ou disparaissent en fonction des niveaux d'activité, des expériences passées confirmant ainsi les intuitions de Gaston Bachelard. Dès 1949, les découvertes de Donald Hebb, montrent que les connexions neuronales dépendent essentiellement des associations logiques réalisées par un

[494] Cité par Jacqueline Bonnamour «Quelques réflexions sur nos disciplines et leur enseignement dans la conjoncture actuelle» in Historiens & Géographes, n° 251, 1975, pp. 311-316.

[495] Annie Bruter «Le cours magistral comme objet d'histoire » in Histoire de l'éducation n° 120, 2008, pp. 5-32.

cerveau confronté en permanence à des modes de raisonnement différents[496]. Selon Marguerite Fournier, le lien étroit existant entre une solide formation disciplinaire et le développement de l'intelligence confirme les objections d'un Bachelard ou d'un Piaget, contestant l'idée d'un individu «naturellement rationnel».

La recherche cognitiviste légitime donc, en partie, un enseignement roboratif faisant massivement appel à la répétition et à la mémorisation. Même une partie du courant structuralo-constructiviste remet à l'honneur une méthode d'enseignement stimulant largement les fonctions sensorielles de l'ouïe, de la vue, du toucher. En effet, les élèves qui écoutent leur professeur disposent souvent de cours polycopiés, de supports audio-visuels alors qu'ils sont aussi invités à prendre des notes. Les corps d'inspection considèrent d'ailleurs que la prise de note est essentielle, puisqu'elle oblige l'élève à réinvestir de manière différente les informations transmises oralement par le professeur. Les travaux de Stanislas Dehaene, publiés en 2007, remettent en question les théories de Piaget et démontrent la capacité du cerveau à reformuler en permanence une pensée abstraite[497]. En dépit d'un «neurobiocentrisme» affirmé, ces travaux confortent les partisans d'un enseignement de type traditionnel, puisqu'ils démontrent que les fonctions neuronales doivent être stimulées par des apprentissages méthodiques et répétitifs associant invariablement supports visuels et auditifs.

Ces méthodes éprouvées, décriées pourtant après la guerre, font un retour discret au tournant des années quatre-vingt-dix. Alors que l'inflation documentaire commence à lasser enseignants et élèves, l'épistémologie réhabilite le récit en histoire, ostracisé auparavant au profit des études documentaires. Déjà en 1981, le président de l'A.P.H.G, Jean Peyrot rappelle les avantages du récit à côté des études documentaires : «*Quant au récit, et au récit en continu, j'en suis un partisan opiniâtre. Je crois à la valeur de la narration des faits, à cette chair de l'histoire*»[498]. Les travaux de Paul Ricoeur, publiés en 1983, comme ceux de Jacques Rancière démontrent que le récit repose sur une argumentation subtile permettant d'appréhender des situations complexes et des temporalités différentes. Selon Antoine Prost, qui reprend largement ici Ricoeur : «*la construction de l'intrigue est*

[496] Donald O. Hebb, «The organization of behavior», New York, Wiley, 1949, 335 p.

[497] Stanislas Dehaene «Le Code de la conscience», Paris, Odile Jacob, 2014, 427p.

[498] Jean Peyrot «Remarques du Président» in Historiens & Géographes, n° 285, 1981, pp. 1000-1001.

l'acte fondateur par lequel l'historien découpe un objet particulier dans la trame événementielle infinie de l'histoire »[499].

Les Inspecteurs Généraux ou les I.P.R, après avoir prohibé le cours magistral, réhabilitent donc la parole enseignante, le récit et les pratiques impositives ! C'est aussi à cette époque que des «conservateurs» échaudés d'être taxés en permanence de «réactionnaires» ou de «rétrogrades» commencent à mettre en garde leurs lecteurs contre l'emploi immodéré de ces qualificatifs par leurs contradicteurs. Frédéric Eleuche s'interroge, avec malice, en 1989, en se demandant si ceux qui incarnaient autrefois l'innovation ne sont pas en train de représenter le passéisme dans un monde qui évolue considérablement après la chute du Mur. D'ailleurs, les responsables d'organisations enseignantes n'hésitent plus actuellement, comme le président de l'A.P.H.G, Bruno Benoît, à faire l'éloge de certains aspects des enseignements traditionnels : «*J'ose dire que la chronologie et le récit ne sont pas réactionnaires, tout au contraire ils permettent de structurer et d'humaniser un enseignement*»[500].

c) Un enseignement, en grande partie, préservé

Il est important de comprendre pourquoi l'enseignement traditionnel reste privilégié par des enseignants politiquement «conservateurs» mais aussi par des enseignants d'extrême-gauche, hostiles à l'innovation qui reste la marotte de nombreuses organisations appartenant à la mouvance de l'Ecole émancipée ou de l'Education nouvelle.

Pour les «conservateurs», l'enseignement traditionnel représente un modèle d'effort et de rigueur. Le philosophe Jean-Michel Amaré considère que «*contrairement à ce que croient les sectateurs de l'Education Nouvelle, l'humanité ne va pas de soi, mais réclame au contraire un effort continu de l'individu sur lui-même qui repousse l'intérêt immédiat et se montre capable d'éveiller l'esprit à lui-même*»[501]. Les pratiques didactiques sont donc généralement fondées sur la reproduction de modèles universitaires qui représentent des garanties de sérieux et d'efficacité pour nombre d'entre eux. Selon Henri Pradalier, Gratien Leblanc (1904-1993), professeur en Lycée puis en Classes préparatoires, fondait exclusivement son enseignement sur

[499] Antoine Prost « Douze leçons sur l'Histoire », Paris, Editions du Seuil, 1996, p. 246

[500] Bruno Benoît «Osons le dire et osons leur dire » in Historiens & Géographes, n° 420, 2012, p. 7-11.

[501] Jean-Michel Amaré « Les collèges et leur rénovation – Contre Rapport » in La Quinzaine Universitaire, n°944, 1986, pp. 21-25.

les principes canoniques de la dissertation : «*beaucoup ont pu apprécier ses qualités de professeur, sa rigueur d'enseignant et son souci de transmettre cette technique bien française de la dissertation en trois parties qu'il exigeait de ses élèves et appliquait lui-même à chacun de ses cours*»[502].

Les enseignants parlent d'ailleurs avec respect, avant mai 1968, d'une «tradition universitaire» à laquelle ils sont fiers d'appartenir. Rappelons que certaines revues étudiées ici s'intitulent encore «*L'Université syndicaliste*» ou «*La Quinzaine Universitaire*» ! Pour ses adeptes, cette pédagogie repose non seulement sur des efforts de mémorisation, mais également sur des exigences de structuration de l'esprit et donc de compréhension générale. Comme l'indique Jean-Michel Amaré : «*pour la tradition philosophique, l'homme se définit non comme un faisceau de tendances qu'il s'agit de développer et de conformer à un certain modèle, mais comme un être spirituel qui a pour vocation de dominer, pour les contrôler, les tendances empiriques mises en lui par la nature ou développées par la vie sociale*»[503]. Loin de fabriquer des individus dociles et conformistes, les méthodes traditionnelles d'enseignement permettent aux élèves de se déterminer librement sur un problème particulier puisqu'elles fournissent les clés pour accepter ou rejeter tel ou tel argumentaire. Ces pratiques classiques exercent bien mieux le jugement que des méthodes actives qui contraignent l'élève à s'éparpiller ou à demeurer à la surface des choses, faute de pouvoir synthétiser les informations recueillies. Pour nombre de praticiens, ce type d'enseignement qui nécessite également des préparations rigoureuses et des corrections fastidieuses justifie pleinement leur statut professionnel et leur fonction sociale. Ce modèle permet même, selon eux, de motiver des enfants, soucieux d'obtenir une évaluation positive de la part de leur professeur, perçue ici non comme un classement, mais comme une véritable reconnaissance de leurs capacités intellectuelles. Cette assertion n'étant pas un vain mot quand on connaît l'importance de la notation pour les élèves français ou pour les docimologues. Ce type d'enseignement sélectif fondé sur l'évaluation, l'examen final requiert donc de la concentration et du travail, excluant tout laxisme ou toute indulgence.

Dès les années cinquante, des psycho-pédagogues comme Gilbert Robin ou Jean Château insistent régulièrement, auprès de leurs lecteurs ou de leurs auditeurs, sur

[502] Henri Pradalier «Gratien Leblanc - 1904-1993» in Bulletin de l'année académique 1993-1994, dans Mémoires de la Société archéologique du Midi de la France, t. LIV, 1994, p. 176-177.

[503] Jean-Michel Amaré «Principes philosophiques de la doctrine pédagogique du SNALC» in La Quinzaine Universitaire, n°899, 1983, pp. 23.

la nécessité d'exiger des efforts de la part d'élèves peu enclins à en fournir naturellement. Un proviseur libéral, André Rouède, après avoir tenté une expérience libertaire malheureuse, à la veille de mai 1968, rappelle aux enseignants la nécessité d'imposer certaines règles à des jeunes gens, encore souvent très immatures[504]. Ce sont les syndiqués du S.NA.L.C qui se montrent les plus farouches partisans des méthodes traditionnelles, même si nombre d'adhérents du S.N.E.S ou du S.N.L.C-F.O apparaissent souvent sur la même ligne. Pour Alain Langlais, ce modèle d'enseignement ne mérite pas d'être jeté dans les poubelles de l'histoire, comme le réclament les héritiers de Lénine et de Trotsky, puisqu'il a permis d'assurer la promotion sociale de nombreuses générations d'élèves[505]. Jacques Delort, en s'appuyant sur Ortega Y Gasset, considère même que la civilisation européenne s'est fondée sur ce modèle élitiste et exigeant, avant d'être corrompue par des Lumières prônant l'égalitarisme et la médiocrité[506]. Plus récemment, Jean-Marcel Champion ou François Portzer évoquent les vertus de l'enseignement traditionnel et stigmatisent les «gadgets pédagogiques» qui prétendent le remplacer. Ces défenseurs de l'enseignement traditionnel à l'instar de Frédéric Eleuche démontrent d'ailleurs, statistiques à l'appui, que les enfants des catégories défavorisées réussissaient proportionnellement mieux lorsque ces méthodes étaient largement appliquées qu'en 1993, où d'autres paradigmes pédagogiques se sont imposés. «*Traditionnellement, le secondaire était un cursus linéaire assurant d'année en année, en même temps que l'acquisition d'un ensemble de connaissances héritées du passé, la formation progressive de l'esprit à la pensée scientifique. Cela supposait une pédagogie "impositive" et déductive, à laquelle on a renoncé au profit de la méthode "inductive"*». Désormais selon Eleuche «*on impose aucune notion, on part de l'expérience concrète des élèves. Adoptée dans l'enseignement primaire, la méthode inductive est ruineuse, puisqu'elle ne permet ni la transmission cohérente d'un savoir, ni la structuration de l'intelligence* »[507].

Au S.N.E.S, de nombreux enseignants unitaires ou lambertistes souscrivent complètement à ces idées dans les années soixante et soixante-dix. D'ailleurs la tendance lambertiste, proche de l'O.C.I, se distingue de l'Ecole émancipée par son programme éducatif conservateur, dès 1969. Selon Jean-Jacques Marie ou Michel

[504] André Rouède «Le lycée Impossible», Paris, Editions du Seuil, 1967, pp. 174-175.

[505] Alain Langlais «Les équivoques d'Amiens» in La Quinzaine Universitaire, n° 666, 1968, p. 574-576

[506] Jacques Delort «Un livre prophétique : "La révolte des masses" par José Ortega y Gasset» in La Quinzaine Universitaire, n° 826, 1979, p. 817-819.

[507] Frédéric Eleuche «Le chaos pédagogique» in La Quinzaine Universitaire, n° 1047, 1993, pp. 19.

Barbe, les enfants de prolétaires doivent pouvoir bénéficier des mêmes types d'enseignement que ceux de la bourgeoisie. Cette conception de l'enseignement leur interdit de concevoir un enseignement impliquant un nivellement par le bas. Ces militants qui appartiennent à la «Première gauche» ou à la mouvance trotskyste souhaitent conserver les structures élitistes qui leur ont réussi, quitte à développer plus largement le système boursier pour compenser les inégalités sociales. Mais à partir des années quatre-vingt, ces enseignants craignent également que les projets de décentralisation et d'autonomie ne ruinent les cadres nationaux qui garantissent selon eux une certaine forme d'égalité et de respect de la laïcité. Ils redoutent en fait que les projets d'assouplissement et d'autonomie initiés par la «Deuxième gauche» ne traduisent en fait un retour déguisé des projets libéraux apparus dans les années soixante-dix[508]. En dépit de l'affaiblissement numérique des deux tendances, le clivage demeure jusqu'aux années deux mille.

L'enseignement traditionnel emporte encore l'adhésion de nombreux enseignants, parce qu'il représente pour nombre d'entre eux un modèle réaliste qui permet de s'adapter aux contraintes importantes qu'ils rencontrent. Les enseignants soucieux de disposer de créneaux horaires suffisants afin d'évoquer les problèmes historiques en profondeur conservent encore ces postures traditionnelles. Régulièrement, les professeurs indiquent que les cours magistraux, voire dialogués, sont indispensables pour traiter des programmes très étendus dans le minimum de temps imparti. Ce sont même quelquefois, les élèves lassés des études documentaires qui plébiscitent les cours magistraux ! Les conclusions de l'enquête menée par Joël Cornette et Jean-Noël Luc sur la mise en œuvres des programmes de Terminale, en 1984, confirment ces vues : «*On aboutit à un non-sens pédagogique, déplore un enseignant d'une quarantaine d'années : le cours — et nous le vivons mal dans l'ensemble – devient strictement magistral, par efficacité; les élèves ont besoin d'un cours très structuré sur ce second XX° siècle qu'ils ignorent, précise un autre correspondant, ils demandent et redemandent du cours magistral bien construit. Et les documents, dont l'utilité pour l'enseignement de l'histoire n'est plus à démontrer ? Escamotés, si l'on en croit plusieurs témoignages* »[509].

Mais ce sont surtout ceux qui insistent sur la profondeur du temps historique, la causalité historique qui revendiquent la «liberté pédagogique» de pouvoir recourir

[508] Jean-Jacques Marie «De Prost en Legrand, lieu de vie ou lieu de travail ?» in L'Université Syndicaliste, n° 40, 1982, p. 22.

[509] Joël Cornette, Jean-Noël Luc «Enquête sur l'enseignement du temps présent en terminale» in Historiens & Géographes, n° 310, 1986, pp. 1395-1404.

aux méthodes «expositives» et «impositives». Chrétiens plongés dans la perplexité du temps thomiste, laïques progressistes ayant intégré les intuitions kantiennes, marxistes marqués par la dialectique hégélienne, tous aspirent à considérer les événements historiques sur la longue durée afin de mesurer les progrès de l'esprit humain. Les «rénovateurs» comme René Galissot ou Suzanne Citron moquent, d'ailleurs, ces enseignants prisonniers des idoles de la chronologie ou du progrès : «*Le christianisme ayant introduit l'idée d'un développement linéaire, d'une finalité, les intellectuels des Lumières, puis du XIX*^{ème} *siècle ont laïcisé la vision théologique. Le mythe du Progrès leur a permis de rationaliser une histoire sans Dieu et l'on est passé de "l'histoire sainte" à la "Sainte histoire", hégélienne, marxiste, michelétienne ou positiviste*»[510]. Pourtant, ces considérations idéalistes n'empêchent pas le pragmatisme, puisque les enseignants dans leur grande majorité cherchent à associer ces méthodes traditionnelles à d'autres pratiques.

Le «*Risorgimento*» initié par l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (A.P.H.G.), permet de lancer une réflexion pédagogique et didactique. Jean Peyrot et Gabriel Bannelier, depuis 1983, souhaitent limiter les excès liés à l'usage immodéré des cours magistraux, mais aussi éviter la prolifération des méthodes actives chronophages et souvent fragmentaires[511]. Comme le montre Evelyne Héry-Vielpeau, les enseignants, dès les années soixante-dix commencent à recourir à de nouvelles pratiques sous l'influence de nouveaux courants théoriques mais aussi en raison de la massification que connaît le système scolaire à l'époque[512]. Ils utilisent plus les supports polycopiés et audio-visuels qui viennent renforcer le discours magistral et réservent une partie du temps scolaire à des études documentaires ou à des travaux de groupe. Les recherches de Dominique Grootaers, montrent qu'un «modèle hybride» se met en place associant les recettes traditionnelles à des formes de pédagogie plus autonomes. Pourtant, pour Jean Houssaye, ce modèle hybride ne repose que sur l'utilisation de nouvelles technologies ne permettant pas aux élèves de devenir acteurs dans la construction de leur savoir[513]. Mais à une époque, où des milliers de professeurs sont confrontés

[510] Suzanne Citron «Pour un débat sur l'historiographie scolaire» in Historiens & Géographes, n° 307, 1985, p. 501-502.

[511] Joël Cornette, Jean-Noël Luc «Enquête sur l'enseignement du temps présent en terminale» in Historiens & Géographes, n° 274, 1979, p. 684.

[512] Évelyne Hery-Vielpeau, «Quelle(s) pédagogie(s) au temps de la massification (années 1970-1980) ?», in Histoire@Politique, n° 21, 2013, p. 84-95.

[513] Jean Houssaye «Restaurer la pédagogie traditionnelle ?» in Alain Vergnioux (dir.) « Grandes controverses en éducation », Berne, Peter Lang, 2013, p. 171-184.

à des élèves hyperactifs, les modèles hérités de la tradition représentent cependant des modèles sécurisants pour des enseignants redoutant d'être chahutés, selon Vincent Troger : «*Ces routines sont des méthodes de travail, suffisamment stabilisées pour encadrer efficacement l'activité des élèves en classe et réduire ainsi la marge d'incertitude du travail de l'enseignant, tout en lui ménageant des espaces d'improvisation*»[514]. Cependant, les plus jeunes confrontés à un rejet global de l'institution scolaire de la part de certains élèves optent pour des stratégies différentes et appellent à un aggiornamento, non seulement sur le plan didactique, mais également sur la question pédagogique.

Conclusion : L'enseignement «traditionnel» fait l'objet d'une sévère remise en cause à partir des années soixante. On lui reproche d'être archaïque sur le plan pédagogique et élitiste sur le plan social. Les pédagogues de la modernité n'ont pas de mots assez durs pour dénoncer des enseignements magistraux et dogmatiques. Même s'ils le gauchissent en introduisant d'autres supports pédagogiques, beaucoup d'enseignants considèrent, cependant, l'enseignement «traditionnel» comme un modèle efficace et démocratique. Pour eux, l'enseignement traditionnel répond aux exigences de l'honnête homme et fournit les outils de compréhension indispensables pour aborder des problèmes conceptuels. Les efforts, qu'il requiert sur le plan intellectuel, font de lui un modèle irremplaçable pour aborder des rivages lointains, incompréhensibles au départ pour un moderne. Loin d'être un enseignement aliénant et élitiste, il représente donc pour les «conservateurs» un enseignement humaniste et libéral. Cependant, face à ce modèle d'enseignement, que l'on pourrait qualifier de «transcendantal», se met progressivement en place une forme d'éducation nouvelle qui trouve sa justification dans une axiologie de l'immanence. Paul Caro, contributeur aux Cahiers Pédagogiques, oppose ainsi, en 2006, un modèle «Top / Down» à un schéma «Bottom / Up». A la parole du maître, aux concepts qu'il développe, à la morale qu'il impose, se substituent progressivement l'enquête de l'élève, ses représentations, ses propres aspirations[515].

[514] Vincent Troger, Martine Fournier «Les Mutations de l'école: le regard des sociologues», Paris, Éditions Sciences humaines, p. 260.

[515] Paul Caro «De haut en bas, de bas en haut, l'autodidactisme au centre» in Cahiers pédagogiques, n° 443, 2006, pp. 14-15.

2) Un modèle d'«éducation nouvelle»

Face à un modèle qui repose sur une formation scientifique poussée, une structure hiérarchique et une sélection rigoureuse des élèves, un paradigme radicalement différent se met en place progressivement, insidieusement diront ses adversaires. Il insiste plus sur la capacité à apprendre que sur un savoir prédéfini «en boîte», plus sur les relations horizontales et égalitaires que sur la verticalité tout en rejetant la sélection sous toutes ses formes. Selon Didier Moreau c'est une «*éducation pensée comme processus métamorphiques, comme expérience ouverte du jaillissement multiforme du sens*»[516]. L'illumination intérieure contre la révélation, l'éducation contre l'instruction, la participation contre la passivité, l'égalité contre la hiérarchie, voilà un programme qui mérite que l'on établisse une éventuelle dichotomie entre un enseignement «traditionnel» et une «éducation nouvelle».

a) Des influences hybrides :

Si l'enseignement traditionnel peut adopter des formes hybrides, ce que l'on a appelé l'Education nouvelle et qui constitue visiblement le nouveau paradigme des politiques nationales et internationales relève d'influences diverses. Le courant le plus influent est certainement représenté par le constructivisme épistémologique qui s'est développé depuis le début du XXème siècle dans tous les pays industrialisés, demeurés libéraux ou devenus socialistes. Ce courant s'est aussi abreuvé à la source du cognitivisme qui s'est intéressé au fonctionnement cérébral et à la logique informatique. Pour les constructivistes, Jean Piaget ou Henri Wallon, les capacités de compréhension des jeunes enfants résultent de processus complexes constitués par différents stades de développement[517]. Selon les constructivistes, les individus progressent en se confrontant à des problèmes qu'ils résolvent à partir des leçons tirées de leurs échecs précédents. Leurs connaissances sont donc essentiellement élaborées à partir de représentations individuelles ou collectives. Tous les individus, s'ils s'en donnent la peine sont donc capables de surmonter les difficultés, les contradictions auxquelles ils sont confrontés. Les parallélismes avec le marxisme hégélien qui assigne aux grandes périodes historiques un stade de développement

[516] Didier Moreau «La structure mythique des controverses éducatives» in Alain Vergnioux (dir.) «Grandes controverses en éducation», Berne, Peter Lang, 2013, p. 280.

[517] Henri Wallon «L'Évolution psychologique de l'enfant», Paris, Armand Colin, 1941, 224p. – Voir Emile Jalley «Wallon et Piaget - Pour une critique de la psychologie contemporaine», Paris, L'Harmattan, 2006, 498p.

particulier sont assez évidents. Les constructivistes (souvent marxistes) bien représentés dans la Commission Langevin-Wallon proposent donc sans cesse de repousser les limites de la sélection et de mettre en place des troncs communs fondés sur le plus grand dénominateur commun.

Pour le courant socio-constructiviste plus récent, représenté par Pierre Bourdieu, les enfants des catégories socialement aisées seraient doublement favorisés. En effet, leurs parents, non seulement, possèdent souvent un bagage intellectuel qu'ils peuvent transmettre à leurs enfants mais ils connaissent également bien les arcanes des structures éducatives pour orienter judicieusement leurs rejetons. Ces «Héritiers» d'une culture littéraire et élitiste, lorsqu'ils deviennent enseignants ne peuvent pas comprendre les problèmes des élèves issus des catégories défavorisées n'ayant jamais eu accès à une culture livresque. L'influence des concepts bourdieusiens de «capital social» et d' «habitus culturel hérité» est énorme, puisque de nombreux enseignants du S.N.E.S ou du S.G.E.N s'appuient sur cette sociologie pour exiger l'exhumation du plan Langevin-Wallon après mai 1968[518].

D'ailleurs régulièrement, les responsables des différents syndicats du Second degré rappellent la dette qu'ils ont contractée à l'égard des psycho-généticiens constructivistes. Antoine Prost, dès 1966, fait reproduire dans la revue du S.G.E.N, «*Syndicalisme Universitaire*», la déclaration commune souscrite par différents mouvements pédagogiques se réclamant de l'Education nouvelle : « *Cette déclaration rejoint pleinement les orientations fondamentales du SGEN. Aussi est-elle à sa place dans ces colonnes : (..) L'intelligence ne peut se développer si on l'isole de ses composantes motrices, affectives, sociales (..) Les disciplines scolaires doivent être plutôt conçues comme des instruments de formation et de culture que comme des fins en soi. Les connaissances indispensables doivent devenir objet de réflexion afin de s'intégrer à l'ensemble de la personnalité (..) L'éducateur, à tous les niveaux de l'éducation, ne saurait plus être le «magister» de jadis (..) Il bannira toutes les méthodes dogmatiques qui laissent la classe passive*»[519]. Alfred Sauvy et Alain Girard réalisent à la même époque des enquêtes, publiées par Jean-Marie Mayeur dans la revue du S.G.E.N, pour évaluer les proportions d'élèves issues des

[518] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron «Les Héritiers, Les étudiants et la culture», Paris, Editions de Minuit 1964, 192p.

[519] Antoine Prost «Chronique pédagogique - Déclaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'Education Nouvelle» in Syndicalisme Universitaire, n° 414, 1966, p. 5.

catégories défavorisées atteignant le Premier ou le Second cycle[520]. Les psycho-pédagogues invitent donc les professeurs à enseigner autrement à leurs élèves notamment en leur soumettant des «questions-problèmes» suggérées par Bachelard ou Piaget qu'ils sont censés résoudre avec l'aide de leurs enseignants.

L'autre courant phare de la nouvelle pédagogie est représenté par le comportementalisme, fécondé par le behaviorisme anglo-saxon de Burrhus F. Skinner et la réflexologie soviétique d'Ivan Pavlov[521]. Ce courant théorique est peu représenté au départ dans le mouvement d'Education nouvelle qui se développe avant-guerre et il apparaît même rival du constructivisme qui y règne en maître. Pourtant ce courant va s'épanouir dans le monde occidental et socialiste avant de gagner la France. Les pédagogies proposées sont largement influencées par recherches menées sur les comportements humains ou animaux comme dans la fameuse expérience réalisée par Stanley Milgram, à partir de 1960. Les comportementalistes ne se préoccupent pas du fonctionnement cérébral comme les cognitivistes, mais évaluent des conséquences sur les apprentissages de «conditionnements opérants» ou de stimuli. En fonction des objectifs poursuivis dans l'éducation, certains chercheurs, comme Benjamin Bloom, élaborent des taxonomies permettant aux enseignants de connaître les capacités intellectuelles moyennes et de fixer leurs niveaux d'exigence. C'est une «pédagogie par objectifs» définie par Burrhus F. Skinner qui se met en place. Dans le monde francophone, Gilbert de Landsheere, Daniel Hameline puis François Audigier popularisent ces théories essentiellement anglo-saxonnes. Jacques Richer, en 1976, dans la revue du S.G.E.N, «*Syndicalisme Universitaire*» se félicite de l'approche behavioriste adoptée par la réforme Haby : «*La pédagogie par objectifs s'oppose à la pédagogie traditionnelle qui comporte des programmes ou plutôt des listes de notions. (..) A la pratique empirique, voire magique, se substitue une pratique dont les tenants et aboutissants sont explicités, les effets attendus et clairement formulés* »[522].

Si ces différentes chapelles apparaissent encore rivales sur le plan théorique, elles deviennent conciliables dans la pratique pédagogique. Ces courants qui incarnent la nouvelle pédagogie ont des origines très anciennes, comme le souligne malicieusement Dominique Chambon, en 1990. Ils remontent au début du XXème

[520] Jean-Marie Mayeur «Enquêtes sur la démocratisation de l'enseignement» in Syndicalisme Universitaire, n° 368, 1965, p. 2.

[521] Burrhus F. Skinner, «Science and human behavior», New York, Macmillan, 1953, 461p.

[522] Jacques Richer «Pédagogie par objectifs : les sciences pédagogiques seraient elles enfin reconnues ?» in Syndicalisme Universitaire, n° 678, 1976, p. 14-15.

siècle, voire à la philosophie des Lumières et même à l'Humanisme renaissant pour certains. Ces conceptions pédagogiques trouvent leurs origines dans des conceptions innéistes ou sensualistes développées par Comenius et par Rousseau. Ces pédagogues, déjà hostiles au magistère traditionnel, recommandaient à leurs émules de stimuler l'intérêt ou la curiosité de leurs élèves en faisant appel à leurs préoccupations immédiates ou en suscitant leur questionnement. Cette pédagogie d'inspiration naturaliste, voire moniste, vise à accroître les capacités réflexives de l'élève en encourageant ses tendances empiriques. Une approche autoritaire du constructivisme peut donc vite dégénérer en stimulations artificielles ou en exercices répétitifs tels que les prescrivent les taxonomies comportementalistes imaginées par Benjamin Bloom.

Liliane Lurçat, formée à l'école d'Henri Wallon, montre en 1998, comment le constructivisme libéral des débuts a dérivé en une forme de dirigisme pédagogique qui emprunte beaucoup à la conception comportementaliste : «*La différence entre les méthodes actives, prônées par les courants pédagogiques liés à l'Éducation Nouvelle, et le constructivisme me paraît être la suivante. Le constructivisme théorise en les poussant à l'extrême certaines idées de l'Éducation Nouvelle, concernant l'importance de l'activité de l'enfant dans l'apprentissage. Mais avec le constructivisme, il ne s'agit plus de la spontanéité des enfants mais de la volonté délibérée de les contraindre à devenir des autodidactes scolaires.*»[523]. Les mots trahissent les interférences et les convergences existantes entre les deux courants. Les pédagogues modernes utilisent indifféremment des concepts forgés par telle ou telle branche de la pédagogie contemporaine. Inconditionnel de Rousseau et de Pestalozzi, co-auteur avec Michel Develay d' «*Emile, reviens vite…ils sont devenus fous*» en 1992, Philippe Meirieu, considère que le savoir se construit mais ne se transmet pas. Le cours magistral doit donc être remplacé par la «situation-problème» qui permet de repérer les «obstacles-objectifs». Cependant, pour Annie Quiniou, cette pédagogie loin de répondre aux exigences du constructivisme, risque de créer artificiellement des «situations problème» pour faire surgir les obstacles justifiant les objectifs de l'apprentissage. Le savoir est désormais moins le résultat de l'activité de la petite «boite noire» que la conséquence des stimulations qui lui sont envoyées[524].

En outre, ces deux conceptions opposées peuvent être identifiées toutes deux comme des «théories de l'action» appartenant à la tradition empirique. Ces

[523] Liliane Lurçat «La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs» Paris, François-Xavier de Guibert, 1998, pp. 13-44.

[524] Annie Quiniou «Hommage à Jean-Jacques ?» in La Quinzaine Universitaire, n°1031, 1992, pp. 5.

pédagogies ont subi les influences voisines des traditions empiristes et pragmatiques anglo-saxonnes comme le montrent les références régulières à William James et surtout à John Dewey[525]. Ces courants de pensée nominalistes rejettent les concepts et les théories spéculatives qui apparaissent inutiles. Les savoirs théoriques ne sont valables que s'ils sont validés par des finalités «utilitaires». Les tenants de la pédagogie nouvelle, comme Jean Falga au S.G.E.N. ou Jean-Claude Guérin, transfuge venu de la F.E.N, sont donc souvent favorables à l'ouverture des établissements d'enseignement général au monde de l'entreprise et au développement de l'enseignement général dans les établissements techniques. Les traditions empiristes rejettent, en effet, les savoirs élitistes et les raisonnements savants qui ne servent, selon eux, qu'à perpétuer des inégalités sociales. Les élèves sont dès lors censés construire leurs propres représentations, leurs propres parcours scolaires, sans se préoccuper des discours convenus ou des hiérarchies sociales. Ces théories empiristes et constructivistes peuvent correspondre à un spontanéisme pédagogique revendiqué par les soixante-huitards. Les slogans facétieux de Mouna Aguigui (André Dupont) «*Je suis mon maître et mon disciple*» ou de Claude Guillon «*Ni vieux, ni maîtres*», révèlent l'absence de toute considération pour le savoir universitaire mais également l'ambition de régénération individuelle, affichée par les tenants de la pédagogie nouvelle[526].

Ces conceptions ont des conséquences immédiates sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie, puisque les enseignants privilégient désormais la période contemporaine. Dès les années 1950, un enseignant, comme Jean Bourdon, balaye les objections de ses collègues en montrant que les périodes contemporaines sont souvent déjà bien connues dans les grandes lignes et qu'elles ne sont pas plus sujettes que d'autres à des controverses historiographiques : «*On dit que l'histoire récente est encore mal connue : les détails, d'accord, mais les grandes lignes, auxquelles on doit se tenir, ne changeront pas. On dit que cette histoire exclut l'impartialité, mais cette vertu de l'histoire est affaire de tempérament ; certains hommes en sont aussi incapables à propos de la Révolution Française*»[527]. Mais pour la génération suivante, les enseignants doivent se centrer résolument sur les

[525] Olivier Orain «Le plain-pied du monde. Postures épistémologiques et pratiques d'écriture dans la géographie française au XXe siècle», thèse soutenue à Paris I, 2003, pp. 296-299 – Voir aussi Olivier Orain «Constructivisme» in Hypergéo, site internet, 2007.

[526] Yves Le Bonniec, Claude Guillon «Ni vieux ni maîtres : guide à l'usage des 10-18 ans», Paris, A. Moreau, 1979, 305p.

[527] Jean Bourdon «Les programmes d'histoire du second cycle» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 123, 1950, p. 254-255.

problématiques contemporaines. Pour Simon Vergne, les enseignements, en 1969, doivent consacrer une large place aux questions sociétales, notamment grâce aux «sciences sociales» traditionnellement sacrifiées aux aspects politiques. Sur le plan international, des enseignants déjà présents sur le front pédagogique comme Jean-Claude Allain, Pierre Valmary mais aussi Jean-François Soulet souhaitent que les programmes se tournent résolument vers les civilisations étrangères et les relations internationales pour faire comprendre les problèmes du Tiers-Monde : «*La réforme de 1959 nous offrait un rôle plus grand que celui que la tradition nous réservait : à l'image antique du professeur d'histoire, annuaire du passé et répertoire statistique, se substituait celle du conteur du temps présent et de l'observateur des forces qui animent les grands ensembles humains*»[528]. Il n'est pas inutile de faire remarquer que Jean-François Soulet sera, dans les années quatre-vingt, un des pionniers de l'histoire immédiate. Les civilisations extra-européennes deviennent d'ailleurs une autre source d'inspiration des mouvements de la pédagogie nouvelle. En effet, les artisans de la rénovation pédagogique s'intéressent aussi à des philosophies orientales peu sensibles à l'idée de révélation et de dogme mais résolument tournées vers l'exploitation des potentialités de l'esprit humain.

b) Un système centré sur l'élève

La pédagogie moderne a été souvent approuvée ou raillée en raison de sa prétention à devenir une véritable «Pédagogie du bonheur» permettant l'épanouissement non seulement de l'élève mais également du maître. Selon Carl Rogers, les progrès ne résultent pas seulement de l'efficacité de la démarche pédagogique, mais ils dépendent aussi des relations de confiance nouées entre l'élève et l'éducateur devenu grâce à son rayonnement un véritable thérapeute. Cette approche pédagogique centrée sur les besoins intellectuels et psychologiques de l'enfant doit prendre appui sur la profonde empathie du maître pour son disciple[529]. Cette démarche séduit la génération post-soixante-huitarde marquée par la froideur des «*Lycées caserne*» décrite par Laure Cartier-Caumont. Les jeunes enseignantes, comme Annette Mazauric, demandent que les enseignants du S.N.E.S, qui ont noué des relations affectives avec leurs élèves lors des journées de mai, n'oublient pas la leçon de cette grande communion intergénérationnelle. Les appels lancés, après mai 1968, sont régulièrement réitérés par des sociologues ou des pédagogues, inquiets de voir des jeunes se désintéresser des questions historiques importantes. Les

[528] Jean-Claude Allain «Le bloc histoire au baccalauréat» in Historiens & Géographes, n° 193, 1965, pp. 64.

[529] Sur les concepts de «congruence» et d'«incongruence» voir Carl Rogers «Freedom to Learn: A View of What Education Might Become», Columbus - Ohio, Charles Merill, 1969, p. 228.

Inspecteurs Généraux Louis François et André Aubert considèrent, en 1977, que pour placer les élèves en position de réussite, « *il est nécessaire de prendre en considération le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent et d'éviter, d'une part, le risque d'intellectualisme pur et, d'autre part, celui de blocage affectif* »[530].

Mais c'est surtout la crise économique et sociale que traverse la France avec la grande dépression qui favorise l'émergence du concept de «bienveillance», notion bouddhiste recyclée par la pédagogie «new age» étatsunienne. Les sociologues François Dubet et Marie Duru-Bellat, constatent, depuis 1995, les difficultés des enseignants à faire face à des élèves difficiles. Ils appellent donc les praticiens à modifier leurs pédagogies et leurs représentations afin de favoriser de nouveaux types de relation fondés sur l'empathie et la confiance[531]. Leurs études sur l'école bienveillante américaine, datant de 2010, intéressent désormais dans l'institution et le monde syndical, tous ceux qui, comme Denis Paget, ancien co-secrétaire du S.N.E.S et membre du Conseil Supérieur des Programmes, souhaitent réactualiser les procédures d'accompagnement scolaire. Les encouragements et les mises en garde amicales des enseignants doivent se substituer aux sanctions disciplinaires, aux «évaluations couperets», et aux procédures de redoublement mal ressenties par des élèves en souffrance. L'école du mérite doit céder sa place à celle de la justice afin de raffermir une cohésion sociale mise à mal par quarante années de difficultés économiques.

Afin de favoriser la «congruence» du maître vis-à-vis de l'élève, les tenants de la pédagogie moderne, à l'instar de Suzanne Citron, remettent en cause les structures existantes et exigent des classes à effectif réduit pour mettre en place des petits groupes de travail. Sans remettre en cause la philosophie du projet, Jean-Marie d'Hoop le considère, en 1972, comme totalement utopique : «*Madame Citron supprime horaires, programmes, examens, et nous trace le tableau d'une école idéale, où tous les élèves auraient des précepteurs aussi savants que pédagogues avertis : à sa manière, Madame Citron est rousseauiste*»[532]. Il est vrai qu'au sein de

---

[530] Louis François, André Aubert «L'enseignement des crimes nazis et des atteintes aux Droits de l'Homme : l'appel d'Orléans» in Historiens & Géographes, n° 273, 1979, pp. 633-635.

[531] François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Vérétou «Les sociétés et leur école », Paris, Editions du Seuil, 2010, p. 2 : «*Après tout, l'école américaine développe un style plutôt bienveillant et compréhensif à l'égard des élèves, tout en favorisant la concurrence et la compétition dans la vie économique et professionnelle*»

[532] Jean-Marie D'Hoop «Suzanne Citron - L'école bloquée, Bordas, Paris, 1971» in Historiens & Géographes, n° 235, 1972, pp. 640.

la Société des Professeurs d'Histoire, une minorité active représentée par Antoine Brunet ou Jacques Bourraux est favorable aux expériences nouvelles. Faute de pouvoir lancer individuellement et localement des expériences pédagogiques, ces enseignants, à l'image de René Fromageat, approuvent largement les expériences imposées par les Directions de l'enseignement, après mai 1968, instituant des disciplines d'éveil au Primaire ou dégageant du temps libre pour lancer des projets dans les lycées puis les collèges. Les réformateurs espèrent que ces projets, menés collectivement, avec le secours de l'enseignant, bouleversent les relations verticales et hiérarchiques traditionnelles au profit de fonctionnements horizontaux et égalitaires. Les collèges et les lycées ne sont donc plus uniquement des établissements d'enseignement mais deviennent également des «*lieux de vie*» selon l'expression de Louis Legrand, popularisée par Claude Allègre et Philippe Meirieu lors de la grande consultation des lycéens de 1997.

La «*centration*» sur l'élève annonce en fait une véritable «table rase» éducative réclamée par les partisans de la rénovation pédagogique, qui se rattachent autant à l'épistémologie constructiviste qu'à l'introspection jungienne. Les professeurs engagés dans la rénovation pédagogique se positionnent d'ailleurs dans les revues syndicales pour tenter de modifier les «représentations» de leurs collègues. Dès 1947, l'épouse de Paul Vignaux, Georgette Berault évoque, dans «*Ecole et Education*», les enquêtes d'Antoinette Gommes sur les pratiques pédagogiques aux Etats-Unis. Le professeur américain, déjà converti aux «Social studies» et à l'enseignement audiovisuel doit aussi endosser le rôle de conseiller, d'éducateur voire de psychologue scolaire afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves. Après 1968, certains enseignants, à l'instar de Simon Vergne, invitent même par le truchement de «*L'Université Syndicaliste*», leurs collègues à se livrer à des introspections psychologiques afin de comprendre leurs modes de fonctionnement et ceux de leurs collègues[533]. Les appels des rénovateurs à leurs collègues, pour qu'ils adoptent des pédagogies plus stimulantes, se multiplient. Jean-François Soulet préconise, en 1969, pour intéresser les grands élèves des lycées de recourir plus fréquemment aux études documentaires et même aux initiations à l'épistémologie[534]. Maurice Crubellier, propose, quant à lui, en 1982, à ses anciens collègues de dépasser les cadres contraignants des programmes afin de faire apparaître des problématiques stimulantes. A partir des années quatre-vingt, la crise sociale et

[533] Simon Vergne «La conscience de nos problèmes par le groupe psycho-sociologique» in L'Université Syndicaliste, n° 17, 1971, p. 54.

[534] Jean-François Soulet «Pour l'instauration de travaux pratiques d'histoire dans le second cycle de l'enseignement secondaire» in Historiens & Géographes, n° 219, 1969, pp. 899-904.

l'apparition d'un public difficile, rend urgente la question d'un renouvellement des pratiques. Certains enseignants du S.N.E.S, favorables à l'idée de discrimination positive, comme Michel Eynaud à Montpellier, en 1984, ou Jean-Claude Widmann à Briançon, en 1992, exhortent leurs collègues à pratiquer des pédagogies différenciées dans le cadre des cours ou des modules afin de mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté. Jean-Claude Widmann rappelle que « *face à la maîtrise insuffisante des méthodologies par des élèves privés par ailleurs de l'autonomie nécessaire, nous voulons que les modules institutionnalisent les pratiques susceptibles de faciliter les transferts. Nous n'y parviendrons pas sans prendre en compte les motivations des enseignés, sans diagnostiquer, puis traiter leur hétérogénéité et la diversité de leurs profils, sans gérer les disparités* »[535].

N'obtenant pas toujours de résultats ou ne parvenant pas emporter l'adhésion de leurs collègues, les rénovateurs envisagent de créer des d'instituts de formation afin de sensibiliser les enseignants. Si les certifiés bénéficient de stages pédagogiques dans les Centres pédagogiques régionaux (ou C.P.R) à partir de 1951, les autres catégories d'enseignants sont exclues de ces formations. Les dirigeants autonomes du S.N.E.S, Pierre Dhombres et Robert Chéramy, parviennent à obtenir des pouvoirs publics la création des instituts de préparation aux enseignements de Second degré (I.P.E.S) en 1957. Ces instituts permettent à de jeunes assistants d'enseignement (A.E) ou surveillants (M.I-S.E) peu fortunés comme Elyane Ficard de préparer des concours sélectifs tout en finançant leurs études. Mais ces instituts de préparation à l'enseignement secondaire lancés dans un contexte de massification ne satisfont que moyennement les tenants de la «rénovation pédagogique» au S.G.E.N puisqu'ils sont surtout animés par des historiens universitaires plus versés dans la didactique que dans la pédagogie. En outre, après avoir massivement encouragé l'innovation pédagogique, sur le terrain, en mai 1968, les responsables du S.G.E.N comme Antoine Prost font machine arrière. Au moment de l'affaire Hurst en 1972, les cédétistes craignent que l'aventurisme pédagogique ne discrédite leur programme de rénovation : «"*L'affaire Hurst" met également en relief l'isolement du maître qui tente de transformer seul l'acte d'enseigner à l'intérieur des structures traditionnelles...* »[536].

Les responsables du Syndicat général, Antoine Prost et Guy Gueudet décident donc de réactiver le projet de créations d'Instituts Pédagogiques (I.P.U.) mûri, depuis

[535] Jean-Claude Widmann «Courrier des lecteurs» in Historiens & Géographes, n° 338, 1992, pp. 391-392.

[536] «L'affaire Hurst - Communiqué du SGEN-CFDT de l'académie de Paris» in Syndicalisme Universitaire, n° 580, 1972, p. 2-16.

1962, mais sans être concrétisé sur le terrain. En revanche, les efforts engagés sur le terrain par des enseignants, des universitaires et des inspecteurs aboutissent à l'organisation ponctuelle de journées d'information, à partir de 1970, dans lesquelles s'illustrent au départ, des militants du S.G.E.N, Antoine Prost avec Claude Croubois à Orléans, mais aussi François Uberfill à Strasbourg[537]. Ces journées d'information servent de modèles aux séances organisées par les Missions Académiques à la Formation des Personnels (M.A.F.P.E.N) crées par Alain Savary en 1982. Mais les M.A.F.P.E.N n'assurent, elles aussi, que des prestations ponctuelles en participant au recyclage des professeurs âgés ou à l'information historique des débutants notamment lors de la mise en place des nouveaux programmes en 1989[538]. Placés sous le patronage d'universitaires favorables à la rénovation, les M.A.F.P.E.N subissent, en revanche, les foudres des corps d'Inspection dessaisis de leurs missions traditionnelles et des spécialistes de l'A.P.H.G qui les considèrent comme des officines destinées à avaliser les coups de force du ministère. Pressé par sa base, massivement regroupé autour du S.G.E.N ou du courant U.I.D. de la F.E.N, Lionel Jospin lance les premiers I.U.F.M, en 1991, dans lesquels les spécialistes des «sciences de l'éducation» occupent une place plus importante que les spécialistes de la didactique. Ces déséquilibres encouragés par l'institution provoquent les critiques et les sarcasmes des «conservateurs» qui dénoncent régulièrement, jusqu'à la création des E.S.P.E en 2013, de pseudo-instituts dispensant plus le «*credo de la pédagogie moderne*» que de véritables formations didactiques[539].

En fait, les refondateurs souhaitent mettre en place des structures éducatives souples prônées par John Dewey, reposant sur des établissements pédagogiquement autonomes et donc susceptibles de dépasser les cadres nationaux rigides imposés par les programmes, les inspections ou les examens. Les projets du S.G.E.N, portés sur les fonts baptismaux par Antoine Prost, en 1961, reposent sur la constitution d'équipes éducatives soudées, appliquant une pédagogie fondée sur «trois piliers» et rejetant toute forme d'orientation prématurée[540]. Les trois piliers, insistent sur le développement des aptitudes rationnelles, des capacités relationnelles comme sur le développement personnel de l'enfant. Ce programme

[537] Claude Croubois «Orléans-Tours Réunion de Tours du 18 octobre 1970» in Historiens & Géographes, n° 229, 1971, pp. 478-479.

[538] Jean Guglielmi «Regards croisés sur les MAFPEN» in Recherche et Formation, n°32, 1999, pp. 101-130.

[539] Yves Chevallard «De l'École normale à l'IUFM et au-delà» in Marseille, "Deux siècles d'école à Marseille", n° 210, 2005, p. 58-61

[540] Antoine Prost «Rapport sur la réforme des programmes» in Syndicalisme Universitaire, n° 246, 1961, p. 8-11.

restera longtemps celui du Syndicat général, comme l'atteste encore Clément Goussu en 1978. On peut voir, dans ce projet, l'influence du personnalisme chrétien, prônant une régénération intérieure de l'être, préparant la réforme spirituelle du monde. On peut aussi y déceler l'emprise de la phénoménologie psychanalytique recommandant de favoriser le rapport au monde du sujet en recourant à l'introspection. On peut enfin envisager la fascination exercée sur cette génération par les philosophies orientales comme le bouddhisme. Il faut rappeler qu'à la même époque, les auteurs de «*La Révolution scolaire*», Antoine Prost, Jacques Natanson et René Fromageat, émules de Piaget, Dewey ou Freinet, approuvent très favorablement l'introduction des pratiques d'éveil à l'école primaire. Véronique Fruit, membre de l'A.P.H.G, en 1979, considère d'ailleurs que l'introduction de l'éveil à l'école a constitué dix ans plus tôt une «*révolution spirituelle globale*». Cette relation existant entre croyance, psychologie et pédagogie se confirme à la lecture d'un entretien récent donné par Jacques Natanson, militant catholique du S.G.E.N, issu d'une famille israélite, passionné de psychologie introspective. Professeur de Philosophie puis de «sciences de l'éducation», il évoque encore, en 2013, son combat pour mettre en place une nouvelle pédagogie prenant en compte non seulement les besoins de l'élève mais également les désirs de l'enfant. Il considère que «*si on est enseignant, pour en arriver là, il faut peut-être avoir franchi les étapes, commencé par des expériences, des situations où on avait procédé tout de même de façon assez directive ; peut-être ensuite en se disant qu'il faut que les élèves en passent par certaines étapes, par le chemin que je veux leur proposer. Mais il faut croire au pouvoir de l'intelligence humaine et de l'éveil* »[541]

Dans ce type d'approche d'inspiration sensualiste ou innéiste, les enseignants sollicitent en permanence les capacités sensorielles et les intuitions des enfants pour les impliquer dans une démarche de recherche et de construction du savoir qui s'apparente à un parcours initiatique. L'appel aux sens entraîne par voie de conséquence une mobilisation plus massive des supports audio-visuels remplaçant progressivement les vestiges de la culture littéraire. Comme le montre Nicole Lucas[542], les manuels intègrent de plus en plus d'illustrations et de schémas alors que certains enseignants comme Josette Poinssac-Niel dans des établissements pilotes lancent des expériences de télé-histoire, dès 1971. Ces pédagogies empiristes privilégient donc prioritairement les raisonnements inductifs partant de l'observation ou de l'intuition dans les petites classes. Professeur au Lycée Berthelot

[541] Laurence Thouroude «Entretien avec Jacques Natanson» in Cliopsy, n° 9, 2013, pp. 81-91.

[542] Nicole Lucas «Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902», Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, p. 215.

de Toulouse, avant de devenir I.P.R, Jacqueline Le Pellec s'en émeut en 1991 : «*L'historien va de l'hypothético-déductif à l'hypothético-inductif, tout en dialectisant, etc. Sa démarche intellectuelle est extrêmement complexe (..) Pourquoi alors dans l'histoire scolaire, lorsqu'il s'agit de conseiller une démarche, prôner surtout l'induction ?* »[543]. Cependant, dans les grandes classes, les modèles inductifs peuvent céder la place à des formes d'inférences critiques ou concessives, remettant en question les modèles ou les représentations dominantes au point que certains enseignants acceptent de revenir sur leur structure de cours pour y intégrer les réflexions de leurs élèves. Jacques Natanson évoque le cheminement erratique de ses cours, reformulés en permanence par les remarques de ses élèves « *il existe un échange, mais ce qui est le plus important c'est au fond croire que les interlocuteurs sont capables d'assimiler ce que je leur propose à partir du moment où on leur donne la possibilité d'assimiler le savoir et que cela se fait dans le dialogue* »

c) Une « révolution spirituelle globale » :

Il serait absurde de ne pas considérer les individus et les mouvements favorables à une rénovation pédagogique dans leur diversité tant les différences qui les opposent peuvent être importantes. Cependant, on ne peut s'empêcher de faire deux remarques. Des individus ou des groupes favorables à une nouvelle approche de la pédagogie se sont remarquablement adaptés durant tout le XXème siècle à différents types d'idéologie ou de régime qu'ils soient libéraux ou autoritaires. En outre, ces mouvements partagent des points de vue identiques sur de nombreux points. Si l'on peut faire les mêmes remarques concernant l'enseignement traditionnel, de nombreuses critiques montrent que les pédagogies prônées par le courant réformateur ont pu, non seulement être adoptées par les régimes totalitaires, mais se sont même quelques fois développées sur ces terreaux idéologiques. Nathalie Bulle rappelle, en 2013, qu'«*il est intéressant de voir à cet égard que les systèmes totalitaires – aussi différents qu'ils aient pu être – ont tous réformé leurs systèmes éducatifs à partir des principes progressistes, déstructurant l'enseignement des disciplines, survalorisant l'action pratique, exacerbant les liens communautaristes*»[544]. Certains observateurs démontrent, preuves à l'appui, que les méthodes éducatives prônées par les mouvements pédagogiques ou par les grandes institutions internationales ont aussi pris corps en Union soviétique, en Italie fasciste voire en Allemagne nazie dans le premier XXème siècle. Notre propos n'est pas de

[543] Jacqueline Le Pellec, Violette Marcos-Alvarez «Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend», Paris, Hachette, 1991, p. 77.

[544] Nathalie Bulle «L'éducation a été vendue à la politique» in École & éducation, Contrepoints.Org, avril 2013

réaliser des amalgames douteux, mais de comprendre pourquoi les recettes pédagogiques préconisées par la pédagogie nouvelle ont pu être adaptées à des systèmes autoritaires comme à des régimes plus démocratiques.

Les «conservateurs» ou les «libéraux», durant toute la guerre froide, font évidemment ressortir les liens existants entre les pédagogues soviétiques et les projets éducatifs, caressés par les pionniers de la nouvelle pédagogie. Même s'il distingue très nettement une tendance libérale incarnée par John Dewey, Alexandre Vexliard, en 1951, n'en rappelle pas moins que la psychologie comportementaliste et constructiviste peut aussi servir une éducation plus coercitive comme celle qui a été théorisée et appliquée par le soviétique Anton Makarenko (1888-1939). Vexliard montre, notamment, comment le fondateur de la colonie Dzerjinski (tout un programme) instrumentalise le collectif pour culpabiliser l'individu et pour déterminer les châtiments corporels qui lui sont applicables[545]. Il contribue ainsi à renforcer le discrédit qui frappe désormais l'œuvre de Makarenko, principale source d'inspiration, d'Henri Wallon.

Cette vision d'un plan Langevin-Wallon tout entier tendu vers un objectif totalitaire innerve la pensée conservatrice durant les Trente Glorieuses. Jean Volle considère, en 1966, que «*L'enseignement secondaire est mort* (..) *ce renversement résulte d'une conception purement utilitaire du savoir, extrêmement répandue chez nos contemporains, sur laquelle s'accordent confusément l'esprit du positivisme, celui du marxisme, celui du pragmatisme*»[546]. Marguerite Fournier révèle même, quelques années plus tard, en 1978, que les grands axes de la réforme Haby étaient déjà préconisés par un des idéologues de la pédagogie soviétique. Moisey Pistrak (1888-1940), recommandait, en effet, dès 1924, de créer des établissements scolaires autonomes dans lesquelles des équipes pédagogiques mèneraient à bien des projets fondés sur des thèmes d'actualité essentiellement inspirés par la sociologie pour éviter d'évoquer le passé[547]. En 1989, à une époque où le marxisme semble déclinant, Dominique Chambon face aux projets Jospin tente d'exorciser un passé qu'elle pensait révolu : « *Pour Pistrak "acquérir la science", c'est s'armer des connaissances nécessaires, "dans l'intérêt de la révolution" (..) Une telle conception de l'enseignement suppose des groupements interdisciplinaires autour de thèmes*

[545] Alexandre Vexliard «L'éducation morale dans la pédagogie de Makarenko» in Enfance, n° 3, 1951, pp. 251-268

[546] Jean Volle «Libres opinions : A propos d'apolitisme examen de conscience syndicale» in La Quinzaine Universitaire, n° 639, 1966, p. 85-91.

[547] Marguerite Fournier «Sur les traces de Pistrak ?» in La Quinzaine Universitaire, n°807, 1978, pp. 587-593.

d'étude (..) Ainsi, depuis Legrand, ne cesse-t-on de parler de travail d'équipe (..) On voit bien ce qui peut faire obstacle au marxisme : la structure traditionnelle des enseignements, l'acquisition classique linéaire et objective des connaissances, toute discipline susceptible d'opposer une résistance intellectuelle »[548].

En revanche, les historiens s'intéressent plus rarement aux liens ayant existé entre les mouvements d'éducation nouvelle et les dictatures fasciste ou nazi, tant ces relations peuvent apparaître sulfureuses. Deux mouvements particulièrement influents, liés aux courants théosophique et anthroposophique, intriguent cependant des chercheurs, depuis quelques années. Célestin Freinet, est d'ailleurs le premier, en novembre 1945, à révéler au monde enseignant que Maria Montessori, tout en restant une pédagogue talentueuse, s'est aussi mise, de 1922 à 1934, au service du régime mussolinien en tant qu'Inspectrice Générale de l'Instruction publique puis en tant que Directrice de l'Ecole royale de formation des maîtres[549]. Mussolini, ancien instituteur, était, en effet, à la recherche d'une méthode pédagogique, souple et efficace, permettant de convertir rapidement les jeunes italiens au fascisme. Cette parenthèse, pourtant remarquable dans la vie de Maria Montessori, reste étrangement absente de nombreuses biographies, réalisées par ses admirateurs. Winfried Böhm, par exemple, n'évoque à aucun moment cette période dans la biographie qu'il a rédigée en son honneur, mais mentionne seulement les vexations, dont elle fut l'objet à partir de 1934. Pourtant, de nombreux travaux parus en Italie comme ceux de Fulvio De Giorgi ou de Giuliana Marazzi confirment les liens étroits unissant l'auteur de l'«*Eve moderne*» et le Duce[550].

Peter Staudenmaier, spécialiste de l'occultisme nazi, révèle, quant à lui, dans un ouvrage récent, les protections dont ont bénéficié les successeurs de Rudolf Steiner de la part du régime nazi[551]. Contrairement à une légende tenace, les responsables des écoles Waldorf-Steiner, comme Ernst Uehli, n'ont nullement été pourchassés par le régime nazi, mais ont, au contraire, profité de la Gleichschaltung, pour étendre leurs réseaux éducatifs. Les nazis étaient eux aussi à la recherche d'un système

[548] Dominique Chambon «La face cachée de l'innovation ou comment on finit par prêcher le marxisme sans le savoir» in La Quinzaine Universitaire, n°979, 1989, pp. 22-25.

[549] Célestin Freinet «La méthode expérimentale et scientifique en pédagogie» in L'Educateur, n° 3, 1945, pp. 25-26. -- Jean Houssaye (dir.) «Quinze Pédagogues. Leur influence aujourd'hui», Paris, Bordas, pp. 149-166.

[550] Giuliana Marazzi «Montessori e Mussolini: la collaborazione e la rottura» in Dimensioni e problemi della ricerca storica, 2000, pp. 177-195.

[551] Peter Staudenmaier «Between Occultism and Nazism: Anthroposophy and the Politics of Race in the in the Fascist Era», Leiden, Brill, 2014, p. 179-213.

d'enseignement souple permettant d'imposer leurs principes sans recourir à une contrainte excessive. Ces pédagogues anthroposophes ont donc contribué, selon Staudenmaier, à renforcer de manière importante les thèses racialistes dans l'esprit de jeunes allemands mais également dans celui de jeunes italiens grâce à leurs réseaux transalpins.

Ces remarques sont importantes puisqu'elles contribuent non seulement à renforcer les parallélismes existants entre les régimes totalitaires du premier XXème siècle mais également à rapprocher leurs visées éducatives dans l'esprit des enseignants «conservateurs». S'il ne faut pas faire d'amalgame trop rapide, l'on peut au moins considérer qu'un projet éducatif global ne représente pas forcément une garantie pour prémunir une société du totalitarisme. Les projets d' «instruction civique» de «culture commune» ne sont donc plus considérés uniquement comme un enseignement destiné à assurer la démocratisation d'une société ou la cohésion d'un peuple. Ils sont aussi désormais frappés du sceau de la suspicion notamment par les libéraux puisqu'ils peuvent contribuer à diffuser insidieusement des concepts idéologiques ou des représentations particulières chez des enfants immatures. Il semble donc intéressant de dresser une typologie des représentations communes à ces différents mouvements pour comprendre pourquoi ils peuvent représenter une avancée pour les uns ou, au contraire, un danger pour les autres. Si l'on peut postuler que l'aspiration à la rénovation réunit des personnalités différentes appartenant à des milieux radicalement distincts, on peut à l'inverse émettre l'idée que l'acceptation d'une pédagogie nouvelle induit un rapport au monde différent, ce qui peut permettre de démêler certaines questions. La plus importante d'entre elles, étant celle qui consiste à comprendre pourquoi l'aspiration à l'Ecole nouvelle transcende les clivages religieux, philosophiques ou politiques.

L'Education nouvelle induit un rapport au monde qui se caractérise par une vision humaniste et universaliste particulière. C'est peut-être ce qui permet de comprendre comment des philosophies matérialistes, monistes ou personnalistes peuvent tendre vers un même effort de renouvellement pédagogique. En effet, si l'on peut éventuellement établir des concordances entre une vision matérialiste de l'univers et une conception naturaliste, il est plus difficile d'établir des corrélations avec une tradition chrétienne dualiste reposant sur l'idée de transcendance et de chute comme le rappelle Henri-Irénée Marrou, en 1954, ou Paul Malartre plus récemment[552]. Comment expliquer qu'un pédagogue jésuite comme Pierre Faure se réfère

[552] Paul Malartre «Les apports de Pierre Faure aujourd'hui» Site AIRAP - Mouvement pédagogique Pierre Faure, janvier 2006. Paul Malartre fut secrétaire général de l'enseignement catholique de 1999 à 2007.

constamment à la pédagogie d'un marxiste comme Célestin Freinet ou d'une théosophe comme Maria Montessori ? Ou qu'un catholique qui se rattache à la tradition personnaliste comme Philippe Meirieu s'émerveille devant un illuminé de Bavière comme Pestalozzi ? Il faut donc descendre au niveau de l'humain pour comprendre les parentés philosophiques entre les différents courants. Les personnalistes attachent une importance considérable à la dimension spirituelle de la personne et à son potentiel de créativité[553]. Pour ces chrétiens, des personnes spirituellement armées et professionnellement engagées contribuent plus sûrement que l'Etat à régénérer une société minée par l'individualisme et l'agnosticisme. Ces croyants se méfient donc des cadres imposés par l'école républicaine et militent en faveur d'établissements autonomes mettant en place une «pédagogie différenciée». Philippe Meirieu, acquis au principe, rappelle, en 2011, que «*la dynamique de groupe, dans les années 60, fut un modèle largement utilisé en formation. Sur le plan axiologique, elle s'inscrivait dans une philosophie personnaliste. Sur le plan psychologique, elle s'inspirait des travaux sur la théorie du champ menés par Lewin en psychologie sociale* »[554].

Ces projets peuvent aussi séduire différents courants influencés par la psychologie ou la spiritualité new age. Il ne s'agit plus ici de la réforme du monde mais de «l'individuation» de l'élève qui doit être favorisée par la «centration» de l'institution sur lui. Ces courants se défient d'un enseignement traditionnel, peu enclin à s'intéresser aux potentialités créatrices des enfants et revendiquent eux aussi des enseignements plus personnalisés. Des marxistes appartenant au courant libertaire de l'Ecole émancipée peuvent également emboîter le pas de spiritualistes engagés dans la rénovation pédagogique. Ces athées convaincus considèrent que les structures scolaires traditionnelles génèrent des inégalités en raison de leurs cadres rigides. Trotskystes ou maoïstes, ils se rattachent à la grande tradition des pédagogues prolétariens, initiateurs de projets éducatifs autonomes avant d'être repris en main par le pouvoir communiste. Même s'ils sont agacés par ce qu'ils considèrent appartenir à la superstition, ils restent fascinés, dans les années soixante-dix, par les «aumôniers rouges» qui prônent la réforme sociale voire la «Jésus révolution» dans les lycées. Le témoignage de Philippe Meirieu, élève de la prépa Henri IV, est à ce sujet éclairant : «*C'était l'époque de Vatican II et les aumôneries de lycées étaient de véritables enclaves subversives : on y côtoyait, à peu près, tous les courants de pensée dans une extrême liberté de parole. On y discutait aussi bien de la guerre au Vietnam que de l'amitié entre garçons et filles, de*

[553] Guy Avanzini «Origine et avenir de la pédagogie personnaliste» in Educatio, n°2, 2013, pp. 1-5.

[554] Philippe Meirieu «Penser l'éducation et la formation», Site de Philippe Meirieu - Cours

la faim dans le monde que de la compatibilité entre Karl Marx et Teilhard de Chardin»[555].

Quelques soient leurs croyances ou leur philosophie, individus et courants engagés dans la rénovation pédagogique accordent une importance considérable à la régénération morale de l'individu et de la société. La régénération individuelle ou la révolution sociale ne peuvent venir que d'une réforme éducative profonde qui s'intéresse à la personnalité de l'individu. D'où une tendance à vouloir se substituer à la famille pour assurer la fonction d'éducation. De Louis François à Marie Duru-Bellat, les personnalités engagées dans la rénovation pédagogique n'ont cessé de promouvoir des projets d'«instruction civique», de «culture commune» ou de morale laïque[556]. L'éducation commence par une réforme de l'individu, soucieux de mettre son comportement en adéquation avec les règles et les valeurs de la communauté. En revanche, cette conception humaniste débouche souvent sur une forme d'irénisme qui considère l'enfant comme la victime d'un système oppressif sur le plan physique et moral.

Cette volonté de considérer toute personne comme un individu à part entière, quelque soit son âge, son sexe ou son origine explique également un engagement important dans les luttes menées en faveur des droits de l'Homme et contre les discriminations raciales. Dès les années cinquante, des enseignants soutenus d'abord par le M.R.A.P veillent à ce que les émigrés et leurs enfants ne subissent plus de vexations. A la faveur de la guerre d'Algérie, certains s'engagent, en 1960, dans un Comité de liaison des éducateurs contre les préjugés racistes (C.L.E.P.R) soutenu par l'U.N.E.S.C.O, le S.G.E.N et le G.F.E.N. Cet engagement humaniste trouve aussi un écho dans les luttes sociales ou dans la reconnaissance des identités particulières : traditions régionales, mémoires immigrées, homosexualités … Dans cette perspective universaliste, les institutions internationales sont plutôt vues favorablement car elles défendent les droits de l'Homme ou parce qu'elles soutiennent activement les réformes éducatives.

Cette conception du monde traduit une relation à la nature particulière. Avec l'Education nouvelle, la relation au corps devient décomplexée. De nombreux militants favorables à l'Ecole nouvelle se montrent depuis la fin de la Seconde

[555] Philippe Meirieu «Témoignage... à tout hasard !» Site de Philippe Meirieu -Histoire et actualité de la pédagogie.

[556] Jean-Paul Martin, Nicolas Palluau «Louis François et les frontières scolaires: itinéraire pédagogique d'un inspecteur général, 1904-2002», Rennes, PUR, 2014, 152p.

Guerre mondiale favorables à une information sexuelle, voire à une véritable éducation sexuelle. C'est Louis François avec Madame Bouxin qui est un des premiers à vouloir imposer à côté de l'instruction civique une véritable éducation sexuelle[557]. Devant l'absence de réaction des pouvoirs publics, soucieux de ménager la frange conservatrice de la population, des enseignants favorables au principe d'une éducation sexuelle, transgressent les interdits et évoquent les questions sexuelles devant leurs élèves. Nicole Mercier est suspendue pour avoir commenté en classe un tract du docteur Jean Carpentier prônant la liberté sexuelle. Ces enseignants, quelquefois lourdement sanctionnés, sont soutenus, cependant, par les responsables du S.G.E.N, François Garrigue et Jacques Georges, qui remercient même Nicole Mercier, d'avoir contribué à crever l'abcès, pour permettre aux enseignants d'enseigner plus sereinement les problèmes liés à la sexualité du corps[558]. Depuis la fin du XXème siècle, sous l'effet des «Gender Studies» et sous l'impulsion du mouvement féministe, ces militants s'impliquent aussi dans les combats contre les discriminations sexuelles visant les femmes, les homosexuels ou les transsexuels pour tenter de faire évoluer les représentations sociales. Au S.G.E.N, puis au S.N.E.S, des syndiqués évoquent d'abord les difficultés des femmes à la fin des années soixante, puis à partir des années deux-mille, s'engagent dans les luttes menées en faveur des droits des homosexuels[559].

Ce rapport décomplexé au corps est aussi le résultat d'une attitude nouvelle à l'égard de la nature qui s'est développée très tôt avec le mouvement scout. Il faut rappeler qu'après sa création, au début du XXème siècle, le mouvement scout a été l'objet d'une véritable compétition entre la mouvance laïque et le clergé catholique inquiet de voir la jeunesse convertie graduellement à une idéologie naturaliste. Aussi après-guerre, de nouvelles organisations ont été créées pour renforcer l'hégémonie d'un camp sur l'autre. Les éclaireurs de France et les C.E.M.E.A. créent les Francas, en 1944, pour permettre à des milliers d'enfants de découvrir la nature tout en apprenant à vivre en communauté. Ces organismes décentralisés permettent à des éducateurs de se rencontrer mais aussi d'initier les jeunes Francas à l'observation du milieu naturel et à une philosophie d'inspiration laïque[560]. Cette attitude nouvelle de

[557] Mme Bouxin «L'Education sexuelle» in Ecole et Education, n° 36, 1948, p. 21.

[558] Jacques George «Ce qui était en jeu à Belfort (affaire Mercier)» in Syndicalisme Universitaire, n° 591, 1973, p. 2.

[559] «Entretien avec J.-F. Wagniart, président de l'association Groupe d'histoire sociale» in L'Université Syndicaliste, n° 575, 2002, pp. 30-31.

[560] Yvon Bastid «100 ans de laïcité dans le scoutisme et l'éducation populaire», Accent du Sud, 2011, 340p.

communion avec la nature permet de comprendre la conversion rapide à un véritable engagement écologique avec la crise que rencontrent les pays industrialisés. La nature n'est plus seulement un objet d'observation et d'émerveillement, elle devient aussi un espace à protéger, celui qui permet l'éveil au monde et la réalisation d'un idéal communautaire combattant l'individualisme. Cette mutation explique l'engagement militant en faveur du développement durable, voire de l'écologie politique. Les petits gestes désintéressés réalisés envers la nature sont autant d'exemples édifiants, d'avancées sociales permettant aux autres d'avancer sur la voie de la réforme. La conversion d'un Philippe Meirieu à l'écologie politique se comprend mieux au regard de ses aspirations naturalistes et rousseauistes.

Cette relation à la nature explique peut-être un rapport au temps particulier, imposé par la mécanique céleste de l'univers. En effet, ce qui est frappant, c'est le faible écho des problématiques historiques dans les différents courants pédagogiques à mesure que l'on s'éloigne de mai 1968. Leurs revues continuent à publier, bien sûr, des études documentaires, des exemples de transposition didactique mais la chronologie est désormais édulcorée, voire éliminée. Cette conception du temps témoigne d'une fascination pour un présent déchargé du poids de la tradition. Le temps semble comme aspiré par le présent immédiat, voire par l'avenir. Le devenir des sociétés devient plus important que les préoccupations historiques affichées par les «conservateurs» ou les «réactionnaires». Didier Moreau le dit très clairement : «*l'éducation institue un sujet éducable, pour lequel l'éducation et la formation de soi deviennent le mode fondamental de la présence humaine, d'une présence donc inachevable, et, il faut le dire, sans promesse de salut, ni en Dieu, ni en l'histoire* »[561].

Cette conception du temps explique en partie le culte quasi-idolâtre voué à l'innovation et une «néopathie» prononcée qui n'a d'égale que le «misonéisme» des enseignants «traditionalistes». Les occurrences de «rénovation», d'«innovation» apparues dans les années soixante, deviennent plus fréquentes à chaque fois que la gauche arrive au pouvoir dans «*Syndicalisme Universitaire*» puis dans «*Profession Education*». Elles traduisent un frémissement, mais aussi l'espérance d'être enfin entendu par le pouvoir politique. Les thématiques liées à l'innovation y ont une résonance essentiellement positive alors que dans la «*Quinzaine Universitaire*» le terme est déprécié ou raillé. Martine Geng, militante de l'Ecole émancipée puis de «E.E- Rénovation Syndicale», déclare en 1971 : «*La peur, naturelle, du changement, peut conduire, une fois systématisée en conservatisme névrotique, au plus barbare*

[561] Didier Moreau «De la recherche en philosophie de l'éducation» in Alain Vergnioux (dir.) «40 ans des sciences de l'éducation», Caen, PUC, 2009, p. 186.

des retours répressifs … Ceux qui, depuis mai 1968, l'ont compris, ne laisseront pas le champ libre à la réaction»[562]. Alain Dalançon qui consacre un ouvrage au premier S.N.E.S, en 2002, regrette que le conservatisme de ses collègues l'ait emporté durant ses années : «*Il est incontestable que le misonéisme professoral d'alors, n'a pas encouragé une réflexion suffisante sur les adaptations des contenus et de la pédagogie à un enseignement qui était sur la voie de la massification*»[563]. Mais surtout, cette conception peut placer en porte à faux une génération prête à la rénovation pédagogique, sans pour autant renoncer à sa fibre historique.

Conclusion : Des conceptions pédagogiques très tranchées opposent les enseignants. Ces conceptions pédagogiques loin de correspondre uniquement à des considérations pratiques répondent aussi à des représentations particulières du monde et de la société. Les deux paradigmes définis dès les années quatre-vingt par Jean-Michel Amaré et plus récemment par Nathalie Bulle ou Didier Moreau permettent de saisir les clivages opposant «néo-républicains» et «pédagogues» ou «Athéniens» et «Spartiates» : «*D'un coté se situent les approches pour lesquelles ce développement repose sur l'appropriation rationnelle de savoirs organisés, engageant, au premier chef, les facultés conscientes et réflexives. D'un autre coté, se situent les approches pour lesquelles ce développement s'inscrit dans la continuité du corps, répondant à une logique organique, adaptative. Ces dernières inspirent une vision transformiste de la société*»[564]. Si les premiers apparaissent plutôt partisans d'un enseignement traditionnel qu'ils gauchissent en partie de manière pragmatique, les seconds militent en faveur d'une «pédagogie de la modernité» qu'ils ne peuvent pas toujours mettre en place dans le cadre des structures traditionnelles. Les réactions provoquées par l'annonce de nouvelles réformes sont à la mesure des espérances soulevées ou des déceptions enregistrées. Si les uns applaudissent les mesures prises par les pouvoirs publics, les autres tentent de mobiliser l'opinion pour s'opposer à des prescriptions qu'ils jugent funestes.

---

[562] Martine Geng «Patience, utopie» in L'Université Syndicaliste, n° 5, 1971, p. 38.

[563] Alain Dalançon «Histoire du S.N.E.S, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967», Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, p. 160.

[564] Nathalie Bulle «Républicains contre pédagogistes : décryptage du débat pédagogique», Site France TV éducation, 2012

Chapitre V : Un front désuni face aux réformes

L'attitude adoptée à l'égard de «l'Education nouvelle» ou de la «rénovation pédagogique» conditionne en partie l'acceptation ou le refus des réformes envisagées par le gouvernement. Mais la réforme ne va pas cependant toujours dans le sens de la rénovation et peut être considérée comme un véritable retour en arrière, un « rétropédalage » destiné à satisfaire les «conservateurs». En outre, la réforme ne traduit pas seulement des clivages entre organisations mais également entre individus. Enfin, il ne faut pas confondre projet et réforme. Comme le montrent Antoine Prost mais aussi Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun, la IVème République s'est caractérisée, dans le domaine scolaire, par l'indécision[565]. En revanche, la Vème République, quoique conservatrice pour les organisations de gauche, a fait passer un certain nombre de projets caressés par les responsables de la IVème. L'alternance socialiste a représenté également un nouveau tournant en raison de la rupture consommée entre la Première et la Deuxième gauche sur le plan éducatif. Aussi, le découpage chronologie envisagé ici, est-il un peu différent de celui envisagé pour l'évolution des doctrines syndicales.

1) Des projets de réforme peu soutenus sous la IVème République

Ce que l'on peut remarquer, c'est que l'adhésion à la réforme est toujours demeurée minoritaire, soit parce qu'elle se heurte à l'incompréhension d'une majorité du corps professoral, soucieux de préserver des enseignements qu'ils jugent menacés, soit parce qu'elle est étouffée par l'esprit de «conservation» existant au sein d'une organisation syndicale ou au sein de la Société des professeurs, devenue A.P.H.G. Ce que l'on peut souligner, c'est que l'acceptation des réformes n'est pas toujours le fait des personnes ou des mouvements engagés dans la «rénovation pédagogique». Ce que l'on peut aussi ajouter, c'est que si la réforme demeure lettre morte sous la IVème République, cela ne signifie pas que l'enseignement de l'Histoire-Géographie ne connaisse pas d'évolutions significatives.

[565] Antoine Prost «Histoire de l'enseignement en France: 1800-1967», Paris, Armand Colin, 1968, p. 421 – Jean-Marie Donegani, Marc Sadoun «La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision» in Revue française de science politique, 26e année, n°6, 1976. pp. 1125-1146.

a) Réformer pour imposer une pédagogie active anti-sélective

Ce qui caractérise les «rénovateurs» c'est la volonté de repousser toujours plus tard l'orientation et d'introduire une pédagogie active dans les petites classes afin d'éviter une sélection prématurée. Mais deux conceptions s'opposent ici, selon André Robert : celle qui consiste à repérer les talents et celle qui considère que l'école doit les révéler[566]. En effet, les projets de réforme ne sont pas uniquement motivés par un souci d'égalité, ils sont aussi largement dépendants des choix éducatifs et économiques du gouvernement. Si le plan Langevin-Wallon sert souvent de «mesure-étalon» pour évaluer les progrès ou les retours en arrière en matière d'éducation, d'autres critères d'appréciation entrent en jeu, comme l'adaptation au marché du travail, la formation intellectuelle de l'individu.

Les projets envisagés, entre 1948 et 1956, prévoient tous d'entériner définitivement la séparation entre un Premier cycle et un Second cycle alors qu'il existait un cycle long, englobant toute la scolarité au lycée par rapport à un cycle plus court réalisé dans les Cours complémentaires et les Ecoles primaires supérieures supprimées en 1941. On passe avec ces projets d'une logique verticale opposant des ordres d'enseignement à une logique horizontale associant des degrés successifs comme le dit justement Antoine Prost[567]. Ces propositions envisagent la création de «cycles d'observation» et de «troncs communs» dans le Premier cycle afin de repousser le stade fatidique de l'orientation. Des mesures sont également envisagées dans le Second cycle avec la création de nouvelles «filières» accueillant des scientifiques et des techniciens. Cependant tous ces projets avortés ne se ressemblent pas.

Les projets envisagés par la Direction de l'enseignement et les Ministres successifs demeurent assez limités par rapport aux préconisations du Plan Langevin-Wallon, prévoyant un tronc commun pour les enfants de 11 à 15 ans. En outre, les philosophies qui les animent sont très différentes selon André Robert. Les projets Depreux et Billères, datant respectivement de 1948 et 1956, apparaissent comme les plus ambitieux en proposant des cycles d'observation de quatre ou deux ans correspondant à des troncs communs allant de deux à un an. En revanche, les projets Delbos ou Brunold-Marie de 1950 et 1953, n'envisagent pas de troncs

[566] André D. Robert «La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme», Revue française de pédagogie, n°159, 2007, pp. 81-92.

[567] Antoine Prost «Chronique pédagogique : Aux origines de l'école moyenne» in Syndicalisme Universitaire, n° 410, 1966, p. 6.

communs et apparaissent plus motivés par l'ambition de trier les futurs cadres ou techniciens que par la volonté de tirer toute une classe d'âge vers le Second cycle.

Malgré l'abandon de ces projets, les historiens de l'éducation, André Robert comme Antoine Prost et Claude Lelièvre, insistent sur les réussites de la IVème République en matière de pédagogie[568]. Gustave Monod et les corps d'inspection créent notamment les «classes nouvelles» puis «pilotes» dans lesquelles les enseignants, associés en équipe, expérimentent des «méthodes actives». Ces pédagogies doivent permettre au plus grand nombre d'intégrer les petites classes, sans être victimes de dispositifs sélectifs trop précoces. D'ailleurs, certains projets, comme ceux de Jean Berthoin en 1955 ou en 1959, envisagent de supprimer des enseignements, jugés trop «élitistes», comme le latin ou les devoirs[569]. Cependant, certaines mesures prises par Yvon Delbos et René Billères vont plus loin, puisqu'elles unifient les programmes et les cursus en usage dans les lycées et les cours complémentaires ou suppriment les examens d'entrée en 6ème entre 1951 et 1956. Ainsi, de plus en plus d'enfants sont appelés à rentrer dans le Second degré, au terme des années cinquante.

Pourtant, les projets envisagés ne reçoivent qu'un soutien mitigé dans la petite corporation des historiens-géographes. Il faut rappeler que les différents projets n'ont pas recueilli l'adhésion unanime des syndicats. Si le S.N.E.S a approuvé les plans Marie-Brunold et Berthoin, le S.G.E.N n'a approuvé que le projet Billères d'«école moyenne»[570]. Le S.N.A.L.C quant à lui a refusé tous les projets envisagés même s'il a accepté le principe de certaines mesures. Même ceux qui apparaissent favorables à une rénovation se braquent contre des projets qu'ils jugent hypocrites ou cyniques. Jean Masse, adhérent au S.N.E.S et à la Société des Professeurs d'Histoire, apparaît très remonté contre sa direction et notamment contre Albert-Claude Bay ou Roger Fédensieu qui ont contribué à dénaturer le projet Faral pour aboutir au plan Marie-Brunold en 1953. «*Du projet Faral est sorti le projet Fédensieu, et du projet Fédensieu le projet Marie-Brunold ! Sans entrer dans le détail, on y trouve : le rétrécissement de la porte d'entrée dans le second degré : l'impasse du cycle court,*

[568] André D. Robert «La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme», Revue française de pédagogie, n°159, 2007, pp. 81-92. – Claude Lelièvre «Les ''classes nouvelles'' : une innovation réussie interrompue…» in Le Café pédagogique, 2013.

[569] Antoine Prost «Education, société et politiques: une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours», Paris, Editions du Seuil, 1997, pp. 78-94.

[570] François-Georges Dreyfus «Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959)» in Revue française de science politique, n°2, 1965. pp. 213-250.

destiné à bloquer les enfants des classes moyennes trop pauvres pour pousser leurs études au-delà de seize ans (..) Cela montre que tout projet de réforme partielle est voué, sous les gouvernements actuels, non pas au rebut, mais à une déformation systématique de ses intentions premières»[571].

Les soutiens apportées aux réformes sont donc extrêmement limités et se contentent souvent de souligner certains aspects positifs pour les enseignements historiques. Des enseignants proches de la S.F.I.O comme Valentine Doudelez, militante autonome au S.N.E.S et Charles Lecompt rédigent en 1946 un projet de programme adaptable au découpage en deux cycles. Ce projet est publié dans le «*Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire*» qui reproduit aussi des modèles concurrents réalisés notamment par Robert Schnerb, tous fondés sur l'idée de cycle unique. Ces militants, comme Valentine Doudelez, proches de Guy Mollet, soutiennent les initiatives des pédagogues qui ont participé à l'élaboration du plan Langevin-Wallon et qui préparent le futur projet du socialiste Depreux[572]. Marcel Lanoir en 1948, admirateur de Sydney Hook, philosophe pragmatique, appelle également ses collègues, dans le Bulletin, à soutenir les efforts des rénovateurs qui ont participé à la Commission Langevin-Wallon. «*La Commission Langevin a beaucoup travaillé et souvent avec bonheur, quoique trop discrètement. Sa naissance, son labeur, manifestent ce besoin de rajeunissement auquel nous aspirons. Il reste à faire passer une partie de ses conclusions dans la pratique*»[573].

Certains enseignants se réjouissent des progrès réalisés par l'enseignement de l'Histoire grâce aux méthodes actives promues par le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (C.I.E.P) et l'U.N.E.S.C.O, créés tous les deux en 1945. François-Georges Dreyfus, Joseph-Louis Huck ou Paul Coquerelle, qui expérimentent le fonctionnement des «classes pilotes» dans les lycées Fustel de Coulanges ou Kléber de Strasbourg se montrent favorables à ces méthodes de travail actives et interdisciplinaires. «*On sait que les Classes-Pilote remplacent les Classes Nouvelles en s'inspirant de principes analogues. Il faut tout d'abord noter que, sceptique a priori, j'ai dû constater l'efficacité des méthodes qui laissent à*

[571] Jean Masse «Tribune libre : Le bureau du SNES a-t-il une politique ?» in L'Université Syndicaliste, n° 115, 1954, p.16.

[572] Charles Lecompt, Valentine Doudelez, Andrée Conia «Communications des Régionales : Lille» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 108, 1946, p. 76-77. – Archives départementales du Nord : 88 J 31-72 - Papiers de Valentine Doudelez, institutrice et syndicaliste.

[573] Marcel Lanoir «L'histoire et la géographie au baccalauréat» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 114, 1948, p. 139.

l'élève des moyens d'expression personnelle» écrit François-Georges Dreyfus, en 1954, dans «*La Quinzaine universitaire*» du S.NA.L.C[574]. Ces jeunes enseignants impliqués dans des expériences pédagogiques se montrent aussi intéressés par l'enseignement civique et l'étude des mondes exotiques. Ils sont d'ailleurs parmi les premiers à manifester leurs soutiens aux programmes introduisant les civilisations en Terminale. François-Georges Dreyfus invite, en 1958, ses collègues à saisir les nouveaux programmes comme une chance : «*Beaucoup de nos collègues ont été également émus par le programme des Classes terminales. Mais ici, il faut bien s'entendre. L'idée de passer en revue les grandes questions du monde contemporain semble excellente et il n'y faudrait renoncer pour rien au monde*»[575]. Pour le responsable du S.G.E.N, Jacques George, qui s'exprime l'année suivante, dans «*Syndicalisme Universitaire*», les programmes sur les civilisations permettent d'envisager les espaces extra-européens souvent oubliés par l'enseignement classique : «*les programmes d'histoire qui seront appliqués dans quelques années sont au contraire bien meilleurs que les programmes actuels, et permettront une meilleure connaissance des problèmes du monde d'aujourd'hui*»[576].

b) Un attachement aux humanités et un refus de la « primarisation »

Les projets qui succèdent au Plan Langevin Wallon sont plutôt mal reçus sur le plan pédagogique par les historiens-géographes. Les projets, envisagés de 1945 à 1957, contribuent, en effet, à remettre en cause les enseignements classiques, auxquels ils sont attachés. Les spécialistes activent alors leurs réseaux pour définir, en coopération avec l'Inspection générale, des programmes rationnels correspondant aux vues de la majorité comme le montre Patricia Legris[577]. De plus ces projets les placent en concurrence avec les instituteurs dont le principal syndicat, le S.N.I soutient la plupart des projets proposés que rejettent les autres organisations. En revanche, ce syndicat refuse le projet Marie-Brunold que le S.N.E.S avalise, alors que les deux syndicats sont dominés par la tendance autonome et appartiennent à la

[574] François-Georges Dreyfus «Réflexions sur les classes pilote» in La Quinzaine Universitaire, n°490, 1954, pp. 9-10.

[575] François-Georges Dreyfus «Réflexions sur les classes pilote» in La Quinzaine Universitaire, n°534, 1958, pp. 37-39. Voir aussi : François-Georges Dreyfus «A quoi sert la Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie ?» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 183, 1963, p. 97-100.

[576] Jacques George «Second Degré-Baccalauréat-Histoire» in Syndicalisme Universitaire, n° 217, 1959, p. 39.

[577] Patricia Legris «L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative», Thèse soutenue à Paris I, 2010, pp. 93-125.

même fédération, la F.E.N. Ces exemples permettent de montrer la force du corporatisme qui se manifeste, tant dans le Premier que dans le Second degré.

Les réformes de structures envisagées par les différents gouvernements modifient les équilibres antérieurs. Ils remettent en cause l'agencement des programmes, voire suppriment des contenus. Or les professeurs d'Histoire-Géographie sont majoritairement attachés aux humanités classiques et aux périodes historiques anciennes. Nombre d'entre eux, on l'a vu, sont favorables à des perspectives continuistes et refusent les ruptures chronologiques. Or certains projets, en créant des troncs communs, prévoient de limiter les contenus enseignés en 6ème, voire en 5ème, pour permettre à des enfants fragiles de pouvoir suivre plus aisément durant ces années. Dans le même temps, le rétablissement, en 1945, de la coupure entre les deux cycles contribue à gonfler exagérément les contenus en 5ème et 4ème. Avant 1957, le programme de 5ème couvre la période allant de la fin de l'Empire romain jusqu'au XIIIème siècle ! Après cette date, le programme de 5ème court de la République romaine à la fin du monde carolingien, alors que celui de 4ème envisage la période allant de l'avènement des Capétiens à la découverte de l'Amérique ! De plus, la coupure en deux cycles contraint les enseignants des lycées à revoir certaines périodes, envisagées auparavant dans le Premier cycle, en Seconde, voire en Première. Le programme de Seconde devient un véritable enjeu, puisqu'il permet soit de reprendre l'étude des civilisations antiques et médiévales, soit d'approfondir l'époque moderne. En outre, les programmes qui placent les civilisations en Terminale compriment en amont les contenus de Seconde et Première[578].

Ces considérations expliquent les efforts déployés par les responsables syndicaux, en collaboration avec les spécialistes de la Société pour préserver les enseignements historiques menacés. Ce sont d'abord des militants du S.N.E.S ou de l'ancien S3, comme Roger Portal ou Gratien Leblanc, qui montent au créneau pour défendre des enseignements sérieusement écornés par le projet Langevin-Wallon en 1945. «*Dans les projets de réforme de l'enseignement, que la nécessité d'un renouveau national a fait éclore depuis quelques mois, l'enseignement de l'histoire paraît singulièrement dédaigné*» regrette Roger Portal, professeur au Lycée Pasteur et adhérent au S.N.E.S[579]. En outre, des militants venant d'horizons différents comme Hélène Honnorat au S.G.E.N, Raymonde Bouttier, future adhérente du S.NA.L.C ou Robert Schnerb demandent, en 1947, avec force le retour au cycle

[578] Patrick Garcia, Jean Leduc «L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours», Paris, Armand Colin, 2003, p. 200-201 et 298-299.

[579] Roger Portal «Chez les historiens, Valeurs de l'histoire» in L'Université Syndicaliste, n°4-5, 1945, p.7.

unique, supprimé en 1945. Bien que de nombreux spécialistes soient satisfaits par l'enterrement du Plan Langevin-Wallon, ils considèrent que les projets Depreux puis Delbos interdisent pour l'heure tout retour au cycle unique après 1950. Les spécialistes mobilisent donc leurs réseaux dans les syndicats pour imposer des programmes de Seconde qui ne rappellent pas ceux du Premier cycle. Les historiens, élus du S.N.E.S au Conseil supérieur, jouent la montre pour permettre aux spécialistes de concocter en lien avec l'Inspection, des programmes appropriés en Seconde. Marguerite Schwab-Sommer en 1951 révèle que «*grâce à l'appui très efficace de mes collègues historiens du Conseil, MM. Fédensieu et Grange, Mlle Doudelez, il a été entendu que l'établissement définitif du programme était remis, et son application reportée à octobre 1952* »[580]. Des personnalités aussi diverses que Henri Rouxéville, Pierre Dhombres ou Marguerite Schwab au Comité de la Société se rallient au projet Alba évoquant les civilisations anciennes en Seconde.

Si ces programmes de Seconde rédigés par André Alba sont enterrés, avec les projets de réforme, les représentants de la Société vont pouvoir satisfaire la demande de retour à un cycle unique allant de la 6ème à la Terminale. Les trois représentants du S.N.E.S au Conseil Supérieur, membres de la Société, Roger Fédensieu, Micheline Morey et André Grange appuient favorablement, en 1957, les programmes concoctés par l'Inspecteur Général Albert Troux, en dépit des inconvénients qu'ils comportent pour eux. En effet, ces programmes, fruits d'un «compromis»[581] réalisé avec René Billères, rétablissent en partie le cycle unique jusqu'en Terminale. Les représentants de la Société des Professeurs, Edouard Bruley ou Jean-Marie D'Hoop affichent alors leur satisfaction comme les membres du S.G.E.N et du S.NA.L.C appartenant aux régionales de Rouen, Henri Dandurand et Raymonde Bouttier. Les membres de la Commission pédagogique du S.G.E.N, derrière Raymond Létoquart, soutiennent également ces choix.

Mais si les nouveaux programmes de Terminale permettent en partie de rétablir le cycle unique, ils posent de nouveaux problèmes aux enseignants. Les libellés imposent des thèmes à traiter en un certain nombre de séquences et ceux qui introduisent les civilisations en Terminale ne sont pas suffisamment explicites. Si les enseignants ne remettent pas en question l'idée de traiter les civilisations extra-européennes, beaucoup d'entre eux considèrent cependant que les libellés sont trop imprécis pour préparer sérieusement leurs élèves au baccalauréat. En 1958, Jean

[580] Marguerite Schwab-Sommer «Communications du Bureau - Les programmes d'histoire de la classe de Seconde» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 127, 1951, p. 305.

[581] Patricia Legris, Op.cit., pp.121-125.

Masse, par exemple «*demande l'étalement des programmes d'histoire jusqu'aux classes terminales*» et «*trouve le projet officiel d'étude des civilisations trop vaste et trop confus*»[582]. De nombreux enseignants de la Société, Michel Beaumont, Pierre Guiral ou Hélène Honnorat estiment, dès lors, qu'ils sont confrontés à des programmes trop étendus, comportant des instructions beaucoup trop contraignantes pour des horaires aussi comprimés.

Mais le mécontentement des praticiens s'explique également par les rivalités professionnelles qu'ils entretiennent avec d'autres corporations et notamment avec celle des instituteurs. Après la Libération, les agrégés sont déjà concurrencés par ces adeptes de la «Pédagogie Nouvelle» qui trustent les «classes nouvelles», aidés en cela par Gustave Monod, selon André Delotte qui intervient avec le S.G.E.N auprès du Directeur général pour faire cesser ces pratiques. Mais surtout, des spécialistes comme Roger Fédensieu, en 1952, considèrent que les projets de réforme Marie-Brunold en créant des «maîtres des matières communes» dans le cycle d'observation face aux «maîtres de spécialités» font rentrer le loup dans la bergerie[583]. Des tensions très importantes opposent les représentants du S.N.E.S à ceux du S.N.I qui appartiennent pourtant à la même tendance ! Ces angoisses sont ravivées par Jean-Marie D'Hoop, au sein de la Société, en 1953, qui craint de voir les enseignements économiques, prévus dans le Second cycle par le projet Marie-Brunold, échapper aux historiens-géographes. Des militants du S.NA.L.C, jusque là favorables aux réformes comme François-Georges Dreyfus, expriment désormais leurs craintes et rejettent, dès 1957, les projets d' «école moyenne» de René Billères acceptés par le S.G.E.N. Hostiles aussi à ces projets, des militants du S.N.E.S comme Andrée Limbour rappellent que de nombreuses études montrent la faillite des enseignements américains et soviétiques : «*on s'étonne de voir inscrire des méthodes dont les pays qui les ont largement utilisées depuis trente à quarante ans – l'U.R.S.S. et les U.S.A – proclament la faillite*»[584].

Conclusion : Les enseignants qui soutiennent les projets de réforme du gouvernement provisoire puis de la IVème République défendent en général des modèles de pédagogie active et anti-sélective. Pour ces «réformateurs», il s'agit de

[582] Charles Caroz ? «Communications des Régionales - Aix Marseille» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 155, 1958, p. 392-393.

[583] Roger Fédensieu «Chronique pédagogique - Réunion de la CP du SNES du mercredi 22 octobre 1952» in L'Université Syndicaliste, n° 93, 1952, p. 11.

[584] Andrée Limbour «L'enseignement de l'Histoire et de la Géographie» in Syndicalisme Universitaire, n° 157, 1957, p. 17.

permettre l'intégration rapide des enfants venant des classes populaires au sein d'un système éducatif jugé souvent traditionaliste et élitiste. S'ils ne peuvent obtenir de réformes de structure décisives, ils soutiennent en revanche les projets visant à introduire des méthodes plus actives ou à démanteler les dispositifs sélectifs. En revanche beaucoup d'enseignants et notamment d'historiens craignent que les projets échafaudés depuis la Libération ne mettent en péril les humanités au sein desquelles l'Histoire joue un rôle central. En outre, ces enseignants refusent la «primarisation» de l'enseignement secondaire amorcée avec l'entrée massive d'enseignants dans les classes du Premier cycle. Dès l'Après-guerre, la «réforme» a une connotation négative pour les spécialistes puisqu'elle n'est pas vue comme une «refondation» mais comme un processus de destruction créatrice.

2) Des réformes controversées

Pour les enseignants favorables à un aggiornamento pédagogique, les réformes engagées par les dirigeants de la Vème République soulèvent un redoutable dilemme, selon Claude Lelièvre ou Antoine Prost, puisqu'elles imposent des principes qui n'avaient pu, jusque là, être appliqués tout en maintenant des dispositifs étroits de sélection[585]. En outre, ces réformes qualifiées souvent de «technocratiques» sacrifient souvent l'enseignement historique pour laisser la place à de nouvelles préoccupations éducatives. Pour les «conservateurs», ces réformes loin de répondre aux exigences démocratiques, se caractérisent au contraire par un nivellement dans le Premier cycle et par une orientation utilitariste dans le Second. Dans les deux cas, les pédagogies proposées représentent, pour eux, des enseignements «au rabais» ayant pour but de marginaliser les humanités et notamment l'enseignement de l'Histoire.

a) Encourager la mixité sociale et la réforme de l'enseignement

Les réformes «technocratiques» prises par le régime gaulliste sont modérément appréciées par les «rénovateurs». Ces réformes reprennent, en effet, des éléments de projets «progressistes» antérieurs mais demeurent tournées vers l'objectif de trier, de sélectionner les futurs cadres de la nation. Si les projets Berthoin et Fouchet de 1959 répondent en partie à certaines attentes des représentants du S.G.E.N, Jacques Julliard et Antoine Prost regrettent cependant qu'ils reprennent certains

[585] Antoine Prost «Education, société et politiques: une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours», Paris, Editions du Seuil, 1997, pp. 96 sqq. – Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.) «Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République. Les années 1960» Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011, p. 7-19.

points des projets Marie ou Berthoin, datant de 1953 et 1955[586]. Ces deux réformes, en effet, créent des cycles d'observation plus longs annonçant «l'école moyenne» qu'ils appellent de leurs vœux. En regroupant définitivement tous les premiers cycles, ces mesures accélèrent le rassemblement des élèves au sein d'établissements communs. Ce regroupement favorise, selon Jacques George en 1963, une plus grande mixité sociale au sein d'établissements uniques comme les collèges d'enseignement généraux (C.E.G.) ou les C.E.S créés plus tard en 1963[587]. Les réformateurs sont même, pour un temps, rassurés par la circulaire Capelle, datant de 1961, prévoyant à terme de créer un tronc commun dans ces établissements. La fusion des différentes Directions scolaires en une seule Direction générale de l'Organisation et des Programmes scolaires (ou D.G.O.P.S) est vue également comme un signe encourageant, annonçant un cadre général sinon l'«école unique». Certains, comme Prost, souhaiteraient profiter de cette nouvelle configuration pour pousser leur avantage en demandant la réduction des horaires d'enseignement, encouragée, en 1962, par la Commission Debré-Douady et la «*Défense de la Jeunesse Scolaire*» (D.J.S) afin de développer les activités récréatives à l'école. Dans l'enseignement professionnel, les «rénovateurs», comme Jean Falga, s'activent pour renouveler les approches et les contenus afin de donner aux élèves des C.E.T des clés, pour mieux comprendre les enjeux sociaux et politiques[588].

En revanche, Jacques George puis Bernard Vincent, entre 1963 et 1965, dénoncent les cloisonnements et les filières inégalitaires qui préservent les anciennes divisions entre petits lycées, collèges modernes, et établissement techniques, en dépit de la circulaire Capelle, sous des dénominations différentes, telles que les voies I, II et III. Certains, comme Antoine Prost remarquent même que les cloisonnements se prolongent dans le Second cycle de manière souvent irréversible[589]. Ces considérations amènent les responsables du S.G.E.N, mais également du nouveau S.N.E.S, dominé par «Unité et Action», à rejeter les projets Peyrefitte, en partie rédigés par François-Georges Dreyfus, prévoyant de cloisonner, en 1968, de manière très étanche les filières[590].

---

[586] Antoine Prost «Doit-on dire Non aux CES ?» in Syndicalisme Universitaire, n° 337, 1964, p. II.

[587] Jacques George «La Réforme ? Toujours à faire» in Syndicalisme Universitaire, n° 305, 1963, p. 5-7.

[588] Jean Falga «CET : des collèges de second cycle pour quoi faire ?» in Syndicalisme Universitaire, n° 326, 1964, p. 11.

[589] Antoine Prost «Le plan Fouchet et nous : Raisons d'une opposition» in Syndicalisme Universitaire, n° 369, 1965, p. 8.

[590] Gérard Alaphilippe «Problèmes pédagogiques – Le recrutement des maîtres – Premières remarques pour une réflexion» in L'Université Syndicaliste, n° 7, 1968, pp. 12-13.

L'attitude des rénovateurs vis-à-vis des réformes menées par les successeurs de Fouchet, demeure ici aussi ambiguë. François Garrigue puis Jacques George critiquent les mesures de Joseph Fontanet, annoncées en 1973, rétablissant des procédures de sélection en 5ème et 3ème et cloisonnant strictement les cycles. Ces mesures dénoncées aussi par le S.N.E.S sont d'autant plus mal acceptées qu'elles ignorent toute possibilité de tronc commun et créent un corps unique dévalorisé pour animer les filières II et III. Cependant, François Garrigue et Jacques George se montrent favorables aux «10% culturels» et dénoncent les freins opposés par certains I.P.R à ces expériences éducatives[591]. En effet, les horaires dégagés sur les enseignements traditionnels permettent d'organiser des Projets d'activités culturelles, techniques et éducatives (ou P.A.C.T.E) dans un cadre différent. Ces projets souvent interdisciplinaires sont appréciés des partisans de la pédagogie nouvelle qui souhaitent rompre avec les cadres traditionnels.

En fait depuis le milieu des années soixante, les rénovateurs souhaitent mettre en place des structures éducatives plus souples. Cette orientation s'explique évidemment par les déceptions causées par des projets technocratiques encore très sélectifs et très cadrés. Mais elle a aussi des origines philosophiques, puisqu'elle correspond aux projets personnalistes de «pédagogie différenciée» défendus par Antoine Prost ou aux projets autogestionnaires défendus par la «Deuxième gauche» libertaire, représentée par Jacques Julliard. Plusieurs mouvements se réclamant de l'Education nouvelle comme le G.F.E.N, le C.R.A.P, l'I.C.E.M, les C.E.M.E.A, l'Association Montessori ou les Amis de Sèvres apportent d'ailleurs leurs soutiens aux positions du S.G.E.N, dès 1966. Ces «rénovateurs» sont en effet hostiles aux programmes nationaux et aux examens impératifs qui, selon eux, sont des obstacles aux possibilités de rénovation et à la création d'une «Ecole moyenne»[592]. En conséquence, Prost ou Julliard encouragent des systèmes éducatifs plus décentralisés, seuls susceptibles d'encourager les efforts d'innovation, et cela dès 1968. Dans le même temps, des enseignants-formateurs, à l'instar de Jacques George, proposent de redéfinir les services des enseignants en réduisant les horaires de cours au profit de tâches péri-éducatives[593]. Ces idées séduisent également certains enseignants du S.N.E.S, comme Jean-Marie et Martine Geng,

[591] Jacques George «La rénovation de notre politique éducative» in Syndicalisme Universitaire, n° 608, 1973, p. 2.

[592] Antoine Prost «Aux origines de l'école moyenne» in Syndicalisme Universitaire, n° 410, 1966, p. 6.

[593] Jacques George «Rénovation pédagogique : à quel prix ?» in Syndicalisme Universitaire, n° 494, 1969, p. 6-7.

adeptes d'Illich et du spontanéisme pédagogique et militants dans la tendance «Ecole émancipée - Rénovation syndicale».

Ces positions expliquent les attitudes ambiguës des «rénovateurs» vis-à-vis des réformes Haby. A partir de 1975, Michel Armand et Jacques George au S.G.E.N, puis Jean Chaubard au S.N.E.S, critiquent sévèrement les réformes Haby, imposant des méthodes pédagogiques «rétrogrades», fondées sur la mémorisation ou sur la ségrégation entre groupes de soutien ou d'approfondissement[594]. Ces historiens ou ces philosophes constatent surtout que les mesures décrétées par le pouvoir giscardien cherchent à marginaliser les disciplines à fort contenu critique. Pourtant, des enseignants cédétistes, comme Jacques Richer, en 1976, affichent leur satisfaction de voir les théories comportementalistes enfin reconnues par les fonctionnaires de la Direction déléguée aux enseignements. Patrice Béghain, membre du bureau du S.G.E.N, rappelle, cependant, en 1979, à sa base qu'il sera nécessaire de redéfinir les services, pour décloisonner les fonctions et créer les équipes pédagogiques animant «l'école moyenne»[595].

Les professeurs d'Histoire qui s'inscrivent dans le courant réformateur souhaitent également rénover leurs enseignements. Rénover veut dire aussi ouvrir sur l'extérieur ou déborder les périodes canoniques en s'orientant résolument vers l'altérité. Aussi les «rénovateurs» sont-ils souvent de chauds partisans du programme des civilisations. Jacques George, tout comme Paul Oudart et Paul Arbitre, militants au S.G.E.N, affichent, entre 1959 et 1963, leur satisfaction de voir les programmes consacrés aux civilisations, même s'ils reconnaissent que leur mise en œuvre reste complexe[596]. Les tentatives d'Antoine Brunet, militant du S.G.E.N, pour concilier, en 1964, les points de vue des «novateurs» représentés par André de Moura et ceux des «conservateurs» comme Paul Saillol ou Yves Deler demeurent vaines. Désormais, les partisans des programmes sur les civilisations sont sur le reculoir à l'A.P.H.G. Plusieurs enseignants, après Jean-Claude Allain, en 1965, regrettent que les questions sur les civilisations et les périodes contemporaines soient régulièrement sacrifiées par leurs collègues. Alain Rostagnat, gendre d'André Latreille, s'écrie même, en 1971 : «*qu'attend-on en haut lieu pour nous établir enfin*

[594] Michel Armand «Le fourre-tout» in Syndicalisme Universitaire, n° 643, 1975, p. 1. – Jacques George «Haby pour un blanc-seing» in Syndicalisme Universitaire, n° 652, 1975, p. 6-7.

[595] Patrice Béghain «Réduction de la durée du travail et redéfinition du service – Une nouvelle étape pour le SGEN-CFDT» in Syndicalisme Universitaire, n° 772, 1979, p. 5.

[596] Paul Oudart «Invitation à l'autocritique» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 183, 1963, p. 100-102.

de nouveaux programmes qui seraient à peu près : -en seconde : 1848-1914; -en première : 1914-1960 (approximativement); -en terminale : le monde contemporain et quelques-unes de ses grandes civilisations (..) Ces réflexions irriteront certains. Qu'ils sachent que le conservatisme qui pèse sur nous en irrite d'autres. Certes des efforts de renouveau ont été tentés, qu'il ne s'agit pas de méconnaître»[597].

Des tentatives de «rénovation» sont envisagées dans le Premier cycle comme dans le Second. Après la réforme Berthoin créant les C.E.G, Antoine Prost et Jean Grispoux souhaitent, que les programmes de Premier cycle associent les sociétés aux milieux, non seulement pour rendre les enseignements plus concrets, mais également pour comprendre les interactions existantes entre les groupes humains et leurs environnements[598]. Dans les années 1966-1968, plusieurs articles publiés dans le «*Bulletin de la Société*», rédigés par de jeunes adhérents à la Société des professeurs, appellent les professeurs à réformer l'enseignement historique pour répondre aux aspirations des lycéens. Derrière Suzanne Citron, ces enseignants venus d'horizons très divers, comme le chrétien Jacques Bourraux, le marxiste Antoine Casanova ou Jean-Claude Allain, souhaitent essentiellement réduire les contenus d'enseignement, pour rendre plus clairs et plus digestes leurs démonstrations[599]. «"*Il faut que l'enseignement secondaire ne comporte que très peu de connaissances" écrivait Louis Armand, il y a deux ans "Il faut qu'il enseigne des méthodes, qu'il apprenne à apprendre et à comprendre", … à réfléchir et à se poser des questions*» écrit Pierre Valmary en 1966[600]. Ses collègues, à l'instar de Jean-Jacques Tur, en 1971, font aussi des propositions pour présenter les périodes contemporaines de manière plus efficace, alors que d'autres, comme Jean Comby, en 1975, répondent à l'appel lancé par Jean Monnier, pour transformer les alinéas des programmes en problématiques compréhensibles pour les élèves[601].

---

[597] Alain Rostagnat «Défense ou promotion de l'Histoire dans le Second Cycle ?» in Historiens & Géographes, n° 229, 1971, p. 495.

[598] Antoine Prost «Rapport sur la réforme des programmes» in Syndicalisme Universitaire, n° 246, 1961, p. 8-11.

[599] Suzanne Citron «Pour l'aggiornamento de l'histoire -géographie par l'avènement des sciences humaines» in Historiens & Géographes, n° 206, 1967, p. 84-90.

[600] Pierre Valmary «Plumons l'oiseau !...» in Historiens & Géographes, n° 201, 1966, p. 245.

[601] Jean Comby «Réflexions et expériences pédagogiques en Histoire-Géographie-Instruction civique dans le cadre des conditions actuelles» in Historiens & Géographes, n° 253, 1975, p. 591.

Même si les chercheurs, comme Lucie Marbeau, qui expérimentent les thèmes diachroniques mettent en garde, depuis 1970, les enseignants contre des enseignements qui peuvent se révéler superficiels, certains comme Pierre Lamouroux défendent les expérimentations diachroniques menées par l'I.N.R.D.P : «*un thème peut donner une idée de la continuité de l'histoire, par la réintroduction tout au long de l'année de cette notion de continuité*»[602]. Contrairement à la majorité écrasante de leurs collègues, certains enseignants voient dans les programmes Haby et les thèmes diachroniques, des opportunités permettant de rompre avec la routine. Gérard Vilpreux déclare, par exemple, en 1976 : «*les nouveaux programmes sauvent pour l'essentiel nos habitudes anciennes, une fois le mariage réussi entre questions traditionnelles et thèmes de longue durée* »[603]. Cependant, François Uberfill, adhérent au S.G.E.N et représentant de la Régionale de Strasbourg est le seul à approuver les thèmes diachroniques à la Commission pédagogique de l'A.P.H.G, en 1977. En dépit du mécontentement ambiant, Josiane Dragoni rappelle les progrès enregistrés en 1980, depuis les années soixante : «*N'est-il pas positif que soient abordées d'autres civilisations que celles de l'Europe et de la France ? Que soient étudiés davantage les faits économiques et sociaux, que l'Histoire des mentalités pénètre dans les contenus du Second degré ? Que de nouvelles méthodes pédagogiques (travaux de groupes, travail autonome, Audio-visuel, sorties…) soient employées* »[604].

b) Un rejet de l'«école unique» et des amputations subies en Histoire-Géographie

Si les réformes «technocratiques» sont mal acceptées par les «rénovateurs», les «conservateurs» se montrent, eux-aussi, fort circonspects. Les dirigeants autonomes, Pierre Dhombres et Robert Chéramy du S.N.E.S acceptent, en 1961, du bout des lèvres, des cycles d'observation réduits à la 6ème et à la 5ème, mais s'insurgent contre les mesures visant à démanteler les anciens établissements pour regrouper les élèves dans des établissements uniques[605]. Les représentants du S.NA.L ne décolèrent pas après la réforme Berthoin de 1959, qu'ils ont pourtant

[602] Pierre Lamouroux «Sur le lycée CES expérimental de Montmorillon (Vienne)» in Historiens & Géographes, n° 235, 1972, p. 565-568.

[603] Gérard Vilpreux «Propos sacrilèges sur la "défense crispée" de nos disciplines» in Historiens & Géographes, n° 261, 1976, p. 388-389.

[604] Josiane Dragoni «Quelle Histoire voulons-nous défendre et construire ?» in Historiens & Géographes, n° 277, 1980, p. 357.

[605] Pierre Dhombres «D'un arrêté à une circulaire» in L'Université Syndicaliste, n° 217, 1961, pp. 1-2.

approuvée au départ. Si comme André Delclaux, ils se satisfont de la préservation des filières, ils sont horripilés par les regroupements scolaires et par la mise en place de cycles d'observation qui annoncent selon eux l'«école unique»[606]. Selon Aimé Chemizard, Charles Menez ou Andrée Savajol, les projets de rattachement des cycles courts aux C.E.G, en 1962, brisent les spécificités des enseignements longs et courts[607]. Paul Serre et Alain Langlais considèrent, en 1965, que les projets Fouchet ouvrent la voie à la «primarisation» des C.E.S[608]. Ces inquiétudes sont renforcées par l'arrivée massive d'instituteurs sur des postes de spécialistes. Cette «invasion» est d'ailleurs dénoncée, dès 1961, par Charles Menez et Jean-Claude Citterio. En effet, les instituteurs, non seulement ravissent des postes aux spécialistes, mais ils appliquent des pédagogies fondées essentiellement sur les méthodes actives qui remettent en cause leurs enseignements selon René Meunier[609]. Les préconisations du plan Pinay-Rueff recommandant d'utiliser des moyens audio-visuels ou des commentaires explicatifs imprimés, «*prédigérés*», confirment les inquiétudes des opposants aux réformes. Alain Langlais, en 1968, constate les dégâts provoqués par des instituteurs trop invasifs dans le Premier cycle : «*Nombre de CES dont nous ne saurions trop déplorer la multiplication hâtive, ne disposent que d'un nombre ridiculement bas de maîtres qualifiés (..) Nous demandons aussi que soient écartés ceux qui, pour satisfaire d'immodestes appétits ou de basses rancœurs, rêvent de transformer la patrie de Descartes, de Bossuet, de Voltaire, en un vaste clapier* »[610].

Après le départ du Général De Gaulle, les «conservateurs» envisagent avec circonspection les ambitions de déréglementation libérale, affichées par une partie de la droite pompidolienne ou giscardienne. Gérard Alaphilippe au S.N.E.S comme Charles Pietri au S.G.E.N, s'efforcent de démontrer, en 1971, les parallélismes existants entre les projets d'Olivier Giscard d'Estaing et les thèses défendues par Suzanne Citron[611]. Edouard Patard puis Luc Bouret dénoncent les projets nocifs caressés par cette «*étrange coalition*» composée de libéraux et de libertaires. Selon

[606] André Delclaux «Mort en sursis ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 538, 1959, pp. 153-157.

[607] Charles Menez «L'administration a-t-elle pour rôle d'appliquer les lois et les décrets ou bien de les escamoter ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 578, 1962, pp. 303-304.

[608] Paul A. Serre «Libres propos : Coup d'épée dans l'eau» in La Quinzaine Universitaire, n° 499, 1965, pp. 622.

[609] René Meunier «Communications des Régionales - Poitiers» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 175, 1962, pp. 381.

[610] Alain Langlais «Non, tout ne va pas bien» in La Quinzaine Universitaire, n° 659, 1968, pp. 178-179.

[611] Charles Piétri «Supprimer les enseignants» in Syndicalisme Universitaire, n° 561, 1971, p. 3.

les responsables unitaires du S.N.E.S, les giscardiens rêvent en fait de déréglementer le fonctionnement des établissements scolaires, afin de limiter les enseignements disciplinaires et de redéfinir les statuts enseignants. Pour Gérard Alaphilippe ou Christian Montagnier, en 1971, les libéraux présents au ministère ou dans les Directions utilisent la question pédagogique comme un alibi pour dissimuler leur soif de déréglementation. «*Un autre aspect de l'offensive contre la profession enseignante est la redéfinition du service. Déjà dans l'air depuis un certain temps, elle est devenue après 1968, l'expression du gauchisme pédagogique, défendue en particulier par le S.G.E.N (..) Le gouvernement ne pouvait manquer d'utiliser des idées qui allaient si bien dans le sens de sa politique. La loi du VIème plan (1971-1975) recommande un «meilleur emploi» des fonctionnaires particulièrement dans l'Education nationale afin d'alléger le budget de l'Etat qui pèserait trop lourdement (pression fiscale) sur les ressources des entreprises capitalistes* » fulmine Edouard Patard, responsable du S.N.E.S, en 1974[612].

Aussi, les critiques hostiles aux mesures Fontanet, imposant les «10% culturels », l'emportent-elles au S.N.E.S comme au S.N.A.L.C en 1973. Selon Luc Bouret ou Philippe Guichardaz, ces nouvelles répartitions horaires aggravent les charges des enseignants alors que les P.A.C.T.E ne sont toujours pas financés[613]. Les dirigeants du S.NA.L.C, Gérard Simon et Marguerite Fournier dénoncent alors la « *CFDTisation* » rampante de l'Education Nationale[614]. En effet, la «Commission des Sages» créée en 1972 est composée majoritairement de personnalités issues de la C.F.D.T et du S.G.E.N, comme Eugène Descamps, Jacques Delors, René Rémond et Antoine Prost. Or, c'est le S.G.E.N qui est en pointe dans les propositions permettant de diversifier l'offre pédagogique. Des tensions opposent alors certains dirigeants du S.N.E.S, comme Patard ou Antonini, aux mouvements pédagogiques soutenant le S.G.E.N. Si les trois syndicats affichent leur hostilité aux réformes Haby, chacun d'entre eux, cependant, voit midi à sa porte. Contrairement au S.G.E.N, les responsables du S.N.A.L.C, Gérard Simon en tête, dénoncent les mesures créant un tronc commun et raillent, en 1979, les «*pieux prédicateurs*» reconstituant, en douce,

[612] Edouard Patard «Les atteintes portées à la fonction enseignante» in L'Université Syndicaliste, n°5, 1974, p. 16.

[613] Luc Bouret, Suzanne Caussat «La redéfinition du service des enseignants» in L'Université Syndicaliste, n° 5, 1974, p. 21.

[614] Marguerite Fournier «Sondage : CFDT–isation sans vergogne» in La Quinzaine Universitaire, n° 745, 1973, pp. 130-135.

les filières dans les C.E.S, pour permettre à leurs enfants d'éviter des classes en difficulté[615].

Les premières inquiétudes concernant l'enseignement de l'Histoire naissent avec la redéfinition des programmes, à nouveau brutalement scindés en deux cycles, en 1963. Si les responsables du S.NA.L comme Charles Menez critiquent des «*programmes démentiels*» imposés dans le Premier cycle, les responsables du S.N.E.S avec Pierre Dhombres s'entremettent au Conseil supérieur (C.S.E.N), pour redécouper les périodes définies par Albert Troux[616]. Le projet de 4ème allant de 987 à 1661 est modifié en faveur d'une période allant de 1328 à 1789 alors qu'en 5ème le programme englobe désormais une période allant de l'Empire romain aux Valois ! En dépit de ces interventions, les spécialistes demeurent toujours très hostiles à la perspective d'une séparation en deux cycles. Pour les militants du S.G.E.N, Hélène Honnorat, Jean Thiellay, Paul Arbitre et Georges Ruhlmann, tous adhérents à l'A.P.H.G, les programmes obligent les enseignants à survoler les périodes[617]. Ces avis sont bien sûr partagés par les responsables de la Société des professeurs d'Histoire, Jean-Marie d'Hoop ou André Alba.

Mais les spécialistes redoutent aussi les programmes retenus dans le Second cycle pour plusieurs raisons. Des enseignants d'horizons différents comme Paul Saillol ou Yves Deler remettent en question, au moment de leur entrée en vigueur, en 1963, les programmes sur les civilisations en raison de leurs contours très imprécis : «*M. Deler, trouve un écho très sonore parmi les professeurs de "terminales" que tourmente le programme des civilisations, et tout le monde applaudit à "vouloir ce que l'on peut" de notre collègue Saillol (bulletin d'avril 1963). Que dire de la désinvolture qui préside aux remaniements de programme : nous voilà menacés du retour aux deux cycles en histoire*»[618]. En outre, les spécialistes sont ulcérés par les amputations horaires et les allègements intervenus dans les séries générales et techniques, au profit des sciences économiques et sociales ou du français. Des enseignants appartenant à la Société, Paul Marres ou Yvette Jammes, des historiens

[615] Gérard Simon «De lourds nuages à l'horizon par Gérard Simon» in La Quinzaine Universitaire, n° 831, 1979, p. 3.

[616] Pierre Dhombres, André Hinard «Conseils d'enseignement 20 décembre 1962» in L'Université Syndicaliste, n° 233, 196, p. 28.

[617] «Communication des Régionales - Aix Marseille, Clermont, Nantes» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 185, 1964, p. 365-382.

[618] «Communication des Régionales - Aix Marseille, Bordeaux, Orléans-Tours, Strasbourg» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 183, 1963, p. 28 sqq.

responsables du S.N.E.S, du S.G.E.N et du S.NA.L.C comme Yves Pelanne, François Henry et André Revel demandent, entre 1965 et 1967, que les horaires et les contenus d'Histoire-Géographie soient désormais respectés en Terminale[619].

Après la mise en place des deux cycles, les enseignants critiquent surtout les répétitions existantes entre les deux cycles et souhaitent reprendre certains éléments des civilisations antérieures. Les adhérents de la Société des professeurs se montrent favorables à l'étude des civilisations anciennes en Seconde, selon Jean-Marie d'Hoop en 1967[620]. Mais les membres de la Commission Renouvin, chargés de réfléchir à ces problèmes, rédigent des programmes très conventionnels qui sont vite abandonnés. Les Inspecteurs Généraux, Guy Palmade et Louis François décident donc de reprendre la main pour imposer des programmes satisfaisant tout le monde. D'autant que certains enseignants comme Paul Saillol dénoncent les doublons existants entre la 3ème et la 2nde depuis 1971[621]. Cependant, les enseignants du S.NA.L.C à l'instar de Michel Delaly critiquent les nouveaux projets imposant des «*flash backs*» en Seconde et des «*magmas informes*» en Première et Terminale visant à satisfaire les partisans d'un enseignement contemporain comme les représentants du pouvoir[622]. Les programmes proposés par Guy Palmade puis par Louis François mécontentent une grande partie du monde enseignant. Les syndicats de gauche S.N.E.S et S.G.E.N refusent que les programmes servent les objectifs idéologiques du pouvoir qui souhaiterait placer en Terminale l'étude de la France et de la C.E.E. Les spécialistes représentés par Jean-Marie D'Hoop, André Zweyacker ou Denise Morhange considèrent, quant à eux, que logiquement le traitement de l'ensemble européen en Première permettrait de mettre en valeur les puissances mondiales en Terminale[623].

Mais si les programmes de Terminale, finalement acceptés au C.E.G.T sont abandonnés en 1973, d'autres tempêtes se déchaînent. Les projets Fontanet

---

[619] François Henry «Sur les programmes des classes terminales» in Historiens & Géographes, n° 200, 1966, pp. 98-99. - N.B : Comme François Henry, Yvette Jammes appartient à la Société des professeurs et au S.G.E.N.

[620] «Commissions des Programmes et du Baccalauréat» in Historiens & Géographes, n° 203, 1967, pp. 526.

[621] Paul Saillol «Le programme d'Histoire de Seconde : une expérience» in Historiens & Géographes, n° 251, 1975, pp. 328-334.

[622] Michel Delaly «Où va l'enseignement de l'histoire ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 742, 1973, pp. 717-721.

[623] Denise Morhange «Rapports des commissions sur les programmes du second cycle - Commission Première-Terminales» in Historiens & Géographes, n° 236, 1972, pp. 728.

prévoyant de créer des jeux d'option dans les sections scientifiques sont dénoncés avec force par Christian Delpérier, en 1974, car les professeurs d'Histoire-Géographie craignent de voir disparaître des milliers de postes récemment apparus[624]. Si la mort de Georges Pompidou contribue à enterrer le projet Fontanet, ce sont les visées du nouveau ministre, René Haby, qui inquiètent désormais les spécialistes. Les slogans visant l'ancien professeur de géographie se multiplient : «*Nous viendrons à bout d'Haby*», «*A bas le plan Barre d'Haby*» clament en choeur enseignants et élèves, hostiles au ministre, dans les manifestations. Les historiens marxistes, comme Jean Bouvier, sont majoritairement hostiles aux programmes de «*Sciences économiques et humaines*» suggérés par les «*représentants du C.N.P.F*», Jean Fourastié et Jean-Paul Courthéoux. Selon Bouvier, les programmes cherchent non seulement à dissoudre l'identité de l'Histoire dans un magma à prétention sociologique, mais ils véhiculent également une insupportable logique utilitariste[625]. Pour les adhérentes de l'A.P.H.G, proches du S.N.E.S, Roseline Siguret et Marie-Claude Zerbini, les programmes sont fondés sur des périodes d'apogée, évacuant les périodes de crise à l'origine des contradictions et des ruptures. Des signatures prestigieuses viennent renforcer les positions du syndicat de gauche réaffirmées par Jean Chaubard, Evelyne Planque ou Jean-François Clopeau. Yves Lacoste puis Pierre Lévêque dénoncent, en 1977, des programmes visant à promouvoir les ambitions euro-mondialistes de dirigeants français déjà passés sous la coupe des Etats-Unis. Les représentants du S.NA.L.C, Robert Lecomte, Gaston Bastard, moins sensibles aux thèses marxistes, considèrent, quant à eux, que ces programmes brisent la continuité chronologique et ne permettent plus aux élèves de comprendre les évolutions historiques[626].

Dans les deux syndicats comme à l'A.P.H.G, les spécialistes se mobilisent également contre les «thèmes diachroniques» introduits par l'I.N.R.D.P en 6ème et 5ème pour sensibiliser les élèves aux grandes frises chronologiques. Des praticiens, comme Michel Vernaudon, ayant expérimenté ces études depuis 1971, reprochent à ces thèmes de manquer d'épaisseur historique, contrairement aux «thèmes synchroniques» découpés en tranches. Georges Christmann ou Frédéric Eleuche proposent alors, en 1975, d'étaler les thèmes dans un cadre chronologique, pour

[624] Christian Delpérier, Georges Bastard «Au CEGT (Conseil de l'Enseignement général et technique)» in La Quinzaine Universitaire, n° 756, 1974, pp. 916.

[625] Jean Bouvier «De l'enseignement de l'histoire-géographie à celui des sciences humaines» in Historiens & Géographes, n° 259, 1976, pp. 61.

[626] Robert Lecomte «Etats généraux de l'histoire et de la géographie 17-18 décembre 1977 - Sorbonne» in La Quinzaine Universitaire, n° 807, 1978, pp. 594.

couper court à la controverse qui oppose André Laronde à Etienne Moissenet[627]. C'est à cette époque également que des enseignants engagés à gauche, comme Michel Lagrée ou Raoul Ilbert, en 1975-1976, croisent le fer contre ceux qui défendent des programmes sur les civilisations totalement aseptisés. Selon eux, les «*chausses–trappes de l'histoire immédiate sont élégamment écartés par l'éclatement de l'étude en plusieurs civilisations, sur une base sociologico-géographique*»[628]. Mais ce ne sont pas uniquement les questions didactiques qui taraudent les spécialistes. Les nouveaux responsables de l'A.P.H.G, en 1977, Jean Peyrot et Daniel Jean-Jay protestent aussi contre les amputations d'horaires en 6ème et surtout contre les projets d'options en Terminale.

Des critiques souvent identiques accompagnent les mesures prises par le ministre Christian Beullac, recherchant pourtant l'apaisement après la démission de René Haby. Les spécialistes, après les avoir expérimentés comme Aleth Briat au lycée de Montgeron, considèrent, en 1978, que les programmes de Seconde, rédigés par Guy Palmade, reproduisent les mêmes défauts que les programmes du Premier cycle. Evelyne Planque ou Gilles Ragache, en 1980, considèrent que ces programmes réintroduisent les pseudo-permanences et les pseudo-déterminismes imposés par les programmes du Collège. «*L'introduction en seconde de civilisations risque de déboucher sur une conception partielle et partiale de l'histoire où l'accent est mis sur certaines pseudo-permanences, sur des apports jamais remodelés, ignorant travail des hommes, modes de production, luttes*» écrivent Evelyne Planque et Jean Petite en commentant les programmes de Seconde[629]. Même au S.NA.L.C, les militants, à l'instar de Jacques Valax, considèrent, en 1980, que les programmes, initiés par Haby et Beullac, sont rédigés dans une perspective libérale et planétaire.

Le mécontentement est encore accru, en dépit de la bonne volonté de Christian Beullac, par la décision ministérielle de remettre à l'écrit, les épreuves d'Histoire-Géographie du Baccalauréat. Annie Genzling, Andrée Munoz ou Jacques Bechennec, enseignants en Terminale, s'émeuvent de voir réintroduites les pratiques de bachotage. Ces interventions s'ajoutent aux critiques adressées aux programmes de Terminale. Selon les membres du «Collectif de Nanterre» animé par Roseline Siguret, les nouveaux programmes de Terminale imposent, eux aussi, des visions

[627] «Communications du Bureau du conseil de Gestion» in Historiens & Géographes, n° 253, 1975, pp. 585.

[628] Michel Lagrée «Réflexions sur l'histoire en terminales» in Historiens & Géographes, n° 256, 1976, pp. 331-338.

[629] Evelyne Planque, Jean Petite «Des objectifs pour l'histoire et la géographie» in L'Université Syndicaliste, n° 26, 1980, pp. 11.

planétaires et des temps longs, minimisant les conflits idéologiques ou sociaux[630]. Pour les adhérents du S.NA.L.C, comme Philippe Bonnet-Laborderie, ces programmes, expérimentés en 1981, ignorent les évolutions culturelles et religieuses. Ce mécontentement diffus sert l'opération de «Risorgimento» envisagée par l'A.P.H.G et son secrétaire, Hubert Tison en 1980. Afin de convaincre les enseignants de se mobiliser en faveur de l'Histoire, le Président de l'A.P.H.G, Jean Peyrot, égrène, quant à lui, méthodiquement, à partir des années quatre-vingt, tous les «mauvais coups» portés à l'enseignement de l'Histoire et à la Géographie depuis 1961[631].

Conclusion : Des années soixante aux années quatre-vingt, les spécialistes qui soutiennent les réformes, considèrent ces dernières comme des moyens d'encourager la mixité sociale et la réforme pédagogique. Cependant, les «conservateurs» opposent un refus net à la logique d'«école unique» qui se met en place au Collège ainsi qu'à la «déshumanisation» du Lycée. En effet, les historiens-géographes opposés aux réformes dénoncent non seulement l'appauvrissement de l'enseignement auquel conduit la réforme mais aussi le risque d'instrumentalisation des sciences sociales dans le Premier cycle. Dans le Second cycle, les enseignants redoutent des réformes qui inéluctablement font reculer les enseignements humanistes au profit des sciences et des techniques. En outre, les différentes tentatives intervenues, depuis 1965, pour amputer les horaires d'Histoire-Géographie, dans le Premier comme dans le Second Cycle, les rendent désormais allergiques à l'idée même de «réforme».

3) Des oppositions souvent frontales depuis 1982

Les «novateurs», proches du S.G.E.N et du courant U.I.D dans la F.E.N, souhaitent profiter des réformes engagées, après 1981, pour imposer des pédagogies différenciées et des projets transdisciplinaires. Mais les «novateurs» demeurent encore minoritaires et sont de plus en plus contraints de recourir au lobbying auprès du pouvoir pour imposer leurs vues. Le S.G.E.N crée avec le S.E-F.E.N (puis S.E-U.N.S.A), après le ministère Allègre, un pool d'associations favorables à la rénovation pédagogique. Les «pédagogistes» sont donc plutôt favorables aux lois d'orientation permettant à des équipes pédagogiques de lancer des projets locaux.

[630] Roseline Siguret «Sur les futurs programmes du Second Cycle : Formation ou déformation du futur citoyen?» in Historiens & Géographes, n° 278, 1980, pp. 644-646.

[631] Jean Peyrot «Les calamités de l'enseignement de l'histoire» in Historiens & Géographes, n° 279, 1980, pp. 719-723.

Ces projets doivent permettre, selon eux, aux chefs d'établissement et à leurs équipes de lancer des projets éducatifs au sein d'établissements plus autonomes tout en reformulant les services des enseignants. Les «conservateurs» hostiles à ces mesures forment selon leurs adversaires un «*front du refus*» formé par la tendance majoritaire du S.N.E.S, le S.NA.L.C et le S.N.L.C-F.O (puis S.N.F.O.L.C). Ces syndicats craignent que les mesures de rénovation encouragent une déréglementation généralisée de l'Education nationale, à l'heure où les gouvernements cherchent à rationaliser le fonctionnement des services publics. Ils redoutent également que ces réformes ne fragilisent encore plus des salariés déjà fortement éprouvés, notamment lorsqu'ils appartiennent à des catégories précaires. En outre, ces organisations restent souvent attachées aux enseignements traditionnels et regardent avec suspicion toutes les tentatives pour introduire des enseignements transversaux ou des dispositifs de remédiation, considérés comme des «*baudruches*» pour les parents.

a) Décentraliser pour pratiquer une pédagogie différenciée

Les «rénovateurs» venus essentiellement du S.G.E.N-C.F.D.T, du courant «Rénovation syndicale» du S.N.E.S ou des mouvements pédagogiques apportent leurs soutiens aux initiatives lancées par Alain Savary, après 1981. Les projets socialistes sont confortés par la rédaction de rapports commandés à André De Peretti, Louis Legrand et Antoine Prost. Ces rapports publiés par des pédagogues issus de l'I.N.R.P ou du S.G.E.N préconisent de renforcer, dans un contexte de chômage de masse, les liens entre formation pédagogique et orientation professionnelle[632]. Mais surtout, ils prévoient la création des structures souples gérées par des équipes pour faire face à des classes de plus en plus hétérogènes. Ces études remettent en question les services des enseignants et les cloisonnements au profit d'activités transdisciplinaires. Les militants du S.G.E.N, Anne-Marie Vaillé, Odile Nave ou Jean-Michel Boullier soutiennent des projets qu'ils considèrent comme égalitaires et performants sur le plan pédagogique. «*Louis Legrand affirme sans aucune ambiguïté la nécessité, dans le cadre d'une redéfinition des fonctions du collège, d'une unification des statuts et services des personnels. Parce que nous approuvons une démarche, qui converge avec nos propres propositions, et ses aspects novateurs nous voulons approfondir la réflexion sur*

[632] Gabriel Langouët «La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui», Paris, ESF, 1994, p. 18.

quelques points », affirme, en 1983, Jean-Claude Guérin, transfuge venu du S.N.E.S[633].

Mais la démission d'Alain Savary et l'arrivée de Chevènement sonnent l'heure du repli. Les militants du S.G.E.N, Didier Villeneuve et Jean-Claude Guérin, prennent alors appui sur les fédérations de parents d'élèves comme la F.C.P.E et sur les mouvements pédagogiques des C.E.M.E.A, du C.R.A.P pour préserver la rénovation mise à mal par Chevènement. Les cédétistes encouragent la formation du Comité de liaison des mouvements pédagogiques (ou C.L.I.M.O.P.E), dès 1985, qui permet de coordonner et de promouvoir les actions de la nébuleuse pédagogique derrière l'I.N.R.P. Mais privés de soutiens gouvernementaux, les nouveaux dirigeants, derrière Jean-Michel Boullier, tentent, en 1988, de mobiliser leurs adhérents autour des questions de remédiation. Au S.N.E.S, la «rénovation» passe mal et Alain Dalançon a bien du mal, en 1986, à concilier les points de vue d'un Jean-Louis Tétrel (E.E.) avec ceux d'un Jack Lefebvre (I.S.U, ex-F.U.O), appartenant tous deux à la mouvance trotskyste, mais totalement opposés sur la question pédagogique : «*L'Ecole Emancipée vous l'avait bien dit dès le départ, Degrés était voué à l'échec. C'est en gros ce que nous dit Tétrel, (..) nous aurions voulu enfermer le débat pédagogique dans un ghetto douillet, tiraillés que nous sommes entre une sensibilité pédagogique (iste) et une sensibilité corporative (iste). Ces sensibilités coexistent certainement parmi les syndiqués comme dans l'ensemble de la population enseignante. La responsabilité du syndicat, tout en tenant compte de l'une et de l'autre, est de déboucher sur des heureuses synthèses »*[634].

Aussi, lorsque Lionel Jospin intègre le ministère après la réélection de François Mitterrand, les «rénovateurs» appuient de toutes leurs forces l'action du ministre et de son conseiller Claude Allègre. Des militants du S.G.E.N ou du S.N.E.S, comme Odile Nave ou Denis Paget, se montrent extrêmement favorables aux propositions de la mission Bourdieu-Gros. Les conclusions du rapport, rédigées par l'auteur des «Héritiers», préconisent en 1989, de mieux articuler les disciplines scientifiques et littéraires pour faire acquérir aux élèves le sens du relativisme et leur permettre d'adopter un point de vue universaliste[635]. Les propositions du C.N.P, chargé d'élaborer désormais les programmes, sont présentées après les manifestations

[633] Jean-Claude Guérin «L'avenir des collèges – A nous de peser !» in Syndicalisme Universitaire, n° 834, 1983, p. 3.

[634] Alain Dalançon «Mieux communiquer» in L'Université Syndicaliste, n° 144, 1986, pp. 15.

[635] Odile Nave, Arnold Bec «Contenus et programmes. Pour une réforme révolutionnaire» in Syndicalisme Universitaire, n° 901, 1989, p. 5.

organisées par la F.I.D.L et un congrès du S.G.E.N, à Marseille en 1990, très favorable aux mesures gouvernementales. Mais face aux obstacles opposés par les membres du «*Front du refus*», les dirigeants du S.G.E.N, Jean-Michel Boullier et Jean-François Rossard en 1991, exercent des pressions sur le gouvernement pour créer des «comités de pilotage» plus efficaces afin d'encourager la transformation du système éducatif : «*Les personnels qui refusent le statu quo réclament de l'aide et un pilotage de la transformation de l'école* »[636].

Alors que se mettent en place des modules d'enseignement, des enseignants favorables à ces dispositifs tentent de convertir leurs confrères avec le zèle du prosélyte. «*On refusera toujours les formes impositives et l'on préférera aux exercices didactiques le recours aux technologies nouvelles assurant la meilleure conceptualisation. Un avantage non négligeable de ces méthodes est la valorisation de la créativité du professeur. Assurant par ailleurs une production enfin valorisante, on comprend le bonheur de ce dernier en présence de l'horizon nouveau qui s'ouvre!*» affirme Jean-Claude Widmann, adhérent au S.N.E.S et membre de l'A.P.H.G en 1992[637]. Les militants du S.G.E.N, tel Jean-François Rossard, renouvellent également leurs propositions en faveur de la création d'un grand corps unique d'enseignants, ouverts aux travaux interdisciplinaires et à la pédagogie différenciée. Mais ces propositions tombent mal à un moment, où de nombreux enseignants considèrent que la rénovation n'a pas grand-chose à voir avec la «revalorisation» de la fonction promise par Lionel Jospin. En outre, Michel Redoutey en 1993, puis Vincent Fabre, en 1995, sont même contraints d'apporter leurs soutiens aux formateurs des I.U.F.M, porteurs de ce changement de paradigme, mais durement étrillés par les «conservateurs», trop heureux de les voir à l'œuvre en tant que pédagogues[638].

Alors que les «novateurs» reprochent à François Bayrou de recréer des dispositifs sélectifs au sein du «Collège unique», ils espèrent que Claude Allègre et son conseiller Philippe Meirieu reviennent sur ces mesures et réforment en profondeur le Lycée. Malgré l'impopularité croissante du ministre, 14 organisations dominées par le S.G.E.N apportent leurs soutiens aux conclusions des rapports Bancel et Meirieu prévoyant de réorienter les enseignements vers des activités péri-éducatives. Jean-Luc Villeneuve et Isabelle Conversin se satisfont, en 1999, des mesures Allègre

[636] Jean-Michel Boullier «Edito» in Profession Education, n° 14, 1991, p. 3.

[637] Jean-Claude Widmann «Courrier des lecteurs» in Historiens & Géographes, n° 338, 1992, pp. 391-392.

[638] Vincent Fabre «IUFM : les enseignants à bonne école - La formation coté cour(s)» in Profession Education, n° 53, 1995, p. 10.

favorisant les remises à niveau en 6ème, apportant une aide individualisée en 5ème et en Seconde. Ils sont aussi favorables à l'introduction d'une «heure de vie de classe», au renforcement de l'éducation civique devenue E.C.J.S permettant aux lycéens de faire mieux valoir leurs droits, notamment à travers des organisations telles que la F.I.D.L[639]. Après le renvoi d'Allègre, Jean Luc Villeneuve et Nestor Roméro, lancent des appels à poursuivre les actions en faveur de la «discrimination positive» dans les banlieues afin préserver les acquis des réformes. Avec le soutien de Jack Lang, des membres du S.G.E.N, comme Anne-Marie Vaillé, rentrent au Conseil national de l'innovation (C.N.I.R.S) en 2000 pour stimuler l'innovation pédagogique. Cependant, cette initiative ne survivra pas au retour de la droite, en 2002[640].

Alors que les projets de la droite plongent les «rénovateurs» dans la perplexité, des actions ponctuelles visent à rappeler les objectifs de la rénovation et à faire pression sur les autorités pour obtenir satisfaction. Au S.N.E.S, les «rénovateurs» comme Alexis Chabot et Matthieu Leiritz tentent, en 2006, de réhabiliter les idées de Meirieu favorables à un «corps unique» d'enseignants bivalents et à un «Lycée unique» débouchant sur une redéfinition des services des enseignants dans l'U.S. Mais comme d'habitude, cette initiative est vilipendée par des adhérents mécontents. L'une d'entre eux écrit rageusement «*Vous avez la mémoire bien courte, camarades de L'U.S. Vous avez aimé Allègre; vous adorerez Meirieu. Ce sera sans moi, je le crains. Pourtant le S.N.E.S c'est à moi aussi, pas seulement à ceux qui nous vendent Meirieu, avant de nous vendre à Meirieu...* »[641]. Si Alain Dalençon et Matthieu Leiritz rappellent alors les efforts réalisés par «Unité et Action» et le S.N.E.S, depuis 1967, pour imposer une «école progressive», les militants de la base apparaissent plus réservés que leur direction.

Privés de soutien politique, les mouvements participant au «pool des 19» réunis autour du C.L.I.M.O.P.E avec le S.G.E.N, la F.C.P.E, l'I.C.E.M, le C.R.A.P, les C.E.M.E.A et le G.F.E.N, appuient les projets Châtel, en 2009, qui reprennent certaines de leurs idées. Ces mouvements regroupés autour d'un manifeste intitulé «*De l'ambition pour la réforme des lycées*» soutiennent les projets de modules interdisciplinaires, de fusion des voies générales et technologiques, et d'extension

[639] Isabelle Conversin «Collège et lycée Les moyens d'une vraie réforme» in Profession Education, n° 90, 1999, p. 5.

[640] Michel Debon, Catherine Hirschmüller «L'invitée Anne Marie Vaillé» in Profession Education, n° 103, 2001, p. 10.

[641] Françoise G. «Billet d'humeur : Avec armes et bagages» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 643, 2006, p. 6.

des missions des enseignants[642]. Les 19 puis 20 organisations, regroupées autour du S.G.E.N-C.F.D.T et du S.E.-U.N.S.A, sont ouvertes aux propositions de renforcement de l'autonomie d'établissements appartenant désormais à des réseaux. Même s'ils sont conscients des risques liés à la déréglementation, les «rénovateurs», comme Albert Ritzenthaler, souhaitent mieux combattre les disparités culturelles et sociales grâce à des structures autonomes[643]. Les professeurs d'Histoire-Géographie du S.G.E.N, Didier Parizot, François Salaün multiplient au même moment, les comptes-rendus consacrés aux ouvrages de Christian Baudelot et Roger Establet, stigmatisant les conséquences néfastes de l'élitisme scolaire, tout en faisant une large place aux travaux d'Isabelle Harlé, portant sur les mécanismes de construction des savoirs scolaires. En 2012, alors que la gauche revient au pouvoir, ils apportent leurs soutiens au C.R.A.P de Philippe Wattrelot et de Patrice Bride, encouragé par Vincent Peillon à développer des pédagogies s'adressant au plus grand nombre. Les nouveaux dirigeants du S.G.E.N, Frédéric Sève et Claudie Paillette ne ménagent pas leurs efforts pour soutenir, en 2015, les projets de Najat Vallaud-Belkacem pour le collège qui leur semblent aller dans la voie de la démocratisation[644]. En effet, ces projets suppriment les sections «élitistes» et réservent 20% du temps scolaire à des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (E.P.I) tout en préservant les dispositifs d'accompagnement personnalisé.

b) Un refus de l'alourdissement des charges et des « gadgets éducatifs »

Les mesures de rénovation sont majoritairement rejetées par les historiens-géographes en raison de leurs implications pédagogiques et statutaires. Les enseignants se défient massivement des «bricolages pédagogiques» et veillent jalousement sur des statuts qui ne cessent d'être rognés, depuis 1972, par des mesures réglementaires. Mais les spécialistes réagissent généralement très mal aux mesures réduisant les horaires ou amenuisant les contenus.

Les mesures de rénovation proposées par la gauche revenue aux affaires, en 1981, sont globalement rejetées par les militants du S.NA.L.C, mais également par les

[642] ARF ; Éducation et Devenir ; CEMEA-C.É ; CRAP ; EEDF ; FCPE ; FESPI ; FOEVEN ; Francas ; GFEN ; ICEM ; JPA ; Ligue de l'enseignement ; OCCE ; PEP ; SE-UNSA ; SGEN-CFDT ; UNEF ; UNL «Neuf propositions pour la réforme des lycées» Conférence de presse du 15 janvier 2009.

[643] Albert Ritzenthaler «Lycées : une rentrée 2010 à plusieurs inconnues» in Profession Education, n° 192, 2010, pp. 14.

[644] Claudie Paillette, Frédéric Sève, Julien Duruisseau, Guillaume Touzé «Collèges pour tous !» in Profession Education, n° 237, 2015, pp. 5-9.

membres de l'A.P.H.G qui craignent une dérive pédagogiste. Les historiens-géographes craignent que les Directions sous couvert de pédagogie éliminent petit à petit les contenus disciplinaires. Jean-Marcel Champion et André Pestel, dès 1982, publient dans «*La Quinzaine Universitaire*» de brefs rappels historiques montrant les progrès inexorables de l'«*école unique*» depuis 1925 et la liquidation graduelle des enseignements disciplinaires au profit d'actions éducatives[645]. Beaucoup comme Pierre Gonnet à Paris remettent en cause le principe du «collège unique» contraignant les élèves à recevoir des enseignements peu adaptés en raison de l'hétérogénéité des classes. Jean-Marcel Champion et Philippe Bonnet-Laborderie, scandalisés par l'enterrement du rapport de Laurent Schwartz en 1983, demandent à ce que des dispositifs de sélection soient remis en place et que les Projets d'action éducative (P.A.E.) succédant aux P.A.C.T.E, soient supprimés.

Ils s'emparent d'une ténébreuse affaire, survenue au Lycée Corneille de Rouen, pour dénoncer leur caractère nocif. En effet, des professeurs, majoritairement syndiqués au S.G.E.N élaborent des questionnaires sociologiques évoquant les orientations politiques et sexuelles des parents d'élèves ! L'affaire prend de telles proportions qu'elle est portée en justice[646]. Frédéric Eleuche offre alors, en 1984, dans la «*Quinzaine*» comme dans «*Historiens & Géographes*» une large publicité aux pamphlets de Milner, Despins et Jumilhac accusant l'Education nationale de ne plus former intellectuellement les élèves mais de vouloir les rééduquer[647]. Le Président de l'A.P.H.G, Jean Peyrot, montre, que le ministère a fait un choix idéologique très net en décidant de subventionner les mouvements pédagogiques mais pas les associations de spécialistes. Les responsables du S.NA.L.C, Michel Rémy ou Jean-Marcel Champion, quant à eux, dénoncent les chantages exercés par l'administration pour imposer les collèges de la «Rénovation» et soulignent les convergences rapprochant théoriciens libéraux et pédagogues au début de la première cohabitation[648].

Les craintes des syndicalistes du S.NA.L.C et des responsables de l'A.P.H.G sont encore renforcées par les projets caressés par Lionel Jospin. Jean Peyrot mais aussi

[645] André Pestel «L'Education nationale à l'heure de la "Deuxième Gauche"» in La Quinzaine Universitaire, n° 888, 1982, pp. 370-372.

[646] «Rouen – Lecanuet scandalisé par Corneille» in Syndicalisme Universitaire, n° 837, 1983, p. 4. – Jean-Marcel Champion «A propos des procès de Rouen» in La Quinzaine Universitaire, n° 901, 1983, pp. 183-184.

[647] Frédéric Eleuche «Avez-vous lu Milner ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 912, 1984, pp. 100-103.

[648] Michel Rémy «Caen : la résistance continue dans les collèges» in La Quinzaine Universitaire, n° 936, 1986, pp. 360-361.

des enseignants très à gauche comme Michel Barbe ou Catherine Tavernier accusent la Direction des Lycées et Collèges (D.L.C) et le C.N.P, à partir de 1990 d'imposer des pédagogies comportementalistes et tayloriennes à travers de pseudo «outils transversaux»[649]. Jean-Marie Potiez au S.NA.L.C, Nicole Fossart au S.N.L.C-F.O mais aussi Pierre Petremann au S.N.E.S, protestent, dès 1991, contre les tentatives d'extension du tronc commun ou contre les modules interdisciplinaires désorganisant les emplois du temps[650]. Selon Philippe Koechlin et Pierre Petremann, les projets Jospin aboutissent soit à des gonflements d'effectifs, soit à des services plus lourds. Ils n'ont donc aucune justification pédagogique, mais révèlent simplement la volonté d'imposer une gestion technocratique[651]. Si les décisions de François Bayrou préservant les options et réaménageant les modules ne sont pas pour déplaire aux syndicats «conservateurs», les conclusions du rapport Fauroux, en revanche, recommandant d'abaisser le niveau d'exigence dans les classes hétérogènes et envisageant des services « trivalents » pour les professeurs provoquent de vives réactions chez les responsables du S.NA.L.C, et du S.N.E.S, Françoise Angoulvant et Monique Vuaillat en 1996[652].

Alors que les critiques contre François Bayrou restent feutrées, le rejet de la politique d'Allègre est massif au S.NA.L.C, au S.N.L.C.-F.O (puis S.N-F.O.L.C) mais aussi au S.N.E.S et à l'A.P.H.G. Simultanément, en 1998, Robert Marconis, nouveau Président de l'Association et Bernard Kuntz étrillent les projets Meirieu pour le lycée. Les deux responsables révèlent que les objectifs des rapports Monteil, Blanchet et Bancel visent à soumettre les établissements aux lois du marché en modifiant le temps de travail et l'évaluation des enseignants comme le rôle du chef d'établissement. Une adhérente du S.N.E.S déclare, en 1998, dans une manifestation «*C'est malheureux à dire mais Bayrou nous traitait mieux qu'Allègre (au moins dans la forme !) Si je suis dans la manif aujourd'hui, c'est que j'ai des copains en Allemagne et en Angleterre et qu'on voit bien ce que donne l'application de principes de type Meirieu : l'enseignement public est dévalorisé par une culture*

[649] Jean Peyrot «Turbulences… gardez vos ceintures accrochées» in Historiens & Géographes, n° 325, 1989, pp. 13-17.

[650] «Rencontre SNLC-FO-APHG (Nicole Fossart, Jean-Jacques Marie-Aleth Briat, Odette Lacueva)» in Historiens & Géographes, n° 332, 1991, p. 38.

[651] Philippe Koechlin, Pierre Petremann «L'histoire-géographie en question –Enquête» in L'Université Syndicaliste, Spécial histoire-géographie n° 1, 1991, p. 1.

[652] Monique Vuaillat «Passage en force» in L'Université Syndicaliste, n° 393, 1996, p. 1.

commune minimale »[653]. Mais les spécialistes s'émeuvent également de voir les enseignements disciplinaires amoindris par les réformes successives au profit de ce qu'ils considèrent désormais comme des «futilités». Frédéric Eleuche et Jean-Claude Gouy protestent, à la veille de l'éviction d'Allègre, en 2000, contre les réductions d'horaires disciplinaires concurrencés par les Travaux personnels encadrés (T.P.E) ou les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (P.P.C.P) dans les lycées généraux et techniques[654]. Ils ne décolèrent pas lorsqu'ils constatent que Jack Lang institue les I.D.D. et le Conseil pédagogique.

Après le retour de la droite, en 2002, les responsables syndicaux ou associatifs condamnent les conclusions de rapports qui vont tous dans le même sens et qui préparent la L.O.P.A.E puis la réforme Châtel. Cependant, selon les organisations, les objections soulevées sont souvent différentes. Robert Marconis, président de l'A.P.H.G puis Robert Kuntz et Frédéric Eleuche, au S.N.A.L.C, dénoncent surtout, en 2003, dans les conclusions du rapport Thélot, une volonté délibérée de réduire les contenus pour imposer un «socle commun»[655]. Frédéric Eleuche et d'autres rappellent, en 2005, les combats menés pour préserver la liberté pédagogique des professeurs sérieusement menacée depuis 1990. En effet, tout en prétendant préserver la liberté de chaque professeur, François Fillon réactive le Conseil pédagogique inventé par Jack Lang[656]. En revanche, Frédérique Rolet et Hubert Robert au S.N.E.S, rejettent la loi d'orientation Fillon, car elle ressuscite des dispositifs «ségrégatifs» à travers les P.P.R.E ou la promotion de l'apprentissage.

Les responsables du S.N.A.L.C, Bernard Kuntz ou Claire Mazeron, font œuvre de pédagogie, de 2005 à 2009 en analysant les différents rapports Thélot, Périssol, Descoings contribuant, selon eux, à légitimer les «*mantras*» pédagogistes réduisant les contenus disciplinaires au profit de dispositifs de remédiation ou d'enseignement interdisciplinaires. Ils dissèquent également les innombrables rapports Dutreil, Matringe, Pochard, Grosperrin, Gaudemard instaurant les principes de la «Nouvelle gestion publique» et renforçant l'autonomie des établissements, les prérogatives du

[653] Catherine, professeur d'histoire-géographie, Lycée de Maurepas «Dans les manifs» in L'Université Syndicaliste, n° 464, 1998, pp. 4-5.

[654] Jean-Claude Gouy «Au conseil supérieur des 25-26 mai - Le SNALC s'oppose aux nouveaux horaires des lycées» in La Quinzaine Universitaire, n° 1158, 2000, p. 3.

[655] Robert Marconis «Un rapport peut en cacher un autre…» in Historiens & Géographes, n° 388, 2004, pp. 7-10.

[656] Frédéric Eleuche «Sauver la Liberté pédagogique» in La Quinzaine Universitaire, n° 1239, 2005, p. 2.

chef d'établissement tout en modifiant les statuts des enseignants[657]. Même si Denis Paget et Alice Cardoso ménagent les mouvements pédagogiques, d'autres militants du S.N.E.S, dénoncent, avec le sociologue Jean-Pierre Terrail, les mesures technocratiques imposant des «*pédagogies de basse intensité*» fondées sur le socle et sur une orientation réversible. Frédérique Rolet et Roland Hubert critiquent également, après 2009, les projets de réforme Châtel prévoyant de mettre en concurrence les établissements dominés par des chefs d'établissement promus désormais à la fois D.R.H et animateurs pédagogiques[658]. Ils s'opposent aussi, aux mesures prises pour le Lycée imposant des rééquilibrages incohérents entre filières ou réduisant les horaires d'enseignement au profit de dispositifs de remédiation.

Les représentants du S.N.E.S et du S.NA.L.C, Frédérique Rolet et François Portzer, se montrent d'abord favorables aux efforts de refondation de Vincent Peillon, en 2012, souhaitant renforcer le primaire et élaborer de nouveaux statuts pour les enseignants du secondaire. Echaudés par les rapports Pochard ou Gaudemard, les deux organisations acceptent, en 2014, la création d'un nouveau statut enseignant au grand dam du S.N-F.O.L.C et des minoritaires du S.N.E.S comme Jack Lefebvre (U.R.I.S)[659]. En revanche, les trois organisations comme l'A.P.H.G deviennent franchement hostiles aux projets Vallaud-Belkacem de 2015 qui suppriment des enseignements classiques au profit d'enseignements pratiques interdisciplinaires (E.P.I). «*La guerre est déclarée !*» annonce le responsable du S.NA.L.C, François Portzer[660].

c) Une inquiétude pour l'enseignement de l'Histoire-Géographie

Les enseignants hostiles aux réformes ne considèrent pas seulement leurs effets sur le plan pédagogique ou corporatif. Attachés à leurs disciplines, ils dénoncent les attaques conduisant à des pertes horaires ou à des altérations de contenus. Avec l'alternance socialiste, les initiateurs du «Risorgimento», regroupés autour de l'A.P.H.G espèrent bien profiter des liens qu'ils ont noué avec les représentants du monde politique pour engranger les résultats de leur action. Cependant, ils se

[657] Claire Mazeron «Socle Commun : les Illusions perdues de la Loi Fillon» in La Quinzaine Universitaire, n° 1255, 2006, pp. 8-9.

[658] Frédérique Rolet «Grève du 24 novembre - sérieux coup de semonce» in L'Université Syndicaliste, n° 687, 2009, pp. 1-2.

[659] Frédérique Rolet «Au cœur du métier» in L'Université Syndicaliste, n° 739, 2014, pp. 1.

[660] François Portzer «La guerre est déclarée !» in La Quinzaine Universitaire, n° 1379, 2015, pp. 8-9.

heurtent, dès 1982, aux responsables des Directions qui refusent, en raison d'un risque de surmenage, d'augmenter les horaires et les coefficients alloués aux Terminales scientifiques et aux sections techniques en dépit des objurgations de Jean Peyrot ou de Bernard Gainot[661]. Les «restaurateurs», Jean Peyrot, Bernard Phan à l'A.P.H.G ou Jean-Marcel Champion au S.NA.L.C, protestent également contre les horaires alloués au Collège à l'Education civique au détriment des programmes démentiels d'Histoire-Géographie[662]. En outre, la période qui suit le Colloque de Montpellier débouche sur un affrontement larvé, en 1984, entre partisans et adversaires d'une vision nationale ou mondiale de l'Histoire, ce qui fragilise le mouvement de reconquête engagée par l'A.P.H.G : «*Mme Citron, agrégée d'histoire, connue comme spécialiste des sciences de l'éducation, s'élève avec une certaine force contre les propositions de M. Girault, accusé de vouloir en rester à l'histoire nationale et de méconnaître la nécessité de l'histoire "plurielle" dans une société française devenue aujourd'hui "multiculturelle"*» [663]. Cette fracture renforce souvent l'opposition entre ceux qui privilégient une perspective longue et ceux qui sont attirés par l'histoire contemporaine. Cette dichotomie renforce le clivage opposant ceux qui privilégient les évolutions politiques et ceux qui considèrent que les faits économiques et sociaux sont incontournables.

Les débats concernant les nouveaux programmes traduisent les passions apparues au tournant des années quatre-vingt. Les enseignants du S.N.E.S, en 1985, Andrée Béhotéguy et Louis Weber, jugent les nouveaux programmes de 3ème peu didactiques et trop européistes[664]. Les représentants du S.NA.L.C, Jean-Marcel Champion ou Frédéric Eleuche, demandent que les programmes soient définis nationalement et qu'ils respectent la continuité historique sans négliger ni l'histoire nationale, ni l'environnement planétaire. Si ces enseignants, venant d'horizons très différents, rejettent les programmes de Seconde très «rétros», ils sont plus partagés quant à ceux de Première et de Terminale[665]. Les professeurs adhérents à l'A.P.H.G.

---

[661] Jean Peyrot «Au jour le jour» in Historiens & Géographes, n° 289, 1982, p. 721-722. - Jean Peyrot «Au temps des commissions…» in Historiens & Géographes, n° 291, 1982, p. 25-30.

[662] Jean-Marcel Champion «Les nouveaux horaires d'histoire –géographie dans les collèges intervention de J.M. Champion du SNALC au CEGT du 18 avril 1985» in La Quinzaine Universitaire, n° 925, 1985, p. 684.

[663] Frédéric Eleuche «L'éducation vue à travers la presse - Le Colloque de Montpellier» in La Quinzaine Universitaire, n° 905, 1984, pp. 484-489. – Voir Patricia Legris, Op.cit., pp. 322-376

[664] Louis Weber, Rosette Spire «Histoire-géographie (Programmes de collège)» in L'Université Syndicaliste, n° 117, 1985, pp. 22.

[665] Francis Toulouse «Commission horizontale des lycées du 5 mars 1986» in La Quinzaine Universitaire, n° 937, 1986, p. 383-385.

sont généralement satisfaits des ouvertures sur le monde contemporain ménagées par les programmes de Terminale de 1983, selon Bernard Phan[666]. Mais les enseignants du S.N.E.S et du S.NA.L.C, à l'image d'André Laurens ou de Jean-Marcel Champion, ne parviennent pas à s'entendre sur les dosages prescrits.

En effet, si les questions économiques et sociales sont de plus en plus négligées, les questions politiques et culturelles sont désormais mieux abordées dans les nouveaux programmes. Au S.N.E.S, Nicole Sergent, Claudine Wolikow, Jean-Louis Auduc affichent, en 1988, leur mécontentement contre des programmes de Première, aux accents trop libéraux selon eux[667]. Les enseignants du «Collectif de Montreuil» proches du S.N.E.S, Catherine Tavernier et Philippe Oulmont considèrent que les programmes de Terminale élaborés par l'Inspecteur Général, Pierre Garrigue, imposent une vision fixiste de l'histoire immédiate ignorant les affrontements idéologiques et les conflits sociaux[668]. Leurs critiques rejoignent celles de Jean Peyrot comme celles de Jean-Marcel Champion et de Jean-Claude Gouy qui trouvent ces programmes trop moralisateurs ou trop abstraits[669]. Des critiques identiques visent les projets du G.T.D Martin, en 1990, accusés par certains militants du S.N.E.S, comme Pierre Gouel ou Colette Lech, de gommer les crises et les ruptures en écartant volontairement les problèmes économiques et sociaux au profit de thématiques exagérément européistes[670]. Ces remarques interviennent à un moment où des responsables du S.N.E.S et de l'A.P.H.G, Pierre Petremann et Jean Peyrot accusent le C.N.P de vouloir porter des coups mortels aux enseignements d'Histoire-Géographie dans les séries scientifiques.

La période qui suit la démission du G.T.D Martin voit s'élargir la fracture entre l'A.P.H.G, le S.N.A.L.C d'un côté et le S.N.E.S de l'autre, mécontent de ne pas avoir

---

[666] Bernard Phan «Commission pédagogique du 27 avril 1985 sur le baccalauréat» in Historiens & Géographes, n° 304, 1985, pp. 899-903.

[667] Nicole Sergent «Première - Programmes d'Histoire- Géographie» in L'Université Syndicaliste, n° 182, 1988, pp. 46.

[668] Claudine Wolikow «Programmes Histoire-géographie : Ruptures et continuités» in L'Université Syndicaliste, n° 217, 1989, pp. 12. – Philippe Oulmont, Jean-Pierre Rioux «Le mépris» in Vingtième Siècle, Revue d'histoire, n°23, 1989, pp. 93-95 - Jacqueline Cahen, Jean-Pierre Rioux «Vous avez dit Braudel ?» in Vingtième Siècle, Revue d'histoire, n°23, 1989, pp. 95-100.

[669] «Action pour la suspension et la révision du Programme de Terminale CEGET» in Historiens & Géographes, n° 319, 1988, pp. 35-36.

[670] Pierre Gouel «Histoire géographie -Quels aménagements ?» in L'Université Syndicaliste, n° 275, 1991, pp. 25.

été consulté par le nouveau G.T.D Berstein-Borne sur des programmes inspirés par la vision libérale dominante. Hélène Latger et Jean-Luc Le Guellec considèrent, en 1995, qu'ils ont été mis devant le fait accompli par la consultation à postériori organisée par le G.T.D. Ils regrettent notamment que les programmes ne renforcent les visions fixistes en multipliant les études patrimoniales au Collège ou en évacuant les conflits sociaux au Lycée[671]. En revanche, les responsables du S.N.A.L.C, Frédéric Eleuche et Nicole Chuisano, sont globalement satisfaits des programmes élaborés par le G.T.D Berstein–Borne[672]. Si les membres de la commission du Premier cycle de l'A.P.H.G, présidée par Eric Till, souscrivent à certaines critiques du S.N.E.S, les débats opposent surtout en 1996, les partisans des «notions», Mireille Mialot et Robert Piart, à ceux qui privilégient les «contenus» comme Michel Barbe, Michel Perfettini ou Robert Marconis[673]. Les critiques d'Eric Till ou de Robert Marconis visent cependant, des programmes de 5ème, 4ème et 3ème trop descriptifs, réduits à des blocs de civilisation sans conflits, à des sociétés industrielles sans confrontations internes[674]. Elles rejoignent en partie celles d'Hélène Latger et Dominique Comelli, hostiles à des programmes de 3ème éludant les questions économiques et sociales, associant l'U.R.S.S aux régimes fascistes ou ignorant les objectifs de la politique extérieure américaine.

Mais surtout, les responsables de l'Association des Professeurs, désormais présidée désormais par Robert Marconis, protestent contre les amputations imposées par Claude Allègre au Collège et au Lycée dès 1997. Selon Christine Guimonnet, Michel Barbe et Frédéric Eleuche, ces mesures ramènent l'horaire imparti à 3 heures (au lieu de 2 heures 30 + 1 heure) contraignant ainsi les enseignants à survoler les programmes ou à négliger l'éducation civique[675]. Les représentants de l'A.P.H.G, Robert Marconis en tête, sont particulièrement remontés, en 1999, contre les amputations horaires en Première et Terminale S ramenant les horaires à 2 heures 30 (au lieu de 3 heures) alors que les enseignements d'E.C.J.S ne sont plus

[671] Hélène Latger «Programmes de cinquième – quatrième : consultation nationale : Histoire géographie» in L'Université Syndicaliste, n° 394, 1996, pp. 11-13.

[672] Nicole Chuisano «Demandez les programmes» in La Quinzaine Universitaire, n° 1078, 1995, p. 4.

[673] Aleth Briat, Claude Ruiz «Assemblée générale de l'APHG - 11 février 1996 - La Sorbonne» in Historiens & Géographes, n° 352, 1996, p. 21.

[674] Eric Till, Robert Marconis «Commission pédagogique nationale du Premier Cycle le 11 mai 1996» in Historiens & Géographes, n° 354, 1996, pp. 17-20.

[675] Aleth Briat, Claude Ruiz ? «Comité national de l'APHG le 9 mars 1997 à la Sorbonne» in Historiens & Géographes, n° 358, 1997, pp. 17 et sqq.

forcément confiés aux professeurs d'Histoire-Géographie[676]. Les représentants de l'Association, Joseph Castel et Claude Ruiz, protestent alors contre les allègements imposés par le G.T.D présidé par Alain Plessis et Armand Frémont, en 2001, abandonnant les questions économiques et culturelles en Première S ou supprimant les «modèles» en Terminale S[677]. En revanche, si les responsables de l'A.P.H.G ou du S.N.A.L.C, Robert Marconis, Joseph Castel ou Olivier Jaulhac et Thierry Delthé, sont relativement satisfaits des programmes ES-L, ils ne sont plus sur la même ligne avec le S.N.E.S[678]. Les responsables du S.N.E.S, Hélène Latger ou Dominique Comelli, sont moins hostiles aux nouvelles perspectives en série S, qu'aux programmes des séries ES / L qui ignorent les utopies communistes, les impérialismes européens mais réservent une part trop importante aux Etats-Unis[679].

Ces amputations incitent des enseignants comme Jean-Philippe Cormier ou Olivier Jaulhac à faire preuve de fermeté pour limiter les pertes d'horaires, les «gadgets» comme les T.P.E ou les exercices lénifiants proposés au baccalauréat. Robert Marconis puis Eric Till, en 2005, rappellent que les pertes d'horaires en Histoire-Géographie- E.C.J.S sont évaluées à 1 heure 30, depuis 1997, pour les classes de 6ème, 5ème, 4ème (1/2 h par année) soit 50 heures d'enseignement, remplacés par des «Parcours diversifiés» puis par des I.D.D en 2002[680]. En outre, Hubert Tison, Frédéric Eleuche ou Claire Mazeron, à l'instar de l'association «Liberté pour l'histoire», craignent désormais que des lobbies profitant des lois Gayssot, Taubira ou de l'amendement Vanneste n'imposent aux enseignants leurs revendications mémorielles dans les programmes et les manuels[681]. Les responsables de l'A.P.H.G, Robert Marconis ou Eric Till ne sont pas fondamentalement hostiles aux prescriptions du «socle» définies désormais par le H.C.E. Ces recommandations prévoient l'étude du «patrimoine européen», des «droits de l'Homme», de «l'organisation de la France» ou des études diachroniques sur l'esclavage, la condition féminine et

[676] Robert Marconis «L'histoire et la géographie dans le projet de réforme des lycées» in Historiens & Géographes, n° 365, 1999, pp. 9-16.

[677] Joseph Castel «Commission pédagogique nationale des lycées - 29 janvier 2000» in Historiens & Géographes, n° 370, 2000, pp. 31 et sqq.

[678] Robert Marconis «Les mauvais coups de l'été» in Historiens & Géographes, n° 376, 2001, pp. 7-12.

[679] Hélène Latger, Dominique Comelli «Histoire-Géographie : Projets de programmes de Première et Terminale» in L'Université syndicaliste, supplément au n° 566, 2002, pp. 1-3.

[680] Eric Till «Commission pédagogique nationale des collèges- 30 novembre 2002» in Historiens & Géographes, n° 382, 2003, pp. 30-32.

[681] Frédéric Eleuche «Historiens : Changez de métier !» in La Quinzaine Universitaire, n° 1269, 2007, p. 11.

infantile. Mais les représentants de l'Association craignent que ces nouvelles prescriptions ne surchargent exagérément les tâches dévolues aux enseignants. En revanche, certains spécialistes vivent mal les injonctions présidentielles demandant aux enseignants de commémorer la mémoire de personnages historiques[682]. D'autres, à l'autre bout du spectre politique, contestent les appels récurrents à la repentance instrumentalisés par les politiques. Des professeurs, proches du C.V.U.H et du S.N.E.S, comme Laurence Pierrepont-de Cock ou Alice Cardoso organisent donc des séminaires sur les «questions socialement vives» (Q.S.V) afin d'aider les professeurs à les présenter sereinement à leurs élèves[683].

Les enseignants accueillent cependant, avec circonspection, les projets de programmes pour le collège, publiés par le Groupe d'experts, présidé par Laurent Wirth, en 2007. En effet, les experts ont entendu largement les responsables des différents syndicats et associations avant de les publier. Les spécialistes de l'A.P.H.G, Michel Barbe, Frédéric Eleuche ou Béatrice Louâpre-Sapir se plaignent surtout de l'évacuation de points importants comme l'étude du Néolithique en 6ème, du Haut Moyen Âge en 5ème ou de l'U.R.S.S en 3ème même s'ils reconnaissent que les facteurs culturels ou religieux ont été valorisés[684]. Les spécialistes du S.N.A.L.C, à l'instar de Claire Mazeron, se montrent relativement satisfaits de programmes désacralisant les documents patrimoniaux, redonnant une place au récit incarné dans l'action de personnages tout en rétablissant les continuités historiques aboutissant à l'Absolutisme ou au système soviétique[685]. Pourtant, ils regrettent qu'ils compriment la période médiévale en 5ème et le XVIIIème siècle en 4ème. Même s'ils ont été consultés, les responsables du S.N.E.S, Alice Cardoso et Franck Thénard-Duvivier considèrent que malgré de timides ouvertures vers les mondes extérieurs, les programmes demeurent centrés sur les questions nationales et demeurent peu ouverts aux questions économiques[686].

---

[682] Alice Cardoso «Lettre de Guy Moquet : initiative controversée» in L'Université Syndicaliste, n° 654, 2007, p.1.

[683] «Colloque sur l'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie, organisé par le SNES et le CVUH, vendredi 14 et samedi 15 mars à Paris par Le groupe Histoire-Géographie» in L'Université Syndicaliste, n° 661, 2008, p. 28.

[684] Aleth Briat, Claude Ruiz « Assemblée générale de l'APHG - le 2 décembre 2007 » in Historiens & Géographes, n° 401, 2008, pp. 13-28.

[685] Claire Mazeron «Nouveaux programmes d'histoire-géographie-instruction civique au collège : bonne copie !» in La Quinzaine Universitaire, n° 1294, 2008, pp. 12-13.

[686] Alice Cardoso, Franck Thénard-Duvivier «Programmes collège - En histoire : ruptures et continuités…» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 666, 2008, p. 2.

Mais après 2009, les spécialistes envisagent l'avenir avec angoisse. A cela plusieurs raisons. Les responsables de l'A.P.H.G, Jacques Portes constatent que les différents gouvernements, depuis 2002, suppriment des milliers de postes alors que les rapports publiés préconisent de réduire les enseignements disciplinaires au profit d'heures consacrées aux options ou aux soutiens[687]. En outre, les mesures prises par Luc Châtel envisagent comme Fontanet ou Haby, avant lui, de rendre ces enseignements optionnels en Terminale S[688]. Ces projets interviennent à un moment où les séries L ou ES apparaissent soit sinistrées, soit moins attractives. Jacques Portes, nouveau président de l'A.P.H.G et les représentants des régionales de l'Est Vincent Multrier, Evelyne Winkler, Marie-Alice Hellmann ou Claire Vapillon réagissent violemment contre les projets gouvernementaux visant à supprimer l'Histoire-Géographie en Terminale S tout en laissant les séries S.T.L ou S.T.I sans Histoire-Géographie en Terminale.

Les analyses des programmes contribuent à exacerber les rancœurs. Les spécialistes de l'A.P.H.G comme les responsables du S.N.E.S, Sandrine Charrier et Alice Cardoso, constatent que les programmes de Seconde éliminent les questions religieuses et culturelles pourtant bien appréciées dans les programmes de Seconde. Pour les représentants du S.N.A.L.C, comme Claire Mazeron, les programmes de Seconde du G.D.E Wirth amorcent des réflexions fécondes pour l'Antiquité tout en resituant les expériences révolutionnaires dans le long terme, mais limitent les horizons médiévaux et renaissants. Les critiques modérées des membres du S.NA.L.C, Claire Mazeron ou François Tessier, concernant les programmes de Seconde deviennent plus acerbes à l'encontre des programmes de Première rendus complexes par les thèmes abordés[689]. Les responsables du S.N.E.S, Alice Cardoso ou Véronique Servat considèrent que ces programmes sont intraitables et en profitent pour appeler à un aggiornamento dans les processus d'écriture avec Laurence Pierrepont-De Cock ou Patricia Legris[690]. A l'A.P.H.G, François Da Rocha-Carneiro, Marie-Noëlle Berquier partisans d'une application littérale des programmes de Première s'opposent à ceux qui envisagent de les subvertir comme Marie-Joseph

[687] Jacques Portes «Un piège à plusieurs détentes» in Historiens & Géographes, n° 406, 2009, pp. 7-8.

[688] Jacques Portes «Un centenaire de combats 1910 – 2010» in Historiens & Géographes, n° 409, 2010, pp. 7-10.

[689] François Tessier «Histoire-Géographie en Première S : mission impossible !» in La Quinzaine Universitaire, n° 1345, 2012, p. 8.

[690] Alice Cardoso «Réforme du lycée - L'histoire-géographie maltraitée» in L'Université Syndicaliste, n° 703, 2010, p. 29.

Ferrand ou Daniel Letouzey durant l'année 2011-2012[691]. Les premiers éditoriaux de Bruno Benoît, élu en 2011, rappellent les reculs enregistrés par les enseignements d'Histoire-Géographie comme les effets de la déréglementation mettant en concurrence les établissements tout en dispensant des formations au rabais. Mais il dénombre également les forces représentées par les structures de l'APHG après les «Etats généraux» de 2012[692]. Les historiens-géographes sont tout de même entendus sur la question des programmes puisque ceux de Première et de Terminale sont allégés alors que les corps d'inspection rappellent que les enseignants peuvent adopter des progressions chronologiques en Première.

Conclusion : Sous la IVème République, un consensus global se dégage dans le petit monde des spécialistes. Sans renier leurs conceptions progressistes, les historiens-géographes se défient de réformes remettant en cause, non seulement les principes de l'enseignement secondaire, mais également leurs enseignements. En revanche, les réformes engagées par les dirigeants de la Vème République contribuent à fracturer le fragile consensus existant auparavant.

En effet, d'un côté, les «conservateurs» s'opposent au regroupement progressif opéré dans le Premier cycle et aux amputations intervenues dans les filières scientifiques et techniques. De l'autre, les «rénovateurs» se montrent de plus en plus favorables à une «école moyenne» supprimant les filières sélectives et les cloisonnements. Ils appellent donc à redéfinir les services pour favoriser le travail en équipe et créer des modules interdisciplinaires.

Ces conceptions radicalement différentes de l'enseignement que l'on peut rattacher aux deux paradigmes isolés par Jean-Michel Amaré, dès 1983, expliquent que les positions se radicalisent au tournant des années quatre-vingt lorsque les politiques choisissent de privilégier un modèle d'enseignement par rapport à un autre. Désormais des fronts ou des pools se créent pour peser sur l'opinion et éviter de laisser la voie libre à l'adversaire. En effet, l'exacerbation des passions transforme la controverse pédagogique en affrontement politique, voire métaphysique. On comprend que le bilan dressé de cette période soit souvent très contrasté, binaire voire manichéen …

[691] Pascal Guyon «Commission pédagogique nationale des Lycées -Lycée Saint Louis dimanche matin 29 janvier 2012» in Historiens & Géographes, n° 418, 2012, pp. 37-38.

[692] Bruno Benoît «L'appel du 11 avril 2012» in Historiens & Géographes, n° 418, 2012, pp. 7-9.

Chapitre VI : Des résultats diversement appréciés

Les résultats des réformes scolaires et des mutations dans l'enseignement font l'objet de controverses passionnées. Les enseignants engagés dans la rénovation pédagogique considèrent généralement que les freins et les obstacles imposés par les «conservateurs» expliquent les piètres résultats de l'enseignement français. Au contraire, les «conservateurs» estiment que les pédagogies de «basse intensité» introduites depuis cinquante ans dans l'Education nationale expliquent les désastres qu'ils annoncent depuis des années. Il faut aussi préciser que le discours «rénovateur» a considérablement évolué depuis le début du nouveau millénaire sous l'effet des classements internationaux.

Alors qu'il dénonçait le déclinisme des «conservateurs», les «progressistes» abondent à présent dans leur sens au risque de se contredire. Claude Thélot affirmait, par exemple, en 1992, dans le Nouvel Observateur : « *Nous sommes les meilleurs ! (…) Nous avons des méthodes, des exigences et des enseignants que beaucoup d'autres pays nous envient. Toutes les enquêtes le montrent : en lecture, en mathématiques, sciences, géographie, les élèves ont en France, des connaissances en moyenne très supérieures à celles de nos voisins* »[693]. Vingt ans plus tard, l'ancien Directeur de l'évaluation au ministère de l'Education nationale, réagit très différemment au déclassement de la France dans l'enquête P.I.S.A 2012, publiée par l'Express : «*Alors que la grande plainte sur la baisse du niveau était erronée il y a encore dix ans, elle est exacte aujourd'hui : non pas à cause du niveau de l'élite scolaire, ni même des élèves bons ou moyens, mais en raison de celui des élèves faibles* »[694].

Faut-il en déduire que la queue du peloton n'est plus en mesure de suivre un enseignement traditionnel ? Ou que les nouvelles pédagogies sont particulièrement mal adaptées aux élèves en difficulté ? Si dans le Primaire, les spécialistes s'écharpent sur les méthodes de lecture, dans le Second degré, les controverses vont également bon train. La question de l'apport de la pédagogie nouvelle, des réformes qui l'ont confortée est essentielle pour comprendre les adhésions mais aussi les objections, les défiances qui ont pu se manifester à son égard.

---

[693] Cité par Frédéric Eleuche «Avez vous lu Mitterand ? (Henri)» in La Quinzaine Universitaire, n° 1032, 1992, p. 23.

[694] Claude Thélot «Faisons de la réussite des élèves notre grande cause nationale» in L'Express, 6 décembre 2013 – Voir aussi Claire Mazeron «Autopsie du Mammouth», Paris, Gawsewitch, 2010, pp. 126-143.

1) Des apports jugés positivement

Lorsque l'on évoque positivement l'Education nouvelle, on souligne naturellement les apports du constructivisme préconisant l'introduction progressive de pédagogies actives et sensationnistes. Vient ensuite le développement de l'interdisciplinarité permettant de sortir du «carcan» des disciplines et de confronter des points de vue différents. On évoque alors la formation civique de l'individu, la naissance d'une «culture commune», la création de «lieux de vie» plus démocratiques. Mais on insiste moins sur son apport critique, sur la réactivation d'une «histoire-problème», sur la résurrection des «sans-voix» dans l'Histoire. Preuve peut-être que le comportementalisme et le pragmatisme sont passés par là, imposant un utilitarisme desséché aux dépens du finalisme, contenu au départ dans l'exigence critique ou dans l'émancipation de la personne.

a) Une pédagogie «constructive»

L'influence du constructivisme s'est manifestée par un intérêt plus marqué pour les pédagogies actives. Sous l'impulsion du cognitivisme, on s'est intéressé au fonctionnement cérébral et aux processus d'apprentissage complexes de l'enfant. On en a conclu qu'une approche individuelle et sensualiste favorisait non seulement la mémorisation, mais aussi la réflexion. Cette approche ne pouvait venir que d'un travail sur un matériau constitué par un texte à compléter, un vestige du passé, une visite d'un monument historique. A cet égard, il faut rappeler que depuis les «méthodistes», Charles Seignobos et Victor Langlois, les études documentaires sont familières aux historiens[695]. Tous les enseignants ont été confrontés au cours de leurs études aux commentaires de textes, aux décryptages des images, voire à l'analyse d'un bâti. Il n'est donc nullement étonnant de voir des enseignants conservant un enseignement très «traditionnel» montrer un engouement précoce pour les méthodes actives bien adaptées au Premier cycle. «*L'information historique*» fourmille de récits rédigés par des professeurs introduisant dans leur classe, des objets anciens ou déplaçant leurs élèves dans un musée avec la complicité bienveillante du Conservateur. Mais cela, seulement à partir des années 1952-1953 alors que les instituteurs semblent les utiliser largement depuis l'avant-guerre.

[695] Charles Seignobos, Victor Langlois « Introduction aux études historiques », Paris, Hachette, 1898, p. 43 et 82.

Les impulsions décisives sont données par les institutions hexagonales et internationales. Gustave Monod joue un rôle essentiel pour Evelyne Héry-Vielpeau et Patricia Legris puisqu'il lance, dès 1945, les «classes nouvelles» notamment à Sèvres permettant ainsi au Centre international d'étude pédagogique (C.I.E.P) de disposer de matériaux afin d'affiner les méthodes d'approche des enseignants[696]. Le C.I.E.P de Sèvres est financé en grande partie par l'U.N.E.S.C.O. Pour Julian Huxley, premier directeur de l'institution et chercheur de renom, il s'agit aussi de former de futurs scientifiques : «*ceci implique tout d'abord le développement d'une méthode vieille comme le monde, la recherche par tâtonnements et l'empirisme, jusqu'à ce qu'elle devienne la recherche scientifique* »[697].

Des enseignants affectés dans des lycées expérimentaux, Maurice Rouable à Montgeron ou Geneviève Vallée à Sèvres évoquent leurs expériences pédagogiques, à partir de 1949, dans ces «classes nouvelles» appelées à devenir «pilotes». Les C.E.M.E.A et les autres mouvements pédagogiques Montessori ou Freinet jouent un rôle essentiel en accueillant des enseignants venus se former chez eux. Du reste, les revues syndicales ou associatives encouragent, dès la Libération ces méthodes pédagogiques. Louisette Derrien, chargée par la C.F.T.C d'établir un rapport sur une éventuelle réforme de l'enseignement, précise en 1946 que : « *le SGEN voit avec plaisir que la commission Langevin se préoccupe de favoriser le travail personnel des élèves*»[698]. René Haby, encore jeune professeur, expérimente dès 1952, ces méthodes actives avec ses élèves au Lycée de Nancy alors que François-Georges Dreyfus, Joseph-Louis Huck, Paul Coquerelle adoptent, on l'a vu, ces méthodes dans le cadre de «classes-pilotes» durant l'année 1954-1955[699].

Cependant, ce départ en fanfare ne signifie pas que les méthodes actives furent adoptées par tous les enseignants de France et de Navarre. Les critiques émanant de l'Inspecteur général François sont là pour nous le rappeler. Louis François

---

[696] Evelyne Héry-Vielpeau «Un siècle de leçons d'histoire (1870-1970) : l'histoire enseignée dans les lycées et collèges publics de garçons» Rennes, P.U.R., 1999, p. 299. – Patricia Legris «L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative», Thèse soutenue à Paris I, 2010, pp. 78-80.

[697] Julian Huxley «L'U.N.E.S.C.O : ses buts et sa philosophie», Paris, Commission préparatoire de l'organisation des Nations-unies pour l'éducation, la science et la culture, 1946, p. 38.

[698] Louisette-Anne Derrien «La réforme de l'enseignement» in Ecole et Education, n° 18, 1946, p. 4-6. (Il s'agit de la mère de Jean-Yves Le Drian, professeur agrégé d'Histoire)

[699] Marie-Thérèse Frank (coord.), «René Haby par lui-même : un engagement pour la jeunesse (1919-2003)», Lyon, I.N.R.P-S.H.E, 2008, 180 p.

scandalise les adhérents du S.N.E.S et de la Société des Professeurs en déclarant dans la revue «Constellation» en 1951 : «*La tâche essentielle des professeurs serait pourtant d'apprendre aux enfants à se servir d'un manuel. Hélas ! eux- mêmes ne savent point… Trop peu de maîtres savent faire du manuel un instrument de travail (…) Nos professeurs ont reçu à l'Université une formation très approfondie (…) leur éducation pédagogique est nulle* »[700]. Quelques années plus tard, en 1973, son propos n'est guère plus amène. Certes il concède : «*Nous confirmons les progrès déjà constatés les années précédentes: l'abandon du cours magistral au profit d'un enseignement dialogué au moins dans le premier Cycle*» mais plus loin, il ajoute : «*Les méthodes actives sont bien peu pratiquées dans notre enseignement qui pourtant s'y prête tout particulièrement*»[701].

D'ailleurs, à partir des années soixante, Suzanne Citron puis Antoine Prost appellent leurs collègues à rénover les programmes pour permettre une introduction plus massive des méthodes actives, dans le Second cycle. Si des instituteurs alimentent déjà des rubriques pédagogiques dans «*Ecole et Education*» ou dans «*L'Educateur*», les partisans de la rénovation, au sein de la nouvelle A.P.H.G, vont alors créer une «*Bourse aux Idées*» sous l'impulsion d'André Laronde et d'Antoine Brunet, en 1976, permettant d'échanger des solutions didactiques à des problèmes posés par des documents[702]. Cependant, les méthodes actives dans les années quatre-vingt se transforment en études documentaires systématiques et chronophages. Cette méthode, appliquée de manière répétitive, provoque l'ennui et la lassitude chez les élèves, aussi surement que des cours magistraux mal ficelés, si on en croit l'expérience de Michel Vernaudon, en 1971 : «*chaque fois que les enfants nous voyaient leur présenter ces paquets de polycopiés, nous entendions des soupirs dans les quatre coins de la salle accompagnés de "encore des textes !"*»[703]. Ces pratiques de classe, centrées sur des méthodes inductives, contribuent à évacuer les pédagogies discursives indispensables pour susciter l'imagination, voire la chronologie comme le souligne Jacqueline Le Pellec[704]. Les corps d'inspection

[700] Louis François «Des abus dans les livres de classe» in Constellation, n°43, 1951, p. 109

[701] Louis François «Rapport sur les enseignements de l'Histoire, de la Géographie et de l'instruction civique pour l'année scolaire 1971-1972» in Historiens & Géographes, n° 240, 1973, pp. 420-424

[702] Antoine Brunet «La Bourse aux idées» in Historiens & Géographes, n° 257, 1976, p. 473.

[703] Michel Vernaudon «Communications des Régionales - Clermont- Ferrand» in Historiens & Géographes, n° 233, 1971, p. 192-207.

[704] Jacqueline Le Pellec, Violette Marcos-Alvarez «Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend», Paris, Hachette, 1991, p. 75.

devenues hostiles à cette «*inflation documentaire*» conseillent dorénavant d'alterner récits et études documentaires afin au moins de boucler les programmes. Les programmes de 1995 tout en légitimant les documents patrimoniaux redonnent donc toute leur place au récit du professeur[705].

Les principes constructivistes sous-tendent les «méthodes actives» mais légitiment également les pédagogies interdisciplinaires voire transdisciplinaires. Les pédagogies interdisciplinaires encouragent les échanges disciplinaires en proposant d'étudier un objet sous des angles variés. En revanche, les études transdisciplinaires permettent de construire de nouveaux objets d'étude. Dans la pratique scolaire, il n'est pas sûr que ces nuances soient intégrées ou explicitées. Derrière les objectifs constructivistes de décloisonnement apparaissent les critiques nominalistes de disciplines prisonnières de leurs concepts et de leurs méthodes. Apparaît aussi, en filigrane, la critique d'un monde occidental rationaliste, incapable de contempler, comme l'Orient, la Création ou la Nature sans recourir au calcul et à l'analyse. Les projets interdisciplinaires sont considérés, au contraire, par John Dewey, comme des moyens de briser les codes traditionnels et de stimuler les ardeurs émoussées par des enseignements non moins traditionnels[706]. Ces projets sont assez anciens puisqu'ils apparaissent déjà avec la Commission Langevin-Wallon. Ils trouvent un début d'application dans les modules interdisciplinaires, nés avec les «classes nouvelles» puis «pilotes». Mais ces tentatives demeurent marginales et circonscrites aux établissements expérimentaux selon Claude Lelièvre et Christian Nique[707]. Aussi les rénovateurs font-ils de nouvelles propositions à leurs collègues pour réactiver ces pratiques, notamment au Colloque d'Amiens en 1968. Après un Stage à Sèvres, Suzanne Citron tente de convaincre les membres de la Société d'accepter un aggiornamento dans l'enseignement de l'histoire : «*En deçà de la nécessaire et difficile réflexion interdisciplinaire (qui nécessitera des restructurations au sommet dans les institutions actuelles), les professeurs d'histoire-géographie-instruction civique n'ont-ils pas amorcé une réflexion collective sur "le rôle et le contenu" de leurs enseignements ?*»[708].

---

[705] Patrick Garcia, Jean Leduc «L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours», Paris, Armand Colin, 2003, pp. 257-262.

[706] Michel Huber «Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves», Paris, Chronique Sociale, coll. «Pédagogie Formation», 1999, 314p. Voir également Basarab Nicolescu «La transdisciplinarité», Monaco, Editions du Rocher, 1996, pp. 64-84.

[707] Claude Lelièvre, Christian Nique, «Bâtisseurs d'école», Paris, Nathan, 1994, pp. 357-358.

[708] Suzanne Citron «Après le colloque de Sèvres : Réflexion sur l'incertitude des objectifs dans l'enseignement de l'Histoire» in Historiens & Géographes, n° 220, 1969, p. 102.

Ce sont en fait les responsables de l'I.N.R.D.P et de la Direction déléguée à l'enseignement qui vont faire naître les premières expériences interdisciplinaires. Joseph Fontanet et Charles-Pierre Guillebeau instituent les «10% culturels», en 1973. Cependant, l'expérience n'est pas reconduite en raison de l'absence de financements et de l'opposition des représentants du S.N.A.L.C et du S.N.E.S, selon Youenn Michel[709]. Christian Beullac réactive donc les «10% consolidés», en 1979, permettant d'initier des Projets d'activités culturelles, techniques et éducatives (P.A.C.T.E) mais ces projets bénéficient de financements assujettis à habilitation rectorale. Le relatif succès des P.A.C.T.E incite Alain Savary à créer les P.A.E dans une perspective de décentralisation en 1982. Si de nombreux enseignants en Histoire élaborent des P.A.E (projet d'action éducative), notamment au moment du Bicentenaire de la Révolution, les représentants de l'A.P.H.G remarquent que l'Histoire et la Géographie sont depuis longtemps privées de dédoublements et de la possibilité de pratiquer des Travaux Pratiques.

Mais surtout, ces enseignants s'opposent aux conclusions du rapport Joutard prévoyant, en 1990, de recenser tous les outils transversaux permettant aux élèves d'acquérir des «savoir-travailler» des «savoir-penser»[710]. Alors que les pratiques interdisciplinaires demeurent marginales, Claude Allègre et son conseiller Philippe Meirieu décident d'introduire largement ces pratiques au Collège et au Lycée sous la forme de Parcours diversifiés et de Travaux personnels encadrés (T.P.E) en 1999. Mais les enseignants de plusieurs syndicats échaudés par les réductions horaires considèrent désormais ces pédagogies, au mieux comme des activités récréatives, au pire comme des instruments de déréglementation[711]. Les parcours diversifiés sont donc remplacés par les Itinéraires de découverte (ou I.D.D) avec Jack Lang en 2000. Ces expériences de modules interdisciplinaires sont étendues au Lycée et réintroduites au Collège. Luc Châtel propose, à partir de 2009, des enseignements d'exploration interdisciplinaires qui s'ajoutent aux T.P.E en Première. Pour le Collège, Najat Vallaud-Belkacem décide d'exhumer les parcours diversifiés et les itinéraires de découverte en imposant sous une autre appellation des

[709] Youenn Michel «L'interprétation de « l'amont » des réformes éducatives : l'exemple de la décennie précédant l'introduction du projet d'établissement dans les collèges français (1973-1983)» Communication prononcée au Congrès AREF Montpellier du 27 au 30 août 2013.

[710] Jean Peyrot «Turbulences… gardez vos ceintures accrochées» in Historiens & Géographes, n° 325, 1989, pp. 13-17.

[711] Annette Bon, Antoine Prost «Le moment Allègre (1997-2000). De la réforme de l'Éducation nationale au soulèvement», Vingtième Siècle. Revue d'histoire, n° 110, 2011, p. 123-145.

«Enseignements pratiques interdisciplinaires» (E.P.I), en 2015, représentant 20% désormais du temps scolaire.

b) Un enseignement critique et pragmatique

En incitant les élèves à manipuler leurs objets d'études tout en croisant différents apports disciplinaires, les constructivistes espèrent stimuler leur imagination et susciter leurs questionnements. L'Histoire qui est préconisée par le courant constructiviste de la «Nouvelle Histoire» raillée par Hervé Coutau-Bégarie est un enseignement beaucoup plus problématisé que par le passé. La problématique, qui permet de lancer un débat en opposant différentes thèses, trouve son origine dans la «disputatio antique» ou dans la «quaestio médiévale». Mais, sous l'influence du positivisme méthodique, elle est souvent redevenue un exercice formel. Aussi, dès les débuts du XXème siècle, un courant constructiviste s'efforce de remettre en question les certitudes positivistes. L'école des Annales, en identifiant des temporalités différentes, chahute une histoire méthodique essentiellement politique et diplomatique et invite l'historien à s'intéresser aux faits économiques, sociaux ou culturels[712]. Influencé par la critique kantienne et par l'idéalisme hégélien, le courant constructiviste conçoit l'histoire comme phénoménologique. Inspiré par Dilthey, Collingwood, et surtout Aron, Henri-Irénée Marrou, dans «*De la connaissance historique*» réinterprète, en 1954, le concept kantien de «noumène» par rapport à la phénoménologie hégélienne. Pour Marrou, le passé est sans cesse réinterprété à la lumière des représentations contemporaines. A une histoire «positiviste» progressivement éclairée par la méthode documentaire se substitue une histoire «nouménale» reconstruite à partir des questionnements de l'historien[713]. Face à un passé graduellement révélé par la collation des faits et des dates reposant sur des causalités établies apparaît un passé mouvant, insaisissable, animé par des causalités multiples et complexes. Si le positivisme exalte le caractère objectif de l'Histoire et l'impartialité de l'historien, le constructivisme s'enferme dans le subjectivisme et exalte l'imagination du savant. On passe donc insensiblement, durant la période, d'une histoire méthodique à une «histoire-problème».

Le problème reste de savoir si ce courant est influent, ou s'il reste marginal dans une Société des Professeurs décrite comme «positiviste» et rétrograde par Suzanne Citron, en 1977. On retrouve cependant quelques échos de ces questions dans le Bulletin de la Société. Les instructions d'Albert Troux, données aux professeurs

[712] Thomas Loué «Du présent au passé : le temps des historiens» in Temporalités, n°8, 2008.

[713] Henri-Irénée Marrou «De la connaissance historique», Paris, Editions du Seuil, 1954, (4ème édition), 1962, p. 49.

précisent notamment, en 1955, que «*l'Histoire enseignée doit être dans les deux cycles, et notamment dans le Second, le reflet de l'Histoire érudite, sans cesse remise sur le chantier et plus ou moins renouvelée*»[714]. Le Bulletin fait une large publicité au Colloque de Cerisy intitulé «*L'histoire et ses interprétations*» où sont présents en 1958, Arnold Toynbee, Raymond Aron, Henri-Irénée Marrou et Paul Ricoeur. A partir de la fin des années soixante, la nouvelle revue de la Société, «*Historiens & Géographes*» consacre une partie de ses comptes-rendus historiographiques au courant post-moderne, incarné par Michel Foucault ou Paul Veyne, qui invite à reconsidérer la démarche de l'historien dans une perspective iconoclaste. «*Les faits n'existent pas isolément, en ce sens que le tissu de l'histoire est ce que nous appellerons une intrigue, un mélange très humain et très peu scientifique de causes matérielles, de fins et de hasards ; une tranche de vie, en un mot, que l'historien découpe à son gré et où les faits ont leurs liaisons objectives et leur importance relative*» écrit Paul Veyne en 1971[715].

Débarrassée de l'illusion d'une Histoire totale, le courant constructiviste qui inspire la «Nouvelle histoire» élabore une histoire en tranches ou en miettes, selon François Dosse, qui repose sur des questionnements particuliers : «*Cette histoire apparaît plus comme une nébuleuse attrape-tout que comme une école structurée. Son discours est pluriel, il se donne comme multiple et rend donc périlleux tout exercice de synthèse*.»[716]. Dès 1972, l'Inspecteur Général, Jean Monnier, appelle les enseignants à transformer les prescriptions des programmes en questionnements intéressants pour les élèves. Son appel est entendu par Jean Comby, par exemple, enseignant en C.E.S, en 1975, qui dresse une liste intéressante de problématiques souvent en lien très étroit avec les questionnements historiographiques du moment[717]. Professeur en classes préparatoires, l'historien Jean-Georges Thiellay, syndiqué au S.G.E.N, fait un compte rendu élogieux du manifeste de la «*Nouvelle Histoire*» de Pierre Nora et Jacques Le Goff en 1975, dans «*Historiens & Géographes*» : «*L'historien ne peut plus croire en son innocence : l'histoire positiviste*

[714] Albert Troux «Instructions pour l'enseignement de l'Histoire» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 143, 1955, p. 431.

[715] Paul Veyne «Comment on écrit l'histoire», Paris, Editions du Seuil, (1ère édition 1971), 1996, p. 51.

[716] François Dosse «L'histoire en miettes: des Annales militantes aux Annales triomphantes» in Espaces Temps, Vol. 29, n°1, 1985, pp. 47-60 «*Cette histoire apparaît plus comme une nébuleuse attrape-tout que comme une école structurée. Son discours est pluriel, il se donne comme multiple et rend donc périlleux tout exercice de synthèse.*»

[717] Jean Comby «Réflexions et expériences pédagogiques en Histoire-Géographie-Instruction civique dans le cadre des conditions actuelles» in Historiens & Géographes, n° 253, 1975, p. 591.

est bien morte. Tout fait historique est très largement le fruit d'une construction mentale. L'historien n'a jamais les mains pures. Partant, aucune méthode historique ne saurait se suffire à elle-même (..) après l'engouement pour les dénombrements de toutes sortes, après la querelle du structuralisme, le temps est probablement venu d'une pause : l'histoire de demain sera dialectique de la continuité et du changement, de la structure et de la conjoncture, de la longue durée et de l'événement, ou elle ne sera pas »[718].

Selon le témoignage de Jean Peyrot, c'est la Commission présidée par Jacques Le Goff, inspirée par le rapport Girault remis en 1984, qui a remis à l'honneur la réflexion historiographique et le questionnement universitaire à l'école à partir de 1987. En 1989, Philippe Joutard, chargé d'évaluer les enjeux de l'enseignement de l'Histoire par Lionel Jospin, évoque non seulement l'irréductibilité des enseignements d'Histoire et de Géographie mais également leurs visées dialectiques comme sciences du changement. Il écrit «*notre discipline contribue aussi à l'acquisition des modes de pensée fondamentaux, le mode de pensée historique évidemment, c'est-à-dire la perception des diverses formes de temporalités et de leur articulation entre elles, de la longue durée au temps court de l'événement, comme aussi la compréhension de la dialectique continuité-rupture* »[719]. Deux enseignants, appartenant au G.F.E.N, Alain Dalongeville et Michel Huber, publient à la même époque un ouvrage sur les «situations-problèmes» de l'histoire auquel Jean-Louis Auduc consacre un compte-rendu publié dans *L'U.S*. Les deux auteurs souhaitent «*aider tous les enfants et les enseignants à se transformer en détectives du passé*» afin de «*leur permettre de se construire comme citoyen qui décide, que rien à priori ne peut lui être étranger*»[720].

Alors qu'Antoine Prost contribue à vulgariser les thèses constructivistes dans ses «*Douze leçons sur l'histoire*», le questionnement historique suscite une intense réflexion chez les didacticiens, comme Simone Guyon. Cette enseignante rattachée à l'I.N.R.P, en 1996, constate notamment que la problématique est incompatible avec ce qu'elle appelle la «culture scolaire», c'est-à-dire grosso-modo, le modèle d'enseignement traditionnel. «*La culture scolaire efface les conditions du référent, aussi l'élève n'a t-il pas conscience que l'histoire est une construction et que ce qui*

[718] Jean-Georges Thiellay «Comptes-rendus d'ouvrage» in Historiens & Géographes, n° 253, 1975, p. 606-607.

[719] Philippe Joutard «L'enjeu de l'enseignement de l'histoire» in Après-Demain, n° 318, 1989, pp. 25-26.

[720] Alain Dalongeville, Michel Huber «Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France», Paris, Casteilla, 1989, 143p.

lui est soumis est un discours »[721]. Sa conclusion est sans appel. Soit la problématique subvertira l'enseignement traditionnel, soit elle sera phagocytée et redeviendra un exercice formel. Cependant, au même moment, les représentants du S.N.E.S, Hélène Latger et Philippe Koechlin, affichent leur satisfaction de voir enfin les épreuves du bac fondées sur la problématique qui correspond aux aspirations profondes d'enseignants soucieux de stimuler la réflexion de leurs élèves, tout en collant aux interrogations du monde universitaire[722]. Pourtant nombre d'enseignants considèrent que leurs grands élèves ne sont pas suffisamment matures pour élaborer eux-mêmes ces questionnements exigeants. Ce constat contribue donc à relativiser l'impact réel du constructivisme sur l'enseignement secondaire. Alors que Nicole Lautier-Sadoun constate que les enseignants demeurent encore prisonniers de leurs certitudes, Nicole Tutiaux-Guillon considère, en 2003, que les professeurs demeurent fidèles aux héritages positivistes : «*Les historiens ont rarement mis en question ce principe de réalisme. C'est le même paradigme du "plain-pied au monde" qui réunit l'histoire et la géographie. Il faut permettre un accès immédiat des élèves au monde sans médiation*»[723].

Si le constructivisme n'a pas permis d'imposer un enseignement totalement problématisé, il possède néanmoins un autre mérite, c'est celui d'avoir ressuscité les voix oubliées des «exclus de l'Histoire». Les Social Studies dans le monde anglo-saxon et les Annales dans l'espace francophone ont d'abord permis d'évoquer les humbles souvent marginalisés par l'histoire méthodique. Ce souci de redonner leur place aux humiliés de l'Histoire, aux dominés, n'est évidemment pas dépourvu de substrat idéologique et d'arrières pensées politiques. Ce sont essentiellement des enseignants de gauche qui cherchent à marcher sur les traces des humbles, à la suite des historiens engagés. Ce sont eux qui font revivre dans l'enseignement secondaire, le sort des esclaves antiques et des serfs médiévaux ou la situation dramatique des ruraux et des prolétaires à l'époque moderne ou contemporaine.

---

[721] Simone Guyon «Didactique : L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'heure de la problématique» in Historiens & Géographes, n° 352, 1996, pp. 91-107.

[722] Hélène Latger, Philippe Koechlin «Histoire géographie - Nouvelles épreuves du baccalauréat, séries générales» in L'Université Syndicaliste, n° 392, 1996, pp. 24.

[723] Nicole Lautier «Enseigner l'histoire au lycée», Paris, Armand Colin, 1997, 151p. – Nicole Tutiaux-Guillon «Analyse de la stabilité des formes et des contenus de l'enseignement de l'histoire- géographie au secondaire depuis une trentaine d'années» in «Séminaire de Didactique des Sciences Humaines et Sociales», "Les obstacles à l'innovation dans l'enseignement des sciences sociales", 10 décembre 2003.

Gilles Ragache et ses camarades anarchistes annoncent la couleur dans le n°1 du «*Peuple Français*» en 1971 : «*Les grands hommes, seuls, ne seraient rien, et l'histoire n'est pas une suite incohérente de faits, mais le reflet d'une lutte incessante menée par le peuple pour son émancipation. Dans cette revue, nous nous proposons de mieux faire connaître l'histoire du peuple, c'est-à-dire sa vie quotidienne, ses révoltes, ses joies, ses souffrances. Nous tenterons de ressusciter des événements volontairement passés sous silence ou déformés... depuis les Jacqueries paysannes du Moyen Age, méprisées par les historiens-moines des couvents, jusqu'aux barricades des années 1830 ou de la Commune* »[724]. Utilisant le constructivisme pour démolir la supposée histoire bourgeoise, ces enseignants, proches de la tendance libertaire du S.N.E.S et du S.G.E.N, renouent cependant avec l'idéalisme hégélo-marxiste dans la perspective d'une histoire émancipatrice. En 1980, les rédacteurs du «*Peuple français*» rappellent que si les « *Mandarins* » de la Nouvelle Histoire «*réintègrent les gueux, les marginaux, les paysans... »* c'est *« pour mieux présenter « l'Histoire quasi immobile de l'Homme ...* »[725].

Dans une perspective identique, ces enseignants souhaitent également sensibiliser leurs élèves aux problèmes des populations du Tiers-Monde confrontées à la pauvreté, à l'émigration mais également à la domination culturelle du monde développé. Michel Pierre, enseignant au Lycée de Corbeil, écrit en 1973 : «*L'ethnologie permet aussi de sensibiliser les élèves aux problèmes des conflits entre civilisations traditionnelles et civilisation moderne avec le danger d'«ethnocide*»[726]. Après les émeutes de Vénissieux, en 1981, l'attention se porte sur la transparence du phénomène migratoire et sur les impensés de la société française. Le chroniqueur anonyme d'«*Historiens & Géographes*» relève, dans un compte-rendu acide, en 1982 : «*A lire surtout Suzanne Citron dont le ton décidément paraît très rétro, les professeurs d'histoire se soucieraient comme de l'an quarante de leurs élèves, de leur environnement, de leurs mémoires «éclatées», de leurs refus, de leurs histoires culturellement différentes (enfants d'immigrés…) et imposeraient leur propre histoire, celle «fabriquée par l'Université*»[727].

---

[724] Gilles Ragache, Alain Delale, Monique Baudoin «Editorial» in Le Peuple français, n°1, 1971, p.3.

[725] Monique Baudouin, Monique Bonneau, Claude-Catherine Ragache, Gilles Ragache, Alain Delale, Hervé Luxardo, Jean Sandrin «Editorial : liquidation ou commercialisation de l'histoire ?» in Le Peuple français, n°9, 1980, p. 3.

[726] Michel Pierre «De l'ouverture aux autres sciences humaines» in Historiens & Géographes, n° 243, 1973, pp. 871-873.

[727] «H.G. a noté : Les cahiers pédagogiques N°199 "Quelle histoire ? Pour quelle mémoire ?"» in Historiens & Géographes, n° 288, 1982, pp. 559.

Si les combats féministes des années soixante-dix permettent d'évoquer plus largement les femmes dans l'Histoire, les recherches liées aux Gender Studies ou aux Subaltern Studies trouvent des échos tardifs dans le monde enseignant. Marie-Hélène Hocquard écrit au moment du Bicentenaire de la Révolution française : «*La renaissance du féminisme dans les années 70 a entrainé la publication d'un certain nombre de livres sur cet objet, que l'on croyait négligeable, sinon inexistant : le féminisme français au XIX° siècle (il n'était de féminisme qu'anglo-saxon)* »[728]. Elle rappelle que Laurence Klejman et Florence Rochefort «*montrent, d'une part comment s'élabore peu à peu, d'une façon très éclatée, "une conscience de genre" à côté d'un projet égalitaire plus ou moins complet, plus ou moins hésitant, d'autre part comment une combativité, qui trouve des relais pendant un demi siècle, engendre des changements lents mais certains* »[729]. A l'instar des tenantes du «Gender», Judith Butler ou Joan W. Scott, les historiennes françaises s'attachent à démontrer les distorsions existantes entre les discours égalitaires et les réalités vécues par les femmes. D'inspiration nominaliste, les travaux des spécialistes du «Gender» déconstruisent les catégories traditionnelles afin de dénoncer les rapports de domination se dissimulant sous les représentations sexuelles traditionnelles[730]. Ces militantes féministes ou homosexuelles souhaitent donc à l'instar des gauchistes des années soixante-dix émanciper les catégories opprimées culturellement. Joan W. Scott, après avoir été inspirée par le marxisme, s'appuie désormais sur la psychanalyse freudienne pour cerner les catégories incriminées[731].

Après l'échec patent du mouvement social, l'idéologie progressiste s'engage dans le combat en faveur des minorités discriminées. Ainsi s'établit une convergence avec l'idéologie des «droits de l'Homme» d'inspiration libérale, soucieuse d'égaliser les conditions juridiques, notamment lorsqu'elles permettent de donner un nouvel essor au marché[732]. Dans les années quatre-vingt-dix, sous l'impulsion des pouvoirs publics, mais également des syndicats, les affaires de harcèlements permettent

[728] Marie-Hélène Hocquard «Laurence Klejman, Florence Rochefort - L'égalité en marche, le féminisme sous la Troisième République, Presses de la FNSP des femmes, 1989» in Historiens&Géographes, n°326, 1989, p. 437.

[729] Ibid.

[730] Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia «Les courants historiques en France - 19ème -20ème siècle», Paris, Armand Colin, 1999, p. 282.

[731] Joan W. Scott «De l'utilité du genre», Paris, Fayard, 2012, p. 8-15.

[732] Paule Boffa-Comby «Impératif mixité dans l'entreprise» in L'Expansion Management Review, n° 128, 2008, p. 86-93.

d'évoquer les disparités professionnelles liés au «genre». Les femmes réfrénées dans leurs aspirations professionnelles sont désormais encouragées à ne plus céder aux hommes les postes enviables. «*Profession Education*», revue du S.G.E.N, profite d'un procès médiatique opposant, en 1997, une Inspectrice d'Histoire-Géographie, Jeannine Guigue, à un de ses collègues masculins pour dénoncer le «*plafond de verre*» dont sont victimes les femmes ambitieuses[733]. Pourtant, c'est seulement à partir du milieu des années deux-mille, que les références au «genre» se multiplient dans les revues associatives et syndicales. Des militants L.G.B.T. longtemps «au placard», affirment désormais clairement leurs orientations et militent en faveur de la reconnaissance de leurs droits. Des articles évoquant les difficultés d'enseignants convaincus d'homosexualité par leurs élèves ou leurs collègues, comme Claire Marco, paraissent dans des revues du S.N.E.S, du S.NA.L.C[734]. Les syndicats S.N.E.S et S.G.E.N qui dénoncent depuis les années deux-mille les actes homophobes, s'engagent résolument dans les causes homosexuelles et transsexuelles. En parallèle, les spécialistes de l'A.P.H.G. consacrent deux numéros spéciaux aux études de «Genre» pour répondre certainement à la demande d'enseignants s'interrogeant sur les conséquences de ces théories sur leurs enseignements.

c) Un citoyen autonome et conscient

Les tenants de l'Education nouvelle souhaitent en effet à côté de l'enseignement classique, donner une véritable formation civique à leurs élèves. Les écoles ne doivent pas former uniquement des individus, mais également des citoyens. Ici aussi, l'influence du pragmatisme et du constructivisme anglo-saxon est déterminante. Pour faire évoluer la société, il faut changer les représentations des individus. L'enseignement est conçu, également, comme une praxis permettant de modifier les comportements. Les élèves doivent connaître les valeurs républicaines, mais également se les approprier en adaptant leur attitude à ces principes. La vie en groupe doit donc mettre en pratique les idées de tolérance et d'égalité, selon John Dewey. Les élèves doivent maîtriser l'analyse des documents patrimoniaux comme les grandes controverses indispensables à leur formation intellectuelle. C'est pour cette raison, que les enseignants souhaitent introduire des grands débats de société abordant des «sujets tabous» ou des «questions socialement vives» dans les enseignements dispensés à l'école. Les pédagogies constructivistes et

[733] ? «Mauvais genre dans l'Inspection» in Profession Education, n° 71, 1997, p. 4.

[734] Nicolas Morvan «La lutte contre l'homophobie : un enjeu éducatif et syndical» in L'Université Syndicaliste, n° 676, 2008, p. 36-37.

comportementalistes sont donc centrées sur des apprentissages collectifs et «démocratiques» inter ou transdisciplinaires visant à favoriser les relations individuelles au sein du groupe. Les fonctions éducatives traditionnellement assumées par les familles sont de plus en plus prises en charge, désormais, par les institutions scolaires.

Les pionniers de l'Education nouvelle sont souvent les promoteurs d'une rénovation des cours d'instruction civique sous le nom d' «initiation à la vie sociale». Ces enseignements sont assurés dans le Premier cycle, dès 1945, puis dans le Second cycle, en 1948, sous l'impulsion de l'Inspecteur général d'Histoire-Géographie, Louis François[735]. Né en 1904, ce protestant lyonnais, ancien éclaireur de France, résistant avant d'être déporté, est très attaché à un enseignement porteur de valeurs démocratiques et universalistes, remparts à la guerre et à l'exclusion. Grâce à Louis François, les enseignants d'Histoire-Géographie sont privilégiés pour dispenser ces enseignements réduits à une heure par quinzaine. Les programmes définis par l'Inspecteur Général mettent en valeur les institutions et les principes républicains, mais également l'œuvre coloniale française. Ils abordent également les tragédies du XXème siècle et les différentes formes de racisme avant de mettre en valeur les nouvelles institutions internationales : l'O.N.U et l'U.N.E.S.C.O notamment. Louis François est d'ailleurs Secrétaire général de la Commission française pour l'U.N.E.S.C.O, dès 1946, puis fonde, dix ans plus tard, la Fédération Française des clubs U.N.E.S.C.O dont il est le président jusqu'en 1979. Les actions de l'U.N.E.S.C.O suscitent des «*consultations bilatérales pour l'amélioration des manuels d'histoire*» afin d'exorciser les souvenirs douloureux et de crever l'abcès entre des pays autrefois ennemis[736]. Les membres de la Société des professeurs d'Histoire et Géographie, notamment Edouard Bruley, Henry Marc-Bonnet et Jean-Marie d'Hoop participent à ces opérations de toilettage avec leurs homologues allemands, dès la fin de la Guerre. L'U.N.E.S.C.O publie, à cet effet, un premier bilan de ces consultations entre 1950 et 1953.

Les efforts de l'U.N.E.S.C.O portent leurs fruits, puisque des enseignants, émus par le sort réservé aux travailleurs immigrés, participent à des campagnes antiracistes lancées par le M.R.A.P dès 1951. Mais en 1960, le M.R.A.P, la Ligue des droits de l'Homme parviennent à créer un Centre de liaison des éducateurs contre les

[735] François Audigier «L'éducation civique dans l'enseignement secondaire : quelques repères historiques» in L'école du citoyen, I.R.E.G.H, n°7, CRDP d'Auvergne, 1999, p. 15.

[736] U.N.E.S.C.O «Les consultations bilatérales pour l'amélioration des manuels d'histoire», Paris, U.N.E.S.C.O, 1953, pp. 15-19.

préjugés racistes (C.L.E.P.R) soutenu par l'U.N.E.S.C.O, le G.F.E.N et le S.G.E.N-C.F.T.C. Les membres du C.L.E.P.R, protestent essentiellement contre les traitements infligés par la police aux ressortissants maghrébins en pleine guerre d'Algérie. Ils créent leur propre revue «*Éducation à la fraternité* » sous le patronage de l'Inspecteur Général René Clozier[737]. Cependant, certains témoignages montrent que les enseignements civiques sont galvaudés par une majorité d'enseignants, soit parce qu'ils ne sentent pas concernés, soit parce qu'ils craignent d'aborder sans recul des questions contemporaines toujours controversées. Selon François-Georges Dreyfus, les enseignements d'instruction civique, demeurent encore boudés par les professeurs en 1954 : «*certains collègues dénient à l'Instruction civique toute utilité, car eux-mêmes se désintéressent de tout ce qui n'est pas leur spécialité*»[738]. Pourtant, Robert Hubac explique différemment la désaffection frappant l'instruction civique. Pour le président de la Société des professeurs, les enseignants se détournent d'enseignements trop idéologiquement connotés. Il invite donc, en 1959, parents et enseignants à ne pas confondre : «*l'instruction civique et notamment l'étude des institutions qui entre dans nos programmes, et l'éducation civique dont se méfient beaucoup de professeurs, parce qu'elle pose des questions délicates de neutralité et d'objectivité*»[739].

Ces réticences incitent l'Inspecteur Louis François à renforcer l'enseignement civique qui passe à une heure par semaine en 1960. Ce projet est notamment approuvé par les autonomes du S.N.E.S, Pierre Dhombres, Jeanne Borgey, tous deux très attachés à l'enseignement des valeurs républicaines. Cependant, après 1968, les enseignements civiques sont discrédités par les «philosophies du soupçon» et connaissent une véritable traversée du désert. Ce discrédit s'explique également par l'intégration, sous René Haby, en 1975, de l'Instruction civique dans le bloc «Sciences économiques et humaines» censé autant préparer les enfants à leurs futurs rôles de citoyens qu'à leurs fonctions économiques. « *Force est de reconnaître que, depuis une vingtaine d'années, cette éducation civique n'était guère à la mode. Elle ne relevait pas de la modernité pédagogique. Pour mieux l'adapter à la société ambiante, on la réduisait volontiers à des comportements consuméristes. Consomme*

[737] René Clozier «Prémunir nos enfants» in Droit et Liberté, n° 188, 1960, p.4.

[738] François-Georges Dreyfus «Défense de l'instruction civique» in La Quinzaine Universitaire, n°485, 1954, p. 213-214.

[739] «Action du Bureau» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 162, 1959, p. 13-15.

et tais-toi !» écrit Jean Peyrot en 1984[740]. En revanche, même si les tenants de l'éducation sexuelle n'obtiennent pas gain de cause comme l'indique Alain Giami, l'ancien Directeur, Henry Gauthier, crée un module d'information sexuelle à partir de 1973, fort du soutien des syndicats de gauche et des médecins André Berge et Jean Carpentier[741].

C'est Jean-Pierre Chevènement, soucieux de réanimer une culture républicaine vacillante, qui réactive l'instruction civique, en 1985, sous le nom d'«Education civique»[742]. Après le départ de Chevènement, les enseignements civiques sont recentrés sur les notions de «droits de l'homme» et de «vivre ensemble». La droite libérale, incarnée par Claude Malhuret ou François Bayrou, souhaite démontrer la supériorité de la démocratie libérale sur les régimes autoritaires mais aussi favoriser le «vivre ensemble» dans une France en crise. Ces initiatives sont encouragées par François Audigier, recommandant de fonder les enseignements civiques sur les droits de l'Homme en 1989[743]. Mais les nouveaux programmes du G.T.D d'Education civique, présidé par André Zweyacker, suppriment des chapitres entiers consacrés à la protection sociale, au droit du travail au grand dam d'enseignants de gauche confrontés à des publics en souffrance comme les nîmois Michel Perfettini ou Michel Jouve[744]. C'est peut-être pour cette raison que Claude Allègre et Philippe Meirieu réintroduisent certaines questions sociétales dans l'Education civique juridique et sociale (E.C.J.S.) et dans les T.P.E, créés au Lycée, en 1999[745]. Cet enseignement est immédiatement revendiqué par les enseignants d'Histoire-Géographie par la voix de Robert Marconis. Les responsables de l'A.P.H.G veulent non seulement préserver des postes mais également défendre des valeurs qu'ils considèrent comme menacées par des comportements violents ou déviants. François Fillon crée alors des Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (C.E.S.C), en 2005, autorisés à faire intervenir des associations habilitées dans les

[740] Jean Peyrot «Histoire-Géographie-Education civique» in Historiens & Géographes, n° 302, 1984, pp. 273-276.

[741] Alain Giami «Une histoire de l'éducation sexuelle en France : une médicalisation progressive de la sexualité (1945-1980)» in Sexologies, Elsevier, n° 16, 2007, pp.219-229.

[742] Patricia Legris, Op.cit., pp. 365-372.

[743] François Audigier, Guy Lagelée «Eduquer aux droits de l'homme (école, collège, lycée)», Paris, I.N.R.P, 1989, 127p.

[744] Michel Jouve «A propos de l'Education civique» in Historiens & Géographes, n° 341, 1993, p. 57.

[745] Alain Beitone, Marie-Ange Decugis, Christine Dollo, Christophe Rodrigues «Les sciences économiques et sociales: enseignement et apprentissages», Bruxelles, De Boeck, 2004, p. 22.

établissements afin de prévenir les violences, les addictions ou les déviances. Ces comités sont aussi censés prendre en charge les questions d'éducation à la sexualité. Le recul du civisme et l'explosion des comportements à risque inspire au ministre Vincent Peillon, en 2012, la création d'une Morale laïque dénommée finalement «*Enseignement moral et civique*» (E.M.C.), centrée sur les idées de laïcité, de tolérance et de lutte contre les discriminations. Désormais des brigades issues de la «Réserve citoyenne» prêtent leur concours aux enseignants pour traiter en classe des questions liées aux principes républicains.

Pour les partisans de l'Education nouvelle, les établissements doivent devenir aussi plus humains et plus démocratiques. Après guerre, seules les aumôneries peuvent proposer, quand elles disposent de locaux décents, des espaces conviviaux et récréatifs. Les A.R.O.E.V.E.N, associations laïques créent, en 1961, les Foyers socio-éducatifs (F.S.E) pour contrebalancer l'influence des aumôneries catholiques. Les politiques éducatives mises en place, depuis mai 1968, ont pour objectif de répondre aux aspirations d'élèves mal à l'aise dans des univers très hiérarchiques et peu ludiques[746]. Les élus S.G.E.N comme Laure Cartier-Caumont ou Christian Montagnier en 1969, invitent les pouvoirs publics à transformer les «Lycées-caserne» en lieux plus accueillants. Les foyers éducatifs sont désormais en partie gérés par les élèves. Les F.S.E. se donnent comme objectifs «*de développer la vie sociale de l'établissement par l'animation de clubs socialisée, par l'organisation de manifestations culturelles*» mais aussi «*de favoriser la rénovation pédagogique fondée sur l'utilisation de méthodes actives et du travail en groupes*». Les délégués des élèves assistent désormais aux conseils de classe avec les parents d'élève et peuvent exercer des pressions sur les enseignants afin qu'ils modifient leur pédagogie. Les «modernes» affrontent également les «anciens» pour tenter de restructurer les salles de classe et liquider les estrades, symboles de l'absolutisme magistral. Des enseignants appartenant à la Société, comme Paul Labal ou Marc Quénard souhaitent que les enseignants répondent mieux aux préoccupations des jeunes. D'autres comme Michel Pierre ou Jean-Paul Querouil organisent des conférences thématiques ou des activités péri-éducatives pour instruire différemment leurs élèves[747]. Cependant, les progrès sont minimes puisque Louis Legrand, en 1982, ou Philippe Meirieu, en 1989 et en 1997, réaffirment encore la nécessité de créer des «lieux de vie» au Lycée[748].

[746] Jean-Louis Auduc «Le Système éducatif : un état des lieux», Paris, Hachette, 2011, p. 300.

[747] Jean-Paul Quérouil «Club d'information du Lycée Tristan-Corbière à Morlaix» in Historiens & Géographes, n° 226, 1970, p. 63.

[748] Jean-Claude Milner «De l'école», Paris, Editions du Seuil, 1984, p. 34.

Conclusion : Les partisans de la rénovation pédagogique insistent souvent sur les points forts de l'Education nouvelle. Pour eux, la «pédagogie de la modernité» a permis de développer une méthode constructive et expérimentale favorisant la mise en place d'un enseignement critique et pragmatique contrairement au «dogmatisme» imposé par l'enseignement traditionnel. L'élève confronté à ce type de pédagogie, loin d'être inhibé, devient au contraire un citoyen conscient et engagé. Si le bilan dressé est souvent élogieux, il n'est pas partagé par toute la communauté éducative. Les contempteurs de l'«Education nouvelle» proposent, au contraire, une vision apocalyptique des réformes engagées depuis cinquante ans.

2) Des visions apocalyptiques

Le projet d' «Education nouvelle» ne séduit pas l'ensemble du corps professoral. Il est même fortement combattu sous cette dénomination puis ensuite sous l'appellation de «pédagogisme», preuve que la pédagogie n'est plus vue comme une alliée mais comme une menace par un nombre croissant d'enseignants : «*La réaction dominante aujourd'hui est la tendance à réduire, voire oublier le contenu de l'enseignement au bénéfice des moyens pédagogiques, promus au rang de fins : ce qu'on pourrait appeler le pédagogisme.*» [749]. S'il est important pour l'historien de rappeler les points forts des projets éducatifs, il est aussi intéressant de comprendre pourquoi ils suscitent un rejet aussi viscéral. Certains témoignages sont surprenants de prime abord car ils reposent sur des accusations détonantes. En effet, des essayistes, des enseignants évoquent ponctuellement les visées totalitaires, voire sectaires des officines pédagogiques ou des institutions onusiennes soutenues par de hauts fonctionnaires hexagonaux. A l'opposé, certains observateurs considèrent que le pouvoir politique, déterminé à réduire le coût de l'Education nationale, utilise l'alibi de la réforme pour optimiser les ressources de l'Etat ou accroître les marchés des entreprises. D'autres enfin, considèrent que le politique instrumentalise depuis des années le monde enseignant et l'opinion publique afin de dissimuler l'immense désastre, provoqué par un système éducatif permissif et inefficace mais indispensable à une société de marché.

[749] Le terme devient fréquemment employé à partir de 1982 – voir Xavier Renou «Pour rompre avec la ligne Haby ou : Socrate était-il pédagogue ?» in L'Université Syndicaliste, n°30, 1982, p. 27.

a) Des visées totalitaires, voire sectaires

Très tôt, des accusations très violentes sont formulées contre les projets d'Education nouvelle, puis contre le pédagogisme. Ces accusations proviennent essentiellement de militants du S.NA.L.C qui nous plongent dans le monde halluciné d'Orwell. Selon eux, les projets pédagogiques mettent en place des structures collectivistes reposant sur des établissements autonomes dans lesquels les jeunes sont embrigadés au sein d'équipes pédagogiques. Mais, à partir des années soixante-dix, des critiques identiques sont formulées par les dirigeants du S.N.E.S et de l'A.P.H.G. Les pédagogies d'essence constructiviste (déconstruction des représentations, méthode inductive) mais surtout d'inspiration comportementaliste (taxonomies, stimulations diverses, pédagogies par objectifs) inquiètent des enseignants habitués à une gestion humaniste des salles de classe. Pour les militants du S.NA.L.C, ces projets ont pour objectif essentiel de détruire des valeurs nationales, hiérarchiques, morales et familiales. Mais pour les enseignants plus à gauche, les pédagogies comportementalistes peuvent aussi servir les intérêts du capitalisme mondialisé. Ces accusations peuvent être corroborées par des projets visant prioritairement à créer une «culture commune», à imposer des valeurs universelles ou à annihiler tout rapport hiérarchique. En outre, les institutions scolaires en prenant en main de plus de plus les fonctions éducatives assumées traditionnellement par les familles renforcent la suspicion de ceux qui considèrent que l'Ecole doit se limiter à l'instruction[750].

Des représentants de l'ancien S3, comme Gratien Leblanc, dénoncent très tôt, en 1945, les ambitions collectivistes du plan Langevin-Wallon visant à éradiquer les enseignements humanistes au profit de pédagogies «niveleuses». Les dirigeants du S.NA.L.C, dans l'atmosphère pesante de l'après-guerre, comparent même les projets pédagogiques socialo-communistes à la Gleichschaltung nazie. « *Qu'on ne m'accuse pas de vouloir plaisanter dans l'irréel : les choses se sont passées ainsi en Allemagne hitlérienne, et je crains bien que la recette ait été aussi appliquée par d'autres régimes autoritaires*» affirme Albert Pétrus en 1952[751]. Pour des militants, pourtant favorables à l'avènement du gaullisme, Jean Volle ou Alain Langlais, les réformes éducatives Berthoin ou Fouchet sont empreintes des mêmes principes marxistes et pragmatiques que le plan Wallon. En effet, pour ces libéraux, les ministres du Général, en incorporant tous les élèves dans des cycles d'orientation

[750] Alain Trouvé «La controverse républicains-pédagogues : une polémique contre-productive ?» in Alain Vergnioux (dir.) «Grandes controverses en éducation», Berne, Peter Lang, 2013, pp. 187-209.

[751] André Pétrus «De l'enseignement utilitaire» in La Quinzaine Universitaire, n°458, 1952, p. 110.

contribuent à forger ces phalanstères éducatifs tant redoutés que représentent pour eux les C.E.G ou les C.E.S. Marguerite Fournier et Paul Serre, dans le contexte trouble de l'après 68, s'efforcent de montrer que les mesures prises par Edgar Faure ou Olivier Guichard s'inspirent aussi de ces «lourdes machineries pédagologiques» dessinées par le plan Langevin-Wallon[752]. Ces projets, selon eux, encouragent les pédagogies lénitives, tout en favorisant la stigmatisation des enseignants récalcitrants. En effet, Paul Serre est en butte, en 1971, au lycée de Villemomble, dirigé par un proviseur proche du S.G.E.N, à la vindicte de parents d'élèves gagnés à l'Education nouvelle. Selon lui, les parents d'élèves utilisent leurs nouvelles prérogatives pour remettre en cause les professeurs «conservateurs» dans les conseils de classe[753].

Ce qui est surprenant, c'est que ces attaques, provenant essentiellement du S.NA.L.C, gagnent d'autres organisations considérées comme plus «progressistes». Les responsables du S.N.E.S, Jean Petite et Jean Chaubard dénoncent en 1976, les pédagogies dirigistes instaurées par l'équipe Haby au collège alors que des méthodes plus souples restent préconisées au lycée. Pour ces représentants d'Unité et Action, les giscardiens utilisent les méthodes behavioristes pour diffuser insidieusement leurs thèses libérales et atlantistes[754]. Pourtant, pour les représentants du S.NA.L.C comme Jean-Jacques Lechartier, les projets Haby reflètent les tendances autoritaires de la pédagogie soviétique représentée par Makarenko, Wallon ou Snyders, traduits en termes tayloristes[755]. Cela pourrait prêter à sourire, si nous ignorions le fait qu'au même moment des savants soviétiques ou américains, comme Donald Hebb et Burrhus F. Skinner, participent à des programmes de contrôle mental sur des cobayes humains[756].

D'ailleurs, à partir de la fin des années quatre-vingt, la thématique de l'embrigadement gagne les spécialistes de l'A.P.H.G**.** Jean Peyrot dénonce, en 1989,

---

[752] Marguerite Fournier «Le SGEN et le Plan Langevin Wallon» in La Quinzaine Universitaire, n° 701, 1970, p. 103-106.

[753] Paul Serre «Tribune libre : Les scories du 2 mars» in La Quinzaine Universitaire, n° 711, 1971, p. 696-698.

[754] Jean Petite « Les objectifs de René Haby» in L'Université Syndicaliste, n° 10, 1976, p. 10.

[755] Jean-Jacques Lechartier «Congrès du SNALC : L'autorité et l'éducation de la liberté» in La Quinzaine Universitaire, n° 784, 1976, p. 638-640.

[756] Michael Coffman «Rescuing a Broken America: Why America is Deeply Divided and How to Heal it Constitutionally», New York, Morgan James, 2010, p. 96. « *Public education in America has evolved into a system of mind control based on psycho manipulation principles of Burrhus Frederic Skinner, Benjamin Bloom and Alfred C. Kinsey*» -

les coups de force des appareils technocratiques hiérarchiques «*de type Fayolle*» comprenant les Directions, l'I.G.E.N, les M.A.F.P.E.N rêvant de transformer les enseignants en O.S afin qu'ils appliquent servilement les directives ministérielles[757]. Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos-Alvarez, très critiques vis-à-vis des théories comportementalistes rappellent que les «*Objectifs de référence de Seconde en histoire-Géographie*» sont «*élaborés en grande partie selon les principes de la pédagogie par objectif.*»[758]. Au début du XXIème siècle, même si le thème de l'embrigadement ne fait plus autant recette, le discours du S.NA.L.C nous plonge dans un univers façonné par le jacobinisme rousseauiste débouchant inévitablement sur un système éducatif orwellien. Guy Desbiens considère, en 2005, que les inspirateurs des lois d'orientation comme Philippe Meirieu caressent en fait les mêmes projets totalitaires que ceux défendus par Robespierre, favorable à une «culture commune» et à des «compétences transversales»[759]. Les derniers éditoriaux de Bernard Kuntz, à partir de 2010, dénoncent les intimidations exercées par certains I.P.R «*Big Brother pédago*» ainsi que les «*comités Théodule*» chargés de réduire progressivement les initiatives des professeurs[760].

Si durant les Trente Glorieuses, les enseignants du S.NA.L.C dénoncent surtout les attaques dirigées contre les enseignements traditionnels, à partir des années soixante-dix, l'influence du comportementalisme et son adaptabilité au projet constructiviste, change la donne. Dans les années cinquante et soixante, les représentants du Syndicat national concentrent leurs attaques contre les tentatives d'éradication des humanités, notamment à travers les projets de tronc commun. Paul Martin puis Alice Gervais, vers 1955, souhaitent défendre les langues anciennes et l'histoire ancienne, seules susceptibles, avec la littérature, d'instruire les enfants sur les vicissitudes de la condition humaine[761]. Or, André Delclaux et François-Georges Dreyfus montrent qu'avec le projet Billères, les programmes abandonnent des pans importants de l'histoire ancienne et intègrent de plus en plus la notion de milieu[762].

---

[757] Jean Peyrot «Turbulences… gardez vos ceintures accrochées» in Historiens & Géographes, n° 325, 1989, pp. 13-17.

[758] Jacqueline Le Pellec, Violette Marcos-Alvarez «Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend», Paris, Hachette, 1991, p. 71.

[759] Guy Desbiens «Elitisme et Egalitarisme» in La Quinzaine Universitaire, n° 1243, 2005, pp. 12-13.

[760] Bernard Kuntz «Big Brother, pédago» in La Quinzaine Universitaire, n° 1320, 2010, p. 1.

[761] Paul Martin «Contribution à la doctrine» in La Quinzaine Universitaire, n° 495, 1955, pp. 97-98.

[762] André Delclaux «Réflexions de la commission pédagogique du SNALC sur le projet de loi» in La Quinzaine Universitaire, n° 519, 1957, pp. 148-163.

Durant la période gaullienne, des enseignants du S.NA.L et du S.N.E.S considèrent que les préconisations du rapport Rueff-Armand, puis les mesures Fouchet visant la Philosophie et l'Histoire constituent des attaques délibérées contre des disciplines incitant les élèves à réfléchir[763]. Les représentants du S.N.E.S et du S.G.E.N contestent également les propos tenus par René Haby accusant les enseignants de ne plus traiter objectivement leurs programmes. Ces interventions se multiplient après la longue campagne menée par le S.NA.L.C, incriminant de nombreux enseignants utilisant les «10% culturels», dès 1973, pour introduire des sujets sensibles à l'école[764].

Pourtant, ce sont les logiques comportementalistes, sous-tendant les projets Haby qui inquiètent de nombreux observateurs. Après Jean Petite, Jean-François Clopeau et Evelyne Planque attaquent, au S.N.E.S, en 1979, les programmes de «*sciences sociales et économiques*» censés «*façonner les comportements*», «*enseigner des «savoir-faire*» sans réelles connaissances afin d'imposer des visions fixistes et éminemment conservatrices de l'Histoire[765]. Jacques Delort, au S.NA.L.C, à la même époque décrit le système scolaire hérité des Lumières comme une matrice «uniformisatrice», destinée à éduquer des masses désormais prisonnières d'abstractions idéologiques[766]. La fin des années soixante-dix connaît une exacerbation du discours anti-pédagogiste. Dans «*La Quinzaine Universitaire*», Robert Sabaud puis Frédéric Eleuche considèrent que les théories comportementalistes sont amorales et responsables de régressions insupportables sur le plan éducatif puisqu'elles assimilent l'Homme à l'animal[767]. Dans la revue de l'A.P.H.G, Pierre Goubert, s'en prend à un «*pédagogisme méchant*» imposant des carcans méthodologiques préétablis et rigides[768]. Il reçoit le soutien de représentants associatifs et d'enseignants de terrain comme Sylviane Kneip. Jean-Paul Noté considère même que la réforme Haby consacre le «*triomphe de la congélation dans*

[763] Alain Langlais «Avenir de l'Histoire» in La Quinzaine Universitaire, n° 631, 1966, p. 333.

[764] Gérard Simon «Septembre noir ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 743, 1973, pp. 2-7.

[765] Evelyne Planque, Jean François Clopeau «Quelle histoire ? Quelle géographie ?» in L'Université Syndicaliste, n° 24, 1979, p. 22.

[766] Jacques Delort « Un livre prophétique : "La révolte des masses" par José Ortega y Gasset » in La Quinzaine Universitaire, n° 826, 1979, p. 817-819.

[767] Robert Sabaud «Les fondements idéologiques de la réforme Haby ou les dangers du scientisme» in La Quinzaine Universitaire, n° 808, 1978, p. 708-712.

[768] Pierre Goubert «L'Historien et le Pédagogue : A la mémoire de M. Noyer, maître d'école en Anjou» in Historiens & Géographes, n° 277, 1980, pp. 439-442.

le domaine pédagogique !»[769]. Au S.N.E.S, les «conservateurs», comme Georges Ferrand, rappellent que les bilans des sciences éducatives dressés à l'ère reaganienne sont calamiteux[770]. Dans les années quatre-vingt-dix, les commentateurs hostiles au pédagogisme placent dans le même sac, les courants constructivistes et comportementalistes, tant les pédagogues modernes empruntent aux deux écoles, comme le montrent certains passages de l'ouvrage de Philippe Meirieu et Michel Develay de 1992. Alors que la réflexion de Meirieu influence largement les projets Allègre, les représentants de l'A.P.H.G, Robert Marconis ou Michel Barbe, ciblent leurs attaques contre les «*pédagogues behavioristes*». Selon, eux, ces éducateurs introduisent insidieusement une «*sociologie du consensus*» en E.C.J.S. au moment où le Parti socialiste connaît un tournant social-libéral affirmé[771].

Si des responsables du S.NA.L.C, comme Jean-Marie Potiez, font remarquer que les projets comportementalistes peuvent servir n'importe quel projet politique, d'autres dénoncent les origines behavioristes du «socle commun» défini par une interminable litanie d'items, égrenés comme des «mantras»[772]. Alice Cardoso et Franck Thénard-Duvivier au S.N.E.S considèrent notamment que les enseignements d'«instruction civique et morale» au Primaire sont caricaturaux et privilégient les «*réflexes comportementaux*»[773]. En fait, depuis l'arrivée de Nicolas Sarkozy à la présidence, les militants du S.N.E.S, comme Marie-Claude Derouet-Besson, instruits par Jean-Pierre Terrail, se dépensent sans compter pour dénoncer les «*pédagogies de basse intensité*» résultant du socle. Ils font écho aux propos de Guy Desbiens montrant que les courants technicistes des «Sciences de l'éducation» qui semblent privilégier les pratiques aux systèmes, s'enferment désormais dans des exigences théoriques totalement abstraites et stériles[774]. D'ailleurs pour amuser leurs lecteurs, les rédacteurs de *L'U.S.* publient quelques extraits, en 2011, des travaux de Francis

[769] Jean-Paul Noté «Pour une histoire héraclitéenne» in Historiens & Géographes, n° 296, 1983, pp. 47-48.

[770] Georges Ferrand «SOS : les sciences humaines se portent mal aux USA» in L'Université Syndicaliste, n° 186, 1988, pp. 34-35.

[771] Robert Marconis «Le piège» in Historiens & Géographes, n° 368, 1999, pp. 7 sqq.

[772] Claire Mazeron «Rapport Grosperrin : L'horreur pédagogique» in La Quinzaine Universitaire, n° 1324, 2010, pp. 12-13.

[773] Alice Cardoso, Franck Thénard-Duvivier «Des programmes sous surveillance ?» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 666, 2008, p. 1.

[774] Guy Desbiens «Les contradictions du "discours pédagogique"» in La Quinzaine Universitaire, n° 1314, 2009, pp. 13-14.

Vergne sur le «novlangue» apparu récemment dans l'Education nationale favorisant le formatage des esprits.

Pour les responsables du S.NA.L.C, mais aussi pour certains enseignants de la Société des professeurs, les réformes ont pour objectif de renier les traditions nationales. Pour Hector Mériaux, en 1953, les transformations du système éducatif condamnent à terme les traditions humanistes hexagonales, héritées de l'Antiquité gréco-latine et de la Renaissance[775]. Ces inquiétudes, largement refoulées sous le régime gaulliste, réapparaissent avec mai 1968. Christian Delpérier, lycéen héroïque lors du 11 novembre 1940, puis Alain Langlais s'inquiètent de voir les valeurs nationales foulées au pied par les enseignants et les élèves gauchistes[776]. Selon Alain et Christiane Delaporte, les nouveaux «barbares» à travers leurs enseignements cherchent à éradiquer les valeurs humanistes et patriotiques en utilisant, au besoin, la délation. Les propos d'Alain Delaporte, appelant la majorité silencieuse à se mobiliser contre les «fascistes» rouges, d'abord parus dans la Quinzaine du S.NA.L.C sont reproduits ensuite dans « *Historiens & Géographes* » en 1980 : «*Dans notre bon vieux pays féru de liberté et indépendant d'esprit, le suffrage universel a écarté plusieurs fois le péril, il reste à le conjurer définitivement à sa source, à sa racine, dans l'enseignement* »[777].

Pour Jean Peyrot, qui préside alors l'A.P.H.G, les thèses psycho-pédagogiques de Burrhus F. Skinner et de Benjamin Bloom opposées aux thèses évolutionnistes de Piaget favorisent les entreprises des fonctionnaires hostiles à l'histoire nationale : «*Actuellement, les services officiels du ministère sacrifient l'histoire, et l'histoire de notre pays, aux théories de psycho-pédagogues américains, venant en renfort à tous ceux qui ont intérêt à voir réduire la part de l'histoire à l'école*»[778]. Les pédagogies comportementalistes remplacent par des items, juxtaposés les uns à côté des autres, les repères chronologiques constituant la trame de l'histoire hexagonale. D'ailleurs au S.NA.L.C, les militants ne s'y trompent pas puisque, successivement, Hervé Finous et Grangé jugent les réformes Haby hostiles à une vision hexagonale de l'Histoire alors que Frédéric Eleuche dénonce dans les mêmes termes le rapport

[775] Hector Mériaux «Impressions de Congrès» in La Quinzaine Universitaire, n° 471, 1953, pp. 133-136.

[776] Alain Delaporte «L'enseignement n'est plus ce qu'il était » in La Quinzaine Universitaire, n° 822, 1979, p. 604. Voir « Tribune libre», Historiens & Géographes, n°278, 1980 p. 646-647

[777] Alain Delaporte «L'enseignement n'est plus ce qu'il était » in La Quinzaine Universitaire, n° 822, 1979, p. 604. Voir « Tribune libre», Historiens & Géographes, n°278, 1980 p. 646-647.

[778] Jean Peyrot «Les programmes d'histoire dans les enseignements élémentaire et secondaire» in Historiens & Géographes, n°281, 1980, p. 202.

Legrand remis au socialiste Savary : «*pour que M. Legrand puisse voir disparaître ces obstacles à la mise en place de son enfant chéri, il faut "du passé faire table rase", c'est-à-dire si nous avons bien compris, supprimer ou changer la mémoire du peuple, l'Histoire, déjà bien maltraitée sous les précédents gouvernements, supprimer ou changer la religion, supprimer ou changer la famille…*»[779].

A la fin de la guerre froide, les représentants de l'A.P.H.G ou du S.NA.L.C, pourtant sensibles à la question, dénoncent les tentatives maladroites pour imposer des enseignements portant sur les droits de l'Homme. Les membres de ces deux organisations craignent que ces enseignements contribuent plus à endoctriner les jeunes qu'à les sensibiliser aux problématiques posées. «*Le projet Malhuret - Monory est une idée généreuse, mais irréfléchie quant à ses conséquences; politiquement adroite, mais nocive pédagogiquement et à terme dangereuse pour le système éducatif* » écrit Jean Peyrot en 1987[780]. Peu hostiles, auparavant, à la Construction européenne, les enseignants, tel Frédéric Eleuche, s'inquiètent aussi des pratiques de lobbying européiste touchant les lycées au moment du referendum sanctionnant l'adoption du Traité de Maastricht. Ces professeurs sont rejoints par leurs collègues du S.N.E.S qui dénoncent la censure touchant certains partisans du «non» lors du referendum portant sur l'adoption de la Constitution européenne. Certains militants, comme Monique Daune ou Catherine Dudès, regrettent les tentatives de formatage mises en place dans les classes «sécurité défense» orientant doucement les enfants défavorisés vers des emplois militaires[781]. En revanche, les représentants du S.NA.L.C, notamment Claire Mazeron, déplorent, en 2012, les pressions exercées sur les groupes d'experts pour qu'ils réduisent sans cesse les cadres nationaux. Ces constats sont désormais défendus par les enseignants proches du Front National regroupés dans le «Collectif Racine». Les propos de Cédric Lesieur, membre du Collectif, en 2014, rappellent les débats déjà soulevés par les programmes Haby par des souverainistes de gauche comme de droite : «*il reste à s'interroger sur les enjeux soulevés par l'écriture d'un roman mondial au sein de l'enseignement de l'histoire-géographie en France. Il est assez aisé de lier cette question au contexte de globalisation néolibérale, qui s'appuie sur une volonté de rendre obsolète le cadre national (..) toute critique devient automatiquement réactionnaire, s'opposant au sens*

[779] Frédéric Eleuche «Mr Legrand est il un démocrate ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 885, 1982, pp. 199-202.

[780] Jean Peyrot «Turbulences» in Historiens & Géographes, n°315, 1987, p. 1379-1382.

[781] Monique Daune «Expérimentation à vos ordres !» et Catherine Dudès « Exemple : au collège Montaigne de Lormont» in L'Université Syndicaliste, n° 716, 2011, pp. 7.

de l'Histoire, jamais formulé explicitement mais toujours présent dans nos programmes»[782].

Les discours dénonçant les attaques contre l'histoire nationale font écho à des accusations inattendues visant les institutions internationales, notamment l'U.N.E.S.C.O. Ces accusations essentiellement formulées au départ par des «Born Again» américains ou par des chrétiens traditionalistes européens sont reprises ponctuellement par des personnalités appartenant à d'autres traditions religieuses ou philosophiques. Selon eux, les institutions internationales, bien qu'elles soient traversées par des clivages profonds, demeurent fidèles, depuis leur création, à des pédagogies aliénantes d'inspiration constructiviste et surtout comportementaliste. Sans exercer de pressions trop visibles, ces organisations influencent subtilement les agendas éducatifs des Etats nationaux en fournissant des solutions «clés en main» aux problèmes rencontrés. Mais ces recettes proposées par l'U.N.E.S.C.O reposent souvent sur des formes de «dressage global» selon la formule de Simone Bilman, mère suisse, effrayée par l'éducation prodiguée à sa fille[783]. Selon ces observateurs, les nouveaux «curricula» imaginés d'abord par le Bureau International pour l'Education (B.I.E) puis par l'U.N.E.S.C.O ou l'O.C.D.E ont pour but de modifier les représentations des individus afin de les convertir aux valeurs onusiennes. Ces projets éducatifs, tout en prônant la liberté, la tolérance, cherchent à briser les identités culturelles, religieuses et sexuelles particulières afin de produire des individus malléables et adaptables à tous les systèmes économiques et notamment à la mondialisation libérale. On comprend que le club «Politique Autrement» présidé par Jean-Pierre Le Goff, hostile au tournant néo-libéral, ait largement diffusé le témoignage de cette mère d'élève.

Les publications de Julian Huxley, directeur de l'U.N.E.S.C.O, contribuent, dès 1946, à renforcer les suspicions à l'égard de l'institution et de ses objectifs. La vision de l'éminent biologiste repose sur une foi inébranlable dans le progrès résultant de l'évolution et de la sélection naturelle. Au lieu de s'opposer à un système économique ou philosophique en particulier, il appelle à une synthèse hégélienne afin de surmonter les contradictions inhérentes à l'organisation. Dépassant le matérialisme marxiste et le dualisme religieux, Huxley prône une vision holiste permettant de réaliser la « synthèse » de différents apports idéologiques et spirituels. «*A l'heure actuelle, deux philosophies de la vie s'affrontent, l'une venue de l'Ouest,*

[782] Cédric Lesieur «Histoire-géographie : la fabrique d'un citoyen global» in La Lettre -Collectif Racine, Spécial Histoire-Géographie, n°1, 2014, p. 3.

[783] Simone Bilman «Le dressage global» in Association Refaire l'école, 2013, pp. 208-215.

l'autre de l'Est, et elles n'entravent pas seulement la réalisation de l'unité, mais elles menacent même de devenir les foyers d'un véritable conflit. (..) Peut-on éviter ce conflit, concilier ce qui est opposé, résoudre cette antithèse en une synthèse plus élevée? Je suis persuadé, non seulement que cela peut se réaliser, mais aussi que, par suite de l'inexorable dialectique de l'évolution, cela doit se réaliser…», déclare Huxley en 1946[784]. Des membres de la Psychological Welfare Branch, affectés auparavant aux unités de propagande militaire, sont désormais chargés, avec la paix, d'utiliser leurs compétences pour convaincre les populations du bien fondé des projets onusiens, selon Chloé Maurel[785].

Pourtant, jusqu'aux années soixante, les enseignants français pensent peu à remettre en cause les projets éducatifs des institutions internationales. Les adhérents du S.N.E.S, qu'ils soient autonomes ou unitaires, se méfient plutôt des Syndicats internationaux influencés, soit par l'Union soviétique comme la F.I.S.E - F.S.M, soit par les Etats-Unis comme le S.P.I - C.I.S.L[786]. Les représentants du S.NA.L.C, eux, voient plutôt au départ, les succédanés du plan Langevin-Wallon comme des projets collectivistes inspirés par les socialo-communistes. Certains comme François-Georges Dreyfus se montrent même plutôt satisfaits des expérimentations conduites à Sèvres sous l'égide de l'U.N.E.S.C.O[787]. Mais à mesure que les projets inspirés par la Commission Langevin-Wallon sont repris par des personnalités conservatrices comme André Marie ou Jean Berthoin, les adhérents s'interrogent. D'autant qu'au S.N.E.S, plusieurs personnalités, Jean Marchais ou Andrée Limbour en 1957, rapprochent les différents projets présentés des expérimentations réalisées simultanément aux Etats-Unis comme en Union soviétique : «*on s'étonne de voir inscrire des méthodes dont les pays qui les ont largement utilisées depuis trente à quarante ans – l'U.R.S.S et les U.S.A – proclament la faillite*»[788]. Les programmes d'Histoire, proposant des visions souvent iréniques des civilisations nord-américaine et russe, éveillent la suspicion de certains enseignants méfiants à l'égard de deux puissances de plus en plus accusées de mettre en place un condominium sur le

[784] Julian Huxley «L'U.N.E.S.C.O : ses buts et sa philosophie», Paris, Commission préparatoire de l'organisation des Nations-unies pour l'éducation, la science et la culture, 1946, p. 70.

[785] Chloé Maurel «L'UNESCO de 1945 à 1974», Thèse soutenue à Paris I, 2006, p. 43.

[786] Albert-Claude Bay, Alexandre Kreisler, Emile Hombourger «Quand la politique s'en mêle… » in L'Université Syndicaliste, n°81, 1952, p. 7.

[787] François-Georges Dreyfus «Pédagogie et éducation» in La Quinzaine Universitaire, n°504, 1955, p.32.

[788] Andrée Limbour «L'enseignement de l'Histoire et de la Géographie» in Syndicalisme Universitaire, n° 157, 1957, p. 17.

monde. Dès 1962, les mesures prises par le régime gaulliste sont perçues par certains enseignants comme des prescriptions inspirées par l'U.N.E.S.C.O, dirigé à l'époque par le Français René Maheu, grand admirateur de Teilhard de Chardin[789]. C'est Andrée Savajol-Carrère, professeur à Sèvres, ancienne adhérente du S.G.E.N, membre de la Société et désormais proche du S.NA.L.C, qui met le feu aux poudres au Congrès du S.NA.L.C en 1962 : «*Mme Savajol ajoute encore des preuves à cette volonté ministérielle de démanteler l'enseignement secondaire ; elle a assisté à la réunion organisée par le Grand Orient de France sous l'égide de l'U.N.E.S.C.O ; elle y a vu l'acharnement de nos adversaires* »[790]. Désormais, les militants du S.NA.L.C, Jean Volle ou Alain Langlais, considèrent les projets éducatifs hexagonaux comme des créatures hybrides issues de la réflexologie soviétique et du pragmatisme anglo-saxon imposés par l'O.N.U.

Après mai 1968, l'idée se fait jour que les élites sur le plan international ou national imposent leurs projets sans se soucier des échelons nationaux et des populations locales. Gérard Simon et surtout Jean-Marcel Champion reprenant les thèses de Maurice Duverger considèrent, en 1974, que «*les réformes accomplies de 1945 à 1969, dont certaines furent importantes, l'ont été en général de façon jacobine, par un petit noyau de novateurs donnant l'impulsion d'en haut, au moyen d'une utilisation habile des mécanismes de décision de notre système politique et administratif* »[791]. Ces déclarations interviennent au moment où des intellectuels libéraux, affirment que les fonctionnaires de l'U.N.E.S.C.O, sous l'impulsion d'Amadou-Mahtar M'Bow, sont de plus en plus gagnés aux thèses marxistes. Jean-François Revel, par exemple, révèle en 1976 que l'U.N.E.S.C.O, tente d'imposer, dans les esprits, les thèses d'Immanuel Wallerstein ou de Samir Amin sur le pillage néocolonial ou sur l'échange inégal alors que les positions de Myrdal ou de Samuelson sont ignorées[792]. Mais les vues de Revel sont totalement infirmées par d'autres témoignages. Pour les syndicats de gauche, les réformes Haby**,** inspirées par l'O.C.D.E ou l'U.N.E.S.C.O, visent prioritairement à promouvoir les principes du capitalisme libéral international.

---

[789] Chloé Maurel «L'influence du Vatican et des réseaux catholiques à l'UNESCO (1945-1974)» in Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique, n°119, 2012, pp. 101-120.

[790] «Congrès du 12 avril» in La Quinzaine Universitaire, n°577, 1962, p.262.

[791] Jean-Marcel Champion «Enseignement supérieur : La presse et la crise de l'université » in La Quinzaine Universitaire, n° 750, 1974, p. 514-519.

[792] Jean-François Revel «La tentation totalitaire», Paris, Laffont, 1976, 369p.

Monique Vuaillat et Yves Baunay, dévoilent les mécanismes de sélection, suggérés par les institutions internationales, mis en place pour réorienter les éléments populaires vers des voies de garage : «*Les visées du pouvoir, en matière de formation et de recrutement des maîtres traduisent deux aspects étroitement liés de sa politique : adapter l'école, le niveau et le contenu de l'enseignement aux impératifs du profit maximum dans la production (former la main d'œuvre adaptée à cet objectif) favoriser le "redéploiement" économique et vaincre les résistances et les obstacles à ces tentatives d'adaptation (..) Ces objectifs s'inscrivent d'ailleurs pour une part dans une stratégie internationale des pays capitalistes en matière d'éducation, comme en témoigne par exemple une récente recommandation de l'UNESCO sur "le rôle et la formation des maîtres" (septembre 1975) qui préconise un recours plus fréquent dans l'enseignement à la participation de personnes étrangères à la fonction enseignante, un assouplissement des règles de recrutement et des statuts professionnels des enseignants, une redéfinition des services, et qui met l'accent sur la seule formation pédagogique et sur l'éducation récurrente aux dépens de la formation initiale des maîtres*»[793].

Exonérant totalement l'U.N.E.S.CO, l'Inspecteur Louis François, en congé de l'Education nationale, en 1977, affirme que ce sont au contraire les mesures successives prises par les ministres Fouchet, Fontanet puis Haby qui ont gravement altéré les enseignements historiques[794]. Pourtant, les charges lancées contre les politiques éducatives de l'U.N.E.S.C.O se succèdent. Annie Kriegel, dénonce, dans le Figaro, en août 1981, les pédagogies lénitives promues par l'organisation au grand dam de nombreux enseignants. Certains enseignants du S.NA.L.C considèrent que les objectifs poursuivis par les fonctionnaires au service de l'Education, au niveau international comme sur le plan national, sont orwelliens «*Les objectifs des idéolo-démago-pédagogues sont clairs. (..) on veut remplacer l'individu par le groupe ; on veut opposer le groupe à l'individu (..) On se souvient des trois slogans partout inscrits dans la société imaginée par George Orwell : "L'ignorance c'est la force" (Une maxime que René Haby aurait pu mettre en exergue à sa réforme)* » affirme Jean-Michel Leost, sous l'ère Savary[795].

Les aggiornamentos intervenus dans les organisations internationales à la fin de la guerre froide modifient la perception des analystes. Alors que Jean-François Revel

[793] Monique Vuaillat, Yves Baunay, Françoise Régnaut et alii «Gouvernement et patronat contre les enseignants» in Syndicalisme Universitaire, n° 4, 1975, p. 23.

[794] Louis François «Réflexions sur un combat perdu» in Historiens & Géographes, n° 263, 1977, pp. 725-727.

[795] Jean-Michel Leost «C'est arrivé demain» in La Quinzaine Universitaire, n° 880, 1982, pp. 908-910.

enfonce le clou dans «*La Connaissance inutile*» et «*La Grande Parade*», des chrétiens traditionalistes lancent des accusations stupéfiantes contre les institutions onusiennes. L'U.N.E.S.C.O et l'O.C.D.E tenteraient d'imposer à la place des programmes d'enseignement classiques, des «curricula» servant non seulement leurs projets totalitaires mais diffusant également leurs croyances «New Age». En effet, les «curricula» préconisés par l'U.N.E.S.C.O définissent désormais les objectifs de formation, les contenus d'enseignement mais également les méthodes utilisées réduisant la latitude pédagogique des enseignants. Ils recommandent de réduire les horaires consacrés aux enseignements disciplinaires, la place de l'histoire nationale, pour évoquer surtout à travers des exercices pratiques des préoccupations sociétales. Les «curricula» viseraient à renforcer l'éducation à la tolérance, l'éveil à la sexualité, la lutte contre les discriminations, le respect de l'environnement. Des enseignants catholiques appartenant à l'A.P.H.G, comme Pierre Wirtz, en 1992, voient les tenants des «sciences de l'éducation», comme les précurseurs des univers totalitaires décrits par Aldous Huxley dans lesquels officient des enseignants gestionnaires d'items[796].

Deux essais, passés relativement inaperçus, publiés par un polytechnicien catholique, Pascal Bernardin, et un pasteur calviniste, Jean-Marc Berthoud, dénoncent les projets caressés par l'U.N.E.S.C.O, devenu «Machiavel Pédagogue»[797]. Selon Bernardin et Berthoud, les institutions internationales sont trustées par de véritables gourous, rêvant d'introduire des pédagogies comportementalistes afin de convertir les élèves aux valeurs mondialistes. Des fonctionnaires onusiens, comme Robert Müller, à travers la promotion d'un nouveau «Curriculum», chercheraient à imposer leurs croyances holistes afin de ruiner les conceptions dualistes défendues par les Eglises chrétiennes. Robert Müller, ancien conseiller de Situ U Thant et de Kurt Waldheim, prononce, en effet, un discours aux accents très mystiques, à la conférence de la paix de 1989. Dans un premier temps, il évoque l'importance de l'O.N.U et de l'U.N.E.S.C.O dans la formation d'une éducation globale (curriculum) : «*Nous avons besoin d'une nouvelle forme d'éducation mondiale. L'éducation, à savoir l'éducation des enfants dans notre maison globale et dans nôtre famille humaine, fait de grands progrès»*[798]*.* Mais un peu plus loin, le promoteur du «World Core Curriculum» annonce un véritable programme mystique : *« Mais nous avons besoin d'aller plus avant. Nous avons*

[796] Pierre Wirtz «Courrier des lecteurs - 14 octobre 1992 » in Historiens & Géographes, n° 339, 1993, p. 9.

[797] Pascal Bernardin «Machiavel pédagogue ou le ministère de la réforme psychologique», Paris, Notre-Dame des Grâces, 1995, p. 39. Voir également Jean Vernette «Le Nouvel Âge», Paris, Téqui, 1990, pp. 159-160.

[798] Robert Muller «The True Meaning of Peace Conference», Juin 1989, O.N.U (traduction personnelle)

besoin de l'enseignement cosmique annoncé par les religions et par des personnes comme Maria Montessori. Nous avons besoin d'une éducation holiste, enseignant la nature holiste de l'univers et de notre planète»[799].

Jean-Marc Berthoud, pasteur calviniste, très au fait des questions théologiques, montre que l'U.N.E.S.C.O a fait de Coménius son «saint-patron» avec son principal maître à penser, Jean Piaget. Selon lui, les pédagogies préconisées par les institutions onusiennes n'auraient pas pour objectif premier de désinhiber les enfants, mais de les convertir à des conceptions libérales, permettant ensuite de reformuler les valeurs morales traditionnelles[800]. Ces considérations métaphysiques ne préoccupent que certains cercles religieux, mais elles permettent peut-être de comprendre pourquoi les préconisations des institutions internationales sont souvent étudiées avec suspicion par les «crypto-chrétiens» présents dans les différentes organisations enseignantes. Cependant, ce sont souvent des préoccupations, plus terre à terre, qui motivent les condamnations des réformes entreprises. Pour Natacha Polony, interrogée par Claire Mazeron, en 2011, les politiques impulsées par l'O.C.D.E et l'U.E appliquées par les gouvernements sont de plus en plus fondées sur l'idée d'un socle de connaissances réduites et de compétences élargies dans une logique purement utilitariste[801].

b) Des considérations purement économiques

Pour des enseignants plus matérialistes, les projets scolaires ont surtout des visées économiques et sociales : il s'agit de fournir à l'entreprise un volant de main d'œuvre employable ou corvéable à merci. Durant les Trente Glorieuses, les responsables syndicaux constatent que les projets éducatifs caressés par les gouvernements de la IVème comme de la Vème République sont destinés à produire des cadres et des techniciens plus que des lettrés et des humanistes. «*On s'efforce d'éliminer des programmes tout ce qui n'est pas strictement utilitaire : les langues mortes, l'histoire, la philosophie sont particulièrement menacées*» constate Jean Marchais au S.N.E.S[802]. «*D'où l'idée pour obtenir une solution rapide, de "reconvertir"*

[799] Ibid.

[800] Jean-Marc Berthoud «L'Ecole et la famille contre l'utopie: Les annales d'un combat», Lausanne, Editions L'Âge d'Homme, pp. 152-184.

[801] Claire Mazeron « Natacha Polony "Le pire est de plus en plus sûr : Requiem pour l'école publique ?" » in La Quinzaine Universitaire, n°1340, 2011, pp. 22-23.

[802] Jean Marchais «Une campagne redoutable» in L'Université Syndicaliste, n° 173, 1958, p. 7

l'enseignement secondaire en en faisant une sorte de machine à fabriquer en série des techniciens»[803]. Mais nombreux sont ceux qui n'entendent pas brader comme Aimé Chemizard, en 1962, les enseignements traditionnels : «*Démocratisation de l'enseignement ? Assurément ; mais demeurons lucides et vigilants ; n'acceptons pas que l'entreprise se traduise par l'octroi d'une culture au rabais de par une déperdition de substance parmi les véritables élites du pays*»[804]. Selon les responsables du S.NA.L.C, les projets scolaires concrétisés par les réformes gaullistes visent à créer uniquement les filières de techniciens et les cadres dont le régime a besoin sans trop se soucier de la formation intellectuelle des individus : «*l'actuelle réforme de l'enseignement, inspirée presque uniquement par une certaine interprétation du Plan Langevin-Wallon aboutit, en fait, à un nivellement par le bas; que sous couleur d'orientation, elle tend de plus en plus, à planifier en fonction des impératifs économiques actuels, la population scolaire du pays, au nom des seuls critères de productivité et d'économie, et aboutit ainsi à un dirigisme absolu exercé par l'Etat*»[805].

Avec la fin de la croissance, les projets giscardiens sont interprétés différemment par les enseignants même si leurs finalités utilitaristes demeurent soulignées. Pour Pierre Goubert, en 1980, les réformes Haby sont destinées à produire des crétins décérébrés facilement malléables, en limitant les coûts éducatifs supportés par la nation. Il prend violemment à partie les enseignants chargés d'appliquer les réformes : «*Vous avez obéi à des programmes criminels propagés et soutenus par des fonctionnaires incompétents et d'autant plus autoritaires et vaniteux, mis en avant par un régime politique qui veut ruiner la trop coûteuse Education ex-Nationale, afin de régner plus facilement sur des demeurés et des robots, qui achèteront bien et voteront bien*»[806]. Alors que le système productif connaît des difficultés, de nouveaux secteurs d'activité apparaissent. Ces activités de service ne nécessitent plus forcément des salariés très qualifiés ou très spécialisés mais au contraire des employés polyvalents et flexibles. Les grandes institutions internationales préconisent de revoir le fonctionnement des systèmes éducatifs nationaux dans ce sens. Certains responsables de l'A.P.H.G font remarquer que les

[803] Ibid.

[804] Aimé Chemizard «Noblesse, ambiguïtés et risques d'une entreprise nécessaire» in La Quinzaine Universitaire, n° 574, 1962, p. 208-211.

[805] S.NA.L.C «Motion sur l'orientation» in La Quinzaine Universitaire, n° 664, 1968, p. 450.

[806] Pierre Goubert «L'Historien et le Pédagogue : A la mémoire de M. Noyer, maître d'école en Anjou» in Historiens & Géographes, n° 277, 1980, pp. 439-442.

projets apparus avec la dépression visent à faire acquérir aux futurs salariés des «*savoir-faire*» et des «*compétences*» plus que des «*savoirs*» ou des «*connaissances*» afin de fournir aux entreprises des salariés peu qualifiés mais facilement employables. «*Rien ne me paraît plus contraire à la tâche enseignante, à la nature des rapports maîtres-élèves-savoir que cette dérive des programmes vers des programmations ou connaissances et savoir-faire seront programmés d'en haut avec des fiches d'instruction selon des horaires minutés comme des chaines de production*» remarque Jean Peyrot dès 1981[807]. Dans une Assemblée générale de l'A.P.H.G, en 1992, Michel Barbe affirme «*que les gouvernements actuels et ceux qui suivront sont sous l'influence de forces sociales à la recherche non des savoirs mais des compétences*»[808].

Derrière les taxonomies comportementalistes suggérées par les organisations internationales se dissimulent, selon Jean Peyrot, des formes de taylorisme insupportables destinés à repérer et à éduquer les esclaves modernes au service des élites technocratiques : «*Ce qui se cache derrière, c'est bien plus que la séparation excessive entre la forme et le fond, le matériel et l'intellectuel, c'est la séparation, propre au monde de l'informatique, entre la quincaille et la mentaille, ou bien, comme pour le taylorisme, entre les maîtres et seigneurs qui pensent et les esclaves au tripalium*»[809]. Dans le même registre, des responsables associatifs remarquent que les nouveaux «curricula» cherchent à former essentiellement des scientifiques qui soient de bons petits soldats, ignorant les enjeux éthiques de leurs spécialités, en réduisant notamment les horaires des disciplines littéraires : «*Plus que jamais sans doute, les activités des sciences dites "dures" ne peuvent s'exercer et se développer sans prendre largement en compte, dans leur complexité, les réalités humaines, sociales, culturelles, économiques et territoriales du monde actuel, et ceci à toutes les échelles, du local au global* » déclare Robert Marconis, en 2001[810]. Le même regrette les orientations utilitaristes de la Loi d'orientation adoptée en 2005 : « *Dans les débats qui ont accompagné la discussion sur la loi d'orientation et de programmation, ce qui surprend et appelle réflexion, c'est l'affirmation d'une*

[807] Jean Peyrot «Besognes du présent, tâches d'avenir» in Historiens & Géographes, n° 284, 1981, pp. 767-772.

[808] Claude Ruiz «Assemblée générale de l'APHG - 6 décembre 1992» in Historiens & Géographes, n° 339, 1992, pp. 22-25.

[809] Jean Peyrot «Programmes du secondaire : la nouvelle donne» in Historiens & Géographes, n° 327, 1990, pp. 19-23.

[810] Robert Marconis «Les mauvais coups de l'été» in Historiens & Géographes, n° 376, 2001, pp. 7-12.

conception étroitement "utilitariste" de l'école dont on s'évertue souvent de quantifier les "performances"»[811].

Certains critiques voient également dans les réformes des projets destinés à optimiser ou à réduire les coûts de l'Education nationale afin de soulager les comptes de la nation. Les gouvernements de la IVème République sont souvent accusés de renoncer aux réformes afin de comprimer les budgets éducatifs au profit d'autres priorités. Ces gouvernements confrontés aux restrictions budgétaires préfèrent d'ailleurs favoriser les structures privées afin de permettre de scolariser un maximum de petits Français[812]. Ce sont donc les dirigeants de la Vème République, après avoir épuré une partie du passif, qui réalisent les premiers projets de construction destinés à accueillir des flots croissants de jeunes élèves. Cependant, les protestations visent désormais des gouvernements qui bourrent les classes, en maintenant des effectifs élevés tout en limitant les créations de poste. Selon les syndicats, les classes en Lycée dépassent allègrement 35 élèves de moyenne alors que le S.N.E.S et le S.G.E.N revendiquent des contingents limités à 25 par classe.

Après 1968, les revendications des syndicats, des associations de parents d'élève sont en partie entendues. Le budget de l'Education nationale devient prioritaire et devient le premier compte de la nation devant le budget de la Défense. Représentant 7% du budget de l'Etat en 1950, il est estimé désormais à 16,5 % en 1970[813]. Néanmoins les enseignants en Histoire-Géographie demeurent pessimistes en raison des coupes sombres décrétées par Christian Fouchet puis par Joseph Fontanet visant leurs disciplines. Les projets soutenus par Jacques George et le S.G.E.N visant à accroître les obligations professionnelles des enseignants sont donc violemment combattus, dès 1972, par les enseignants du S.N.E.S et du S.N.A.L.C. Derrière ces mesures, les syndiqués devinent des projets de déréglementation, encouragés par l'U.N.E.S.C.O, risquant de soumettre à des arbitrages locaux les enseignements : «*Quatre documents nous semblent résumer pour l'essentiel cette littérature qui met souvent en cause le seul enseignement public : les thèses d'Ivan Illich sur la déscolarisation, le rapport de la Commission internationale de l'UNESCO pour le développement de l'Education ; l'ouvrage de M. Olivier Giscard d'Estaing, le rapport de la Commission dite des Sages, enfin.* », écrit

[811] Robert Marconis «Etudes de documents…» in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, pp. 7-13.

[812] André D. Robert «La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme», Revue française de pédagogie, n°159, 2007, pp. 81-92.

[813] Vincent Troger «Une histoire de l'éducation et de la formation», Auxerre, Editions Sciences Humaines, 2006, p. 87 sqq.

Paul Berger, en 1973[814]. A partir des années quatre-vingt, les nouveaux dispositifs pédagogiques, loin d'être vus comme des pratiques innovantes, sont considérés avec suspicion. Pour les représentants syndicaux, ces enseignements modulables, confiés à des enseignants appartenant à différentes disciplines visent surtout à optimiser les contingents de personnels et à limiter les créations de postes. Depuis les années deux-mille, les projets visant à supprimer les redoublements ou à altérer les examens sont dénoncés comme autant de moyens pour réaliser des économies substantielles.

Pour d'autres observateurs, les réformes ont aussi pour but de favoriser les entreprises appartenant au secteur privé. Les innovations pédagogiques comme les nouveaux programmes permettent aux maisons d'édition de renouveler les manuels ou de proposer des mallettes pédagogiques. Plusieurs maisons d'éditions participent au renouvellement des ouvrages scolaires après guerre[815]. Si certaines disparaissent rapidement comme De Gigord, d'autres demeurent encore incontournables comme Fernand Nathan, Hachette ou Belin après avoir absorbé des sociétés plus petites. Mais les enseignants en Histoire-Géographie rapidement convertis aux méthodes actives souhaitent recourir aussi à des supports audio-visuels. De petites sociétés, comme Mazo, encore après la guerre, distribuent des épiscopes permettant de visualiser des diapositives sur écran. D'autres entreprises réalisent des produits fortement recherchés par des enseignants en mal de documentation. Edouard Bruley participe, par exemple, entre 1953 et 1968, à plusieurs projets de cartes murales éditées par Hatier ou de documentaires historiques réalisés par les films Armorial distribués par Argos.

Les conclusions du rapport Rueff-Armand publiées, en 1961, prévoient d'ailleurs d'utiliser de nouveaux supports comme les disques vinyles pour rendre les cours plus efficaces et compenser les réductions d'horaires qui s'annoncent[816]. Durant les années soixante, les épiscopes sont progressivement remplacés par des projecteurs permettant de charger plusieurs diapositives produits par Kodak et le français Prestinox. Mais certains enseignants demeurent critiques car ils craignent que les moyens techniques ne favorisent une taylorisation rampante de l'Education. Jacques George, rappelle, en 1971 que les Techniques Modernes d'Enseignement

[814] Paul Berger «Problèmes laïques» in L'Université Syndicaliste, n°13, 1973, p. 23.

[815] Nicole Lucas «Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902 », Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, p. 166-184.

[816] Pierre Cournil «Le rapport Rueff-Armand et les problèmes de l'enseignement» in Syndicalisme Universitaire, n° 235, 1961, p. 4.

(T.E.M.E) : «*peuvent être conçus comme le moyen d'une «rentabilisation» de l'enseignement, dans la logique du capitalisme, en faisant des enseignants comme des élèves de dociles exécutants dans un système dont la fin n'est que le profit* »[817]. Pourtant, certains professeurs, comme Mr Le Gars au Lycée de Champigny, commencent à considérer ces outils comme des instruments très efficaces permettant de solliciter les capacités visuelles et auditives des élèves : «*Au Lycée de Champigny il a été conçu un chariot très mobile pouvant recevoir à la fois un rétroprojecteur, un appareil de projection de diapositives et une flèche lumineuse* (..) *L'intérêt de cet ensemble audio-visuel est donc très grand, car il permet pratiquement de solliciter en même temps plusieurs types de mémoire*»[818].

A partir des années soixante-dix, les établissements commencent à acquérir des rétroprojecteurs permettant de visualiser des transparents préparés à l'avance ou réalisés en temps réel par l'enseignant. Des lycées, disposant de financements importants, acquièrent même les premiers magnétoscopes et les premiers ordinateurs durant les années quatre-vingt. En effet, les gouvernements Barre puis Fabius lancent plusieurs plans pour équiper en micro-ordinateurs les établissements scolaires du secondaire : « *Le but n'était pas uniquement éducatif: il s'agissait également de soutenir l'industrie française*»[819]. Avec la démocratisation de la micro–informatique, les T.E.M.E deviennent des T.I.C.E dans les années quatre-vingt dix. Ce sont évidemment les sociétés américaines et japonaises qui dominent le marché mais des sociétés hexagonales, comme Jériko créée en 1985, commencent aussi à investir dans le domaine des logiciels. Les maisons d'éditions Fernand Nathan, Belin ou Magnard diffusent désormais des supports numériques après avoir investi le marché des manuels scolaires. Après les expériences peu concluantes de cartables numériques, les autorités veulent désormais introduire des tablettes numériques, réalisées par la firme Archos, dans les classes de collège[820].

Selon les adversaires des réformes, les «gadgets pédagogiques» comme les réductions d'horaires, ralentissent voire perturbent les apprentissages traditionnels.

---

[817] Jacques George «Des TE.M.E. en or» in Syndicalisme Universitaire, n° 557, 1971, p. 7.

[818] Mr Le Gars «L'utilisation et la nécessité du rétroprojecteur dans l'enseignement de l'histoire-géographie» in Historiens & Géographes, n° 715, 1972, p. 236.

[819] Eugénie Bastié «Éducation : le sempiternel retour du "plan numérique"» in Le Figaro, 7 novembre 2014.

[820] Ibid. – Voir aussi Laurent Cantamesi «École numérique : au profit des élèves ou de Microsoft ?» in Le Figaro, 26 octobre 2015.

Ces «pédagogies de basse intensité» fragilisent des adolescents désorientés qui ont besoin d'enseignements plus structurés. En conséquence, de nombreux enfants accumulent des retards ou des lacunes. Des cours privés et des officines de soutien scolaire peuvent donc prospérer pour pallier les carences des établissements publics ou privés sous contrat. Depuis la fin du XIXème siècle, les cours privés répondent aux attentes de parents soucieux d'offrir à leurs enfants un enseignement traditionnel ou de remédier à leurs difficultés, moyennant finance. Les établissements privés sous contrat étant contraints d'adopter les réformes de l'Education nationale, certains parents préfèrent recourir à des structures exigeantes ou innovantes ne disposant pas d'agrément.

Les célèbres cours Hattemer, créés en 1885, se caractérisent par une pédagogie ultra-traditionnelle fondée en histoire sur la chronologie et la répétition. Loin de désemplir, cet établissement accueille une clientèle huppée appartenant à la grande bourgeoisie parisienne[821]. Les cours Pascal à Lyon, fondés en 1940, par André Lazareff, ont longtemps misé sur des pédagogies éprouvées avant de se convertir récemment à des pratiques plus innovantes. Les cours Legendre, créés en 1957, puis l'entreprise Acadomia, née en 1989, présents dans les grandes agglomérations, trustent le marché du soutien scolaire et bénéficient même d'un système d'exemptions fiscales accordées aux familles. En outre, d'autres professions profitent indirectement des mutations pédagogiques. Les psychologues scolaires sont appelés, de plus en plus, à prendre en charge des patients souffrant de phobies scolaires apparues dans des environnements de plus en plus anxiogènes alors que les orthophonistes tentent de remédier aux problèmes de dysorthographie d'enfants victimes de méthodes de lecture inadaptées[822]. L'insistance mise désormais sur les pratiques orales en langue ou sur la découverte du patrimoine favorisent également les voyages scolaires et transforment les enseignants en véritables supplétifs des tours- opérateurs scolaires.

c) Une instrumentalisation perverse de la société

Sans dénier toute valeur aux arguments précédents, certains observateurs de droite, comme Sophie Coignard ou Jean Violette, avancent d'autres éléments d'explication. Selon eux, les autorités publiques demeurent tout à fait conscientes des limites de la pédagogie nouvelle. Cependant, elles instrumentaliseraient pédagogues et

[821] Violaine de Montclos «Hattemer, les secrets d'un miracle scolaire» in Le Point, 4 octobre 2012.

[822] Stéphane Sanchez «Un élève en échec : Difficulté scolaire ? Troubles des apprentissages ? Handicap ?», Paris, Hachette, 2012, 159p.

enseignants afin d'atteindre leurs objectifs éducatifs et économiques[823]. Les «mouvements pédagogiques» désormais reconnus, non sans mal, par l'institution, seraient récompensés par des subventions ou par des postes au sein d'établissements de recherche. Sur le terrain, les enseignants conciliants bénéficieraient d'avantages non négligeables de la part de leur direction à une époque où le climat scolaire de nombreux établissements s'est considérablement dégradé.

En effet, il faut rappeler que les enseignants, souvent décriés en raison des congés dont ils disposent, sont aussi soumis à des obligations croissantes. Les statuts présentés par le décret du 25 mai 1950 souvent considérés comme très protecteurs alignent les services dus par les agrégés et les certifiés sur les horaires les plus élevés pratiqués en province ou dans les premiers cycles avant guerre, c'est-à-dire 15 heures et 18 heures. Les assistants d'éducation eux peuvent être soumis à des obligations de présence plus lourdes allant jusqu'à 36 heures. Mais au début de la Vème République, les enseignants doivent prendre en charge des classes plus nombreuses et plus chargées en raison des politiques menées par les ministres gaullistes. Les décrets du 4 juillet 1972 permettent au gouvernement d'imposer des tâches péri-éducatives plus lourdes aux enseignants par voie législative ou réglementaire. « *Les professeurs (agrégés ou certifiés) participent aux actions d'éducation, principalement en assurant un service d'enseignement*».

Ces obligations sont graduellement accrues par les mesures promulguées entre 1989 et 2006 augmentant notamment le nombre de réunions auxquelles sont conviés les enseignants. Les statuts prévus par le décret du 20 août 2014 prévoient tout en conservant les maxima horaires de 1950, que les enseignants participent aux «*travaux de préparation et les recherches personnelles nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement, l'aide et le suivi du travail personnel des élèves, leur évaluation, le conseil aux élèves dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation, les relations avec les parents d'élèves, le travail au sein d'équipes pédagogiques constituées d'enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves* ». Les enseignants du S.NA.L.C, Gérard Simon puis Frédéric Eleuche, dénoncent donc, depuis 1974, les contraintes de plus en plus fortes pesant sur les enseignants

[823] Sophie Coignard «Le Pacte immoral. Comment ils sacrifient l'éducation de nos enfants», Paris, Albin Michel, 2011, p. 51 sqq. - Jean Violette «Philippe Meirieu prix Lyssenko : Les origines du délire pédagogique» in Polémia, 23 mai 2011.

confrontés à des classes difficiles et à une épidémie de «réunionite» notamment au Collège[824].

Certains enseignants, confrontés à des environnements difficiles sont désormais prêts à s'investir dans de nouvelles formes de pédagogies pour séduire des publics plutôt rétifs ou pour donner du sens à des fonctions qui s'apparentent de plus en plus à celles d'éducateurs sociaux. Des sociologues, Patrick Rayou ou Agnès Van Zanten remarquent que ce sont surtout, en 2004, les enseignants les plus jeunes qui sont les plus innovants alors que les anciens demeurent circonspects, voire conservateurs[825]. Pour Jean Violette, membre du Club de l'Horloge, l'analyse est radicalement différente. Ce sont les soixante-huitards et leurs héritiers qui militent depuis longtemps en faveur de l'introduction de pédagogies lénitives dans l'Education nationale. En effet, selon lui, les enseignements traditionnels exigent un investissement intellectuel et physique important ainsi que des corrections fastidieuses.

Au contraire, les post-soixante-huitards affectionnent des méthodes actives, plus relaxantes pour eux-mêmes et pour des élèves agités ne pouvant que difficilement se concentrer : «*il est plus facile de demander aux élèves de faire un exposé, d'exprimer leur "créativité" ou leur "maîtrise des discours" que de préparer un cours. Il est plus facile de demander aux élèves de "commenter l'actualité" que d'enseigner des disciplines et de contrôler l'acquisition des connaissances*»[826]. Les activités de groupe permettent d'éviter des cours magistraux souvent éprouvants, tout en améliorant la gestion de classe. Ainsi au lieu de bouder ces nouveaux dispositifs, les enseignants privilégieraient massivement des enseignements modulaires et des dispositifs de remédiation pratiqués en petits groupes plus faciles à contrôler dans les établissements difficiles. Ces enseignants seraient aussi de grands amateurs de sorties scolaires permettant d'échapper aux pressions quotidiennes et aux atmosphères délétères des établissements de banlieue. Ces professeurs, peu à l'aise face à des publics instables, se résigneraient petit à petit à la préparation de projets interdisciplinaires ou à l'accomplissement des formalités préparant les sorties scolaires plébiscitées par les usagers. Aussi, si les élèves et leurs parents apprécient des structures scolaires plus libérales et plus ludiques, cela ne signifie pas que les résultats suivent.

---

[824] Gérard Simon «Du complot à la dissuasion» in La Quinzaine Universitaire, n° 729, 1972, p. 2-3.

[825] Patrick Rayou, Agnès Van Zanten «Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?», Paris, Bayard, 2004, p. 80.

[826] Jean Violette, «Philippe Meirieu prix Lyssenko : Les origines du délire pédagogique» in Polémia, 23 mai 2011.

Pour les «conservateurs», les autorités scolaires dissimulent depuis longtemps à l'opinion les résultats dramatiques affichés par le système scolaire. Le confusionnisme serait devenu la maladie sénile du pédagogisme. Pour eux, d'année en année, les Directions scolaires réduisent les exigences et falsifient les indicateurs afin de dissimuler les carences éducatives afin de bercer d'illusions les enseignants et les parents d'élèves[827]. Les corps d'inspection notamment régionaux ne sont plus chargés de surveiller les compétences scientifiques des enseignants mais de vérifier leurs capacités à gérer des groupes. D'ailleurs, ce sont eux qui vérifient que les enseignants ne sanctionnent pas les élèves par des notes trop faibles, voire interviennent dans les jurys d'examens pour faire relever les notes.

Les questions de niveau sont apparues avec la massification scolaire. Des constats alarmistes sont dressés par des syndicalistes du S.NA.L.C puis du S.N.E.S sur les premiers effets de la massification, entraînant la nécessité de prolonger les études secondaires pour atteindre des niveaux acceptables. Jean Bruniol regrette, en 1963, que les conséquences de la massification contribuent de plus en plus à abaisser les niveaux scolaires même au sein du corps enseignant. Selon ce responsable du S.N.E.S : «*à quelques exceptions près, toutes les promotions de Normaliens primaires – dont le niveau est pourtant plus bas que celui d'autrefois – passent de plain-pied dans les CEG après un simulacre d'examen probatoire. Il s'en est suivi un abaissement du niveau de l'enseignement primaire qui n'a pas manqué de se répercuter dans le Second Degré. Le premier résultat fut l'instauration de la propédeutique*»[828].

Pour certains enseignants, les nouvelles pratiques pédagogiques introduites notamment par les instituteurs restent peu probantes. Georges-Arthur Goldschmidt, adhérent du S.G.E.N, s'écrie en 1967 : «*Pédagogie oui, pédagomanie non ! Déclarons la guerre aux Diafoirus et luttons pour une pédagogie vraie dénonçant les insuffisances d'une politique qui ne vise qu'à former des esclaves industriels rassurés et rassurants*»[829]. Alain Langlais, militant du S.NA.L.C, constate un an après que : «*Nombre de CES dont nous ne saurions trop déplorer la multiplication hâtive, ne disposent que d'un nombre ridiculement bas de maîtres qualifiés (…) La thèse de*

[827] Sophie Coignard «Le Pacte immoral. Comment ils sacrifient l'éducation de nos enfants», Paris, Albin Michel, 2011, p. 270 et sqq.

[828] Jean Bruniol «Amer triomphe» in L'Université Syndicaliste, n° 234, 1963, p. 30.

[829] Georges-Arthur Goldschmidt «Pédagogie et pédagomanie» in Syndicalisme Universitaire, n°444, 1967, p. 6.

l'abaissement indéfini de l'enseignement jusqu'au niveau des plus médiocres prépare le naufrage de tout notre patrimoine intellectuel »[830].

Avec la massification, les enseignants sont désormais confrontés à des élèves en difficulté, issus de catégories sociales défavorisées ou récemment immigrées. Certains enseignants, comme Madame Dumont, adhérente de l'A.P.H.G, qui témoigne en 1977, sont totalement désorientés par ces élèves insaisissables : « *les nouveaux professeurs ont été surpris par les élèves d'un faible niveau et très agités, et nous voyons mal comment y remédier. (..) On nous dit qu'il n'y a pas besoin de répression quand on fait un cours intéressant ; les élèves doivent travailler parce qu'ils se sentent motivés et non contraints ; mais s'ils ne se sentent jamais motivés …* »[831]. Des militants du S.G.E.N comme Alain Bourgarel proposent donc, depuis 1972, de créer des Zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.) fondées sur les principes de la «discrimination positive» et du «pragmatisme» anglo-saxon.

Néanmoins, les bilans dressés, outre-Atlantique, sur ces formes d'éducation sont jugés négativement par les conservateurs au pouvoir aux Etats-Unis, en 1985, selon Georges Ferrand, adhérent au S.N.E.S : «*les deux tiers des jeunes de 17 ans sont incapables de situer la guerre de Sécession à 50 ans près ; ils n'ont jamais entendu parler de la Réforme, ni de la Grande Charte, ni de la Première Guerre mondiale (..) Le grand coupable, c'est la "méthodologie" (..) Bref, "on attache tant d'importances aux méthodes d'apprentissage, que l'on a sérieusement négligé les contenus" (..) Les manuels destinés à ces élèves visent à "développer des compétences pratiques telles qu'établir une liste d'épicerie, utiliser l'annuaire téléphonique, rédiger une adresse"*»[832]. Des universitaires et des enseignants de gauche comme Jean-Claude Milner, Maurice Maschino ou Jean-Pierre Despin se déchaînent contre les pédagogies lénitives prônées par les tenants de l'Education nouvelle, revenus en force à la faveur de l'alternance socialiste. Ils reprochent à leurs contradicteurs de dissimuler la baisse du niveau scolaire résultant des réformes qu'ils ont contribué à mettre en œuvre depuis le début de la Vème République[833]. Cependant, encore en 1989, les «pédagogues» affirment leur confiance dans les nouvelles méthodes éducatives et fustigent le déclinisme des «conservateurs» ou des «républicains».

---

[830] Alain Langlais «Non, tout ne va pas bien» in La Quinzaine Universitaire, n° 659, 1968, p. 178-179.

[831] Mme Dumont «La solitude du débutant» in Historiens & Géographes, n° 262, 1977, p. 494-497.

[832] Georges Ferrand «SOS : les sciences humaines se portent mal aux USA» in L'Université Syndicaliste, n° 186, 1988, pp. 34-35.

[833] Jean-Claude Milner «De l'école», Paris, Editions du Seuil, 1984, p. 34.

Les «conservateurs», en fait, ne cessent depuis 1968 d'affirmer que le niveau des élèves baisse, et avec lui, celui des futurs professeurs[834]. Christian Baudelot et Roger Establet se veulent pourtant rassurants en affirmant que «*Le niveau monte*» en 1989. Mais ils soulignent les inégalités existant encore entre les élèves socialement favorisés et défavorisés. Christian Baudelot et Roger Establet appuient ainsi les demandes du S.N.I, exigeant la fin de toute forme d'élitisme et la simplification de l'orthographe. Ces affirmations provoquent l'ire des «conservateurs» Alain Finkielkraut ou Danielle Sallenave qui dénoncent «*L'enseignement du mépris*» ou «*La nouvelle trahison des clercs*». Marie Duru-Bellat ou André Chervel reviennent sur l'ouvrage pour en souligner les contradictions, tout en relativisant la notion de niveau. Cependant, ces deux sociologues se refusent à juger en termes de sélection, de performance, les effets du système éducatif et ne retiennent que les conséquences positives de la démocratisation[835]. Claude Thélot considère, quant à lui, en 1992, que les performances du système scolaire français sont exceptionnelles et donc très encourageantes : «*Nous sommes les meilleurs ! (..) Nous avons des méthodes, des exigences et des enseignants que beaucoup d'autres pays nous envient. Toutes les enquêtes le montrent…*»[836].

L'optimisme des «novateurs» demeure une constante, jusqu'au début du nouveau millénaire, puisque Jean-Luc Villeneuve, responsable du S.G.E.N, raille les déclarations déclinistes de Luc Ferry, en 2002. Pourtant dès cette époque, des enseignants, comme Olivier Jaulhac, au S.NA.L.C dénoncent des sujets de baccalauréat ridiculement simples posés par les concepteurs des sujets. Il s'agit, selon ces enseignants, de casser le thermomètre pour dissimuler la poussée de fièvre au malade[837]. Les rapports accablants réalisés par l'I.N.S.E.E sur les résultats pédagogiques des Z.E.P, reproduits dans la «*Quinzaine Universitaire*» dès 2005, indiquent que les symptômes du mal sont sévères. Ce sont, pourtant, les classements internationaux, comme P.I.S.A inauguré en 2000, régulièrement publiés

---

[834] Jean-Paul Brighelli «La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école», Paris, Gallimard, 2005, p. 15. «*Les professeurs passent des concours de recrutement dont le niveau lui-même a considérablement baissé. C'est que l'on a besoin d'ignorants pour enseigner aux ilotes.* »

[835] Marie Duru-Bellat, André Chervel «Débat autour d'un livre - A propos d'une question controversée : le niveau scolaire. Baudelot (Christian), Establet (Roger). — Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles» in Revue française de pédagogie, Vol. 89, 1989, pp. 93-99.

[836] Entretien avec Claude Thélot «Non, vos enfants ne sont pas plus ignares que vous» in Le Nouvel Observateur, 15 octobre 1992

[837] Olivier Jaulhac «Histoire-Géographie : La vérité si je mens» in La Quinzaine Universitaire, n° 1164, 2000, p. 6.

par la presse hexagonale après 2005, qui sont à l'origine des remises en cause les plus rudes. Dans ces classements, les élèves français se situent souvent au-delà de la 20ème place dans les apprentissages de la lecture, du calcul dans un pays qui investit beaucoup dans l'éducation. Cependant, ces classements sont biaisés car ils sont fondés bien plus sur les compétences que sur les connaissances comme le rappelle Nathalie Bulle[838]. En outre, selon Bernard Kuntz, les résultats font l'objet, en 2010, d'interprétations totalement partiales ou malveillantes. En effet, les membres du Haut Conseil de l'Education ou les médias ne retiennent que les bons résultats des pays scandinaves adeptes des nouvelles pédagogies en oubliant étrangement ceux des pays asiatiques conservant des filières et des méthodes rigoristes[839]. Il est vrai que l'on commence aussi à l'époque à soupçonner certains pays, comme la Chine, de tricherie.

Désormais les clivages repérés par Jacques Mazaud en 2005 entre républicains et pédagogistes se déterminent sur de nouvelles lignes. Si les «conservateurs» dénoncent de plus en plus les conséquences désastreuses des nouvelles pédagogies, les «novateurs» reportent la responsabilité de l'échec éducatif sur des «conservateurs» sabotant toutes les réformes : «*Christine Guimonnet (Picardie) indique que le sociologue François Dubet, qui a un avis sur tout, exerce une forte influence médiatique. Il ne perd jamais une occasion de rappeler que, si échec il y a, c'est à cause des professeurs "disciplinaires"*»[840]. Ainsi, au S.NA.L.C, les militants à l'instar de Laurent Marconcini rappellent que les pourcentages d'enfants défavorisés dans les C.P.G.E se sont réduits à 3% au lieu de 15% en 1977, en quarante ans. Même les militants du S.G.E.N, comme Albert Ritzenthaler, tempèrent les analyses d'Eric Maurin démontrant les bienfaits de la démocratisation scolaire. C'est que de plus en plus de sociologues ou de philosophes comme Jean-Pierre Terrail ou Guy Desbiens, depuis 2002, dénoncent les conséquences des pédagogies de «basse intensité» fondées sur des principes comportementalistes générateurs d'inégalités[841].

Les «conservateurs» deviennent de plus en plus allergiques aux pédagogies différenciées, aux parcours individuels, caractérisant une école «Ponce-Pilate»

[838] Nathalie Bulle «L'éducation a été vendue à la politique» in École & éducation, Contrepoints, avril 2013.

[839] Bernard Kuntz «La sainte alliance pédago-libérale» in La Quinzaine Universitaire, n° 1328, 2010, p. 6.

[840] Aleth Briat, Claude Ruiz «Comité national de l'APHG - 18 mai 2003» in Historiens & Géographes, n° 384, 2003, p. 17-21.

[841] Roland Hubert, Sandrine Charrier, Nicolas Morvan (coord.) «La Recherche pédagogique : Une richesse menacée ? : La notion de compétence au collège» in L'Université Syndicaliste, Supplément au n°685, 2009, p. 26.

laissant au marché le soin de sélectionner les individus[842]. Ces «républicains» regrettent que les institutions éducatives se gargarisent de grands principes tout en tournant le dos aux valeurs démocratiques affichées. Ils condamnent donc des projets envisageant la suppression des évaluations, des redoublements et des examens destinés à masquer les échecs de la nouvelle pédagogie tout en s'adaptant aux logiques libérales. Les structures scolaires issues des réformes sont désormais accusées, par Stéphane Dubois, d'accentuer plus les inégalités sociales que les enseignements traditionnels d'autrefois : «*Tirer le meilleur de l'élève, ce n'est pas le leurrer à travers des démarches pédagogisantes et égalitaristes qui n'ont pour conséquence que d'abaisser les niveaux de maîtrise des savoirs et des savoir-faire des élèves, de dévaloriser à la fois les diplômes offerts et l'institution scolaire elle-même perçue comme incapable de permettre l'ascension sociale de ses élèves*»[843].

Conclusion de la deuxième partie :

Les controverses portant sur la question pédagogique, en dépit de l'apparition d'un modèle intermédiaire «hybride», créent une véritable fracture dans le monde enseignant. Nombre d'historiens-géographes, tout en recourant ponctuellement aux méthodes actives, aux nouvelles technologies, demeurent convaincus de l'efficacité des pédagogies traditionnelles pour transmettre des savoirs d'origine universitaire. Ils sont d'ailleurs conscients de la dette, qu'ils ont contractée à l'égard d'historiens, qui depuis le XIXème siècle ont réfléchi aux problèmes épistémologiques et didactiques soulevés par leur discipline. Mais ces professeurs s'opposent à un type d'enseignement qui semble imposer plus un modèle d'éducation qu'un service d'instruction. Pourtant, ces «conservateurs» ne sont pas uniquement les «perpétuateurs» d'un modèle d'inspiration universitaire qui refuserait le passage à une «école unique» qui ne pourrait être que «moyenne». Ils sont aussi les héritiers d'une tradition insistant sur la transmission magistrale, la patrimonialisation des humanités.

Selon eux, l'enseignement traditionnel doit permettre à l'élève de maîtriser ses tendances empiriques en confrontant ses réflexions à celles formulées par ses maîtres. Ces enseignants souhaitent, en effet, conserver les cadres qui permettent aux individus de se déterminer librement pour accomplir leur vocation. Ces

[842] Jean-Paul Brighelli «La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école », Paris, Gallimard, 2005, p. 15. -- Jean Violette «Philippe Meirieu, prix Lyssenko : Les origines du délire pédagogique» in Polémia, 23 mai 2011.

[843] Stéphane Dubois «La Discrimination positive à l'Ecole : pire qu'un leurre, un contresens» in La Quinzaine Universitaire, n° 1248, 2005, p. 11.

«conservateurs» défendent donc un modèle «dualiste» fondé sur la «transcendance» du savoir et sur une conception «essentialiste» de l'individu. Ce sont également des enseignants attachés à des cadres fixes, d'aucuns diront rigides, seuls susceptibles, selon eux, d'assurer une équité de traitement sur le territoire national entre les citoyens. Dans cette acception, ils sont «républicains». Si les spécialistes en Histoire-Géographie apparaissent plus «conservateurs» que «pédagogues», ils doivent néanmoins compter avec leurs collègues, soucieux d'insister plus sur les aspects pédagogiques du métier.

Ces «pédagogues» sont des «pragmatiques», au sens anglo-saxon du terme, puisqu'ils considèrent les savoirs comme uniquement utilitaires. D'où leur propension à regarder l'Histoire, plus du côté du temps présent, voire de l'actualité immédiate. D'où leur volonté de transformer l'instruction civique assimilée à une «métaphysique d'Etat» en une éducation civique, une «culture commune» permettant le «vivre ensemble». Le maître doit permettre à l'élève de construire son savoir, grâce à son sens de l'observation et de la réflexion. C'est grâce à l'empathie que l'enseignant dégage, que l'élève pourra dépasser les espérances que son mentor place en lui.

Ainsi, les «pédagogues» défendent un modèle pédagogique qui trouve ses fondements dans une axiologie essentiellement «moniste» et «existentialiste». L'accès à la connaissance est un acte spontané qui correspond à un besoin ou à une envie personnelle. L'élève n'est plus uniquement un citoyen qui doit être instruit mais aussi un usager qui doit voir ses exigences éducatives satisfaites. Nullement effarouchés par la déréglementation de l'institution, les «novateurs» la considèrent, au contraire, comme une opportunité pour introduire leurs conceptions pédagogiques. Les «pédagogues» sont autant «libertaires» que «libéraux». On comprend pourquoi les décideurs de l'Education nationale recherchant des «gisements d'efficience», dans la dérégulation du service public, aient jeté leur dévolu sur leurs concepts pédagogiques.

Ces considérations ne sont pas sans conséquence sur les «cultures historiographiques» des uns et des autres … Elles permettent en tout cas de comprendre que la fin des années quatre-vingt constitue une rupture essentielle au même titre que la fin des années soixante pour l'histoire de l'Education en France et pour les relations existant au sein du monde enseignant.

Partie III - Le regard porté sur l'Histoire : un nouveau risque de division ?

L'action syndicale comme la réflexion pédagogique contribuent autant à fragmenter le corps professoral qu'à faire naître des convergences entre enseignants venus d'horizons divers. Le travail de vulgarisation historique relève de la même problématique. Les corps d'inspection comme les responsables associatifs jugent indispensable que les professionnels maîtrisent l'essentiel du bagage historique qu'ils sont censés dispenser. Pour les uns comme pour les autres, il s'agit de renforcer la respectabilité du corps enseignant tout en confortant la place acquise par la discipline dans le domaine scolaire. Cependant, les praticiens du Second degré demeurent des généralistes et peuvent difficilement circonscrire tous les domaines de recherche, d'autant qu'ils sont censés effectuer le même travail en Géographie. Si des enseignants, dépassés par l'ampleur de la tâche, se contentent de construire leurs cours en fonction des manuels scolaires, d'autres s'efforcent de fonder leurs démonstrations sur les schémas définis par des historiens, spécialistes de la question. Il s'agit non seulement de donner une caution scientifique à un travail didactique mais aussi de s'appuyer sur de nouvelles hypothèses de travail pour susciter le questionnement de leurs élèves. Cependant, la recherche historiographique, lorsqu'elle rentre en conflit avec les «cultures» syndicales, politiques ou religieuses, accentue les divergences voire suscite des résistances. Il est donc indispensable de se pencher sur les travaux de vulgarisation comme sur les transpositions didactiques réalisées par les enseignants pour comprendre leurs préoccupations comme leurs revendications.

Paradoxalement, les études publiées sur la question de l'enseignement de l'Histoire ignorent souvent les questions historiographiques. Pourtant, cet aspect demeure essentiel car il permet d'évoquer les compétences scientifiques des enseignants comme leurs représentations du passé et du présent. Certes, on nous parle de pédagogie, de didactique, de programme, de «question sensible» mais très rarement d'Histoire. Si l'on évoque le problème, c'est sur un segment historique, de préférence contemporain, ressassé ad nauseam, le temps d'une mode ou d'une controverse. D'étude générale, il n'en est plus question[844]. De toute façon, de Paul Veyne à Alain Corbin, l'historien professionnel en est venu à rejeter la synthèse assimilée à une

[844] Shlomo Sand «Crépuscule de l'Histoire», Paris, Flammarion, 2015, p. 37.

vulgate, voire à une imposture[845]. Le nominalisme est en marche. Il ne dissèque même plus l'objet étudié mais l'observateur, s'interroge sur ses aspirations, ses représentations et finit par conclure que toute connaissance est vaine, que seul l'effort, consistant à la construire, vaut la peine. Il en vient à abolir ensuite le temps qui n'est plus qu'un élément de mesure des distorsions que subissent le spatial et le social. Aussi la focale se resserre-t-elle uniquement sur le présent, pour lequel il devient plus aisé d'emprunter les habits neufs de la sociologie.

Pourtant, les enseignants élaborent leurs propres représentations historiques, qu'ils structurent à partir d'informations contradictoires sur le passé ou d'expériences contemporaines. Ces «cultures historiographiques» sont constituées d'apports extérieurs empruntés aux ouvrages de vulgarisation, aux paradigmes dominants et aux problématiques contemporaines. Mais ces visions dépendent aussi de la capacité des individus à s'extraire des carcans sociaux pour reformuler les problèmes qui se posent devant eux. Ainsi, ces représentations, qui évoluent avec le temps, deviennent également des réalités historiques, des structures mentales collectives et individuelles qui représentent autant d'invitations au changement ou à la conservation, au mouvement ou à la résistance...

Il semble donc indispensable d'étudier à travers les sources disponibles, les comptes-rendus historiographiques, les adaptations didactiques qui en disent quelquefois plus long que l'on ne pense sur les représentations dominantes, les interprétations concurrentes. Les recensions publiées sont surtout des articles de vulgarisation ou des comptes-rendus réalisés par des universitaires. Mais certaines sont réalisées par des professeurs, enseignant dans le Second degré ou en Classes préparatoires. Les articles de vulgarisation scientifique publiés dans le Bulletin de la Société ou dans l'Information historique, puis dans «*Historiens & Géographes*» ou dans «*L'Histoire*» mis bout à bout racontent une histoire particulière. Ces «digests» permettent d'envisager le rapport entretenu par les enseignants avec l'Histoire mais aussi l'influence exercée par certains universitaires et les courants historiographiques qu'ils incarnent. Ces recensions montrent également comment certains paradigmes s'imposent dans le monde enseignant au détriment de visions dissidentes en fonction de contextes économiques, sociaux ou culturels particuliers.

[845] Alain Corbin «Préface» in Isabelle Poutrin (dir.) «Le XIXème siècle, Science, politique et tradition», Paris, Berger-Levrault, 1995, p. X. «*La diversité des angles de vues fait que les tentatives de synthèse ne peuvent désormais relever que de la charge ou de l'imposture*»

Nous envisagerons donc d'abord les questions historiographiques débattues dans les revues étudiées. Puis nous montrerons les résonances contemporaines de ces débats pour éventuellement éclairer les revendications des professionnels dans le domaine professionnel ou social. Ces corpus historiographiques associés aux remarques formulées par les professeurs laissent entrevoir les divergences de vues ou les préoccupations contemporaines des praticiens. Ils éclairent sous un autre jour les revendications formulées par les enseignants sur les programmes.

Les tragédies du premier XXème siècle poussent les professeurs après-guerre à privilégier les thèmes liés au progrès et à la civilisation. Pourtant, contrairement à ce qu'avance Suzanne Citron, les enseignants ne célèbrent pas uniquement une «"*Sainte histoire", hégélienne, marxiste, michelétienne ou positiviste*»[846] mais cherchent aussi à exorciser les drames du passé à travers des exemples historiques édifiants. Après mai 1968, la greffe «hégéliano-marxiste» semble avoir pris sur la branche professorale, même si elle reste fortement tempérée par l'émergence de l'anthropologie structurale et par celle d'un courant marxiste libertaire en pleine expansion. Majoritairement, les enseignants décortiquent les mécanismes de la domination et posent un regard compatissant sur les faibles en Europe comme dans le Tiers-Monde. Mais la critique qui s'abat sur le marxisme et le tiers-mondisme entraîne un nouvel aggiornamento, après 1989. Désormais, le corps enseignant place l'humain au cœur de la régulation sociale. Les enseignants sont invités moins à se pencher sur les affrontements sociaux et idéologiques qu'à s'intéresser aux accommodements, aux processus transactionnels tout en valorisant les droits humains par rapport à l'Etat Léviathan. On peut parler d'une inversion du sacré plaçant la société avant l'Etat, l'Homme avant Dieu.

[846] Suzanne Citron «Pour un débat sur l'historiographie scolaire» in Historiens & Géographes, n° 307, 1985, p. 501-502.

Chapitre VII) Une foi dans le Progrès et la Civilisation (années 1940-1960)

Après-guerre, les professeurs d'Histoire sont confrontés à un contexte politique et social tendu au moins jusqu'à la révision de la Constitution en 1962. Ces enseignants qui ont vécu, en tant qu'adulte ou enfant, les affres de la guerre aspirent à la reconstruction, au confort et à la sérénité. Or ils se retrouvent plongés dans les tensions de la guerre froide puis de la décolonisation, encore renforcées par une situation économique et sociale difficile. Si les plus anciens ont tendance à regarder vers le passé, au moment où la France pouvait apparaître comme une puissance, les plus jeunes se passionnent pour les conflits étrangers, souvent synonymes d'affrontements Est-Ouest. En dépit des conflits idéologiques ou générationnels, les regards portent essentiellement sur les situations d'anomie, sur les processus de reconstruction et de développement sans oublier les confrontations culturelles. Même si elles restent des miroirs du monde de la recherche, les recensions historiographiques proposées dans les différentes revues enseignantes témoignent souvent de préoccupations identiques. Aussi peut-on établir des parallèles souvent très étroits entre comptes-rendus bibliographiques, transpositions didactiques et manuels scolaires.

1) Des perspectives historiques progressistes

Même si les drames vécus depuis la Première Guerre mondiale demeurent encore difficiles à exorciser, les recensions portant sur les périodes antérieures traduisent souvent des préoccupations contemporaines. Les articles consacrés à l'Antiquité évoquent, certes, certaines confrontations armées ou culturelles, mais insistent aussi sur les syncrétismes résultant de processus de colonisation réussis. Les notices consacrées au Moyen-Âge rappellent les tragédies du passé mais soulignent également les capacités de récupération des sociétés meurtries alors que les recensions consacrées à l'époque moderne sont tournées vers les Lumières et l'événement révolutionnaire qui prennent des accents nettement émancipateurs. Ces idéaux progressistes constitués d'apports hégéliens et comtistes innervent la recherche française, depuis la IIIème République, comme le rappelle Henri-Irénée Marrou : «*Sous la double influence de l'idéalisme et du positivisme, l'idéologie du Progrès s'imposait comme catégorie fondamentale (le christianisme "dépassé", les chrétiens réduits à une minorité timide, qu'on n'imaginait pas devoir être irréductible, la pensée "moderne" était maîtresse du terrain) : du coup l'historien succédait au philosophe comme guide et conseiller. Maître des secrets du passé, c'était lui qui, comme un généalogiste, apportait à l'humanité les preuves de sa noblesse, qui*

retraçait le chemin triomphal de son Devenir»[847]. Ces schémas fondés sur les stades de développement et sur la dialectique entre les forces du passé et du futur permettent aussi de comprendre pourquoi la greffe marxiste, bénéficiant du rayonnement de la puissance soviétique, a pris sur cette branche historique.

a) L'Antiquité : entre confrontation et syncrétisme culturel

Les notices publiées évoquent souvent les transformations culturelles intervenues au Moyen-Orient sous l'impulsion des royaumes hellénistiques. Depuis Gustav Droysen, les historiens s'intéressent aux phénomènes de fusion et d'acculturation intervenus en Orient, après l'épopée d'Alexandre, souvent d'ailleurs dans une perspective mystique. Encore, en 1945, Maurice Baumont rappelle que «*dans l'Ancien comme dans le Nouveau monde, des "messagers de l'Asie" exhortent à une pensée bouddhique, détournée de la terre, et exaltent le renoncement qui rejette dans un au-delà, la raison de l'existence*»[848]. Mais les savants s'interrogent aussi sur la capacité de la culture hellénique à subvertir et à féconder les civilisations étrangères. Des hellénistes, comme Louis Harmand, étudient donc principalement l'adhésion à l'hellénisme ou les résistances opposées par les «indigènes» à la culture grecque[849]. Se référant à Elias Bickerman ou à Norman Baynes, ils considèrent qu'en dépit des résistances, les Grecs sont parvenus à «*européaniser*» les régions orientales ouvrant ainsi la voie à Rome.

Si les rubriques consacrées à Rome et à la Gaule sont extrêmement fragmentaires, les perspectives envisagées sont souvent identiques. Après Camille Jullian, les historiens français André Piganiol, Albert Grenier accueillent la perspective de la conquête romaine comme un événement heureux apportant les bienfaits de la civilisation aux Gaulois primitifs. «*Après s'être recueillis un court instant sur le tombeau de la Gaule indépendante, les historiens poursuivent bien vite leur course à travers les âges. Loin de déplorer l'abolition du passé celtique, ils s'en félicitent. La Gaule a gagné de passer de la barbarie à la civilisation. Quel immense avantage !* » se lamente Ferdinand Lot en 1947[850]. Seul Paul-Marie Duval évoque positivement

[847] Henri-Irénée Marrou « De la connaissance historique », Paris, Editions du Seuil, 4ème édition, 1962, p. 13.

[848] Maurice Baumont « La faillite de la paix 1918-1939» Paris, PUF, 1946, p. 647.

[849] Louis Harmand «Les grandes monarchies hellénistiques de 280 à 133 (Egypte, Syrie, Pergame, Macédoine)» in L'information historique, n° 2, 1950, p. 53-59.

[850] Ferdinand Lot «La Gaule - Les fondements ethniques, sociaux et politiques de la nation française», Paris, Fayard, 1947, p. 146.

dans sa «*vie quotidienne en Gaule sous la paix romaine*» les apports des deux cultures fusionnant dans une même civilisation gallo-romaine.

Ces préoccupations visant les sociétés hellénistiques sont inséparables des recherches envisageant les syncrétismes religieux intervenus dans le monde méditerranéen. Ces études ne sont pas exemptes, en général, de sous-entendus religieux ou philosophiques. Si certains érudits comme André-Jean Festugière ou Arthur Nock mettent en valeur les caractères originaux du christianisme hérités du judaïsme, d'autres au contraire avec Paul Wendland et Franz Cumont considèrent que ce sont les «cultes à mystères» orientaux qui annoncent les monothéismes solaire ou chrétien[851].

Parallèlement, les érudits s'efforcent de mieux cerner les origines du christianisme. Les revues se font l'écho des débats anciens opposant les chercheurs comme Charles Guignebert ou Daniel Rops convaincus de l'historicité du Christ à ceux qui dans le sillage de Bruno Bauer, comme Couchoud ou Alfaric, se rallient à la «thèse mythiste». Mais, si les chercheurs contemporains s'accordent désormais, sur l'historicité de Jésus, ils s'interrogent sur son essence messianique. Guignebert et Marrou considèrent que les Epîtres de Paul ou les Evangiles sont des réponses apportées aux objections des Juifs et aux angoisses des premiers disciples après l'échec de la Parousie[852]. En revanche, des auteurs comme Joseph Bonsirven ou André Dupont-Sommer s'efforcent de prouver que les apôtres répondent bien à une attente messianique en confrontant les Evangiles aux épîtres pauliniens ou aux manuscrits de Qumran récemment découverts. En outre, si des savants insistent généralement sur l'ampleur des conversions au christianisme et sur l'importance des persécutions infligées aux premières communautés, d'autres minimisent ces phénomènes et repoussent leur apparition à une date plus tardive. Les recensions d'André Paul réfutent, par exemple, point par point, les thèses d'un René de Lervily accusant les traditions chrétiennes de vouloir dissimuler l'échec du message émancipateur de Jésus, tout en exagérant en retour les persécutions infligées à la communauté[853]. Il n'est pas anodin de noter que l'organe du S.N.E.S, «*L'Université Syndicaliste*» accorde à l'époque une publicité importante à l'ouvrage de Lervily.

---

[851] André Piganiol « Léon Homo - Les empereurs romains et le christianisme, Paris, Payot, 1931» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 71, 1932, pp. 242-243.

[852] André Paul « Charles Guignebert - Le Christ, Paris, Albin Michel, 1943 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 112, 1947, pp. 57-59.

[853] André Paul «René de Lervily - Qui était Jésus ?, Paris, Editions du Centre, 1950» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 131, 1952, pp. 373-374.

De nombreuses recensions, réalisées par André Paul, Jules Isaac ou Robert Schnerb, décrivent les processus de dissociation intervenus entre les communautés juives et chrétiennes ainsi que les relations tendues opposant les deux groupes[854]. Les travaux de Marcel Simon montrent que les communautés chrétiennes primitives empruntent autant aux influences juives qu'aux innovations pauliniennes. Mais les origines judéo-chrétiennes du christianisme n'empêchent pas les affrontements religieux. Marcel Simon ou Jules Isaac sont ainsi amenés à envisager les manifestations précoces d'antisémitisme, comme les réactions anti- chrétiennes[855]. Si les chercheurs considèrent que les milieux païens ont manifesté une vive intolérance à l'égard du monothéisme hébraïque, ils rappellent aussi les sentiments hostiles nourris par les responsables chrétiens à l'égard des juifs durant l'Antiquité et le Moyen Âge[856].

Les érudits envisagent donc les mutations de l'Empire romain, non seulement en lien avec les évolutions économiques et sociales mais aussi en fonction de problématiques culturelles. Les thèses de Voltaire ou de Gibbon accusant le christianisme d'avoir détourné les Romains du service de l'Etat sont encore discutées par André Piganiol. Certains historiens, par contre, comme Louis Harmand, s'intéressent plus aux transformations du principat en dominat et aux évolutions rurales favorisant la disparition du domaine esclavagiste au profit du système colonnaire[857]. André Aymard puis Marcel Bordet publient à ce sujet plusieurs recensions évoquant les débats portant sur l'éventuel dirigisme économique du Bas Empire, envisagé par Mikhaïl Rostovtzeff, mais rejeté par Jacques Rougé[858].

---

[854] Robert Schnerb « A travers l'histoire d'Israël » in L'Information historique, n° 1, 1949, pp. 19-22.

[855] Marcel Simon « Les relations entre chrétiens et juifs dans l'empire romain » in L'Information historique, n° 1, 1949, pp. 18-19.

[856] Jules Isaac « Genèse de l'antisémitisme dans l'antiquité païenne » in L'Information historique, n° 2, 1952, pp. 96.

[857] Louis Harmand « Le patronat à l'époque romaine » in L'Information historique, n° 5, 1952, pp. 182.

[858] André Aymard « La vie rurale dans l'Antiquité grecque et romaine (jusqu'en 476) : Appropriation du sol et législations foncières, main-d'œuvre agricole, méthodes de culture et productions, genres de vie.» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 144, 1955, p. 67.- Marcel Bordet « Jean Rougé - Recherches sur l'organisation du commerce maritime en Méditerranée sous l'empire romain, Paris, SEVPEN, 1966 » in Historiens & Géographes, n° 203, 1967, pp. 617-619.

b) Le Moyen Âge : entre tragédies et récupérations

Les recensions portant sur le Haut Moyen Âge proposent une vision assez négative de ces «âges sombres». En effet, à la suite d'André Piganiol et de Louis Bréhier, les historiens présentent les intrusions germaniques comme des invasions aux conséquences catastrophiques pour l'Occident romain en dépit de la fusion remarquée des populations gallo-romaines et germaniques[859]. Cette fusion tardive se réalise, cependant, au profit des Francs qui bien que minoritaires imposent leurs traditions aux Gallo-romains. Les recensions des synthèses de Gustave Dupont-Ferrier ou de Ferdinand Lot décrivent des souverains mérovingiens, d'origine germanique, incapables de préserver l'organisation administrative romaine. Selon Ferdinand Lot, les Mérovingiens, désespérant de pouvoir asseoir leur autorité, sont même contraints de multiplier les concessions aux laïcs comme aux clercs pour gouverner[860]. Ces Mérovingiens préparent donc l'éclatement de la puissance publique tout en favorisant les affrontements régionaux qui annoncent les temps carolingiens. Louis Halphen, Marc Bloch et surtout Louis-François Ganshof ne sont guère plus indulgents avec les Carolingiens[861], incapables, selon eux, de se doter de structures de gouvernement viables ou de s'opposer aux forces centrifuges constituant les premières principautés identifiées par Jan Dhondt[862].

En dépit des perspectives tracées par Henri Pirenne ou Alphons Döpsch, les recensions portant sur la société franque présentent des économies alto-médiévales plutôt déprimées. Robert Latouche ou Georges Duby soulignent la contraction progressive du commerce, le marasme des cités mais également la faible productivité des exploitations héritées des villae colonnaires[863]. Dans ce contexte, les communautés rurales, privées de ressources suffisantes, connaissent en cas de mauvaise récolte des famines sévères, voire des épidémies. Les historiens

[859] Louis Harmand «L'Empire romain de l'avènement de Dioclétien à la disparition de l'Empire d'Occident (284-476)» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 140, 1954, p. 40.

[860] Charles Higounet «Extraits des œuvres de Ferdinand Lot et de Joseph Calmette» in L'Information historique, n° 4, 1953, pp. 166 – Ferdinand Lot «La fin du monde antique et le début du Moyen Âge» Paris, La Renaissance du Livre, 1927, p. 400-411.

[861] Charles Higounet « Charlemagne et l'Europe carolingienne » in L'Information historique, n° 1, 1952, pp. 13.

[862] Emile Coornaert «La décomposition de l'Empire carolingien et la naissance des principautés territoriales en France» in L'Information historique, n°4, 1949, pp. 144-145.

[863] Henri Dubois «Georges Duby - L'économie rurale et la vie des campagnes dans l'Occident médiéval, Paris, Aubier, 1962» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 180, 1963, p. 335.

reprennent à leur compte les témoignages contemporains évoquant des cas de cannibalisme ou de peste. En revanche, certaines notices apportent une note plus optimiste, en mentionnant les réflexions de Maurice Lombard ou celles de Charles-Edouard Perrin. Les travaux de Lombard montrent que les «sociétés barbares» profitent des échanges avec le monde musulman, contrairement à ce que prétend Pirenne alors que les études de Perrin identifient les premiers grands domaines fractionnés en manses par les aristocrates carolingiens pour optimiser leur productivité. Cependant, pour la plupart des spécialistes, les sociétés franques, quoique fondées sur le christianisme demeurent encore très primitives. Arthur Kleinclausz et Augustin Fliche rappellent que les principes césaro-papistes imposés par les souverains aboutissent à une mise sous tutelle du clergé[864]. D'ailleurs, l'adhésion au christianisme n'empêche nullement les aristocrates de se livrer aux pillages et aux pratiques esclavagistes. Les esclaves proviennent alors des marches périphériques, puisque, selon les thèses de Marc Bloch, les aristocrates francs réduisent en servage depuis longtemps sur leurs domaines les descendants des francs libres et des esclaves antiques.

Les études publiées sur le Moyen Âge féodal approfondissent les tendances repérées sur le plan politique, économique et religieux pour présenter des temps certes mouvementés, mais riches de potentialités. Les recherches entreprises, à l'époque, sur l'ère féodale sont fortement balisées par les directions tracées par Marc Bloch. Selon les thèses de Bloch, les troubles ayant suivi les invasions normandes permettent aux puissants d'exercer des prérogatives publiques, renforçant leurs pouvoirs issus de la terre sur les populations locales. Ainsi, les sociétés du «Premier âge féodal» reposent désormais sur des liens d'homme à homme et sur des solidarités lignagères en l'absence d'institutions judiciaires indépendantes[865]. Les études historiques se portent donc essentiellement sur les rapports existant entre les souverains nominaux et leurs vassaux réduits pour certains au rang de fidèles. Cependant, les évolutions décrites par Bloch n'empêchent pas, selon Ferdinand Lot ou Joseph Calmette, les Capétiens, d'abord impuissants, de reprendre, à leur avantage, les structures féodales apparues au IXème siècle. Les souverains s'appuient sur les vassaux fidèles, les principautés ecclésiastiques, les communes

[864] Augustin Fliche «Arthur Kleinclausz. Charlemagne. Paris, Hachette, 1934» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 81, 1934, pp. 92.

[865] Georges Weulersse «Marc Bloch - La Société Féodale. Paris, Albin Michel, 1939» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 101-102, 1939, pp. 56-57 - Marc Bloch «La société féodale», Paris, Albin Michel, 1939, p. 605-608.

affranchies pour réaffirmer leurs droits éminents[866]. Selon Léopold Génicot, les sociétés européennes passent alors du «Menschenstaat» au «Flächenstaat», c'est-à-dire à un Etat plus fondé sur le droit que sur les liens d'homme à homme. Les souverains et les princes utilisent les institutions féodales, mais aussi le droit romain en partie oublié, pour réaffirmer leur autorité sur leur royaume. Les relations unissant l'Eglise au monde laïc font l'objet de travaux plus approfondis que pour la période précédente. Les recensions consacrées à l'histoire religieuse sont en général favorables à la hiérarchie catholique. Les études d'Augustin Fliche ou de René-Adrien Meunier insistent sur l'action modératrice des clercs, cherchant à limiter les violences occasionnées par les guerriers avec la Paix de Dieu, puis à se libérer des carcans imposés par les laïcs[867].

Des notices historiographiques soulignent également les phénomènes de reprise économique et démographique observés durant ce «Second âge féodal». Certains travaux insistent sur l'importance des facteurs extérieurs. Yves Renouard, puis Roberto S. Lopez évoquent la reprise rapide des échanges encouragés par les reconquêtes occidentales en Méditerranée[868]. Les chercheurs réunis au Symposium de Lysebu imaginent alors de laisser une place plus grande aux civilisations médiévales proches comme l'Empire byzantin et le monde arabo-musulman dans l'enseignement. D'autres médiévistes, cependant, s'intéressent aux forces endogènes manifestées par l'Occident médiéval. Adrien Verhulst ou Robert Boutruche, enregistrent, notamment, les progrès réalisés par les grands domaines d'origine carolingienne plus efficaces que les anciennes villae gallo-romaines[869].

Les notes consacrées à l'Automne du Moyen Âge dépeignent des temps difficiles, riches de potentialités, annonçant une reprise économique plus ou moins prononcée tout comme un vaste mouvement d'émancipation sociale. Les travaux mentionnés

---

[866] Georges Weulersse «Gustave Dupont-Ferrier - La formation de l'Etat français et l'unité, française, Paris, Armand Colin, 1929» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 61, 1929, pp.56-58 - Ferdinand Lot «Ma conception du Manuel des Institutions françaises du Moyen Âge – lettre datant de novembre 1944» in Historiens & Géographes, n° 400, 2007, p.111.

[867] Augustin Fliche, Victor Martin «Histoire de l'Église: depuis les origines jusqu'a nos jours, Volume VIII – La Réforme grégorienne et la reconquête chrétienne 1057-1123» Paris, Bloud & Gay, 1946, pp. 77-78.

[868] Henri Beis «Yves Renouard - Les hommes d'affaire italiens du Moyen Âge, Paris, Armand Colin, 1949 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et Géographie, n° 126, 1951, pp. 274-275. – Roberto S. Lopez, Raymond W. Irving « Medieval Trade in the Mediterranean World », New York, Columbia University Press, 1967 (1955), pp. 51-87.

[869] Charles Higounet « L'expansion de la vie rurale au XIIème et au XIIIème siècle » in L'Information historique, n°1, 1953, p. 17.

s'intéressent surtout aux stratégies développées par les acteurs pour s'affranchir des «malheurs des temps». Les chercheurs réservent une attention particulière aux modes de domination seigneuriale durement affectée par la crise des XIV-XVème siècles. Si les concepts de «féodalité bâtarde» et de «nouveau servage» forgés par Kenneth B. Mac Farlane[870] ou Marc Bloch sont intégrés par nombre historiens français, certains médiévistes comme Robert Boutruche évoquent aussi les opportunités offertes aux humbles pour renégocier les liens de sujétion les attachant aux seigneurs[871].

Cependant, les recensions évoquent prioritairement les forces vives permettant de relancer des régions durement éprouvées. Les travaux des médiévistes mettent en valeur les interventions d'hommes neufs ranimant les plats pays dévastés par les grandes compagnies de routiers. Comme Robert Boutruche, Philippe Wolff, Guy Fourquin mais aussi René Fédou rappellent les rachats et les affermages d'exploitations agricoles réalisés par des bourgeois issus du négoce ou de la robe permettant d'amorcer la reprise économique dans les zones rurales liées aux grands centres urbains[872]. En outre, les troubles vécus par le Royaume incitent les médiévistes à s'interroger sur les rapports des populations avec les occupants. Si les «aquitains» considèrent, avec bienveillance, les revendications autonomistes de la Guyenne durant la Guerre de Cent ans, présentées par Yves Renouard, d'autres comme André Bossuat ou Michel Mollat évoquent le sort de collaborateurs, inféodés aux aristocrates anglais et bourguignons et punis par des mesures d'épuration au moment de la reconquête[873].

c) Une époque moderne aux accents émancipateurs

Les recensions consacrées à la Renaissance portent essentiellement sur les rapports existant entre dévotion nouvelle, initiative personnelle et émancipation

---

[870] Charles Higounet « La société féodale et ses institutions du milieu du IX à la fin du XIII° siècle » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et Géographie, n° 144, 1955, p.71.

[871] Robert Schnerb «La Société pendant la guerre de Cent ans» in L'Information historique, n°1, 1949, pp. 14-16 - Robert Boutruche «La crise d'une société : seigneurs et paysans du Bordelais pendant la guerre de Cent ans» Paris, Les Belles Lettres, 1947, pp. 304-306.

[872] Michel Mollat «La France et l'Italie au XVème siècle» in L'Information historique, n° 4, 1955, pp. 169-173. -- Guy Fourquin « Les campagnes de la région parisienne à la in du Moyen Âge (du milieu du XIII siècle au début du XVI siècle) », in L'Information historique, n°3, 1961 pp. 118.

[873] Louis Trénard «Communications des Régionales - Lyon - Réunion du 27 novembre 1949» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et Géographie, n° 121, 1950, pp. 88-89.

individuelle. Les notices soulignent ainsi les potentialités émancipatrices de la Réforme protestante. Certains chercheurs discutent les thèses de Michelet ou de Burckhardt voyant dans l'Humanisme renaissant et dans la Réforme les premières manifestations d'émancipation individuelle. Gerhard Ritter ou Augustin Renaudet soulignent l'indépendance d'esprit des réformés, comme Luther, capables de rompre avec une Eglise en crise pour imposer de nouvelles formes de dévotion[874]. Cependant, Emile Léonard puis Jean Delumeau rappellent que les croyants demeurent encore prisonniers de cadres médiévaux, toujours empreints de croyances magiques et de terreurs eschatologiques. En outre, Ernst Troeltsch ou Edmond Vermeil mettent en garde leurs lecteurs contre les cadres rigides imposés par la pensée luthérienne[875]. Les articles consacrés par Louis Trénard à l'Humanisme rappellent les critiques de Marc Bloch et surtout de Lucien Febvre contre le «Mythe de la Renaissance» forgé par Michelet[876]. Les recherches de Lucien Febvre sur Rabelais réfutent d'ailleurs les thèses d'Abel Lefranc insistant sur les potentialités émancipatrices et individualistes de la «Renaissance»[877]. Dans la perspective tracée par Max Weber, certains travaux soulignent pourtant l'importance de l'éthique protestante dans le développement du capitalisme. Richard Tawney puis surtout Herbert Lüthy considèrent que si les premières économies capitalistes sont déjà florissantes à la fin du Moyen Âge, elles reçoivent, néanmoins, une impulsion décisive avec une Réforme sanctifiant le travail et autorisant le prêt à intérêt[878]. Henri Hauser et Augustin Renaudet montrent, en revanche, que ce sont des groupes sociaux déclinants qui adhèrent à la Réforme pour signifier leur mécontentement.

Les perspectives coloniales ouvertes par les échanges transatlantiques encouragent également les réflexions d'historiens férus d'économétrie et de spécialistes de l'esclavage. Les thèses de Marx soulignant l'impact décisif du commerce colonial sur la croissance européenne sont âprement discutées par Earl Hamilton, Fernand

---

[874] Madeleine Schnerb «Henri Hauser, Augustin Renaudet - Les débuts de l'âge moderne. La Renaissance et la Réforme - Peuples et Civilisations, Paris, Félix Alcan, 1929» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et Géographie, n° 61, 1929, pp. 58-69.

[875] Louis Trénard ? «Communications des Régionales - Lyon- Réunion du 22 mai 1955» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et Géographie, n° 144, 1955, p. 29.

[876] Louis Trénard «Les chantiers de l'Histoire moderne au X° congrès international des sciences historiques» in L'Information historique, n° 3, 1956, p. 144.

[877] André Paul « Lucien Febvre - Le problème de l'Incroyance au XVIème siècle, Paris, Albin Michel, 1942» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et Géographie, n° 114, 1948, pp. 152-154.

[878] Marc Perrichet « Herbert Lüthy - Le passé présent. Combats d'idées, de Calvin à Rousseau», Monaco, Editions du Rocher, 1965» in Historiens & Géographes, n° 207, 1967, p.303.

Braudel ou Pierre Chaunu[879]. Mais le sort réservé aux esclaves ne laisse pas indifférent les chercheurs appartenant aux deux rives de l'Atlantique. Lewis Hanke ou Georges Martin insistent sur les courants philanthropiques ayant contribué à l'amélioration de la condition esclavagiste. En revanche, Gabriel Debien ou Cyril L. Robert James, rappellent que ce sont les luttes engagées par les esclaves, eux-mêmes, qui leur ont permis d'obtenir la liberté[880].

Les recensions portant sur l'Absolutisme et les Lumières constituent aussi un prétexte pour évoquer les luttes menées en faveur de la liberté et de l'égalité. Les notices publiées évoquent souvent les aspects négatifs de l'Ancien Régime tout en mettant en valeur les potentialités subversives des Lumières. Les études se concentrent sur les tensions survenues lors de la transformation de la royauté judiciaire en monarchie administrative. Georges Pagès et Hubert Méthivier dans la perspective tracée par Charles Dupont-White, insistent sur l'effet positif des réformes initiées par la monarchie ainsi que sur les blocages opposés par les privilégiés aux mesures royales[881]. Georges Livet puis Maurice Bordes décrivent également le rôle tangible des intendants, devenus de véritables courroies de transmission entre le pouvoir et les provinces[882]. Michel Antoine ou Denis Richet, au contraire, dans le sillage de Tocqueville, considèrent que les tendances centralisatrices et autoritaires de l'Absolutisme provoquent le déchaînement de forces nouvelles frustrées par les prélèvements arbitraires et les contrôles intempestifs[883]. Dans une veine plus structuraliste, Pierre Goubert puis Robert Mandrou dévoilent des sociétés rurales quasi-immobiles, éloignées des centres de pouvoir, mais de plus en plus soumises au prélèvement fiscal et à une surveillance policière renforcée[884].

---

[879] Pierre Chaunu «Les échanges entre l'Amérique espagnole et les anciens mondes aux XVI, XVII et XVIII° siècles» in L'Information historique, n° 4, 1960, p. 207-216.

[880] Roger Pasquier, « Histoire de la colonisation française » in L'Information historique n° 3, 1957, p. 165-167. – Gabriel Debien « Les colons des Antilles et leur main d'œuvre à la fin du XVIII siècle » in Annales historiques de la Révolution française », n° 27, 1955, p. 259-283.

[881] Hubert Méthivier « L'Ancien Régime » Paris, PUF, 1964, p. 116.

[882] Maurice Bordes «Les intendants de province aux XVII et XVIII siècles» in L'Information historique n° 3, 1968, p. 107-120.

[883] Edouard Bruley « François Furet, Denis Richet - La Révolution T.1 Des Etats généraux au 9 Thermidor, Paris, Hachette, 1965, in Historiens & Géographes, n° 196, 1966, p. 588.

[884] Hubert Méthivier « Sur Louis XIV : à propos de Pierre Goubert - Louis XIV et vingt millions de Français» Paris, Fayard, 1966 » in L'Information historique n° 2, 1967, p. 93-94.

Les recherches portant sur l'Ancien Régime s'intéressent donc aux résistances opposées par la société au pouvoir «absolutiste»[885]. Les marxistes, Boris Porchnev ou Raymond Bourderon considèrent que les soulèvements recensés opposent des ruraux opprimés à la monarchie et aux privilégiés dans de véritables conflits de classe. En revanche, Philippe Sagnac et surtout Roland Mousnier rappellent que ces conflits transgressent les catégories sociales identifiées par les marxistes. En effet, la France monarchique demeure, pour eux, une société d'ordres. Ces ordres, caractérisés par des privilèges particuliers et des intérêts souvent divergents, peuvent également se solidariser contre les empiètements du pouvoir central dans les provinces indociles.

Sur le plan culturel, beaucoup de publications soulignent les virtualités émancipatrices des Lumières. Les travaux recensés et les commentaires sont en général favorables aux apports des Lumières. Dans le sillage de Paul Hazard et de Daniel Mornet, les recherches de Jean Egret sur les parlements, montrent que les robins s'appuient sur les idées de Montesquieu, autant que sur les thèses jansénistes pour se faire les interprètes d'une opinion publique libérale[886]. Les recensions de Daniel Ligou ou d'Henri Dubief mettent en exergue les réflexions d'Ernst Cassirer, Léo Gershoy ou de René Pomeau voyant dans les philosophies éclairées du XVIIIème siècle, les prémices des démocraties parlementaires européennes[887]. Aussi les ouvrages de Pierre Gaxotte faisant l'apologie de l'Ancien Régime comme les pamphlets d'Augustin Cochin et de Bernard Faÿ, dirigés contre la Franc-maçonnerie, sont-ils écartés d'un revers de manche par Robert Schnerb ou Jean-Paul Bertaud[888].

La Révolution représente donc pour la majorité des professeurs un événement douloureux mais décisif. Les tenants de la vulgate marxiste s'intéressent particulièrement aux origines de la Révolution et aux interprétations divergentes de Michelet et de Jaurès. Ernest Labrousse et Georges Lefebvre mettent en valeur les revendications populaires provoquées par les hausses de prix ou par la «réaction

[885] Louis Trénard «Le XVIIème siècle» in L'Information historique n° 2, 1962, p. 93-94.

[886] Jean Egret «L'opposition aristocratique en France au XVIIIème siècle » in L'Information historique, n°5, 1949, p. 181.

[887] Henri Dubief «René Pomeau - L'époque des Lumières, Cosmopolitisme et unité européenne au XVIII siècle, Paris, Stock, 1966» in Historiens & Géographes, n° 201, 1966, pp. 298-299.

[888] Robert Schnerb «Les origines de la Révolution de 1789 » in L'Information historique, n°3, 1946, p. 82-84.

féodale»[889]. Ils se rapprochent de Michelet en évoquant une révolte populaire motivée par la misère. François Gadrat ou Albert Soboul considèrent que les combats révolutionnaires sont initiés par une bourgeoisie entreprenante et triomphante opposée à une aristocratie réactionnaire, accrochée à ses privilèges[890]. Ils accréditent donc plutôt la thèse de Jaurès soulignant les nouvelles aspirations de la bourgeoisie nourrie par une période continue de croissance.

Quelques soient leurs sensibilités, les spécialistes tentent aussi de comprendre les raisons qui ont favorisé l'éclatement du mouvement populaire. Daniel Guérin ou Albert Soboul soulignent les divergences opposant la bourgeoisie montagnarde aux sans-culottes[891]. Mais si le premier considère que les jacobins instrumentalisent les masses notamment lors de la déchristianisation, le second montre les avantages concédés par les robespierristes aux couches populaires jusqu'à Thermidor. Les péripéties du Directoire et de l'Empire peu évoquées, par ailleurs, sont donc plutôt vues sous l'angle de la «théorie du sabre». En effet, pour Albert Vandal puis pour Georges Lefebvre, Napoléon Bonaparte et l'Empire permettent de consolider les acquis de l'oligarchie apparue sous la Révolution, en mettant en place un régime d'ordre[892].

En dépit de son échec politique et social, les savants s'interrogent sur la portée de l'épisode révolutionnaire. Les appréciations positives l'emportent largement sur les bilans négatifs dans les recensions dénombrées. Les thèses de Jacques Godechot et de Robert Palmer restent encore marginales, sauf dans la Régionale de Toulouse, car elles relativisent la dimension centrale de l'événement révolutionnaire[893]. Quant aux travaux iconoclastes produits par les «révisionnistes» comme Alfred Cobban, ils sont rarement évoqués. Ce sont donc les thèses marxistes qui dominent la scène notamment parce qu'elles permettent de concilier les aspirations du peuple et les ambitions de la bourgeoisie. Pour Georges Lefebvre ou pour Albert Soboul, les gouvernements révolutionnaires ont réussi à transférer des biens fonciers importants aux paysans modestes ou fortunés, préparant ainsi la voie à une démocratie

---

[889] Ibid.

[890] Albert Soboul «De l'Ancien régime à l'Empire : problème national et réalités sociales» in L'Information historique, n° 1, 1960, p. 58 et n° 2, 1960, p.96

[891] Daniel Guérin «La lutte des classes sous la Première République», Paris, Gallimard, 1946

[892] Georges Lefebvre «Le Directoire», Paris, Armand Colin, 1946

[893] Robert Schnerb «La Révolution française» in L'Information historique, n°3, 1958, p. 113.

rurale[894]. Même l'épisode napoléonien est jugé positivement dans les recensions réalisées par Jacques Godechot et évidemment par Jean Tulard. Pour ces spécialistes, le régime a su concilier les impératifs d'ordre avec le respect des principes égalitaires adoptés en 1789[895].

d) Une époque contemporaine difficile à exorciser

Les recensions évoquent essentiellement les forces libérées par la Révolution et les mutations apparues à l'ère industrielle, dans une perspective progressiste. Cependant, les chercheurs n'interprètent pas les statistiques de la même façon. Si Arthur-Louis Dunham ou Marcel Gillet, estiment que la France a connu une «Révolution industrielle», ils considèrent que cette dernière est intervenue tardivement, au milieu du XIXème siècle, contrairement au Royaume-Uni, en raison de la catastrophe révolutionnaire[896]. D'autres spécialistes influencés par l'historiographie anglo-saxonne comme Claude Fohlen ou François Bédarida estiment que les progrès industriels en France ne sont ni continus, ni généraux[897]. Les fragilités hexagonales ne permettent même pas d'envisager un take-off comme celui que conceptualise Walt W. Rostow. Claude Fohlen et Jean Marczewski soulignent même les handicaps dont souffre l'économie française[898]. Pour eux, la faible implication de l'Etat, l'activité parasitaire des banques, la préservation de la grande propriété foncière et les déséquilibres sectoriels représentent des obstacles majeurs au développement industriel. Pourtant les travaux d'Alexandre Gerschenkron montrent que les pays tardivement industrialisés empruntent des voies différentes de la Grande-Bretagne. Les historiens marxistes, Ernest Labrousse ou Jean Bouvier, ajoutent qu'en dépit de démarrages très poussifs, les progrès du capitalisme

---

[894] Jacques Droz « L'historiographie de la Révolution française » in Historiens & Géographes n° 165, 1960, pp. 474-480.

[895] Jean Tulard « Jacques Godechot - L'Europe et l'Amérique à l'époque napoléonienne, Paris, PUF, 1967 » in Historiens & Géographes, n° 206, 1967, p. 151.

[896] François Georges Dreyfus « A.L. Dunham – La révolution industrielle en France (1815-1848) Marcel Rivière, 1953» in La Quinzaine Universitaire, n° 498, 1955, p. 194-195. --

[897] Robert Hubac «Claude Fohlen, François Bédarida – Histoire générale du travail : l'ère des révolutions (1765-1914), Paris, Nouvelle Librairie de France, 1962 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 177, 1962, p. 706-707.

[898] Marcel Gillet, Université de Lille «Révolution industrielle ou "take-off" ?» in L'Information historique, n°2, 1970, 67-75.

bourgeois, débridé par la Révolution française sont certains[899]. Mais, selon la vulgate marxiste, les situations monopolistiques, apparues dans plusieurs secteurs, ne tardent pas à fragiliser les couches moyennes et populaires à long terme.

Certaines notices s'intéressent donc majoritairement aux progrès de la bourgeoisie et aux difficultés du prolétariat. Félix Ponteil et André-Jean Tudesq, après Charléty, considèrent que les régimes monarchiques qui se succèdent après la Restauration représentent uniquement les intérêts des oligarchies apparues sous l'Empire[900]. Ces élites associant d'anciens aristocrates et de nouveaux parvenus se caractérisent par leurs penchants malthusiens et conservateurs. Guillaume Berthier de Sauvigny ou André Latreille constatent, néanmoins, que les efforts de rechristianisation ne touchent que l'ancienne aristocratie, coupant ainsi cette dernière des bourgeois voltairiens et anticléricaux[901]. En revanche, plusieurs recensions d'Henri Guillemin, de Daniel Halévy ou de Jean Bouvier, évoquant le machiavélisme de Thiers, semblent accréditer l'image d'une d'oligarchie partageant le même conservatisme et la même haine du prolétariat[902]. Selon Claude Digeon, les libéraux français renoncent, avec la Commune, aux principes de 1789 comme aux acquis de la philosophie allemande pour épouser des visions inspirés par le darwinisme social de Spencer à la fin du siècle[903].

Les études économiques réalisées par Ernest Labrousse révèlent que les mouvements des prix et des salaires sont d'abord défavorables aux indigents avec l'expansion du début du XIXème siècle[904]. Cependant, les hausses de salaires

---

[899] Jean Bouvier, François Furet, Marcel Gillet « Le mouvement du profit en France au XIXème siècle », Paris, Mouton, 1965, p. 270-271.

[900] Sébastien Charléty «La Restauration (1815-1830) » in Ernest Lavisse « Histoire de la France contemporaine de la Révolution jusqu'à la paix de 1919 - Volume IV », Paris, Hachette, 1921, pp. 29-30 et 392 – Félix Ponteil « L'éveil des nationalités et le mouvement libéral », Paris, PUF, 1960, p. 202. – André-Jean Tudesq, Jean Rudel «Classe de Seconde - 1789-1848 », Paris, Bordas, 1968 (1ère édition 1961), p. 345.

[901] André Latreille «L'Eglise catholique et la Révolution», Paris, Hachette, 1950, 292p. – Charles-Hippolyte Pouthas «L'Église et les questions religieuses sous la Monarchie constitutionnelle 1814-1848», Paris, Centre de Documentation Universitaire, 1942, 330p.

[902] Marc Bonnefous «Henri Guillemin – Les origines de la Commune. L'héroïque défense de Paris », Paris, Gallimard, 1958» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 166, 1960, p. 664.

[903] Henri Smotkine « Claude Digeon – La crise allemande de la pensée française (1870-1914), Paris, 1959 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 166, 1960, p. 666.

[904] Ernest Labrousse «Les variations des salaires en France de 1815 à 1870» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 138, 1954, pp. 262 et sqq.

intervenues par la suite sont bridées par les employeurs avec la bénédiction des pouvoirs publics. Les études menées par Jean Bruhat ou Louis Chevalier évoquent le sentiment de dégoût éprouvé par la classe dirigeante à l'égard des classes laborieuses jugées dangereuses et souvent violemment réprimées. Selon ces auteurs, le prolétariat naissant manque d'appui dans le reste de la société[905]. Fernand Rude rappelle que les saint-simoniens ou les légitimistes certes émus, par le sort des catégories populaires, demeurent hostiles aux mouvements insurrectionnels. En conséquence, si pour Daniel Ligou, ce sont les républicains laïques qui favorisent les réformes progressistes, pour Jean Bruhat ou Emile Tersen, au contraire, ce sont les mouvements révolutionnaires qui grâce à la pression exercée sur les patrons et le gouvernement contribuent à améliorer, progressivement, le sort des prolétaires[906].

Les générations qui ont connu les tragédies du premier XXème siècle éprouvent le besoin de comprendre les événements qu'eux-mêmes ou leurs parents ont vécu. Les recensions concernant le Premier Conflit mondial se concentrent essentiellement sur les origines de la guerre. Henri Monteagle ou Jean-Marie D'Hoop évoquent, par exemple, les travaux de Pierre Dhombres portant sur les formes d'impérialismes apparues avant le conflit dans les régimes autoritaires comme dans les démocraties[907]. Mais ce sont surtout les interventions de Fritz Fischer et de Pierre Renouvin sur les buts de guerre allemands et français qui retiennent l'attention des spécialistes, soucieux de connaître les responsabilités des politiques ou des affairistes dans le déclenchement de la guerre[908]. Cependant, quelques notices évoquent aussi les travaux de Jacques Meyer et de Guy Pedroncini consacrés aux comportements souvent héroïques des poilus français et à l'attitude bienveillante de l'Etat-major[909]. Seules les protestations de Pierre Bonnoure, visant des historiens

[905] Roger Dufraisse « Louis Chevalier – Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIX siècle, Paris, Plon, 1958 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 161, 1959, p. 569.

[906] Jean Bruhat « Histoire du mouvement ouvrier », Paris, Editions sociales, 1952, 287p.

[907] Henri Monteagle «Régionale de Paris - Assemblée constitutive du 30 novembre 1950 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 125, 1951, p. 148.

[908] Jean-Marie D'Hoop «Marc Ferro - La Grande Guerre 1914-1918, Paris, Gallimard, 1969 » in Historiens & Géographes, n° 221, 1969, p. 325.

[909] Jean-Marie D'Hoop «Guy Pedroncini - Les mutineries de 1917, Paris, PUF, 1967 » in Historiens & Géographes, n° 211, 1968, pp. 827-828.

français trop indulgents à ses yeux, soulignent les responsabilités des révisionnistes allemands pour faire échouer les traités de paix[910].

En revanche, des articles plus nombreux évoquent la période tendue de l'entre-deux-guerres, les événements tragiques de la Seconde Guerre mondiale et les difficultés de l'après-guerre. Les écrits de François Goguel évoquent les lourdes responsabilités des radicaux, politiquement à gauche, mais économiquement à droite, coupables d'avoir scellé des alliances avec le camp progressiste freinant ainsi les possibilités de redresser la France[911]. Cependant, les travaux de Jacques Kayser rappellent aussi le rôle modérateur du parti radical, parvenu à appliquer l'ensemble de son programme dans une société progressivement convertie à l'idéal républicain[912]. Les études de Georges Lefranc, Annie Kriegel ou Claude Willard mettent plutôt l'accent sur la division de la gauche en soulignant les responsabilités des socialistes ou des communistes[913]. Quant aux milieux catholiques, René Rémond comme André Latreille et Jacques Gadille évoquent les fractures existant entre modernistes, acceptant les valeurs républicaines et conservateurs n'ayant jamais admis les conséquences de la Révolution. Joseph Hours rappelle que le pôle conservateur, violemment germanophobe après la Grande guerre, s'est finalement accommodé du fascisme par peur du communisme[914]. Si certains auteurs ne croient pas à l'existence d'un fascisme français comme René Rémond, d'autres, au contraire, comme Jean Plumyène et Raymond Lasierra voient dans les ligues et le P.P.F, des formations authentiquement fascistes[915]. Ces débats sont importants puisqu'ils conditionnent la vision que les spécialistes portent sur les années trente et sur le régime de Vichy. Pour Gérard Vincent ou Georges Lefranc, ce ne sont pas

[910] Pierre Bonnoure «A propos des recommandations franco-allemandes de 1951» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 143, 1955, pp. 451.

[911] Jean-Marie D'Hoop «François Goguel – La politique sous la III République – (Tome I 1871-1932- Tome II 1932-1939). Paris, Editions du Seuil, 1946» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 111, 1947, pp. 180-181.

[912] Pierre Barral « Les forces politiques en France de 1914 à 1940» in L'Information historique, n° 1, 1965, p. 12-19

[913] Georges Lefranc «Annie Kriegel - Aux origines du communisme français (1914-1920), Paris, La Haye, Mouton, 1964» in Historiens & Géographes, n° 191, 1965, p. 677.

[914] Joseph Hours «L'opinion française en face des problèmes extérieurs de 1919 à 1939» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 171, 1961, pp. 605.

[915] Pierre Barral « Les forces politiques en France de 1914 à 1940» in L'Information historique, n° 1, 1965, p. 12-19.

seulement les erreurs de Blum et d'Auriol qui expliquent l'échec du Front populaire, mais également les sabotages patronaux et les discours musclés de l'extrême-droite.

Les professeurs s'intéressent bien évidemment aux origines et aux conséquences du nazisme, mais également à l'attitude des dirigeants français durant l'Occupation. Plusieurs études mentionnées, comme celles de Jean Gacon ou de Fritz Klein, reprennent la «théorie de l'Agent» marxiste, insistant sur les soutiens des élites allemandes au nazisme[916]. Jules Isaac ou Roger Dufraisse, en revanche, insistent sur les carences démocratiques de la société allemande avant la crise pour expliquer l'ascension d'Hitler[917]. Concernant le déclenchement de la guerre, des articles évoquent les divergences opposant les intentionnalistes comme Alan J. Percival Taylor aux fonctionnalistes Alan Bullock et Daniel Bell[918]. Mais ce sont les attitudes des dirigeants français qui provoquent des dissensions ou des malaises d'autant que les conclusions de la Commission Serre apparaissent encore équivoques à beaucoup de contemporains. Si les écrits de Robert Aron ou d'André Latreille semblent dédouaner Pétain par rapport à Laval, les publications tardives d'Henri Michel montrent que les dirigeants de Vichy ont tous recherché la collaboration avec l'Occupant[919].

Les recensions concernant l'outre-mer évoquent les réussites et les échecs de la colonisation. Georges Weulersse ou Maurice Crouzet soulignent largement les réalisations coloniales françaises, même s'ils ne dissimulent pas les problèmes coloniaux. Selon eux, les Français sont parvenus à mettre en valeur les ressources naturelles des régions colonisées tout en les ouvrant aux réseaux internationaux. Ces évolutions ont favorisé l'émergence d'une petite bourgeoisie tirant profit de cette nouvelle économie alors que le sort des femmes s'est amélioré. En revanche, des notes évoquant les travaux de Richard Mollard montrent les processus de déracinement et de détribalisation, intervenus avec les déplacements de populations, orchestrés par les grandes firmes coloniales. Ce sont surtout les problèmes de

[916] Robert Balland « Jean Gacon, Fritz Klein, Walter Ulbricht - Recherches internationales à la lumière du marxisme : Les origines du fascisme, Cahier n° 1, Editions de la Nouvelle critique, 1958 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 154, 1958, pp. 362.

[917] Jules Isaac, Roger Dufraisse «Colloque Franco-allemand : La France et la République de Weimar» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 173, 1961, p. 198.

[918] Jean-Claude Allain «Revue d'histoire de la Deuxième Guerre Mondiale, N°67, 1967» in Historiens & Géographes, n° 207, 1967, pp. 320-321.

[919] Jean-Marie d'Hoop «Henri Michel - Vichy, Année 1940, Paris, Robert Laffont, 1966» in Historiens & Géographes, n° 203, 1967, pp. 775-776.

l'Algérie coloniale qui sont évoqués. Si de nombreuses études accablent Bugeaud, en revanche, d'autres cherchent à réhabiliter son action en s'appuyant sur Roger Germain. En revanche, des travaux comme ceux de Marcel Emerit rendent hommage aux militaires des bureaux arabes dont l'action a été compromise, selon lui, par des colons hostiles aux indigènes. Plusieurs recensions de Xavier Yacono évoquent aussi les réalisations coloniales dans le domaine de l'agriculture ou de l'hydraulique en Algérie.

Conclusion : Les recensions proposées dans le «*Bulletin de la Société*», «*L'Information historique*» ou les revues syndicales évoquent évidemment les programmes de recherche des historiens et leurs traductions didactiques dans les programmes. Mais ces notices privilégient également certaines thématiques qui ont souvent des résonances très contemporaines. Comment ne pas voir un lien très étroit entre l'évocation de l'antisémitisme antique et d'autres événements plus proches ? Le regard insistant porté sur la capacité de la société française à se relever, après une grave tragédie, n'est certainement pas, non plus, fortuit. La volonté de mettre en exergue les apports la colonisation grecque ou romaine s'explique aussi, certainement, par le désir inconscient de valoriser les réalisations françaises dans le monde colonial contemporain.

2) Des résonances très contemporaines

Les comptes-rendus historiographiques sont intéressants car ils permettent d'envisager une partie de la production scientifique universitaire et les canaux de diffusion qu'elle emprunte. Mais ces comptes-rendus et les commentaires qui les accompagnent racontent aussi une histoire, en dévoilant les préoccupations de leurs auteurs. Ils représentent aussi des éléments de compréhension pour mieux appréhender les remarques formulées sur les programmes et les réformes. Quatre thèmes semblent se détacher particulièrement. Certains enseignants semblent particulièrement sensibles aux questions évoquant les conflits religieux et les persécutions ayant frappé les juifs durant la Seconde Guerre mondiale. Ces réactions témoignent du rejet de l'intolérance et de l'oppression avec lesquels ces Français ont vécu durant la guerre et qui peuvent se perpétuer sous d'autres formes dans les lycées. En effet, si de nombreux articles évoquent les poursuites engagées contre des enseignants communistes, comme Jean Bouvier ou Robert Bonnaud, des opposants politiques se plaignent aussi d'être chahutés par des militants staliniens. Le socialiste, Pierre Giraud, rappelle, trente ans après, que durant : «*l'année 1947 – j'étais alors professeur au lycée Michelet – la cellule communiste du lycée m'a consacré presque tout un numéro spécial parce que, cette fois-là, j'avais mal parlé*

du maréchal Staline»[920]. En dépit, de leurs divergences, les enseignants comme une grande partie de la population sortent meurtris de la guerre et affichent une sainte terreur de la désunion et du chaos. Majoritairement, ils aspirent à renouer avec le progrès et la civilisation grâce à l'action bénéfique de l'Etat-providence.

a) Poussée anticléricale et émergence d'un courant philosémite

Les recensions proposées notamment sur les questions religieuses antiques montrent que chez nombre d'enseignants les querelles religieuses exacerbées au début du siècle trouvent encore un écho. Mais certaines notices, comme l'engagement précoce de plusieurs enseignants, indiquent aussi une volonté de réconcilier juifs et chrétiens après la Seconde Guerre mondiale.

Si les croyants demeurent attachés aux Ecritures et à la tradition ecclésiastique, libre-penseurs et adeptes de sciences ésotériques s'efforcent au contraire de remettre en cause les dogmes religieux ou les thèses trop favorables à l'Eglise. La société française connaît, à nouveau, des tensions, liées à la question laïque, après l'apaisement qui a suivi la Première Guerre mondiale. Les recensions d'André Paul évoquent deux ouvrages du rationaliste Charles Guignebert et de l'astrologue René de Lervily mais pour mieux réfuter leurs thèses[921]. Si contrairement aux «mythistes», ces deux auteurs ne remettent pas en cause l'historicité de Jésus, ils le présentent soit comme un illuminé ayant payé de sa vie sa témérité, soit comme le fils d'un zélote, marchant résigné vers son destin.

Les thèses de Guignebert et de Lervily remettent également en cause l'idée d'une expansion rapide du christianisme et repoussent à une date tardive les premières persécutions, contrairement aux vues de Marcel Simon. En effet, selon ces auteurs, les communautés chrétiennes, bien en peine de justifier la mort ignominieuse de leur messie, auraient attendu le début du IIème siècle pour rédiger des textes justifiant leur engagement, ce qui rend fantaisiste l'hypothèse de persécutions avant Marc Aurèle. En outre, selon Guignebert et Lervily, les auteurs anciens n'évoquent pas Jésus avant Flavius Josèphe. Or pour André Paul, les communautés sont déjà organisées autour du message christique, révélé par les épîtres de Paul et les Evangiles. Cette

[920] Pierre Giraud « Clio au Sénat » in Historiens & Géographes, n° 265, 1977, p. 45.

[921] André Paul «Charles Guignebert - Le Christ, Paris, Albin Michel, 1943» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 112, 1947, pp. 57-59 – André Paul «René de Lervily - Qui était Jésus ?, Paris, Editions du Centre, 1950 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 131, 1952, pp. 373-374.

thèse sera aussi celle défendue par le cardinal Jean Danielou dans la «Nouvelle histoire de l'Eglise». Mais ce qui est intéressant à noter ici, c'est que la revue du S.N.E.S, «*L'Université Syndicaliste*» accorde une large publicité à l'ouvrage de Lervily, à partir de 1951, à un moment où les tensions entre croyants et laïques s'exacerbent[922].

Des laïques échaudés par les projets de lois Barangé-Marie et des partisans de l'école confessionnelle s'affrontent alors par presse interposée. Certains journaux partisans relatent même que des enseignants laïques se livreraient à des provocations en posant en classe à leurs élèves des sujets du style : «*Considérez-vous le Christ comme un halluciné ou un héros ?*»[923]. Alain Dalançon et Laurent Frajerman rappellent qu'en 1951, plusieurs centaines de militants du S.N.E.S, appartenant au Comité de défense laïque (futur C.N.A.L), jurent ensemble à Saint-Dié, patrie de Ferry, de faire abroger les «lois cléricales» Marie-Barangé[924]. C'est l'époque où l'on fait replacer la statue de Jules Ferry devant la cathédrale vosgienne. Les militants du S.N.E.S, même s'ils enregistrent, sans déplaisir, l'opposition de certaines personnalités du S.G.E.N aux lois Marie-Barangé, sont exaspérés de voir les financements des établissements publics souvent dégradés se reporter sur le privé. Jeanne Borgey se lamente en 1954 sur cette situation dans L'U.S. : «*Les conditions matérielles sont plus insuffisantes que jamais (..) Nos besoins en locaux sont immenses (..) A cette pénurie de locaux s'ajoute le manque de professeurs qualifiés (..) Les atteintes à l'école publique, d'autre part, n'ont pas cessé de se produire sur le terrain de la concurrence privée* »[925].

Dans un article intitulé «*Et Pascal et Voltaire*», Pierre Dhombres, responsable autonome du S.N.E.S rappelle, en 1959, les tensions apparues depuis la guerre sur la question scolaire alors que le gouvernement Debré s'apprête à faire adopter un projet favorable aux établissements privés : «*Après la libération du pays, un des premiers actes de celui qui avait tant fait pour cette libération fut d'abroger les actes anti-laïques. Nous voudrions qu'en ce mois de décembre 1959, ces leçons d'un passé si proche fussent méditées par ceux qui ont la responsabilité de maintenir la*

[922] «Le livre du jour : René De Lervily - Qui était Jésus ? – Les archives secrètes du christianisme, Aurillac, Editions du Centre, 1951» in L'Université Syndicaliste, n° 69, 1951, p. 40.

[923] Pierre Brasseul «Tribune d'action laïque : La calomnie, monsieur ! … vous ne savez guère ce que vous dédaignez» in L'Université Syndicaliste, n° 56, 1949, p. 18.

[924] Alain Dalançon «Histoire du SNES. Tome. 1, Plus d'un siècle de murissement des années 1840 à 1966/67» Paris, IHRSES, 2003, p. 203-211.

[925] Jeanne Borgey « Action laïque » in L'Université Syndicaliste, n° 114, 1954, p. 13.

paix religieuse »[926]. Les unitaires comme Edouard Patard considèrent que la bourgeoisie voltairienne débarrassée de l'influence envahissante de l'Eglise a désormais besoin d'elle pour contenir la force montante du prolétariat[927]. Les professeurs d'Histoire du S.N.E.S ou du S.G.E.N comparent les promoteurs des lois «cléricales» à Bonaparte ou Thiers peu sensibles à la religiosité catholique, mais prompts à rechercher le soutien de l'Eglise pour rééduquer des masses indociles. «*Le comte de Falloux fait voter, en 1850, la loi qui porte son nom, et qui établit en France la liberté de l'enseignement. Cette loi, dans l'esprit de ses promoteurs, était destinée, selon les propres termes de Thiers, à en finir avec les instituteurs laïques. (..) L'école laïque, après les lois Ferry, est devenue la pierre angulaire de la République. Il est bon de s'en souvenir lorsque, une nouvelle fois, la laïcité de l'enseignement est menacée*» écrit, en 1959, Alicia Marcet-Juncosa, adhérente au S.G.E.N et fille de réfugiés espagnols[928].

Mais les enseignants, quelques soient leurs convictions religieuses ou philosophiques, souhaitent majoritairement éviter les conflits religieux qui ont déchiré les familles françaises aux XVIème comme au XXème siècle. Edouard Bruley dans un discours poignant, datant de 1945, compare la situation de la France à celle qui a suivi les guerres intestines aux XVIème et XVIIème siècles : «*Je pourrais vous tracer un pareil tableau à la fin des Guerres de religion ou des désordres de la Fronde. Misères atroces multipliées non plus par l'occupation étrangère, mais par les luttes civiles. Ces Français qu'un aveuglement momentané avait dressés les uns contre les autres, devenaient les premières victimes de leur aberration* »[929]. Dans la période de recueillement qui suit la guerre et la révélation des horreurs nazies, les professeurs souhaitent également mettre fin aux tensions qui ont pu affecter les relations entre juifs et chrétiens. En effet, les membres du Clergé catholique sont souvent accusés d'avoir non seulement soutenu la politique de Vichy, mais d'avoir aussi encouragé l'antisémitisme.

Ce sont essentiellement des professeurs philosémites ou d'origine juive qui s'attachent à renouer le dialogue entre juifs et chrétiens. Ces enseignants rappellent

---

[926] Pierre Dhombres «Et Pascal et Voltaire !» in L'Université Syndicaliste, n° 191, 1959, p. 1-2.

[927] Edouard Patard «La Laïcité de papa est-elle morte ?» in L'Université Syndicaliste, n° 193, 1960, p. 36.

[928] Alicia Marcet-Juncosa «Quelques remarques historiques sur la laïcité» in Syndicalisme Universitaire, n° 211, 1959, p. II

[929] Edouard Bruley «Discours prononcé à la distribution des Prix au lycée Condorcet (Paris 9ème) en juillet 1945», Document transmis par Annie et Denis Clanet à l'A.P.H.G

les origines communes des deux communautés et expliquent l'antisémitisme ou l'antichristianisme par les rivalités qui ont opposé les responsables des communautés dès la répression de 70 après Jésus-Christ. Le plus engagé dans cette action est Jules Isaac, ancien professeur et Inspecteur général d'Histoire révoqué par Vichy, réfugié au Chambon-sur-Lignon, dont la famille a été décimée en déportation. Jules Isaac et soixante-quatre autres personnalités chrétiennes ou juives participent, dès 1947, à la Conférence de Seelisberg, en Suisse. Les participants à la Conférence rédigent une charte contenant dix points recommandant notamment d' «*éviter de rabaisser le judaïsme biblique ou post-biblique dans le but d'exalter le christianisme* » ou d'«*user du mot "juifs" au sens exclusif de "ennemis de Jésus"*». Ces actions en faveur d'un rapprochement «judéo-chrétien» sont vivement encouragées par le philosophe thomiste Jacques Maritain, proche d'Emmanuel Mounier. A la suite, de la Conférence de Seelisberg, trois professeurs d'Histoire, Jules Isaac, Henri-Irénée Marrou et Jacques Madaule fondent, en 1948, les «*Amitiés judéo-chrétiennes*» avec Marcel Braunschvig, le jésuite Jean Danielou et le rabbin Jacob Kaplan[930].

Deux enseignants, Robert Schnerb et son épouse Madeleine s'efforcent, eux aussi, de rapprocher les deux communautés. Ils appartiennent, tous deux à des familles alsaciennes de tradition israélite, désormais laïques, durement éprouvées par la guerre. Robert Schnerb déclare dans «*L'Information historique*», en 1949 : «*De nos jours, deux faits d'une singulière importance, à savoir une persécution antisémite d'une ampleur et d'une atrocité probablement sans précédent, la création d'un nouvel Etat d'Israël en Palestine, ne sont pas étrangers au regain d'intérêt porté au problème juif sur le plan historique*»[931]. Mais loin de se laisser porter au désespoir, il considère avec confiance le capital de sympathie dont bénéficie désormais la communauté juive et remémore les liens étroits ayant existé entre juifs et chrétiens : «*Encore doit-on remarquer, avec M. Marcel Simon, que la primitive Eglise ne put ignorer le judaïsme et que des contacts importants persistèrent entre les deux confessions*»[932]. Bien que marxistes et laïques, les époux Schnerb appuient la démarche de Jules Isaac à travers la revue «*L'Information historique*» qu'ils contribuent à relancer. D'ailleurs, ce sont aussi Isaac et Schnerb qui rédigent les notes consacrées aux travaux de Marcel Simon sur les premières communautés «judéo-chrétiennes» et à ceux de Léon Poliakov sur les racines chrétiennes de

[930] « Autour de Jésus et Israël : Jules Isaac, Henri Irénée Marrou, Jacques Madaule », in Sens, n°303-12, 2005.

[931] Robert Schnerb « A travers l'histoire d'Israël » in L'Information historique, n° 1, 1949, pp. 19-22.

[932] Ibid.

l'antisémitisme entre 1949 et 1956[933]. C'est aussi Robert Schnerb, selon Albert Troux, qui commande, en 1963, à Etienne Weill-Raynal, alias «*Marc Stéphane*», l'article faisant l'apologie de la «thèse mythiste», propre selon lui à réconcilier croyants et non-croyants[934]. Madeleine Liebschütz-Schnerb, quant à elle, s'efforce de rappeler, dans les colonnes de «*L'Information historique*» les dégâts provoqués en France par l'antisémitisme, depuis l'affaire Dreyfus.

Mais ce faisant, les intellectuels favorables au rapprochement «judéo-chrétien» ont tendance à assimiler antisémitisme et antijudaïsme. A l'instar de Friedrich Heer qui accuse Hitler d'avoir été le fer de lance de l'antisémitisme catholique, ces observateurs font moins porter la responsabilité de l'Holocauste sur l'antisémitisme nazi d'essence néo-païenne que sur l'antijudaïsme chrétien. Ces approches font tiquer certains professeurs embarrassés de voir les chrétiens stigmatisés de la sorte. Des enseignants, comme Pierre Chanvillard, rappellent que les Pères de l'Eglise n'ont jamais imputé la condamnation de Jésus au «peuple juif», mais seulement aux responsables du Sanhedrin. « *En 1956, M. Isaac soutient que l'accusation de déicide a été le mobile essentiel de l'antisémitisme chrétien à travers les siècles et aboutit, en définitive, avec le nazisme, aux camps de concentration. M. Simon fait toutes réserves sur ce dernier point. La thèse d'Isaac, vue d'ensemble, contient une large part de vérité, mais elle doit être complétée et nuancée. Car il y'a eu un antisémitisme païen antérieur au christianisme (..) De plus, la théologie chrétienne a toujours admis que la mort de Jésus avait été provoquée par les péchés du monde entier* » écrit Pierre Chanvillard en 1964[935]. A la veille de la déclaration Nostra Ætate, ces enseignants montrent que les Pères conciliaires à Trente avaient déjà exonéré les juifs de l'accusation de déicide par cette mention : «*notre crime à nous dans ce cas est plus grand que celui des Juifs. Car eux, au témoignage de l'Apôtre, s'ils avaient connu le Roi de gloire, ils ne l'auraient jamais crucifié*». D'ailleurs Jules Isaac dans «*L'enseignement du mépris*», en 1962, rappelle qu'en dépit du Concile de Trente, ce sont surtout les auteurs d'ouvrages paracatéchétiques qui incriminent les juifs dans leur ensemble[936].

---

[933] Robert Schnerb «L'antisémitisme» in L'Information historique, n° 4, 1956, pp. 191-194.

[934] Etienne Weill-Reynal (1887-1982 alias Marc Stéphane) «La Passion de Jésus et les origines du christianisme» in L'Information historique, n° 3, 1963, pp. 137-138.

[935] Pierre Chanvillard «Communications des Régionales - Strasbourg» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 186, 1964, p. 538.

[936] Jules Isaac «L'enseignement du mépris», Paris, Fasquelle, 1962, p. 14.

Cependant, des enseignants, comme Micheline Morey, militante au S.N.E.S, évoquent encore à la fin de la période de multiples ouvrages rationalistes imputant à l'Eglise, jusqu'à Vatican II, l'émergence d'un antisémitisme de masse[937]. Quoiqu'il en soit, ce que révèlent ces débats, c'est le profond traumatisme provoqué par la guerre et les blessures de l'Occupation. Jacques Martin, enseignant à Lyon, rappelle en 1951, après la visite du site gallo-romain et du Palais Saint-Pierre que «*des persécutions d'hier aux fanatismes persécuteurs d'aujourd'hui la leçon restera gravée pour nos élèves de quatrième devenus hommes que la liberté est une conquête de tous les âges*»[938].

b) Un rejet de l'intolérance et de l'oppression

Les persécutions nazies contre les juifs encouragent les enseignants à exorciser le douloureux souvenir de l'Occupation nazie. Le discours d'Edouard Bruley adressé aux élèves du lycée Condorcet, en 1945, restitue l'atmosphère pesante des mois qui ont suivi la Libération : «*Les peuples agresseurs gisent à terre, victimes du cataclysme qu'ils ont déchaîné ; mais les nations opprimées ont peine à se relever des sévices qu'elles ont endurées* »[939]. Pourtant, de nombreux enseignants ont encore du mal à désigner, en classe, l'innommable. Certains peinent à évoquer devant leurs élèves des temps douloureux durant lesquels des Français se sont déchirés. D'autres éprouvent de la honte ou de la culpabilité tant le traumatisme de la défaite et de l'Occupation sont immenses. Beaucoup de jeunes professeurs, en l'absence de documents ou de manuels de synthèse, se contentent de vouer aux gémonies les responsables des persécutions sans aller plus loin. Mais surtout, ils ne parviennent pas véritablement à cerner la nature du nazisme. Les ouvrages, comme ceux de Lucien Genet, ne sont pas d'un grand secours puisqu'ils s'arrêtent souvent à la veille de la guerre et n'évoquent que superficiellement les aspects répressifs du nazisme.

A partir de 1954, certains enseignants, souhaitent donc que l'étude de la Seconde Guerre mondiale soit inscrite rapidement au programme. Au sein de la Société, des professeurs marxistes, «*Bonnoure et Chambaz expriment l'opinion que, dans un*

[937] Micheline Morey «Guy Fau - Le dossier juif, Rome contre les Juifs, Paris, Les éditions rationalistes, 1967 » in Historiens & Géographes, n° 216, 1969, p. 572.

[938] Jacques Martin «Une discipline nouvelle : l'étude du milieu humain dans une classe de 4ème nouvelle» In L'Université Syndicaliste, n° 67, 1951, pp. 11-14.

[939] Edouard Bruley «Discours prononcé à la distribution des Prix au lycée Condorcet (Paris 9ème) en juillet 1945», Document transmis par Annie et Denis Clanet à l'A.P.H.G

délai plus ou moins proche, la deuxième guerre mondiale devrait entrer dans le programme des classes terminales»[940]. Mais pour de nombreux enseignants, il s'agit surtout de régler des comptes avec l'ennemi héréditaire allemand. Pierre Bonnoure considère, par exemple, que «*prétendre absoudre la majorité des Allemands de leur responsabilité dans la guerre de 1939-1945, c'est faire passer le légitime souci de réconciliation franco-allemande avant la vérité historique*»[941]. Les enseignants demeurent souvent prisonniers d'interprétations qui font du nazisme, soit une résurgence du militarisme allemand, soit le bras armé du capitalisme allemand. Robert Balland se plaint d'une revue marxiste qui, en prétendant décrypter la «*nature du fascisme hitlérien*», stigmatise en fait ses «"*racines réactionnaires*" *sur un ton dogmatique*». A l'opposé, Valentin Smotkine, syndiqué au S.N.E.S, déplore que, dans le manuel de Maxime Mourin, «*l'analyse de l'idéologie nationale-socialiste est très sommaire et le rôle des Konzern dans l'arrivée de Hitler au pouvoir n'est pas étudié*»[942]. Même Suzanne Grumbach-Citron, qui souhaite, en raison d'un passé douloureux, insister sur le national-socialisme, avoue, devant l'Inspecteur Jean Monnier, éprouver encore des difficultés pour traiter la question. Jacques George, inquiet de voir la question encore méconnue, en dépit de son inscription au programme, interpelle à ce sujet ses collègues en 1959 : «*L'oral du bac cette année m'a montré s'il était besoin, que les élèves ignorent tout d'Hitler et de Mussolini, et plus encore de leurs doctrines; même ignorance en ce qui concerne l'histoire intérieure française à la même époque*»[943].

Cependant, pour les enseignants du S.G.E.N, en 1960, Pierre Ayçoberry et surtout Jacques Natanson, qui a perdu son père et sa sœur en déportation, «*les jeunes Français ne doivent jamais oublier quel horrible mépris de la vie et de la dignité humaine inspirait le national-socialisme*»[944]. La guerre d'Algérie et la dénonciation de la torture en Algérie ont pu jouer un rôle non négligeable dans la prise de conscience de jeunes professeurs qui souhaitent que la France renonce aux pratiques

---

[940] Henry Marc-Bonnet «Communications des Régionales – Paris » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 141, 1955, p. 159-162.

[941] Pierre Bonnoure « A propos des recommandations franco-allemandes de 1951 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 143, 1955, p. 451.

[942] Valentin Smotkine « Maxime Mourin « Histoire des nations européennes TI à III, Paris, Payot, 1962-1963» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 185, 1964, p. 486-488.

[943] Jacques George « Second Degré – Baccalauréat – Histoire» in Syndicalisme Universitaire, n° 217, 1959, p. 39.

[944] Jacques Natanson, Pierre Ayçoberry « Instruction civique » in Syndicalisme Universitaire, n° 225, 1960, p. 4-5.

gestapistes. D'ailleurs, Jacques Natanson ajoute lors de son intervention : «*Je sais bien que les Français d'aujourd'hui ont à oublier d'autres manifestations d'horrible mépris de la vie et de la dignité humaine*». Beaucoup de professeurs souhaitent mieux comprendre les ressorts conduisant des individus normaux à torturer ou à exterminer leurs semblables. Pour Antoine Prost, les cours d'instruction civique portant sur les crimes nazis n'ont pas suffi à prévenir les comportements déviants : «*N'avons-nous pas vu, il n'y a guère longtemps, des soldats du contingent formés dans nos écoles et qui trouvaient normal de torturer ou d'exécuter des prisonniers? Pour pénible qu'elle soit, la constatation de la faillite de l'instruction civique s'impose*»[945].

Au début des années soixante, pour compenser les lacunes dans la documentation, des enseignants publient des synthèses de travaux universitaires ou participent à des conférences non seulement pour tenter de cerner l'idéologie nationale socialiste mais aussi pour fournir des précisions sur la Solution finale. En 1961, Jules Isaac et Roger Dufraisse publient les actes d'un colloque réunissant des spécialistes allemands et français pour tenter de cerner les facteurs ayant favorisé l'accession d'Hitler au pouvoir[946]. Plus tardivement, Jean-Claude Allain résume, en 1967, pour ses lecteurs les différentes interprétations proposées par les historiens allemands ou anglo-saxons spécialistes du nazisme. Les efforts de vulgarisation d'Olga Wormser-Migot, auteur d'une thèse sur le sujet, permettent de mieux distinguer les différentes phases de la machine criminelle nazie[947]. Cependant, ils demeurent encore lacunaires et subissent les foudres de deux déportés, Germaine Tillion et Serge Choumoff, mécontents de ne pas avoir été entendus. En outre, les recherches d'Olga Wormser-Migot reflètent encore les thèses marxistes faisant du régime hitlérien le représentant des trusts. Elle s'intéresse donc plus aux questions de logistique qu'aux bourreaux et aux victimes. De longues descriptions sont ainsi consacrées aux soutiens de «*L'industrie allemande et la Reichsbank, complices des tortionnaires nazis»* fournissant investissements et équipements au régime pour obtenir des marchés.

[945] Antoine Prost «Réflexions sur le sens de la philosophie de l'histoire et des sciences sociales dans l'enseignement secondaire » in Syndicalisme Universitaire, n° 341, 1964, p. 1-2.

[946] Jules Isaac, Roger Dufraisse « La France et la République de Weimar (Colloque Franco-allemand) » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 173, 1961, p. 198.

[947] Olga Wormser-Migot « Le système concentrationnaire nazi (1933-1945) » in L'Information historique, n° 2, 1969, pp. 85.

Au regard de l'Holocauste, les tentatives de réhabilitation de Vichy semblent plutôt malvenues comme celles visant à atténuer le caractère criminel des atrocités nazies. Les réactions de deux éminents représentants de la Société sont assez symptomatiques. En 1956, un membre de la Société, Bernard Chillon se plaint du traitement infligé au Maréchal par Edouard Bruley : «*Cher collègue, ce n'est pas sans une certaine surprise attristée que j'ai lu dans notre bulletin le compte rendu du livre de M. Noguères "Le véritable procès du maréchal Pétain" par le pilier de notre Société que vous êtes*» [948]. Il ajoute : «*Je ne vous cache pas qu'au moment où j'ai adhéré à notre société, on m'a mis en garde en me la présentant comme ayant une orientation politique strictement progressiste (sic) ; je n'ai pas voulu y croire, et je pense que vous ne me fournirez pas de raison de changer d'opinion, encore qu'à ce sujet je sois obligé de constater qu'un compte rendu envoyé par mes soins de l'ouvrage de notre collègue Rassinier "Le Mensonge d'Ulysse" (où il démolit quelques légendes conformistes sur les camps de concentration) n'ait jamais paru dans le Bulletin* ». Le président de la Société se contente d'ajouter laconiquement : «*La lettre suivante, qui m'a été adressée est, conformément au désir exprimé par son auteur, publiée intégralement. Je crois inutile d'y ajouter aucun commentaire. Edouard Bruley*». En 1967, le nouveau président Jean-Marie d'Hoop, reprenant les vues d'Henri Michel, souligne la volonté unanime des dirigeants de Vichy de proposer leur coopération au régime nazi : «*La Collaboration a donc été voulue non par les Allemands, mais par le gouvernement de Vichy, unanime (..) La thèse est donc nette, elle est solidement étayée. Elle diffère sensiblement de celle de André Latreille pour qui Pétain n'avait pas les mêmes vues que Laval* »[949].

Il n'est pas interdit de penser qu'à travers la critique de l'Ancien Régime, c'est aussi Vichy qui est visé par des enseignants comme Robert Schnerb ou Pierre Dhombres. Ces derniers rappellent que ce sont les Lumières qui ont permis l'émancipation des juifs ou l'abolition de la torture. «*Quand Voltaire entreprit la campagne qui devait conduire à l'abolition de la torture en France, il se heurta à la violente opposition d'une partie des gens en place et des privilégiés* » écrit Pierre Dhombres, en 1958, un peu après la disparition de Maurice Audin[950]. Mais la référence à l'Ancien Régime peut aussi servir la cause laïque. Antoine Prost choisit, en 1962, de remonter à la Révolution pour dénoncer les agissements du «*parti-prêtre*» responsable, selon lui,

[948] Edouard Bruley «Lettre de Bernard Chillon» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 147, 1956, p. 425.

[949] Jean-Marie D'Hoop «Henri Michel - Vichy, Année 1940, Paris, Robert Laffont, 1966» in Historiens & Géographes, n° 204, 1967, pp 775-776.

[950] Pierre Dhombres «Droits et libertés» in L'Université Syndicaliste, n° 167, 1958, pp. 1-2.

de l'adoption de la loi Debré. Il établit une filiation directe entre le régime de Vichy et la France de l'Ancien Régime : «*C'est à la Révolution française qu'il faut remonter pour comprendre la pensée réactionnaire en France (..) La théorie en fut faite par des penseurs comme de Maistre ou de Bonald. Pour eux la persécution atteste l'origine satanique de la révolution (..) La religion justifie une autorité qui descend du roi aux sujets*». Mais pour Antoine Prost «*vers 1880, le parti monarchiste se retrouve sans roi*», c'est donc *«un général franc-maçon* (sic) *marié à une divorcée»* qui *«va devenir l'espoir d'une partie importante des catholiques*» avec la Révolution nationale[951].

Ces considérations négatives sur l'Ancien Régime sont confirmées par les assertions d'auteurs de manuels scolaires. Jules Isaac et Antoine Bonifacio rappellent, en 1952, les principaux aspects de l'absolutisme : «*Du fondement divin de sa puissance, Louis XIV tirait cette conséquence qu'il était le maître absolu, qu'il disposait souverainement des biens, de la liberté, de la vie même de ses sujets*»[952]. Fin connaisseur de l'Ancien Régime, Gabriel Trénard, en 1956, se lamente dans les colonnes de «*L'Information historique*» de voir, ainsi, la monarchie assimilée à un gouvernement tyrannique : «*En dépit de travaux érudits, on confond souvent absolutisme et despotisme*». Pourtant, les conclusions de deux enseignants Pierre Hallynck et Maurice Brunet, en 1959, sont toutes aussi, négatives sur le système absolutiste : «*Ainsi hiérarchisée, l'administration française offrait une centralisation très poussée : tout partait du Roi et tout aboutissait à lui. (..) Il n'était plus possible de témoigner de quelque indépendance ; les Etats provinciaux votaient servilement les impôts exigés par les intendants ; gazettes et livres ne pouvaient paraître qu'avec l'autorisation de la censure (..) C'était le despotisme, que l'on supportait sans protester venant du Grand Roi, mais que ses faibles successeurs devaient expier*»[953].

c) Une sainte terreur de la désunion et du chaos

Mais plus que le despotisme, ce que semblent craindre au moins ceux qui ont vécu la Seconde Guerre mondiale et les difficultés de l'Après-guerre ce sont les conséquences de la désunion et du chaos économique. Ce sentiment est le résultat d'une longue imprégnation de l'école lavissienne mettant en valeur les avantages

[951] Antoine Prost « Du parti-prêtre à la loi Debré » in Syndicalisme Universitaire, n° 280, 1962, p. 5.

[952] Jules Isaac et Antoine Bonifacio « XVII et XVIIIème siècles – Classe de Seconde » Paris, Hachette, 1952, p. 174.

[953] Pierre Hallynck, Maurice Brunet « Les temps modernes XVI, XVII et XVIIIème siècles – Classe de 3ème », Paris, Masson, 1959, p. 276.

d'un Etat fort et protecteur. Mais il traduit aussi le désarroi d'une société confrontée avec la défaite puis la Libération à une situation d'anomie, résultant de l'absence d'un pouvoir légitime. Pour ces enseignants éduqués dans le culte de l'Etat, les sociétés médiévales sont d'autant plus anarchiques et incompréhensibles qu'elles sont d'origine germanique. Les souvenirs cuisants de l'Occupation allemande et les massacres ayant accompagné la Libération de la France ne sont visiblement pas encore digérés à l'heure du procès de Bordeaux. La société médiévale représente, pour une majorité d'enseignants, un monde étrange en proie d'abord à la barbarie franque puis à l'anarchie féodale. Les souverains francs, même lorsqu'ils reprennent les traditions romaines, ne parviennent ni à rétablir l'ordre, ni à ramener la prospérité.

Jean Monnier et Marcel Pacaut estiment, en 1958, que «*si l'Empire carolingien est aussi mal organisé, c'est parce que les grands propriétaires sont tout-puissants comme ils l'étaient à l'époque mérovingienne. Ils dirigent leurs domaines comme ils l'entendent ; chacun d'eux est un "roitelet" sur ses terres. Ils forment la noblesse. Quant aux paysans, ils sont toujours aussi misérables*»[954]. Les commentaires de Joseph Sécher ne laissent planer guère plus d'ambiguïté en 1959 : «*A la place des institutions romaines supprimées, les royaumes mérovingiens ont des institutions très simples (..) Les gens de cette époque sont d'une cruauté inhumaine. La plupart du temps, les guerriers se conduisent en brigands, ravageant chaumières et récoltes, enlevant le bétail et même les gens pour les vendre*»[955]. Les Carolingiens ne trouvent pas plus grâce à ses yeux, en dépit des efforts réalisés pour créer un Etat : «*Charlemagne avait conservé, à peu de chose près, les institutions très simples des Mérovingiens (..) souvent les comtes et les missi préféraient s'entendre avec l'aristocratie locale plutôt que de faire respecter les ordres de l'empereur*»[956]. Jacques Heers, Paul Wagret et leurs collègues ne sont guère plus tendres, en 1964 : «*Descendants de chefs barbares, les rois francs en ont gardé le genre de vie semi-nomade*»[957].

Mademoiselle Morel et Léonce Coq, enseignants en collège, respectivement à Valentigney et à la Châtre, présentent, à leurs élèves, dans leurs cours, les

---

[954] Jean Monnier, Marcel Pacaut « Histoire – Rome - Les débuts du Moyen-Âge – Classe de 5ème des Lycées », Paris, Fernand Nathan, 1958, p. 270.

[955] Joseph Sécher « Rome et les débuts du Moyen Âge - Classe de 5ème», Paris, Editions de Gigord, 1958, p. 189.

[956] Id., p. 225.

[957] Jacques Heers, Joël Le Gall, Paul Longuet, Paul Wagret «Histoire – Rome et les débuts du Moyen-Âge – Classe de 5ème », Paris, Armand Colin, 1964, p. 125.

Mérovingiens et les Carolingiens sous les traits de barbares germaniques, incapables d'organiser correctement les communautés qu'ils contrôlent, sinon par la violence : «*Les Francs à la fin du Vème siècle sont restés des barbares primitifs*» et encore au IXème siècle «*L'Empire carolingien a un caractère très germanique qui le rapproche plutôt de la Gaule de Clovis que de l'Empire de Justinien*»[958]. En conséquence, les souverains Francs ne peuvent relever des économies moribondes et leurs créations politiques ne débouchent que sur le chaos et l'anarchie féodale. Les conclusions de Charles Brand, en 1961, accentuent le trait d'une Francie soumise à l'anarchie après l'effondrement carolingien : «*A côté de l'Allemagne, la France restait faible et anarchique. L'autorité royale était en pleine décadence et rendue de plus en plus illusoire par l'indépendance croissante des comtes (..) La féodalité a provoqué un morcellement politique. L'autorité royale s'est émiettée, passant aux mains d'une multitude de seigneurs qui s'emparèrent des droits royaux (..) Les rendements étaient médiocres car les terres cultivées ne représentaient que de faibles étendues, les marécages, les landes et la forêt occupant encore beaucoup de place*»[959]. Jacques Heers et Paul Wagret rappellent, encore en 1964, que «*dans le régime féodal, ce que nous appelons l'intérêt général n'existe pas ; chacun veut faire triompher ses exigences particulières, aucune autorité ne s'impose sans conteste. C'est l'anarchie, dans le morcellement général des territoires*»[960].

D'autres exemples permettent de comprendre que les préoccupations des enseignants sont liées au traumatisme vécu depuis 1940. Mais si certains soulignent les risques d'anarchie provoqués par l'affaiblissement du pouvoir central, d'autres y voient des opportunités de changement. L'attention des enseignants se porte donc sur les périodes troublées de la fin du Moyen Âge et de l'ère moderne qui représentent autant de conflits fratricides aboutissant à des situations dramatiques. Les chapitres consacrés à la Guerre de Cent ans par Charles Brand, en 1961, insistent sur les périls rencontrés à chaque fois que des conflits civils ont opposé les sujets du royaume. Brand précise que si «*La France épuisée par la guerre civile, aspirait à la paix*» au XIVème siècle, «*Le redressement opéré par Charles V fut réduit à néant par le lamentable règne de Charles VI. Une sanglante guerre civile favorisa la victoire du roi d'Angleterre qui s'empara finalement de la couronne de France*»[961]. Cependant, certains enseignants marxistes voient aussi dans les moments troubles

[958] Cahier de l'élève Annie Cachot « Cours de 5ème », Mademoiselle Morel, Collège de Valentigney, 1958

[959] Charles Brand « Le Moyen-Âge de 987 à 1492 », Paris, Editions de Gigord, 1961, pp. 8, 22 et 36.

[960] Jacques Heers, Joël Le Gall, Paul Longuet, Paul Wagret, Op.cit, p. 168.

[961] Charles Brand « Le Moyen-Âge de 987 à 1492 », Paris, Editions de Gigord, 1961, pp. 260-261.

des opportunités de changement permettant aux forces incarnant le progrès de venir à bout des résistances incarnant le passé. «*Robert Bonnaud s'intéressait au Moyen Âge, mais, disait-il, aux siècles les plus passionnants, aux XIVème et XVème siècles, au cours desquels montent les forces qui feront les temps modernes et où s'affrontent les forces du passé et les forces de l'avenir*» rapporte Mr Benoît, un de ses collègues en 1962[962].

Les guerres de religion sont autant d'exemples permettant de dénoncer, tout à la fois, les conséquences du fanatisme religieux et les risques résultant de la division. Pour René Perrin, en 1948, les conflits du XVIème siècle ont été autant provoqués par les questions religieuses que par les mentalités féodales des nobles peu enclins à se soumettre au pouvoir royal. Selon lui, «*l'ardeur belliqueuse des nobles et les progrès particuliers de la Réforme chez ceux-ci*» aboutissent à «*l'existence de puissantes factions féodales pourvues de clientèles*» qui contribuent à «*l'affaiblissement du pouvoir royal*». Pour André Alba, les fanatiques et les fauteurs de troubles prennent le risque de favoriser les entreprises ennemies en provoquant l'effondrement du royaume : «*Beaucoup de catholiques répondirent au fanatisme des protestants par un fanatisme semblable et les haines redoublèrent de part et d'autre. Mais certains s'effrayèrent de voir la France s'abîmer dans l'anarchie sous les yeux de Philippe II. Ils mettaient l'unité de la patrie au-dessus de l'unité la religion* »[963]. Pierre Hallynck et Maurice Brunet insistent eux, en 1959 sur les conséquences tragiques des conflits religieux qui rappellent étrangement la situation de la France en 1944 : «*L'état de la France était alors lamentable. Nombre de ses provinces avaient été ravagées ; l'arrêt de l'industrie et du commerce réduisait la population des villes à la misère. Sous couleur de combattre la Ligue ou pour le Roi, beaucoup de nobles, ne songeant qu'à satisfaire leurs convoitises et leurs instincts batailleurs, s'adonnaient au brigandage.*»[964].

Certains comptes-rendus consacrés aux faits de résistance comme aux mesures d'épuration visant les collaborateurs des Anglais ou des Espagnols révèlent également l'ampleur du traumatisme qu'ont représenté l'Occupation allemande puis la Libération. Les recherches d'André Bossuat et de Michel Mollat, souvent engagées avant-guerre, sur les «collabos» des Anglais retrouvent évidemment une certaine acuité, après-guerre. «*M. Bossuat professeur à l'université de Clermont*

[962] A.Benoît «Témoignage sur Robert Bonnaud » in L'Université Syndicaliste, n° 221, 1962, pp. 35.

[963] André Alba «Les Temps modernes – Classe de 3ème – Cours Jules Isaac», Paris, Hachette, 1959, p. 156.

[964] Pierre Hallynck, Maurice Brunet «Les temps modernes XVI, XVII et XVIIIème siècles – Classe de 3ème», Paris, Masson, 1959, p. 200.

dressa un piquant tableau de la France au lendemain de la Guerre de Cent ans, avec sa crise du logement, ses soucis de ravitaillement, ses procès de collaboration», écrit Louis Trénard en 1949[965]. Certains professeurs, ayant mal accepté l'attentisme de leurs concitoyens durant la guerre, dénoncent, en retour, les girouettes qui sentant très bien le vent venir, furent tour à tour anglophobes, durant la Guerre, puis subitement germanophobes à la Libération. Henry Marc-Bonnet, par exemple, ironise encore, en 1952, sur le traitement infligé par Joseph Calmette à l'histoire médiévale allemande, alors que celui-ci se préoccupait plus de traiter les conflits anglo-français dans le passé : «*On conçoit que l'auteur n'ait pas toujours manifesté cette germanophobie un peu élémentaire et qu'il ait à une certaine époque encore peu lointaine préféré consacrer ses ouvrages de vulgarisation aux relations franco-anglaises et à la guerre de Cent ans, sans viser d'ailleurs davantage à l'impartialité*»[966].

Mais si les uns jettent l'opprobre sur les collaborateurs et les attentistes, d'autres mettent en valeur les comportements des «vrais Français». Différents auteurs rappellent, que dans l'adversité, des individus soucieux de préserver la chose publique, n'hésitent pas s'engager contre ses adversaires. André Alba indique qu' «*un évêque normand Thomas Basin, (1412-1491) a bien montré dans son "Histoire de Charles VII et de Louis XI" comment des bandes de "résistants" harcelèrent sans cesse les Anglais en Normandie* »[967]. Selon André Alba : «*Les souffrances de la guerre et surtout l'intervention de Jeanne d'Arc avaient développé en France le sentiment patriotique, c'est-à-dire le sentiment que tous les Français forment une même nation et qu'il ne faut pas que cette nation tombe aux mains des étrangers*». Pierre Hallynck et Maurice Brunet établissent, en 1959, des parallèles plus ou moins conscients entre les Politiques et les Résistants venus de milieux différents mais tous déterminés à bouter ensemble l'envahisseur : «*Devant tant de misères et de hontes, se produisit en faveur d'Henri IV, si brave et doué de qualités si séduisantes, un réveil du sentiment national et monarchique (..) Ainsi se révélaient les aspirations de ceux, de plus en plus nombreux, qui, animés par l'esprit des Politiques et lassés des luttes fratricides, de l'anarchie et de l'intervention étrangère, voulaient le ralliement au Roi légitime pour le rétablissement de la paix*»[968].

---

[965] Louis Trénard « Communications des Régionales – Lyon» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 121, 1950, p. 88-89.

[966] Henry Marc-Bonnet « A propos de Joseph Calmette «Le Reich allemand au Moyen Âge», Paris, Payot, 1951» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n°131, 1952, pp. 376-378.

[967] André Alba « La fin du Moyen-Âge. Le XVI et le XVIIème siècle – Classe de 4ème », Paris, Hachette, 1965, p. 22.

[968] Pierre Hallynck, Maurice Brunet, Op.cit., p. 201.

d) Renouer avec la Civilisation grâce à l'Etat-providence

Cette aversion pour la désunion et l'anomie trouve son origine dans les souvenirs de l'Occupation et de la Libération comme dans l'imprégnation d'une histoire scolaire encore marquée par les schémas lavissiens. Beaucoup d'auteurs de manuels et d'enseignants de terrain exaltent les efforts de redressement entrepris par des pouvoirs forts. Ils s'intéressent aux stratégies adoptées par des gouvernements de fortune pour relancer l'économie rapidement. Il faut revenir évidemment au discours d'Edouard Bruley qui, en 1945, après avoir cité tous les exemples de redressement spectaculaire français, exhorte ses élèves à soutenir les efforts de reconstruction du pays meurtri : « *Ce que les générations antérieures ont accompli, seriez-vous incapables de le faire? Une grande tâche vous attend, à laquelle vous devez vous préparer dès maintenant en développant les qualités qui feront de vous des hommes*»[969]. Ces préoccupations se manifestent à diverses occasions et s'appuient sur des exemples mêmes anciens. Les chapitres consacrés par Joseph Sécher, en 1959, au monde alto-médiéval épargnent les premiers Carolingiens capables contrairement aux rois fainéants d'avoir redressé la situation de l'empire franc : «*Au milieu du VIIIème siècle, l'alliance des ducs des Francs avec la Papauté permit à Pépin le Bref de fonder la dynastie des Carolingiens qui succéda à celle des Mérovingiens. Son plus illustre représentant, Charlemagne, restaura l'Empire d'Occident. Le rétablissement de l'ordre provoqua un renouveau économique, intellectuel et artistique qu'on appelle la Renaissance carolingienne*»[970]. Mais plus souvent, les historiens comme Charles Brand, en 1961, se plaisent à relater les succès quasi-miraculeux des Capétiens en mentionnant les soutiens populaires qu'ils ont reçus : «*Les premiers rois capétiens étaient faibles face à la puissance de la féodalité et au danger anglo-normand. Ils parvinrent cependant à se maintenir, et même à réaliser quelques progrès, grâce au prestige du titre royal, à l'hérédité de la couronne et à l'appui de l'Eglise et du Peuple.*»[971].

Des exemples plus récents sont également convoqués pour illustrer les capacités du pays à se reconstruire. Le discours d'Edouard Bruley, en 1945, est un modèle du genre : «*Vous avez appris, naguère, qu'en 1453, la France fut délivrée de l'oppression étrangère. Mais plus d'un siècle d'occupation et de ravages sans nom la*

---

[969] Edouard Bruley « Discours prononcé à la distribution des Prix au lycée Condorcet (Paris 9ème) en juillet 1945», Document transmis par Annie et Denis Clanet à l'A.P.H.G.

[970] Joseph Sécher « Rome et les débuts du Moyen Âge - Classe de 5ème», Paris, Editions de Gigord, 1958, p. 219.

[971] Charles Brand « Le Moyen-Âge de 987 à 1492 », Paris, Editions de Gigord, 1961, pp. 54.

laissait pantelante, presque anéantie (..) Eh bien ; quelque trente ans plus tard, sous les règnes réparateurs de Charles VIII et de Louis XI (sic)*, cette France, qui pouvait sembler à tout jamais à ruinée, était redevenue un des Etats les plus riches de l'Europe (..) Je pourrais vous tracer un pareil tableau à la fin des Guerres de religion ou des désordres de la Fronde. (..) Ouvrez l'ouvrage d'Albert Vandal sur "L'avènement de Bonaparte". Le tableau de la France du Directoire n'est certes pas réconfortant … en quelques mois tout va changer. Sous une impulsion vigoureuse, les Français, oubliant leurs querelles, les paysans recommencent à labourer avec amour cette terre qui leur appartient ; de nouvelles cultures sont introduites (..) Cet effort vigoureux de redressement, nous le retrouverons encore au lendemain de 1871, de cette guerre funeste qui laissait la patrie mutilée, ou en 1914»*[972]*.*

Mais si les professeurs s'intéressent aux politiques de redressement national, c'est aussi parce qu'elles permettent d'améliorer le sort des petites gens touchées par les difficultés sociales. Ce sont souvent des enseignants, positionnés à gauche, qui prennent les devants en évoquant le sort des humbles souvent oubliés des historiens. Certains d'entre eux tentent de montrer les progrès intervenus avant l'ère industrielle. Georges Ruhlmann commentant l'ouvrage de Robert S. Lopez rappelle que les premiers signes de redressement apparaissent avec les institutions féodales : «*La reconstruction se fera en définitive sur des bases nouvelles, mises en place par la féodalité qui n'est pas qu'anarchie et dissolution. Un monde neuf, appuyé sur une démographie en expansion et une économie d'échanges renaissante dès le XI*^{ème} *siècle* »[973]. Les notes d'Hélène Honnorat, résumant la thèse de Georges Duby, montrent que les paysans soudés en communautés parviennent à obtenir des avantages des seigneurs durant cette période plus faste : «*Aux XII*^{ème} *et XIII*^{ème} *siècles, la libération des villages commence. A l'exemple des villes, les villages vont acheter des chartes de franchise. Il ne restera qu'une minorité de paysans sous la dépendance personnelle du seigneur. (..) En somme, le XIII*^{ème} *siècle a été à la fois une époque de liberté et une époque de prospérité économique.»*[974]*.* D'autres, comme Robert Schnerb rappellent les conditions optimales survenues à la fin du Moyen Âge malgré les épidémies et les guerres : *«De cette rareté de la main-*

[972] Edouard Bruley «Discours prononcé à la distribution des Prix au lycée Condorcet (Paris 9ème) en juillet 1945»

[973] Georges Ruhlmann «Robert Lopez - Naissance de l'Europe (V-XIV° siècle) », Paris, A.Colin, 1962 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 184, 1963, p. 310.

[974] Hélène Honnorat « Résumés des conférences faites au Cercle d'Information historique et géographique, Georges Duby, La condition des paysans au Moyen Âge» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, N° 144, 1955, p.22-24.

d'œuvre, dont aucune innovation technique ne permet de se passer, les survivants, eux, profiteront. (..) D'où, d'abord, redistribution des terres, entre paysans, parmi lesquelles on devine des familles qui disparaissent et d'autres qui s'arrondissent. Puis, pour la paysannerie prise en bloc, la possibilité, en face du seigneur, avant tout intéressé à attirer et retenir des exploitants, de négocier des conditions meilleures»[975].

Pourtant, beaucoup d'enseignants considèrent que les progrès sociaux sont très tardifs et datent essentiellement de l'ère industrielle. Les enseignants socialistes, comme Antoine Perrier, restent imprégnés par les schémas marxistes et estiment que ce sont les organisations ouvrières qui ont permis d'arracher les grandes conquêtes sociales : «*La concentration des capitaux et des entreprises, commencée au XIX*^{ème} *entraîne peu à peu la disparition des producteurs indépendants, la «prolétarisation» des classes moyennes qui vont accroître le prolétariat, tandis que diminue le nombre des capitalistes, généralement groupés en sociétés puissantes. Afin d'échapper à cette domination, les ouvriers doivent s'organiser en parti de classe*»[976]. Comme le rappelle l'historien libéral Pierre Léon, en 1954 «*dans la vaste et déjà longue histoire des idées sociales et du mouvement ouvrier, la France exerce, au cours de la période 1830-1871, une influence particulière et pratiquement primordiale. Période touffue que celle qui s'étend de la Révolution de 1830 à celle de la Commune ! Période toute traversée d'"utopies", de "systèmes" plus ou moins cohérents, plus ou moins aventurés*»[977]. Les paragraphes consacrés au problème ouvrier par Emile Tersen et Jean-Baptiste Duroselle, dans le manuel Nathan de 1962, insistent sur le choc provoqué par la «Révolution industrielle» sur les déracinés venus des campagnes : «*Ces hordes de "nouveaux barbares" viennent camper dans des faubourgs sordides, en marge des quartiers aisés des villes*. *Ils inspirent peur et mépris à la bourgeoisie dont le réflexe est de maintenir l'ordre par la force. Mais ces inégalités sociales sont critiquées au nom de la fraternité humaine et de la logique, par des hommes venus d'horizons sociaux différents : c'est l'origine des doctrines socialistes.*».

Mais les vues de Tersen rappellent aussi les vues des syndiqués du S.N.E.S considérant les organisations ouvrières comme les principaux moteurs des avancées sociales : «*des syndicats ... s'attachent avant tout à obtenir du patronat, grâce à des*

[975] Robert Schnerb «La Société pendant la guerre de cent ans» in L'Information historique, n°1, 1949, pp 14-15.

[976] Antoine Perrier «La pensée socialiste française depuis le milieu du XIXème siècle» n°3, 1949, pp 118.

[977] Pierre Léon «Doctrines sociales et mouvements sociaux en France de 1830 à 1871» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 140, 1954, p. 61.

meetings de protestation ou des grèves, des améliorations immédiates du sort des ouvriers, hausses des salaires ou réduction de la journée de travail. »[978]. Jean Defrasne et Michel Laran s'intéressent aux pressions exercées par ces organisations ouvrières sur les premiers Etats sociaux : «*Les gouvernements même lorsqu'ils condamnent la pression politique des partis ouvriers, comprennent la nécessité d'une intervention de l'Etat pour la réglementation du travail*»[979]. Cependant, à l'instar de Georges Lefranc, certains professeurs, comme Antoine Perrier, regrettent les divisions intervenues dans le mouvement ouvrier fragilisant les organisations prolétariennes : «*L'affirmation intransigeante de la doctrine et du programme communistes a maintenu des rivalités très aiguës entre les communistes, dont l'action politique se poursuit en accord avec l'Internationale communiste, et les socialistes, parti avant tout d'action parlementaire et bientôt de gouvernement*»[980].

Pourtant, ces progrès sociaux n'ont pu survenir que grâce aux progrès de l'esprit humain survenus à l'ère moderne. Les enseignants mettent en valeur, particulièrement, les deux moments marqués par l'Humanisme renaissant et par la philosophie des Lumières qui devient son prolongement. Jules Isaac et Antoine Bonifacio insistent, en 1952, sur les virtualités émancipatrices du courant humaniste à l'égard de la tradition incarnée par l'Eglise : «*D'une façon générale, les gens du Moyen Âge avaient respecté le principe d'autorité : une chose ne leur avait paru vraie que si elle avait déjà été affirmée par Aristote ou par les Pères de l'Eglise. A partir de la fin du XIVème siècle, un esprit de libre-critique apparut et commença à s'imposer*»[981]. Pierre Hallynck et Maurice Brunet opposent plus nettement, en 1959, l'humanisme renaissant à une scolastique médiévale desséchée dans une perspective michelétienne : «*Au cours du Moyen Âge, les progrès de la science avaient été généralement entravés par la soumission absolue à la doctrine de certains auteurs, que l'on jugeait incapables de s'être trompés (..) C'est grâce aux humanistes que furent introduites et étudiées en Occident les œuvres de Platon, philosophe grec aussi célèbre en son temps qu'Aristote mais souvent en désaccord*

[978] Jean Baptiste Duroselle, Jean-Pierre Faivre, Jules Poirier, Emile Tersen «Les civilisations du monde contemporain – Classes Terminales», Paris, Fernand Nathan, 1962, pp. 78-79.

[979] Jean Defrasne, Michel Laran «Histoire – Le monde de 1948 à 1914», Paris, Hachette, 1962, p. 158.

[980] Antoine Perrier «La pensée socialiste française depuis le milieu du XIXème siècle» in L'Information historique, n° 3, 1949, p. 118.

[981] Jules Isaac et Antoine Bonifacio «XVII et XVIIIème siècles – Classe de Seconde», Paris, Hachette, 1952, p. 2.

avec lui (..) Ainsi se développa l'esprit critique, caractérisé par le doute, le besoin de vérifier avant de croire»[982].

Les mêmes auteurs placent les Lumières dans une perspective émancipatrice identique, préparant l'événement fondateur de la Révolution. Selon Isaac et Bonifacio, les Lumières adoptées préalablement par des régimes autoritaires ne manquent pas de saper leurs fondements doctrinaux en instillant dans les consciences les idées de liberté et d'égalité : «*les idées nouvelles, aussi bien des philosophes que celles des économistes, contribuèrent ainsi à déterminer un vaste mouvement de réformes qu'on appelle le despotisme éclairé. (..) Tôt ou tard, ces idées, principalement celles des philosophes devaient entraîner un changement total de l'ordre établi, c'est-à-dire une révolution*.»[983]. Pour Hallynck et Brunet, les idées rationalistes préparent les futurs bouleversements politiques et économiques : «*le XVIIIème siècle vit naître un esprit nouveau, dont le grand principe fut la raison : on se mit à discuter, à critiquer les institutions jusqu'alors les plus vénérées, et si dans le domaine politique, ce travail prépara lentement la Révolution, dans le domaine scientifique, il assura de remarquables progrès*»[984].

Pour beaucoup de professeurs, les avancées de la civilisation européenne depuis l'Antiquité justifient largement à leurs yeux la colonisation. Sans oser se référer au discours de Ferry, de très nombreux enseignants même «progressistes» considèrent que les Européens en raison de leur histoire ont le devoir de civiliser les sociétés arriérées. Certains professeurs, comme Jacques Martin, rappellent à leurs élèves que les apports de la civilisation romaine à la Gaule sont semblables à ceux transmis par la France à l'Outre-mer : «*devant la Table Claudienne, il est facile de faire quelques rapprochements avec l'Union française. Il est bon que des élèves de quatrième qui étudient pendant l'année la guerre des Gaules ne restent pas sur l'impression que la colonisation n'est qu'une guerre de conquête, de massacres et de pillages, une question de force. Ils sauront aussi que la "pacification" par les armes, autrefois comme aujourd'hui, doit être vite dépassée et qu'une métropole, vis-à-vis des citoyens et des colonies, a autant d'obligations que vis-à-vis des siens* »[985]. Tout

[982] Pierre Hallynck, Maurice Brunet « Les temps modernes XVI, XVII et XVIIIème siècles – Classe de 3ème », Paris, Masson, 1959, p. 84.

[983] Jules Isaac et Antoine Bonifacio, Op.cit, p.411

[984] Pierre Hallynck, Maurice Brunet, Op.cit, p. 410.

[985] Jacques Martin «Une discipline nouvelle : l'étude du milieu humain dans une classe de 4ème nouvelle» In L'Université Syndicaliste, n° 67, 1951, pp. 11-14.

en reconnaissant l'originalité de la civilisation africaine, l'Inspecteur Maurice Crouzet, en 1955, estime que les inconvénients de la colonisation ne surpassent pas ses avantages puisque les sociétés africaines s'ouvrent au monde et se transforment favorablement : «*Dans les 50 ou même les 30 dernières années, les transformations des sociétés indigènes se sont précipitées, pour un certain nombre de raisons : -nécessité pour les Européens pressés par une concurrence économique de plus en plus âpre de mettre en valeur les ressources naturelles ; -expansion du capitalisme financier ; -développement des voies de communication ; (..) Une nouvelle civilisation africaine est en train de naître sur les ruines des structures traditionnelles* »[986].

Pourtant, au tournant des années soixante, des enseignants comme Raymond Doual ou Léon Machu manifestent leur souhait d'évoquer non seulement les bienfaits mais aussi les dérives de la colonisation : «*Tout en mentionnant les bienfaits de la colonisation et les maux qu'elle a entraînés, il ne faudrait pas passer sous silence les critiques formulées contre les abus dans les pays colonisateurs eux-mêmes*»[987]. Les professeurs attachés à l'idée de mission civilisatrice, comme Marcel Emerit, considèrent que la conquête brutale ou les violences exercées contre les colonisés sont injustes et improductives. Quant aux enseignants «pieds-noirs» Xavier Yacono ou Jean Bogliolo, ils estiment que l'échec de la politique d'assimilation met en péril l'œuvre accomplie par la colonisation[988]. Même des coopérants critiques de la colonisation, ayant séjourné en Afrique ou en Asie, considèrent souvent les sociétés colonisées comme des peuples immatures. Ces «pieds rouges», déçus par la tournure prise par les événements, après l'indépendance, expriment leurs doutes sur les capacités des pays décolonisés à se développer et à se démocratiser rapidement. René Gallissot ou Raymond Prallet émettent, par exemple, de sérieuses réserves sur les sociétés d'Afrique du Nord qu'ils connaissent bien : «*La libération proclamée de la nation nouvelle ne s'accompagne pas toujours d'une libération politique et économique des personnes qui la composent : les nouveaux maîtres peuvent être en effet de plusieurs types : les anciens féodaux revenus à leurs traditions, les nouvelles bourgeoisies dites nationales aussi lourdes au petit*

[986] Maurice Crouzet « Les exposés faits aux journées pédagogiques de Rennes (novembre 1953) sur l'histoire moderne et contemporaine » in L'Information historique, n°3, 1955, pp.117.

[987] Raymond Doual, Léon Machu « Communications des Régionales – Lille » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 161, 1959, p. 488.

[988] Xavier Yacono « Les conceptions actuelles de l'Histoire de la colonisation » in L'Information historique, n° 1, 1967, p. 45-48.

peuple»[989]. Avec la décolonisation, en effet, de plus en plus de jeunes enseignants comme Jean-Claude Allain ou Pierre Valmary insistent sur les difficultés rencontrées par les pays en développement. S'ils mettent en relief les traits essentiels des sociétés extra-européennes, ils veulent aussi envisager les conséquences de l'intégration de ces économies fragiles dans un cadre mondialisé. Ce sont eux qui plébiscitent les programmes sur les civilisations.

Conclusion : Les modes d'appropriation de la recherche, par le monde enseignant, permettent de comprendre certaines réactions des praticiens à l'égard des programmes ou du continuum historique. En effet, si de très nombreux enseignants souhaitent préserver la continuité historique ainsi que les périodes les plus anciennes, c'est parce que ces éléments du passé leur permettent de mieux exorciser les tragédies contemporaines. Comment ne pas penser à Marguerite Schwab-Sommer ou aux époux Schnerb privés de leur poste durant la guerre en raison de leurs origines israélites ? Les projets de programmes proposés par Robert Schnerb ou Valentine Doudelez puis par André Alba et Mme Martin-Gros et enfin par Marguerite Schwab et Roger Fédensieu apparaissent très proches. Tous évoquent de manière identique les apports de la civilisation gréco-latine, les dangers encourus par les sociétés médiévales anarchiques et les progrès de l'Etat monarchique avant d'aborder les apports des Lumières, de la Révolution et des idéologies émancipatrices au XIXème siècle. En revanche, il est sûr que les plus jeunes, Jean-Claude Allain, Pierre Valmary ou Paul Labal souhaitent secouer le cocotier en imposant des programmes plus contemporains, tournés vers les civilisations extra-européennes. Ils annoncent des renouvellements sensibles dans le traitement des différentes questions abordées par les programmes.

[989] Raymond Prallet « Quelques grands traits de la décolonisation » in Syndicalisme Universitaire, n° 301, 1963, p. II.

Chapitre VIII : Esprit de révolte et compassion pour les dominés (années 1970-1980)

«*Le moment 1968*» est marqué par une contestation générale de la société capitaliste même si la pensée post-moderne s'en prend également au marxisme autoritaire. La greffe marxiste perceptible à l'époque précédente s'épanouit en cent fleurs. A côté d'un «marxisme orthodoxe», popularisé par le P.C.F, se développe un «structuralisme marxiste» et un marxisme libertaire. Les recensions historiographiques montrent que les problématiques marxistes influencent désormais, consciemment ou inconsciemment, de nombreux universitaires et enseignants. Si les revues animées par des enseignants de gauche comme «*Le Peuple français*» ou la Bibliothèque de travail de l'I.C.E.M (BTn) révèlent l'influence du courant libertaire, des revues comme «*Historiens & Géographes*» ou «*L'Information historique*» s'ouvrent elles aussi largement aux concepts et aux thèses marxistes.

Rappelons que les deux formations principales à gauche sont désormais dominées par les unitaires du S.N.E.S et par les autogestionnaires du S.G.E.N. Les ministres «conservateurs», Joseph Fontanet et René Haby, en butte à l'hostilité des enseignants, ne cessent de dénoncer la forte politisation du corps professoral et les manquements fréquents des professeurs «*socialo-communistes*» à leurs obligations de réserve[990]. Les recensions historiographiques et les transpositions didactiques privilégient désormais très largement les questions économiques et sociales au détriment des thématiques culturelles ou politiques.

De nombreuses productions mettent l'accent sur les contradictions des sociétés et les crises favorisant les transitions entre les différents stades de développement. Universitaires et enseignants se penchent désormais plus sur les opprimés et sur les peuples exploités du Tiers-monde. En conséquence, l'Economie et la Géographie sont désormais plus étroitement associées au tribunal de l'Histoire. Cependant, les révélations faites par les dissidents socialistes ou par les «nouveaux philosophes» sur les pays communistes favorisent, à la fin de la période, un retour du libéralisme qui prend corps dans une partie du monde enseignant, notamment au S.NA.L.C.

[990] Gérard Alaphilippe «Haby est touché !» in L'Université Syndicaliste, n° 28, 1977, pp. 8.

1) Aspirations révolutionnaires et remises en cause

Même si des recensions évoquent les thèses libérales, il faut bien avouer qu'elles deviennent minoritaires, voire insignifiantes. Ce sont les travaux inspirés par les réflexions de Marx, d'Engels ou de Lénine qui l'emportent même si les thèses plus hétérodoxes de Trotsky, Gramsci ou Guérin sont aussi évoquées. Avec ces schémas de pensée qui s'imposent peu à peu, l'Antiquité est placée sous le signe du dévoilement idéologique et des combats émancipateurs alors que le Moyen Âge est en proie aux convulsions révolutionnaires. Si la critique post-moderne commence à s'attaquer avec Foucault aux fondements du monde pré-moderne, l'attention se déplace nettement de la Révolution française à la «Révolution industrielle». Le XIXème siècle prend des accents agoniques prononcés. Et c'est encore le capitalisme qui apparaît, à l'époque moderne, dissimulé derrière l'impérialisme et le fascisme.

a) Une Antiquité placée sous le signe du dévoilement idéologique et du combat prolétarien

Les recensions consacrées à l'Antiquité évoquent de plus en plus les ruses idéologiques adoptées par le fort pour dominer le faible mais elles relatent également les tentatives d'émancipation des peuples et des individus.

Les études consacrées aux civilisations orientales sont symptomatiques. Les chercheurs s'intéressent aux capacités des royautés orientales à mobiliser leurs populations. Dans la perspective tracée par Max Weber ou Karl Wittfogel, Wolfgang Schenkel montre que les despotes orientaux utilisent leurs prérogatives en matière hydraulique pour réduire progressivement leurs sujets à l'obéissance[991]. D'autres spécialistes constatent, cependant, que les pharaons, confrontés à de fréquentes révoltes, tentent de compenser leur faiblesse politique en s'appuyant sur une idéologie plus consensuelle. Marie-Ange Bonhême et Annie Forgeau rappellent, par exemple, que les souverains adoptent des cosmogonies faisant d'eux des garants de l'harmonie universelle tout en évitant les dérives absolutistes. Les sujets libres, loin d'être opprimés, peuvent émettre des revendications sociales alors que les esclaves sont traités plus humainement[992].

---

[991] Wolfgang Schenkel, « Die Bewässerungsrevolution im Alten Ägypten », Mayence, Von Zabern, 1978, pp. 7-12

[992] Pierre Turpault « Marie-Ange Bonhême et Annie Forgeau - Pharaon, les secrets d'un pouvoir, Paris, Armand Colin, 1988 » in Historiens & Géographes, n° 322, 1988, p. 335.

Les études bibliques ne sont pas exemptes de sous-entendus religieux et politiques. Si les notices proposées par Ernest-Marie Laperrousaz évoquent largement les points de vue des maximalistes sur l'histoire biblique, en revanche, elles réservent une place plus importante aux positions des minimalistes. Les «maximalistes», William F. Albright ou André Lemaire, rappellent que les témoignages bibliques relèvent de traditions anciennes, souvent confirmées par les découvertes archéologiques. Au contraire, les «minimalistes», John Van Seters et Thomas L. Thompson estiment que les textes bibliques sont le produit d'une réécriture post-exilique, utilisant éventuellement des traditions antérieures[993]. La vision maximaliste a donc tendance à renforcer les positions des traditionalistes qui admirent la constance des peuples juif ou chrétien, demeurés fidèles à la révélation, en dépit des épreuves traversées. L'école minimaliste s'inscrit dans une perspective de dévoilement puisqu'elle considère, au contraire, que la tradition biblique a été reformulée, par les prêtres issus de la diaspora éclairée, dans le cadre d'un monothéisme strict. Ce monothéisme exclusif leur permet d'imposer leur prépondérance sur la monarchie et sur la société hébraïque encore empreintes de relents polythéistes.

Les recensions portant sur le monde hellénique se concentrent sur la cité grecque et sur le modèle athénien en raison de la configuration des programmes. Si certains chercheurs exaltent les conquêtes démocratiques à Athènes durant l'âge classique, d'autres remettent en cause des institutions ayant seulement l'apparence de la démocratie. Les chercheurs français, Claude Mossé ou Jean-Pierre Vernant insistent sur les facteurs économiques et sociaux qui ont permis l'émergence d'une démocratie directe[994]. Ils considèrent que les évolutions sociales, en favorisant l'émergence de petits travailleurs indépendants, à côté des aristocrates et des esclaves, ont permis de fournir un personnel politique disponible. Ils remarquent également que les instances politiques contribuent à encourager les débats publics et les rituels consensuels permettant de circonscrire les tensions sociales au niveau de l'arène politique. Cependant les héritiers de Finley, Raphael Sealey ou John K. Davies considèrent que les aristocrates, loin d'avoir renoncé à leur influence sociale, continuent à instrumentaliser le «demos» au sein des institutions athéniennes[995].

---

[993] William F. Albright «Views of the Biblical World», Jerusalem, I.P.C. J-m Ltd, 1959 – Thomas L. Thompson «The Historicity of the Patriarchal Narratives» in Beihefte zur Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft, Vol. 133, 1974, p. 172 ou p. 328.

[994] Michel Arondel «Claude Mossé -- Histoire d'une démocratie : Athènes. Des origines à la conquête macédonienne, Paris, Le Seuil, 1971» in Historiens & Géographes, n° 232, 1971, p. 142.

[995] Raphael Sealey «Essays in Greek Politics», New York, Maryland Books, 1967, pp. 64-65.

D'autres spécialistes, comme Nicole Loraux, affirment que les discours publics, en Grèce ancienne, ont surtout pour objectif d'étouffer les contestations et de conjurer les risques de fracture sociale.

Concernant le monde romain, les notices se concentrent sur les phénomènes de «romanisation» mais également sur les résistances opposées à l'ordre impérial. Certains paramètres ont changé depuis les années cinquante. Les différentes expériences de colonisation sont mal perçues et l'idée de «mission civilisatrice» est désormais contestée. Ce sont dorénavant les colonisés, les «oubliés de l'Histoire» qui intéressent des chercheurs engagés politiquement ou culturellement. Des érudits comme Jean Markale et des archéologues comme Roger Agache redécouvrent les traits de la culture celtique pré-romaine et les structures agraires façonnées par les agriculteurs gaulois. Ces «celtomanes», à l'instar de Maurice Bouvier-Ajam, considèrent que les atrocités commises par les conquérants romains permettent de mettre en coupe réglée le pays et aboutissent à un véritable ethnocide[996]. Les soulèvements gaulois sont donc pour eux de véritables révoltes patriotiques visant à bouter l'occupant romain, hors de Gaule, pour préserver le caractère authentique de la civilisation celtique. En revanche, les «romanistes» comme Yann Le Bohec, demeurent hégémoniques dans la sphère universitaire. Sans mépriser les particularismes celtes et les inventions gauloises, ils soulignent toujours l'apport décisif de la civilisation romaine à la Gaule. Pour eux, ce sont les notables gallo-romains, séduits par les avantages de la civilisation romaine, qui rallient rapidement leurs clientèles à l'ordre romain[997].

Les études sur le christianisme semblent être aussi gagnées par les problématiques sociales. Plusieurs savants travaillant sur les manuscrits de Qumran, reprenant l'hypothèse de Voltaire, considèrent que les chrétiens sont les héritiers spirituels des esséniens en raison des analogies existant entre le discours de Jésus et celui du «Maître de Justice». Se plaçant dans la filiation lointaine de Wilhelm Weitling, Gera Vermès ou Ernest-Marie Laperrousaz voient même dans les esséniens des défenseurs des humbles en révolte contre les riches sadducéens collaborant avec les romains[998]. D'autres chercheurs, fidèles au matérialisme historique, comme Yvon Thébert, considèrent que le christianisme n'est qu'une «machine de guerre» inventée

[996] Yann Le Bohec « Maurice Bouvier-Ajam - Les empereurs Gaulois », Paris, Tallandier, 1984 » in Historiens & Géographes, n° 303, 1985, p. 838.

[997] Yann Le Bohec « La Gaule romaine et son legs » in Historiens & Géographes, n° 288, 1982, p. 619-651.

[998] André Laronde « Ernest-Marie Laperrousaz - Qumrân. L'établissement essénien des bords de la mer Morte. Histoire et archéologie du site, Paris, Picard, 1975» in Historiens & Géographes, n° 288, 1982, p. 619-651

par les souverains du Bas-Empire pour rétablir la cohésion religieuse et sociale autour d'un culte monothéiste[999].

b) Un Moyen Âge en proie aux mutations révolutionnaires

Les recensions proposées montrent que dans les années soixante dix, les divisions canoniques entre l'Antiquité et le Haut Moyen Âge s'effacent progressivement au profit de l'idée d'Antiquité tardive. Les «romanistes», Claude Lepelley et François Jacques, considèrent que les arguments avancés depuis Montesquieu et Gibbon pour expliquer le déclin de Rome sont souvent erronés[1000]. Selon Yann Le Bohec, Michel Christol ou André Chastagnol, les dirigeants romains répondent en fait intelligemment aux problèmes posés en réformant habilement les institutions, en procédant à des réformes monétaires ou en favorisant l'adoption de nouvelles croyances[1001]. En outre, toutes les régions de l'Empire ne connaissent pas des situations difficiles. Même si progressivement, des «royaumes barbares» remplacent les autorités impériales en Occident, ils reprennent souvent les traditions romaines. Les antiquisants rappellent, en outre, qu'en Orient, les structures de l'Empire Byzantin résistent pendant mille ans à ses voisins. Peter Brown et Henri-Irénée Marrou démontrent également que l'héritage antique se perpétue longtemps à travers le personnage de l'évêque ou du maître d'école[1002].

Cependant en raison de configurations idéologiques particulières, les prémices du Moyen Âge demeurent des âges sombres pour nombre de spécialistes. Il s'agit de faire apparaître en pleine lumière la «mutation féodale» annoncée par Georges Duby. Certes, tous les médiévistes à l'instar de Karl Ferdinand Werner et de Michel Rouche concèdent, désormais, que les sociétés médiévales résultent de fusions plutôt réussies entre Francs et Gallo-romains, mais selon eux, ces sociétés demeurent encore archaïques dans de nombreux domaines[1003]. Pour Robert Fossier,

---

[999] Yvon Thébert, «À propos du "triomphe du christianisme"», Dialogues d'Histoire Ancienne, n° 14, 1988, p. 277-345 — Nicole Moine «Dialogues d'histoire ancienne, n°14, in Annales Littéraires de l'Université de Besançon, 376 p., 1988» in Historiens & Géographes, n° 393, 1991, p. 619-651

[1000] Claude Lepelley et François Jacques «Perspectives nouvelles sur l'histoire de l'Empire romain – II° partie : Le Bas-Empire, décadence ou mutation ?» in Historiens & Géographes, n° 294, 1983, p. 857-867.

[1001] Yann Le Bohec «Michel Christol – Essai sur l'évolution des carrières sénatoriales dans la 2ème moitié du III° siècle après J.C. Paris, Nouvelles éditions latines, 1986» in Historiens & Géographes, n° 310, 1986, pp. 1529.

[1002] Peter Brown «Le Culte des saints. Son essor et sa fonction dans la chrétienté latine», Paris, Cerf, 1984

[1003] Michel Rouche « Karl-Ferdinand Werner "Histoire de France T I. Les origines", Paris, Fayard, 1984» in Historiens & Géographes, n° 304, 1985, pp. 1109.

les communautés rurales réduites à employer des techniques rudimentaires sont donc condamnées à occuper des habitats itinérants et précaires. Georges Duby et Renée Doehaerd continuent à dépeindre des économies agro-pastorales peu productives, responsables de sévères reculs démographiques en raison de famines et d'épidémies cruelles[1004]. Selon Michel Rouche, les souverains appelés à être les protecteurs des populations et les arbitres entre les clans aristocratiques sont les premières victimes des donations foncières qu'ils octroient aux grands. Les tentatives de «renovatio christiana» entreprises par les Carolingiens ne peuvent être que vouées à l'échec[1005]. Seuls Pierre Riché ou Stéphane Lebecq apportent une note dissonante, dans leurs domaines d'études respectifs, en soulignant les aspects positifs de la renaissance des lettres ou les progrès sensibles du commerce à l'ère carolingienne[1006].

Les comptes-rendus bibliographiques évoquent majoritairement les stratégies employés par les puissants, à l'époque médiévale, pour contrôler les dominés et optimiser les moyens de production. En dépit du peu de considération qu'ils ont pour la société carolingienne, les «mutationnistes» derrière Duby, considèrent que les institutions fondées par Charlemagne permettent de préserver un ordre social précaire, grâce aux tribunaux publics. Mais autour de l'an Mil, les «sires» font éclater les structures carolingiennes. Selon Jean-Pierre Poly ou Pierre Bonnassie, les souverains comme leurs représentants, affaiblis par les rivalités internes, sont contraints de concéder des châtellenies à des seigneurs locaux en échange de leur soutien[1007]. Ces évolutions dramatiques pour les paysans ont des conséquences positives pour l'économie et la société, à long terme, selon Duby. En effet, les seigneurs rassemblent des paysans semi-libres dans un processus d'encellulement autour des paroisses et des finages selon Pierre Toubert. Ainsi, pour Robert Fossier, de véritables villages enfin stables apparaissent un peu partout. Ces villages permettent de rassembler les paysans afin de lancer des politiques de défrichement

---

[1004] René Doehaerd « Le Haut Moyen Âge occidental, Economies et sociétés » Paris, 1971, pp. 51 et sqq. – Pierre Riché «Georges Duby -Guerriers et Paysans, VII-XII° siècles, premier essor de l'économie européenne, Paris, Gallimard, 1973» in Historiens & Géographes, n° 246, 1974, pp. 496.

[1005] Jean-Georges Thiellay « Robert Fossier, Michel Rouche, Jean-Pierre Poly, André Vauchez – Le Moyen Age, Tome I : Les mondes nouveaux 350—950 ; Tome II : L'éveil de l'Europe, 950-1250, Paris, Armand Colin, 1982 » in Historiens & Géographes, n° 295, 1983, pp. 1222-1224.

[1006] Robert Fossier « Stéphane Lebecq – Marchands et navigateurs frisons du haut Moyen Âge. Volume I et II, Lille, Presses universitaires, 1983 » in Historiens & Géographes, n° 301, 1984, p. 231.

[1007] Michel Zimmermann « Réflexions pédagogiques à propos du pouvoir au Moyen Âge » in Historiens & Géographes, n° 286, 1981, p. 215 et sqq.

et de rentabiliser les investissements consentis par le seigneur. Pourtant loin de conforter la place du seigneur, les regroupements, selon Duby et Fossier, permettent de créer des communautés rurales plus solidaires, négociant âprement la suppression des mauvaises coutumes avec le seigneur[1008].

Les médiévistes entament, parallèlement, une réflexion sociologique sur les processus de renforcement des institutions laïques et religieuses, intervenus avec la croissance économique. Si les Capétiens, selon Yves Sassier et Georges Duby, demeurent prudents face aux grands, ils profitent néanmoins des évolutions pour renforcer leurs positions en intervenant dans des conflits ou en faisant reconnaître leurs droits éminents sur la mouvance[1009]. Les questions religieuses tiennent, cependant, plus d'importance que les problèmes politiques dans les réflexions de spécialistes influencés par les Annales. Marcel Pacaut ou André Vauchez montrent que les politiques menées par l'Eglise depuis la réforme grégorienne favorisent les processus de centralisation et de normalisation religieuse[1010]. L'Eglise après avoir encouragé le culte des saints populaires, comme Saint François, impose celui des érudits, tel Saint Thomas d'Aquin. Ces processus de normalisation provoquent néanmoins des critiques virulentes contre une Eglise enrichie et omniprésente, selon Marcel Pacaut. Les recherches de Jacques Le Goff montrent que les clercs popularisent le thème du purgatoire pour mieux répondre aux demandes des fidèles et éviter les relents de catharisme qui propose aux croyants, d'autres formes de justification[1011].

Si les recensions évoquent majoritairement les stratagèmes employés par les puissants pour contrôler la société, les notices rappellent aussi les tentatives d'émancipation sociale ou religieuse.

Pour certains auteurs, comme Pierre Bonnassie, le catharisme s'inscrit dans un courant de contestation générale contre l'Eglise, même si, pour Etienne Delaruelle, il demeure une croyance originale, édifiée à partir d'influences diverses. Cependant, Georges Duby et Christine Thouzellier font remarquer que l'«hérésie» n'est connue

[1008] Robert Fossier « La vie au village (X°-XV° siècles) » in Historiens & Géographes, n° 285, 1981, pp. 1123-1132.

[1009] Jean Peyrot «Georges Duby - Le Moyen Age 987-1460, Paris, Hachette, 1987» in Historiens & Géographes, n° 320, 1988, pp. 296-297.

[1010] Jean-Georges Thiellay « Marcel Pacaut -Histoire de la papauté des origines au concile de Trente, Paris, Fayard, 1976 » in Historiens & Géographes, n° 258, 1976, p. 658.

[1011] Robert Fossier « Jacques Le Goff -- La naissance du Purgatoire, Paris, Gallimard, 1981 » in Historiens & Géographes, n° 290, 1982, pp. 1181.

que par la voix de ses détracteurs. Or, les textes cathares laissent penser qu'ils sont, en partie, fondés sur des écrits chrétiens. Alors que le monde de la recherche se penche avec compassion sur la victime expiatrice de l'impérialisme capétien et de l'Inquisition pontificale, certains s'étonnent que l'on ne considère pas avec plus de circonspection, une histoire exhumée par le mouvement félibrige alors que l'on s'en prend régulièrement au «roman national». Emmanuel Leroy-Ladurie et Renée Mussot-Goulard, en effet, considèrent que les poètes occitans ont créé de toute pièce un mythe historiographique afin de satisfaire leurs aspirations autonomistes, oubliant volontairement les nombreux ralliements au pouvoir capétien et au clergé catholique[1012].

En effet, sous l'impulsion du post-modernisme, les chercheurs s'en prennent régulièrement à certains «mythes» historiographiques. Ainsi les travaux de Guy Bois mais surtout ceux de Robert-Henri Bautier montrent que les sujets du Royaume n'obéissent pas à des sentiments patriotiques mais à des logiques essentiellement sociales durant la Guerre de Cent ans. Peu motivés pour sauver une monarchie et une aristocratie souvent déconsidérées, les «résistants» souhaitent surtout préserver leurs biens et ceux de leurs cités[1013]. Les affrontements entre Armagnacs et Bourguignons sont d'ailleurs dépeints par Bertrand Schnerb comme les conséquences de sordides intrigues, fomentées par les deux lignages nobiliaires.

Les problèmes du Bas Moyen-Age se posent, dorénavant, plus en termes économiques et sociaux, qu'en termes politiques. En effet, pour les historiens «malthusiens» Michael Postan ou Emmanuel Leroy-Ladurie, les catastrophes survenues, à la fin du Moyen-Age, sont liées aux difficultés des paysans, confrontés à des sols appauvris et à des parcelles morcelées. Les exploitations rurales deviennent moins productives et ne peuvent plus suffisamment nourrir des individus désormais exposés à des pandémies dévastatrices. A partir du milieu des années soixante-dix, les spécialistes influencés par le «Brenner Debate», posent le problème de manière différente. Rodney Hilton ou Guy Bois en France, considèrent que les exploitations paysannes constituent des freins à l'expansion puisqu'elles sont lourdement taxées par les prélèvements seigneuriaux. Les propriétaires du sol en pressurant leurs tenanciers, pour compenser le manque à gagner résultant de la

[1012] Gérard Cholvy « Renée Mussot-Goulard - Les Occitans. Paris, Albin Michel, 1978» in Historiens & Géographes, n° 272, 1979, pp. 490-491.

[1013] Robert Fossier «Robert Henri Bautier - La France anglaise au Moyen Age, Colloque des historiens médiévistes français et britanniques. Paris, CTHS. 1988. (Actes du IIIe Congrès national des sociétés savantes, Poitiers, 1986, Section d'histoire médiévale et de philologie. tome I)» in Historiens & Géographes, n° 322, 1989, p. 341.

baisse de prix, révèlent les contradictions du système féodal[1014]. Mais en vendant ou en affermant leurs terres à des entrepreneurs fonciers qui orientent les exploitations vers la satisfaction des besoins des villes, ces aristocrates participent à la reprise des activités. Les anciens maîtres du sol favorisent donc la transition menant du féodalisme au capitalisme.

Les spécialistes du monde nobiliaire, Kenneth B. Mac Farlane puis Philippe Contamine remarquent que les Etats modernes, surtout en Angleterre, permettent aux aristocrates de conserver leur niveau de vie en les intégrant dans l'administration royale. John Strayer puis Bernard Guénée montrent comment ces embryons d'Etat se reconstituent, petit à petit, autour de bureaucraties embryonnaires, composant avec les féodalités bâtardes ou les assemblées représentatives avant de constituer des exécutifs plus resserrés et plus efficaces[1015]. Selon Bernard Chevallier, les monarchies ne sont pas encore absolues et doivent composer avec leurs alliés que sont les noblesses secondes ou les bourgeoisies des «bonnes villes».

c) Un monde (pré-) moderne

Les recensions portant sur l'époque moderne, si elles se focalisent sur les questions sociales, consacrent également de larges développements aux études portant sur les structures mentales. Les chercheurs s'intéressent essentiellement aux victimes de l'absolutisme naissant et du système colonial, mais ils n'oublient pas les stratégies poursuivies par les dominants pour imposer leur autorité ou réduire l'influence de la culture populaire. La modernité envisagée par l'école progressiste laisse place à un univers plus sombre peuplé de sorciers inquiétants et de dévots fanatiques, de courtisans serviles et de nobles révoltés.

Les travaux consacrés au monde colonial, comme ceux de Marianne Mahn-Lot, dénoncent les systèmes d'exploitation tout en évoquant les réactions humanistes de religieux, horrifiés par les pratiques esclavagistes imposées aux Indiens puis aux Africains[1016]. Cependant, Jean Delumeau comme Michel Meslin rappellent que

[1014] Jean-Georges Thiellay « Guy Bois - Crise du féodalisme. Economie rurale et démographie en Normandie orientale du début du XIV° siècle au milieu du XVI° in Cahiers n° 202 de la FNSP, Paris, 1977 » in Historiens & Géographes, n° 267, 1978, p. 435.

[1015] Jean-Georges Thiellay « Bernard Guénée - L'Occident aux XIV et XVème siècles. Les Etats. Paris, 1971 » in Historiens & Géographes, n° 236, 1972, p. 747.

[1016] Pierre Turpault « Marianne Mahn-Lot - Barthelemy de Las Casas. L'Evangile et la force, Paris, Le Cerf, 1977 » in Historiens & Géographes, n° 267, 1978, p. 460.

l'Eglise ne s'oppose que mollement aux exactions commises par les Espagnols sur les Indiens[1017]. Cependant, les études ne s'intéressent plus uniquement aux atrocités et aux pillages commis par les Européens. Dans la perspective tracée par Nathan Wachtel, les savants tentent aussi de reconsidérer les sociétés précolombiennes, victimes d'un véritable ethnocide.

Les recensions se tournent également vers les questions religieuses afin d'évaluer l'impact des nouvelles formes de religiosité apparues à la fin du Moyen Âge. Certains chercheurs, à l'instar d'Heiko Oberman, remarquent que les fidèles adoptant des formes nouvelles de dévotion échappent, de plus en plus, aux cadres définis par l'Eglise. Selon lui, les adeptes de la «devotio moderna» adoptent plus souvent des positions iconoclastes et anticléricales que ceux demeurés fidèles à la «via antiqua» [1018]. D'autres comme Jean Delumeau ou Gerald Strauss rappellent que les sociétés modernes, encore peu évangélisées, sont encore en proie aux superstitions et aux peurs eschatologiques[1019]. Les exemples fournis par la micro-histoire de Carlo Ginzburg confirment ces vues même s'ils mettent en valeur la culture populaire. Aussi dans une perspective tracée par Michel Foucault, les historiens se livrent à un vaste inventaire remettant en cause l'idée même de «Renaissance» intellectuelle et d'émancipation individuelle.

Les recensions évoquent, ici aussi, les stratégies adoptées par les classes dominantes ainsi que les processus normatifs imposés par les élites. Les études savantes envisagent désormais négativement le processus de renforcement monarchique. Elles soulignent notamment les dérives auxquelles aboutissent les processus de normalisation et de centralisation engagés par les Valois avant les Bourbons. André Burguière et Roger Chartier considèrent que les normes sociales imposées par la monarchie, contribuent à façonner les comportements dans le cadre du «procès de civilisation» conceptualisé par Norbert Elias[1020]. Roland Mousnier puis Emmanuel Le Roy-Ladurie montrent, également, comment les Valois s'appuient sur

[1017] Jacques Loew, Michel Meslin «Histoire de l'Église par elle-même», Paris, Fayard, 1978, pp. 338-354. – Jean Delumeau «Histoire vécue du peuple chrétien – 2 volumes», Toulouse, Privat, 1979, pp. 291-313

[1018] Heiko Oberman «Masters of the Reformation: The Emergence of a New Intellectual Climate in Europe» New York, Cambridge University Press, 1981, p. 63.

[1019] Jean Peyrot «Jean Delumeau - La peur en Occident. XIV-XVIII° siècles, Paris, Fayard, 1978» in Historiens & Géographes, n° 285, 1981, p. 1113.

[1020] Marc Joly «Devenir Norbert Elias», Paris, Fayard, 2012, p.

les réseaux nobiliaires, pour faciliter les mécanismes d'extorsion fiscale[1021]. Néanmoins, Arlette Jouanna ou François Billacois rappellent que les clans nobiliaires peuvent aussi mobiliser leurs clientèles pour s'opposer aux empiètements du pouvoir royal[1022].

Pour nombre de chercheurs inspirés par Reinhart Kosseleck, les conflits religieux poussent les souverains à resserrer les différentes formes de contrôle social. Certaines études insistent sur les cadres idéologiques et psychologiques qui président au mouvement de reconquête royale. Denis Pallier puis Denis Crouzet analysent, par exemple, les stratégies subtiles déployées par la propagande royale pour discréditer les opposants au pouvoir monarchique[1023]. D'autres travaux s'intéressent aux réseaux clientélistes, tissés par les catégories dominantes. Robert Descimon ou Arlette Lebigre soulignent que les notables, pourtant épris de religiosité catholique, demeurent très impliqués dans les réseaux monarchiques et ne sont pas prêts à soutenir les positions radicales des monarchomaques protestants ou des curés ligueurs[1024].

Les recherches qui portent sur la France des Bourbons s'efforcent donc d'identifier les réseaux dominés par les hauts lignages nobiliaires, tout en traquant les formes de «collaboration de classe» ou de répression de la culture populaire. Les élèves de Mousnier contribuent, cependant, à marginaliser les thèses de Porchnev encore défendues par Nicos Poulantzas. En effet, René Pillorget ou Yves-Marie Bercé démontrent que les mouvements insurrectionnels, sous l'Ancien Régime, rassemblent des catégories sociales fort différentes, liées entre elles par des engagements réciproques[1025]. Pour Mousnier, la société d'Ancien Régime demeure donc une communauté très hiérarchisée autour d'ordres cherchant à défendre leurs particularismes. Les soulèvements populaires sont donc plus des révoltes contre l'expansion du système absolutiste que des manifestations d'hostilité à l'encontre de dominants. Dans le prolongement des réflexions initiées par Etienne Thuau et

---

[1021] Jean Peyrot «Emmanuel Le Roy Ladurie - L'Etat Royal 1460-1610, Paris, Hachette, 1987 » in Historiens & Géographes, n° 320, 1988, pp. 296-297.

[1022] Jacques Marcadé «Arlette Jouanna, Le Devoir de révolte. La noblesse française et la gestation de l'Etat moderne, 1559- 1661, Paris, Fayard, 1989» in Historiens & Géographes, n° 326, 1989, p. 425.

[1023] Denis Crouzet «Les guerriers de Dieu», Seyssel, Champ Vallon, 1990, p. 623-628

[1024] Jean Jacquart «La France de 1553 à 1625» in Historiens & Géographes, n° 311, 1986, p. 137.

[1025] Jean Michel Deveau «Yves Marie Bercé - Histoire des Croquants. Paris, Le Seuil, 1986» in Historiens & Géographes, n° 314, 1987, p. 1004.

Reinhart Kosseleck, Georges Livet ou Michel Carmona considèrent que les révoltes contre le roi, permettent aux juristes d'imposer la «Raison d'Etat»[1026]. Cette raison d'Etat, qui fait du pouvoir un absolu, se substitue à la logique traditionnelle d'équilibre entre les corps. Cependant, d'autres chercheurs, à l'instar de Françoise Hildesheimer, montrent que les dirigeants français, et notamment Richelieu, demeurent animés par des sentiments religieux qui contribuent à tempérer leur action.

Les spécialistes des finances ou de l'administration insistent, eux, sur les liens étroits associant les élites et le pouvoir au détriment des catégories populaires. Les travaux de Françoise Bayard et de Daniel Dessert montrent que les financiers, proches de la robe, participant à l'affermage des impôts sont aussi les plus fidèles soutiens d'une Monarchie, dont ils tirent profit[1027]. Les travaux menés par Emmanuel Leroy-Ladurie ou William Beik rappellent que les notables, installés aux postes de responsabilité, peuvent modérer ou accentuer les exigences fiscales du pouvoir en fonction de leurs propres intérêts[1028].

Les auteurs de recensions semblent s'intéresser également aux résistances opposées par les «cultures populaires» aux tentations hégémoniques de la culture élitaire. Les études de Robert Mandrou ou de Robert Muchembled se penchent sur les cultures populaires comme sur les interventions politiques ou religieuses visant à les circonscrire. Selon eux, les «cultures populaires» encore pétries de rituels apotropaïques et animistes, sont dénoncées et réprimées par des élites favorables à un modèle idéologique unitaire. A partir des perspectives tracées par Deirdre English et les féministes américaines, Robert Muchembled et Michel de Certeau évoquent les affaires de sorcellerie et de possession permettant aux autorités d'imposer leur autorité notamment sur les populations et les espaces mal contrôlés[1029]. Ces recherches s'inscrivent dans le sillage des travaux engagés par Peter Burke, Carlo Ginzburg ou Nathalie Zemon-Davis. Jean-Pierre Gutton et Michel Foucault, eux, font remarquer que si la doctrine de l'Eglise au Moyen Âge avait permis de rapprocher

[1026] Christian Taillard «Georges Livet - Guerre et Paix de Machiavel à Hobbes, Paris, Armand Colin, 1972» in Historiens & Géographes, n° 246, 1974, p. 532.

[1027] Jean-Michel Deveau «Françoise Bayard - Le monde des financiers au XVII siècle. Paris, Flammarion, 1988» in Historiens & Géographes, n° 320, 1988, p. 314.

[1028] William Beik «Absolutism and Society in Seventeenth-Century France. State Power and Provincial Aristocracy in Languedoc» New York, Cambridge University Press, 1985, pp. 28-31 et 98-119.

[1029] Régine Hennebicque-Le Jan «Robert Muchembled - Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XV°—XVIII° siècles), Paris, 1978, Flammarion» in Historiens & Géographes, n° 272, 1979, p. 494-495.

l'image du pauvre de celle du Christ souffrant, les institutions modernes, dominées par le pouvoir séculier et une idéologie rationaliste, assimilent désormais les indigents à des parias et cherchent de plus en plus à les enfermer pour les contrôler[1030].

L'épisode révolutionnaire, même s'il reste central dans la production bibliographique, semble présenté nettement moins favorablement que durant la période précédente. Plusieurs facteurs d'ordre historiographique et politique expliquent cette évolution. Les thèses marxistes défendues par Soboul apparaissent de plus en plus concurrencées par les interprétations libérales d'inspiration anglo-saxonne vulgarisées par François Furet et Denis Richet[1031]. Après Lefebvre, Albert Soboul et François Hincker affirment que les luttes sociales, engagées sous la Révolution, permettent d'assurer le triomphe de la bourgeoisie et d'accélérer la transition du féodalisme vers le capitalisme. Cependant, Furet et Richet s'opposent à cette thèse, en rappelant avec Guy Chaussinand-Nogaret que les élites éclairées caressent déjà des projets de réforme à la fin de l'Ancien Régime. Ce sont les blocages opposés par la Monarchie centralisatrice aux réformes puis les soulèvements populaires qui transforment en tragédie ce qui aurait pu n'être qu'une révolution pacifique à l'anglaise. La transition vers le capitalisme n'est dès lors qu'un long effort pour tenter de rattraper le Royaume-Uni.

Cette interprétation, qui remet au goût du jour les thèses déjà anciennes de Tocqueville ou de Cochin, autorise les comparaisons désobligeantes entre la monarchie britannique et la monarchie française. Pour François Crouzet et Robert Mandrou, la première est basée sur le commerce maritime et le libéralisme économique. La monarchie libérale britannique s'oppose donc à la rigidité du modèle absolutiste français au XVIIème, fondé sur la propriété foncière et évoluant vers le despotisme éclairé[1032]. Les études économétriques de Michel Morineau, confirmées par celles d'Emmanuel Leroy-Ladurie, montrent que contrairement aux idées reçues, les exploitations agricoles demeurent encore peu productives, en France, au XVIIIème

[1030] Guy Cabourdin «Jean-Pierre Gutton - La société et les pauvres : l'exemple de la généralité de Lyon (1534-1789). Paris, Société d'édition, Les Belles Lettres, 1971» in Historiens & Géographes, n° 236, 1972, p. 753-754.

[1031] Jacques Godechot «L'histoire de la Révolution française» in Historiens & Géographes, n° 298, 1984, p. 711.

[1032] Jean Peyrot «Robert Mandrou - L'Europe "absolutiste", Raison et raison d'Etat. 1649-1775, Paris, Fayard, 1977» in Historiens & Géographes, n° 267, 1978, pp. 439-440.

siècle[1033]. Pour Steven Kaplan, ces résultats expliquent les difficultés rencontrées par les autorités monarchiques pour assurer l'approvisionnement en pain des grandes cités. Ces problèmes favorisent les émeutes frumentaires qui se transforment en journées révolutionnaires.

De nombreuses notices présentent désormais sous un jour plus sombre l'épisode révolutionnaire, même si les visions favorables à l'événement prédominent encore à la veille du Bicentenaire. Les événements révolutionnaires sont interprétés fort différemment en fonction des auteurs. Une tradition optimiste associe toujours l'épisode révolutionnaire à un mouvement émancipateur sur le plan social, religieux voire individuel. Mais un courant plus pessimiste s'efforce de nuancer fortement cette vision. Concernant la question sociale, les travaux d'Alan Forrest montrent que les révolutionnaires se sont bien emparés du problème de la pauvreté, mais les résultats demeurent décevants alors que les actions sociales sont interrompues après Thermidor. D'ailleurs, Jean-Paul Bertaud et Florence Gauthier remarquent que les masses rurales doivent exercer une pression constante sur les pouvoirs publics afin d'imposer leurs revendications[1034]. François Crouzet et René Sédillot, franchement hostiles, affirment même que la Révolution a contribué à ruiner des secteurs économiques florissants et à rendre encore plus pauvres les couches populaires[1035]. Cependant, certains travaux rendent compte des perspectives émancipatrices de l'épisode révolutionnaire. Les réflexions de François Hincker ou de Guy Lemarchand insistent sur les transformations sociales intervenues dans les campagnes au profit de petits propriétaires plus efficaces sur le plan agricole et attachés aux conquêtes démocratiques[1036]. Les historiennes à l'image de Paule-Marie Duhet s'intéressent, désormais, aux interventions des femmes dans les débats. Mais surtout des historiens comme Yves Benot relient de plus en plus les luttes anti-esclavagistes aux

[1033] Yves Durand «Michel Morineau - Les faux semblants d'un démarrage économique : agriculture et démographie en France au XVIIIe siècle, Paris, Armand colin, 1971» in Historiens & Géographes, n° 235, 1972, p. 608.

[1034] Jean Rivière « Edward P. Thomson, Florence Gauthier, Guy Robert Ikni et alii «La guerre du blé au XVIII° siècle », Montreuil, Editions de la Passion, 1988» in Historiens & Géographes, n° 323, 1989, pp. 312-313.

[1035] Lucien Genet «René Sédillot - Le coût de la Révolution française, Paris, Perrin, 1986 » in Historiens & Géographes, n° 315, 1987, pp. 1677-1678.

[1036] Jean-Clément Martin «François Hincker - La Révolution française et l'économie, Décollage ou catastrophe, Paris, Nathan, 1990» in Historiens & Géographes, n° 330, 1991, pp. 406-407.

mouvements révolutionnaires en soulignant les interactions existant entre ces luttes, de part et d'autre de l'Atlantique[1037].

Les liens entre Révolution et religion sont désormais mieux connus grâce aux perspectives de recherche tracées par Marcel Reinhard. Les travaux de ses disciples, Michel Vovelle, Albert Plongeron ou Timothy Tackett montrent que les régions touchées par la déchristianisation sont aussi les plus favorables à la Révolution[1038]. Contrairement aux thèses développées par Jaurès ou Guérin, Serge Bianchi considère que l'élan déchristianisateur est venu d'en bas. Ces recherches ravivent l'intérêt de Robert Darnton pour les sociétés littéraires et les inventaires de bibliothèques. Cependant, les origines philosophiques de la Révolution ne font plus l'unanimité. Plusieurs auteurs considèrent avec suspicion les Lumières. Influencés par Jacob Talmon, Furet et Richet voient dans les jacobins les héritiers de Rousseau et les précurseurs du totalitarisme, exécutant tous ceux qui s'opposent à la nouvelle religion civique. Dans le même temps, Jean Meyer ou Ran Halévi soulignent les origines occultistes de la franc-maçonnerie et invitent les chercheurs à reconsidérer son rôle dans les différents épisodes révolutionnaires[1039].

Mais c'est surtout l'épisode vendéen qui cristallise les tensions, à la veille du Bicentenaire. Les thèses de Reynald Sécher affirmant que les terroristes ont agi de manière délibérée pour exterminer les Vendéens révoltés, remettent en cause la «thèse des circonstances» mais également l'aura du gouvernement révolutionnaire[1040]. En dépit du soutien affiché par Pierre Chaunu et Jean Meyer, l'ouvrage est violemment attaqué notamment par ceux qui affirment, à l'instar de Jean-Clément Martin, que les jacobins ne poursuivent pas de plan établi, mais se contentent de réagir brutalement aux succès des insurgés. Jean-Noël Jeanneney, membre de l'A.P.H.G et responsable de l'organisation du Bicentenaire, s'inquiète, en

[1037] Jean-Marie Deveau «Yves Benot - La Révolution française et la fin des colonies, Paris, Ed. La Découverte, 1988 » in Historiens & Géographes, n° 323, 1989, pp. 313-314.

[1038] Daniel Teysseire «Michel Vovelle - Religion et Révolution. La déchristianisation de l'an II, Paris, Hachette, 1976» in Historiens & Géographes, n° 268, 1978, pp. 556-558.

[1039] Jean Meyer «L'Europe à la fin du XVIII° siècle : vers 1780-1802» in Historiens & Géographes, n° 301, 1984, p. 57.

[1040] François Weymuller «Reynald Sécher - Le génocide franco-français : la Vendée-Vengé, Paris, PUF, 1986 » in Historiens & Géographes, n° 311, 1986, p. 296-297.

1990, de voir l'épisode révolutionnaire ramené à la Terreur, considérée comme la «*"matrice" infâme de toutes les barbaries du XX° siècle* »[1041].

d) Un XIXème siècle aux accents sociaux très prononcés

Si la Révolution française demeure un événement fondamental, que ce soit pour les marxistes ou pour les libéraux, l'attention se déplace désormais vers le XIXème siècle et vers les questions économiques et sociales. La question de l'industrialisation, mais également de la mobilité sociale ou de la démocratisation du pays deviennent centrales dans les revues étudiées.

De nombreuses recensions font largement référence aux travaux d'historiens marxistes qui développent des thèses souvent proches. Albert Soboul et Jean Rivière remarquent que l'épisode révolutionnaire a accéléré la transition du féodalisme vers le capitalisme en libérant les entrepreneurs des carcans corporatistes et en émancipant des exploitations agricoles susceptibles désormais de soutenir la croissance[1042]. Selon Jean-Paul Scot ou Michel Margairaz, les différentes branches industrielles connaissent toutes des croissances soutenues, même si les industries de consommation dominent encore le secteur manufacturier[1043]. Cette croissance du secteur industriel accélère la constitution d'une classe ouvrière qui exerce une pression constante sur un patronat conservateur, selon Yves Lequin. Le soutien apporté par l'Etat, socialisant les dépenses et privatisant les profits, la compression des salaires, permettent aux entreprises de préserver des taux de profit importants. Mais selon Jean Bouvier, à la fin du XIXème siècle, les taux de profit réels des industries diminuent en raison des investissements réalisés[1044]. Ces contre-performances incitent les banques à reporter leurs capitaux sur des marchés extérieurs. Jacques Thobie et René Girault évoquent alors les convergences existant

[1041] Daniel-Jean Jay, Hubert Tison « L'enseignement du Bicentenaire Un entretien avec Jean Noël Jeanneney » in Historiens & Géographes, n° 327, 1990, p. 151-161.

[1042] Jean Rivière « Révolution française et Révolution industrielle : affinités et conflits » in Historiens & Géographes, n° 327, 1990, p. 273-279.

[1043] Jean-Paul Scot « La voie française du capitalisme » in Raymond Huard (dir.) « La France contemporaine : identité et mutations de 1789 à nos jours », Paris, Editions sociales, 1982, pp. 39-94.

[1044] Max Tacel « Jean Bouvier - Histoire économique et Histoire sociale, Genève, Droz, 1968 » in Historiens & Géographes, n° 223, 1970, p. 606.

entre les tendances parasitaires du capitalisme français et la politique impérialiste de l'Etat français[1045].

Cependant, des notes bibliographiques nombreuses évoquent aussi les travaux des historiens libéraux contestant la vision marxiste. François Crouzet et Maurice Lévy-Leboyer concèdent qu'après la parenthèse catastrophique inaugurée par la Révolution, les progrès industriels au XIXème siècle sont en revanche bien réels. Ils renoncent à évoquer un «retard français» et préfèrent parler de voie originale pour l'industrie hexagonale. Cependant, instruits par Jacques Houssiaux, ces spécialistes de l'économie remarquent que peu de secteurs connaissent des processus de concentration. Maurice Lévy-Leboyer ou François Caron expliquent l'absence de concentration monopolistique par la frilosité des banques, attirées par des placements peu risqués ou par le malthusianisme d'un Etat demeuré encore colbertiste[1046]. Cependant, les travaux de Paul Bairoch ou de Gunnar Myrdal montrent que les remparts protectionnistes profitent aux économies fragiles comme la France durant tout le XIXème siècle, alors que l'expérience de libre-échange menée sous le Second Empire se révèle désastreuse pour les branches déclinantes[1047]. Néanmoins, les travaux de William Kennedy rappellent, qu'à la fin du siècle, les entreprises industrielles françaises et britanniques demeurent moins compétitives face à leurs concurrents allemands ou américains sur le marché mondial[1048].

Parallèlement à la question économique, les spécialistes se penchent également sur la question sociale. Ils s'intéressent notamment aux phénomènes de mobilité sociale et aux structures mentales pour mieux comprendre les orientations politiques des groupes sociaux. Les historiens conservateurs et notamment l'américain Eugen Weber considèrent que les paysans français restent encore à l'écart du progrès technique ou social[1049]. Vivant dans des terroirs enclavés, les plus pauvres refusent

---

[1045] Jean Bouvier « Les traits majeurs de l'impérialisme français avant 1914 » in Le Mouvement social, n° 86, 1974, pp. 3-24. – René Girault « Emprunts russes et investissements français en Russie (1887-1914) Recherches sur l'investissement international », Paris, Armand Colin, 1973 – Jacques Thobie « Intérêts et Impérialisme français dans l'Empire ottoman », Paris, Publications de la Sorbonne, 1977, p. 719.

[1046] André Labaste « François Caron - Histoire économique de la France XIX-XX° siècles, Paris, Armand Colin, 1981 » in Historiens & Géographes, n° 293, 1983, p. 712.

[1047] Anne Bolliet « Paul Bairoch - Commerce extérieur et développement économique de l'Europe au XIX° siècle, Paris, Mouton, 1976» in Historiens & Géographes, n° 262, 1977, p. 594-595.

[1048] Jean Rivière « William P. Kennedy - Industrial Structures, Capital Markets and the Origins of the British Economic Decline, Cambridge University Press, 1987» in Historiens & Géographes, n° 318, 1988, p. 274-275.

[1049] Eugen Weber « La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale», Paris, Fayard, 1983, 830 p.

d'abandonner les pratiques collectives héritées du Moyen Âge et survivent sur des exploitations peu productives. Souvent pauvres, ils vivent chichement et n'ont pas accès aux commodités minimales. Ils restent donc conservateurs jusqu'au moment où les républicains commencent à se préoccuper des campagnes. En revanche, les historiens marxistes refusent ce schéma. Pour Emmanuel Leroy-Ladurie ou Claude Mesliand, les campagnes demeurent ouvertes et dynamiques sur le plan agricole[1050]. Différentes études, produites notamment par Ronald Hubscher montrent, que les petites exploitations sont souvent plus compétitives que les grosses. Si les agriculteurs investissent peu, c'est en raison des charges locatives qui pèsent sur eux. Sur le plan culturel, Michel Vovelle et Maurice Agulhon repèrent des analogies entre les cartes représentant les régions déchristianisées et celles qui demeurent attachées aux perspectives de démocratie locale[1051]. Selon Agulhon, ce sont les ruraux, en dépit de leurs préventions à l'égard des «rouges», qui préservent l'idéal démocratique durant les périodes de répression et contribuent à le réanimer dans toute la société.

Les recensions consacrées au problème ouvrier se réfèrent le plus souvent aux perspectives tracées par Edward P. Thompson, sur la conscience ouvrière. Les études d'Yves Lequin montrent qu'à côté des ouvriers qualifiés employés par les secteurs traditionnels apparaissent des travailleurs sous-qualifiés et sous-payés intégrant les grandes concentrations mécanisées[1052]. Ainsi l'extrême diversité du monde ouvrier, à la fin du siècle, empêche une prise de conscience collective permettant de constituer un syndicat de classe et renforce au contraire les tendances ouvriéristes. Les travaux de Bernard Moss rappellent que les ouvriers qualifiés du début du siècle étaient prêts à s'intégrer dans les mouvements républicains en raison

[1050] Claude Mesliand « La paysannerie française de 1789 à 1980 » in Raymond Huard (dir.) « La France contemporaine : identité et mutations de 1789 à nos jours », Paris, Editions sociales, 1982, pp. 201-227 - Ronald Hubscher « La petite exploitation en France : reproduction et compétitivité, fin XIX siècle – début XX° siècle » Annales ESC, 1985, n°1, pp 3-34.

[1051] Philippe Marchand « Maurice Agulhon - La République au village. Les populations du Var de la Révolution à la Seconde République, Paris, Plon, 1970 » in Historiens & Géographes, n° 231, 1971, p. 800. - Michel Vovelle «Ruptures et continuités dans l'histoire de la France contemporaine » in Raymond Huard (dir.) « La France contemporaine : identité et mutations de 1789 à nos jours », Paris, Editions sociales, 1982, pp. 23-26.

[1052] Jean Peyrot « Yves Lequin - Histoire des Français, Paris, A.Colin, 1984 » in Historiens & Géographes, n° 315, 1987, p. 1657-1659. - Yves Lequin « De crises en avancées : la croissance et la classe ouvrière » in Raymond Huard (dir.) « La France contemporaine : identité et mutations de 1789 à nos jours », Paris, Editions sociales, 1982, pp. 259-276.

de leurs aspirations saint-simoniennes[1053]. Mais après les répressions conduites par les républicains au pouvoir, les mouvements ouvriers qui se constituent en intégrant des ouvriers moins qualifiés, à la fin du siècle, s'orientent résolument vers des stratégies révolutionnaires.

Ces logiques révolutionnaires sont renforcées par les orientations libérales des dirigeants de la IIIème République, peu pressés de promulguer des lois sociales. Selon Michel Margairaz, les ouvriers peu considérés et peu écoutés, adoptent l'attitude des sans-culottes, méfiants vis-à-vis de la représentation nationale. C'est pour cette raison, selon lui, que les premiers syndicats adoptent des logiques anarcho-syndicalistes[1054]. En revanche, d'autres travaux offrent des perspectives très différentes. Claude Fohlen remet en question les concepts de «Révolution industrielle» et de «prolétariat», réifiant des notions inventées au XIXème siècle par des libéraux ou des marxistes, impressionnés par les progrès de l'industrialisation britannique[1055]. Pour d'autres spécialistes, les améliorations sociales dont bénéficient les ouvriers depuis le début du XIXème siècle remettent en cause l'idée de prolétarisation et de choc résultant d'une hypothétique «Révolution industrielle».

Plusieurs recensions évoquent d'ailleurs les possibilités d'ascension sociale en prenant appui sur les prosopographies consacrées aux hauts fonctionnaires, aux parlementaires et aux ministres. Les études d'André-Jean Tudesq ou de Christophe Charle montrent que, sans exception, sous la Restauration ou le Second Empire, ce sont les couches supérieures de l'ancienne aristocratie et de la bourgeoisie qui peuplent les ministères et les assemblées législatives[1056]. Selon Félix Ponteil, les notables confisquent sur le plan national et local les instances de décision et

[1053] François Cochet « Bernard H. Moss - Aux origines du mouvement ouvrier français. Le socialisme des ouvriers de métier (1830-1914), Besançon, Laboratoire d'Histoire, série historique n°2, 1985 (préface de J.Rougerie) » in Historiens & Géographes, n° 314, 1987, p. 1007. Voir aussi Bernard Moss « The Origins of the French Labor Movement 1830 - 1914 : The Socialism of Skilled Workers », Berkeley, University of California, 1976, p. 162.

[1054] Michel Margairaz « Le pouvoir en France, l'Etat, la démocratie (1789-1980) » in Raymond Huard (dir.) « La France contemporaine : identité et mutations de 1789 à nos jours », Paris, Editions sociales, 1982, pp. 303-384.

[1055] Michel Arondel « Claude Fohlen - Qu'est-ce que la Révolution industrielle ?, Paris, Robert Laffont, Paris, 1971 - Jean-Pierre Rioux - La Révolution industrielle. 1780-1880, Paris, Le Seuil, 1971» in Historiens & Géographes, n° 238, 1972, p. 137-139.

[1056] Christophe Charle «Les hauts fonctionnaires en France au XIXe siècle », Paris, Gallimard, 1980, 268 p.

s'accommodent d'un régime censitaire[1057]. En revanche, les analyses portant sur les représentants de la IIIème République divergent. Certains comme Mattéi Dogan ou Jean Estèbe considèrent, comme Daniel Halévy, que des hommes neufs issus de la petite bourgeoisie remplacent les notables sans que les ouvriers soient représentés à la fin du siècle au Parlement[1058]. En revanche, d'autres comme Christophe Charle ou Pierre Birnbaum insistent sur les phénomènes de reproduction sociale existants au sein de la haute fonction publique[1059].

Si les recensions proposées présentent généralement les différents régimes «ante – républicains» comme des systèmes anti-démocratiques aux mains des possédants, les auteurs se divisent sur la question de la IIIème République. Michel Margairaz et Raymond Huard présentent les régimes appliquant la Charte comme des régimes oligarchiques permettant de concilier les intérêts des propriétaires fonciers et des milieux d'affaires[1060]. Adrien Dansette ou Louis Girard adoptent des vues nuancées sur le Second Empire, tiraillé entre ses aspirations saint-simoniennes et ses tendances conservatrices[1061]. En revanche, des perspectives opposées divisent les historiens sur les débuts de la IIIème République. Claude Nicolet et Odile Rudelle jettent un regard plutôt positif sur les politiques menées par les républicains modérés. Selon eux, les opportunistes sont favorables à une conjonction des centres à l'origine d'une «République absolue» empêchant les extrêmes de s'emparer du pouvoir[1062]. Les travaux de Jean-Marie Mayeur montrent que si les républicains sont capables de se souder sur la question laïque, en revanche, ils sont divisés sur la question sociale ce qui limite la production de législations protectrices. Cependant, Jean-Pierre Machelon, dans une veine toute foucaldienne, considère que les républicains, tout en se rattachant à des principes d'égalité, de contrainte minimale conservent des pans

[1057] Michel Arondel «Félix Ponteil - Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie 1815-1914, Paris, A.Michel, 1968 » in Historiens & Géographes, n° 214, 1968, p. 262-263. - Félix Ponteil « Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie 1815-1914 », Paris, Albin Michel, 1968, pp. 501-516.

[1058] Marie-Claude Genet « Jean Estèbe - Les ministres de la République 1871-1914, Paris, PFNSP, 1982 » in Historiens & Géographes, n° 298, 1984, p. 859.

[1059] Christophe Charle « Intellectuels et élites en France (1880-1900) » in L'Information historique, n°4, 1987, pp.147-152

[1060] Michel Margairaz « Le pouvoir en France, l'Etat, la démocratie (1789-1980) » in Raymond Huard (dir.) « La France contemporaine : identité et mutations de 1789 à nos jours », Paris, Editions sociales, 1982, pp. 303-384.

[1061] Daniel-Jean Jay « Adrien Dansette - Le Second Empire. Du 2 décembre au 4 septembre, Paris, Hachette, 1972 » in Historiens & Géographes, n° 243, 1973, p. 921-922.

[1062] François Fournel « Odile Rudelle - La République absolue, 1870-1889, Paris, Publications de la Sorbonne, 1982» in Historiens & Géographes, n° 301, 1984, p. 240-241.

juridiques entiers, hérités des régimes précédents concernant la police des mœurs, la psychiatrie et la répression des opposants[1063]. Cette vision d'une rationalité froide caractérisant la société bourgeoise est cependant en partie contestée par Maurice Agulhon et Michèle Perrot[1064].

e) Un capitalisme dissimulé derrière l'impérialisme et le fascisme

Le Premier Conflit mondial est encore envisagé à partir de ses causes. Dans la perspective tracée par Lénine, des chercheurs comme Jacques Thobie ou René Girault tentent de prouver que les milieux dirigeants français obéissent à des logiques de prédation et à des visées impérialistes[1065]. D'autres infirment ces vues en montrant, derrière Raymond Poidevin, que les liens étroits unissant les intérêts bancaires français et allemands sont aussi des freins opposés aux pulsions bellicistes[1066]. Si plusieurs assertions de Jean-Baptiste Duroselle évoquent les thèses de Fritz Fischer et de Pierre Renouvin sur les buts de guerre des belligérants, les préoccupations des spécialistes se tournent désormais plus vers les combattants[1067]. Les travaux de Guy Pedroncini soulignent le caractère mesuré des décimations ordonnées par Pétain et rappellent également que les mutins ne se révoltent pas contre la guerre, mais contre les responsables d'offensives vaines et sanglantes[1068]. Les recherches de Jean-Jacques Becker puis de Stéphane Audouin-Rouzeau montrent que les poilus majoritairement ruraux, viscéralement attachés à la terre de leurs ancêtres, sont capables moralement de résister aux assauts

---

[1063] Jean-Pierre Machelon «La République contre les libertés ? Les restrictions aux libertés publiques de 1879 à 1914 », Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1976, p. 455 sqq.

[1064] Maurice Agulhon «Jean-Pierre Machelon, La République contre les libertés ? » in Annales. Histoire, Sciences Sociales, Volume 34-4, 1979, pp. 835-836.

[1065] Michel Laran « René Girault - Emprunts russes et investissements français en Russie (1887-1914) Recherches sur l'investissement international, Paris, A.Colin, 1973» in Historiens & Géographes, n° 247, 1974, p. 655.

[1066] Jean-Claude Allain «Raymond Poidevin - Les relations économiques et financières entre la France et l'Allemagne de 1898 à 1914, Paris, A.Colin, 1969 » in Historiens & Géographes, n° 221, 1969, p. 297.

[1067] Jean-Baptiste Duroselle « Relations internationales (diplomatiques, économiques, sociales, culturelles) en Europe et dans le monde, entre l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, l'Empire ottoman, la France, l'Italie, le Royaume Uni et la Russie du traité de Francfort aux déclarations de guerre d'août 1914 » in Historiens & Géographes, n° 244, 1973, p. 121.

[1068] Guy Pedroncini «Le Haut Commandement français et la conduite de la guerre de mai 1917 à novembre 1918 » in L'Information historique, n° 5, 1972, p. 229-233.

allemands[1069]. Cependant, quelques voix isolées, comme celles de Marc Ferro ou de Rémy Cazals, évoquent aussi les sentiments de révolte animant des combattants, contraints de se battre sous peine d'être accusés de désertion ou de défaitisme[1070].

Les recensions sur la France de l'entre-deux-guerres évoquent toujours les relations étroites existant entre le parti communiste français et le pouvoir soviétique ou celles opposant le P.C.F. à la S.F.I.O. Certaines études approfondissent le rôle modérateur ou déstabilisateur joué par le parti radical. Mais, dans un jeu de miroir réfléchissant, certaines notices évoquent désormais les responsabilités du capitalisme américain dans le déclenchement de la crise ou les penchants fascisants de formations politiques situées à droite.

Les recensions réalisées par des sympathisants socialistes, Georges Lefranc, Ralph Schor ou Jean-Jacques Becker insistent sur les liens de sujétion très étroits subordonnant la direction du P.C.F aux stratégies décidées par le Komintern. Les travaux de Nicole Racine et d'un ancien membre du P.C.F, Philippe Robrieux montrent comment les Soviétiques ont transformé un parti de classe moyenne en une formation prolétarienne de combat, dominée par des leaders ouvriéristes désignés par Moscou[1071]. La stratégie adoptée par le parti socialiste fait également débat. Si les travaux de Georges Lefranc et d'Antoine Prost amendent les positions des dirigeants socialistes du Front populaire, en revanche, Jean-Pierre Rioux se montre plus critique à l'égard de responsables soucieux de ménager les conservateurs en refusant d'entendre les revendications de la gauche prolétarienne[1072]. Intrigués par le positionnement des radicaux, les chercheurs tentent de saisir les conséquences des stratégies adoptées par le parti radical. Peter Larmour et Jean Thomas Nordmann évoquent les contradictions de radicaux tiraillés entre leurs aspirations progressistes et leur volonté d'adopter des méthodes de gestion rigoureuse, inspirées par la droite. Serge Berstein considère que la nature oligarchique et clientéliste du parti radical a contribué à retarder les choix décisifs en matière économique en soutenant par deux fois les expériences malheureuses du

[1069] Jean-Charles Jauffret « Stéphane Audoin-Rouzeau - 14-18, les Combattants des tranchées, Paris, Armand Colin, 1986 » in Historiens & Géographes, n° 318, 1988, p. 275-276.

[1070] Jean-Marie D'Hoop « Marc Ferro - La Grande Guerre 1914-1918, Paris, Gallimard, 1969 » in Historiens & Géographes, n° 221, 1969, p. 325.

[1071] Ralph Schor « Philippe Robrieux - Histoire intérieure du Parti communiste, Fayard, Paris, 1980» in Historiens & Géographes, n° 289, 1982, p. 946-948.

[1072] Michel Arondel « Jean-Pierre Rioux - Révolutionnaires du Front populaire. Choix de documents 1935-1938, Paris, Union Générale d'Edition, 1973» in Historiens & Géographes, n° 246, 1974, p. 536.

Cartel et du Front populaire[1073]. D'ailleurs, les commentaires de Claude Fohlen, renforcés par l'ouvrage de Jean-Noël Jeanneney sont plus favorables aux politiques de rigueur menées par le Bloc national puis l'Union républicaine qu'aux errements du Cartel des gauches[1074]. Cependant, Eliane et Ralph Schor considèrent, comme Claude Gruson, que les politiques de déflation menées par la droite en accord avec le parti radical, restent malthusiennes et freinent la reprise attendue[1075].

De nombreuses notices évoquent, cependant, les tendances autoritaires de certaines organisations de droite, échaudées par la crise, les scandales et la montée du communisme. René Rémond ou Raoul Girardet ne voient dans ces groupuscules que des résurgences de la tradition bonapartiste. Les travaux d'Antoine Prost montrent à quel point les anciens combattants restent attachés aux principes républicains. En revanche, de nombreuses études souvent réalisées par des chercheurs étrangers comme Zeev Sternhell, Robert Soucy ou Philippe Burrin soulignent les penchants fascistes et antisémites de plusieurs mouvements politiques[1076]. L'essai de Bernard-Henri Lévy achève de populariser l'expression de «fascisme français» dans l'opinion publique. Les travaux de certains chercheurs comme Pierre Milza insistent, par exemple, sur les parentés idéologiques existant entre le bonapartisme et le fascisme[1077]. Il n'est donc pas étonnant de retrouver plusieurs mentions d'études consacrées aux liens unissant les élites françaises et les responsables fascistes ainsi que des recensions évoquant d'éventuelles trahisons. Si les publications de Jean-Claude Allain, de Maurice Vaïsse ou de Sydney Aster rappellent les errements de la diplomatie française, amenant l'U.R.S.S à renoncer à une alliance à l'Ouest, les révélations d'un ancien du M.I-6, Vernon Hinchley, évoquent franchement les complicités existant entre les cagoulards et les dictatures fascistes[1078]. Pourtant, les recherches de Jean-Noël Jeanneney infirment le mythe

[1073] Serge Berstein « Les Radicaux français dans l'Entre-deux-guerres » in L'Information historique, n° 3, 1977, pp. 127-133.

[1074] Claude Fohlen « Les partis politiques en France de 1919 à 1933 » in Historiens & Géographes, n° 215, 1969, p. 303.

[1075] Eliane Schor, Ralph Schor « Presse et histoire des idées : La droite française et les responsabilités socialistes dans la crise de 1929 » in Historiens & Géographes, n° 264, 1977, p. 208.

[1076] Ralph Schor « Zeev Sternhell, Mario Sznajder, Maia Asheri - Naissance de l'idéologie fasciste », Fayard, Paris, 1989 » in Historiens & Géographes, n° 323, 1989, p. 321.

[1077] Ralph Schor « Pierre Milza - Fascisme français, passé et présent, Flammarion, Paris, 1987 » in Historiens & Géographes, n° 318, 1988, p. 283-284.

[1078] Jean-Claude Allain « Jean-Baptiste Duroselle, Donald Cameron Watt - Les relations franco-britanniques de 1935 à 1939 – Actes des colloques franco-britanniques tenus à Londres et Paris 1971-72 », Paris, CNRS, 1975

d'un complot ourdi par les «200 familles» ou par la «Synarchie» en rappelant les divergences profondes opposant les élites françaises, avant-guerre[1079].

Si finalement, les articles consacrés à la période de la Seconde Guerre mondiale s'intéressent assez peu aux causes de la défaite, ils se concentrent en revanche sur l'attitude des dirigeants de l'Etat français et de la population face à l'Occupant. Alors qu'Henri Michel incrimine plus les hauts gradés, coupables à ses yeux, de ne pas avoir adopté des stratégies adaptées, Jean-Baptiste Duroselle, lui s'en prend aux hommes politiques et aux diplomates de la IIIème République, ignorant définitivement les périls menaçant le pays laissé sans protection[1080]. Mais ce sont, évidemment, les travaux de deux historiens étrangers Eberhard Jäckel et Robert Paxton qui remettent en cause la «thèse du bouclier» de Robert Aron et le «mythe résistancialiste». Les études des chercheurs français désormais incriminent beaucoup plus les dirigeants de Vichy, accusés selon Henri Michel et Jean-Pierre Azéma d'avoir recherché sciemment la collaboration avec l'ennemi[1081]. Cependant, les chercheurs, Yves Durand et Jean-Pierre Azéma font remarquer que les hommes de Vichy viennent d'horizons divers et ne poursuivent pas les mêmes objectifs, en tant que «vieux romains» ou «jeunes cyclistes». C'est peut-être cette absence de lisibilité de la politique poursuivie qui a renforcé le désenchantement de la population à l'égard du régime. Jean-Pierre Azéma puis Pierre Laborie montrent que les Français après avoir été massivement maréchalistes se détournent du régime, mais pour devenir attentistes, même s'ils demeurent souvent germanophobes[1082].

La question de la Résistance est donc souvent abordée de manière négative. Certes, plusieurs notices soulignent l'héroïsme des cheminots français ou des membres de la M.O.I.-F.T.P, mais en dehors d'une poignée de communistes et de gaullistes, les Français semblent avoir été passifs, voire complices comme dans «Le chagrin et la pitié» de Marcel Ophüls. Mieux, les anciens résistants se déchirent même entre eux. Plusieurs recensions évoquent les accusations portées par Frenay à l'encontre de Jean Moulin, mais également les tensions opposant le mouvement «Libération» à

[1079] Jean Peyrot « Jean-Noël Jeanneney - L'argent caché. Milieux d'affaires et pouvoirs politiques dans la France du XX° siècle, Paris, Fayard, 1981 » in Historiens & Géographes, n° 293, 1983, p. 712-713.

[1080] André Kaspi « Jean-Baptiste Duroselle - La décadence, 1932-1939, Paris, Imprimerie Nationale, 1979 » in Historiens & Géographes, n° 277, 1980, p. 518-519.

[1081] Jean-Pierre Azéma « Vichy : Repères historiques » in Historiens & Géographes, n° 320, 1988, p. 127.

[1082] Jean-Marie D'Hoop « Pierre Laborie - Résistants Vichyssois et autres, l'évolution de l'opinion et ses comportements dans le Lot de 1939 à 1944, Paris, Editions du C.N.R.S., 1980 » in Historiens & Géographes, n° 290, 1982, p. 1194-1195.

«Combat» à propos de l'affaire Hardy, au moment du procès Barbie. Les accusations de Philippe Robrieux portées contre Mickaël Feintuch, alias Roger ou Jean Jérôme, soulèvent l'indignation des anciens membres de la M.O.I, représentés par l'historienne Annie Becker-Kriegel[1083]. Mais les dossiers brûlants ne s'arrêtent pas avec la Libération de la France, puisque les spécialistes s'opposent encore sur le bilan de l'épuration en France. Si Philippe Bourdrel, après Jacques Isorni, dénonce les «torrents de sang» répandus par les résistants communistes et les juges, les bilans dressés par Marcel Baudot et Herbert Lottman évoquent une épuration légale très mesurée, voire complaisante[1084].

Les regards portés sur les «régimes totalitaires» sont souvent conditionnés par les événements survenus depuis la Première Guerre mondiale. Si on hésite à qualifier le régime soviétique de totalitaire et si on le range encore dans une catégorie différente des dictatures fascistes, on peut cependant dresser certaines analogies à propos des recensions évoquant ces systèmes politiques. Les études citées se concentrent sur les impulsions données par les dirigeants comme sur les soutiens ou les résistances qu'ils rencontrent au sein de la population. En revanche, si les interprétations concernant la Russie soviétique restent influencées par les théories fonctionnalistes, pour le IIIème Reich, les auteurs se réfèrent autant aux travaux des intentionnalistes qu'à ceux des fonctionnalistes. Les thèses «totalitariennes» imputant la responsabilité des dérives du système soviétique à une minorité agissante, animée par une idéologie criminelle sont marginalisées. En effet, les principales recensions concernant la Russie soviétique se concentrent sur les thèses développées par les révisionnistes insistant sur l'autonomie de la société par rapport au pouvoir. Le dissident Roy Medvedev constate que les répressions engagées par le pouvoir soviétique sous Lénine sont motivées par la volonté d'en finir avec l'opposition féroce des blancs, alors que sous Staline il s'agit de désigner des boucs-émissaires pour reprendre le Parti en main[1085]. Ces remarques inspirent les réflexions de Jean Ellenstein, cherchant au sein du P.C.F. à réhabiliter les héritiers de Lénine, tout en chargeant Staline. Les travaux de Marc Ferro montrent comment les bolcheviks ont du composer dès le départ avec la bureaucratie des soviets,

[1083] Lucien Genet « Philippe Robrieux - L'affaire Manouchian, vie et mort d'un héros communiste, Paris, Fayard, 1986 » in Historiens & Géographes, n° 290, 1982, p. 1194-1195.

[1084] Jean-Marie D'Hoop « Herbert Lottman - L'épuration, 1943-1953, Paris, Fayard, 1986 » in Historiens & Géographes, n° 314, 1987, p. 1013.

[1085] Michel Laran « Roy Medvedev - Le stalinisme : origine, histoire, conséquences, Paris, Le Seuil, 1972 » in Historiens & Géographes, n° 244, 1973, p. 168.

expulsant progressivement les «techniciens» du régime stalinien[1086]. Reprenant certaines thèses anglo-saxonnes, les interventions de Nicolas Werth évoquent aussi les conflits générés par les tensions opposant le centre moscovite aux périphéries.

La compréhension des théories nazies comme l'attitude du peuple allemand durant la guerre permet de mieux comprendre la nature des crimes perpétrés par le régime. Pourtant, ici, ce sont plus les thèses intentionnalistes qui sont évoquées ce qui est normal, selon Nicolas Werth, puisque le personnage d'Hitler est essentiel pour expliquer la dynamique du système nazi. Les recensions réalisées par Louis Dupeux montrent que les thèses intentionnalistes s'opposent aux théories fonctionnalistes non seulement pour expliquer la prise de pouvoir par Hitler, mais également pour comprendre la nature criminelle du régime[1087]. Les intentionnalistes, Klaus Hildebrand ou Andreas Hillgruber, insistent comme Joseph Billig sur les conceptions racialistes d'Hitler expliquant son projet pangermaniste et sa psychose antisémite. L'historien libéral américain, David Schoenbaum souligne la propension du régime à moderniser la société allemande tout en bouleversant ses codes et ses castes. Cependant, les fonctionnalistes, Joachim Radkau et Bernd Hey rappellent que ce sont les milieux d'affaires qui ont porté Hitler au pouvoir. D'ailleurs, pour eux, les industriels et le régime poursuivent des objectifs identiques en matière d'expansion et d'exploitation des peuples périphériques. Martin Broszat comme Joachim Radkau considèrent donc que les structures du régime nazi reposent plus sur les initiatives des courtisans d'Hitler et sur les soutiens du capitalisme allemand que sur un pouvoir fort et centralisé. Pour tenter d'expliquer l'Holocauste, les spécialistes s'appuient autant sur l'école intentionnaliste que sur la vision fonctionnaliste. Olga Wormser-Migot, désormais à l'Institut Pédagogique (I.P.N.) et François Delpech utilisent les mémoires d'anciens déportés Georges Wellers ou Léon Poliakov comme les premières études sur la «Choah» pour réaliser les premières synthèses permettant de réfuter les arguments négationnistes[1088]. Ces publications rappellent les soutiens logistiques apportés par des sociétés industrielles allemandes à l'entreprise mais soulignent également les responsabilités des principaux dirigeants nazis dans le déclenchement de la Solution finale. Les représentants de l'A.P.H.G. publient

---

[1086] Ralph Schor « Marc Ferro - Des Soviets au communisme bureaucratique, Gallimard, Paris, 1980 » in Historiens & Géographes, n° 288, 1982, p. 693.

[1087] Louis Dupeux « Considérations générales sur la république de Weimar et le « Troisième Reich » in Historiens & Géographes, n° 295, 1983, p. 1068-1076.

[1088] François Delpech « La persécution des juifs en France et l'attitude du gouvernement de Vichy » in Historiens & Géographes, n° 273, 1979, p. 591-635. (L'orthographe "Shoah" ne s'impose qu'après la diffusion du documentaire de Claude Lanzmann en 1985)

également des notes bibliographiques évoquant les travaux étrangers essentiels, comme ceux d'Eugen Kogon et de Raul Hilberg, tout en commentant les thèses négationnistes de Robert Faurisson ou d'Henri Roques.

Si des enseignants de sensibilité différente rappellent, en citant les travaux de Claire Andrieu ou d'Annie Lacroix-Riz, les tensions qui ont suivi la Libération, en revanche, les controverses semblent apaisées entre les partisans de la IVème République et ceux de la Vème. Plusieurs ouvrages cités rendent hommage aux efforts des dirigeants de la IVème République qui, en dépit des difficultés, relancent l'économie française et le projet européen. Philip Williams puis Jean-Pierre Rioux insistent notamment sur les résultats économiques impressionnants et relativisent l'échec de la IVème République en énumérant les défis auxquels elle a du faire face[1089]. Ce bilan est également partagé par René Rémond. Cependant, certains analystes comme Gérard Bossuat ou Pierre Gerbet évoquent les ambitions démesurées de la politique étrangère de la IVème République, pour finalement accepter la vassalisation sous contrôle américain[1090]. Les politologues dressent un tableau aussi contrasté de la Vème République. Les travaux de Jean Charlot montrent comment les fondateurs de la Vème République ont su cadenasser l'organigramme du parti gaulliste en privilégiant notamment les gaullistes historiques[1091]. François Goguel ou Jean-Luc Parodi soulignent, en revanche, l'habileté des gaullistes capables de rassembler, face à la gauche communiste, un pôle plus ou moins homogène caractérisé par ses aspirations libérales. Les bilans dressés sur la politique étrangère gaulliste sont plus contrastés. Des recensions évoquent les critiques de Raymond Aron ou d'Alfred Grosser dénonçant l'illusion de la «bombinette» ainsi que les tensions survenues entre la France et ses partenaires européens[1092]. En revanche, des notes mentionnent les réflexions de Claude Delmas ou d'Etienne Burin des Roziers

[1089] André Labaste « Jean-Pierre Rioux - La France de la IV° République. l. L'ardeur et la nécessité, 1944-1952. (Nouvelle histoire de la France contemporaine, 15), Paris, Ed. du Seuil, 1980 (Edition revue et mise à jour, 1982) » in Historiens & Géographes, n° 293, 1983, p. 723-724.

[1090] Gérard Bossuat «La France et les constructions européennes, 1943 -1957 » in Historiens & Géographes, n° 320, 1988, p. 166.

[1091] Jean-Claude Allain « Jean Charlot - L'UNR – Etude du pouvoir au sein d'un parti politique, Paris, A.Colin, 1967» in Historiens & Géographes, n° 209, 1968, p. 620-625.

[1092] Hubert Tison « Alfred Grosser - Affaires extérieures. La politique de la France 1944-1984, Paris, Flammarion, 1984 » in Historiens & Géographes, n° 303, 1985, p. 852.

considérant que la France en se dotant de la Bombe se donne les moyens d'une politique indépendante notamment face aux Etats-Unis[1093].

L'image du partenaire américain plongé dans l'épreuve de la confrontation Est-Ouest reste très contrastée. Certaines recensions renvoient une image négative des Etats-Unis. Des ouvrages polémiques, comme celui de Nathan Huggins, préfacé par Roger Garaudy, insistent sur les massacres perpétrées par les pionniers européens à l'encontre des Amérindiens[1094]. Marie-France Toinet ou Yves-Henri Nouailhat[1095] soulignent, à plusieurs reprises, les dérives de la «République impériale» et les conséquences malsaines engendrées par l'interventionnisme tous azimuts. En revanche, André Kaspi ou Claude Fohlen rappellent qu'en dépit de la ségrégation raciale, des mouvements abolitionnistes ou antiracistes importants ont contribué à améliorer le sort des minorités américaines[1096]. Jean Heffer et André Kaspi indiquent que si les Etats-Unis sont régis par les principes du libéralisme économique, ils ont su mettre en place des systèmes de protection sociale pour éradiquer la grande pauvreté[1097]. Diana Pinto remarque d'ailleurs, sans déplaisir, dans «*Historiens & Géographes*» que depuis quelques années, les manuels rédigés par des historiens sont plus favorables aux Etats-Unis que ceux édités par leurs collègues géographes. Les travaux de Pierre Mélandri évoquent, cependant, les problèmes de plus en aigus rencontrés par les Etats-Unis confrontés à la surexpansion soviétique et à l'attitude hostile de nombreux pays en développement[1098].

Les comptes-rendus bibliographiques portant sur les espaces coloniaux et le tiers-monde se fondent sur des problématiques déjà anciennes mais également sur des questionnements plus neufs. Les études de Jean Ganiage ou d'Henri Brunschwig

---

[1093] Jean Delmas « Institut Charles De Gaulle - L'aventure de la bombe. De Gaulle et la dissuasion nucléaire, 1958-1969, Paris, Plon, 1985 » in Historiens & Géographes, n° 314, 1987, p. 1337-1338.

[1094] André Kaspi « Nathan Huggins - L'odyssée noire. Préface et épilogue de Roger Garaudy, Paris, Editions Jeune Afrique, 1979 » in Historiens & Géographes, n° 298, 1980, p. 692.

[1095] Yves Henri Nouailhat «La politique extérieure des Etats-Unis depuis 1945 : l'ère de la République impériale» in Historiens & Géographes, n° 314, 1987, p. 1137-1155.

[1096] André Kaspi « Claude Fohlen - La société américaine 1865-1970, Paris, Arthaud, 1973 » in Historiens & Géographes, n° 247, 1974, p. 667-669.

[1097] Hélène Vialles « André Kaspi, Claude Jean Bertrand, Jean Heffer -La civilisation américaine, PUF, 1979» in Historiens & Géographes, n° 282, 1980, p. 535.

[1098] Claude Fohlen « Pierre Mélandri - La politique extérieure des Etats—Unis de 1945 à nos jours, Paris, Presses Universitaires de France, 1982 » in Historiens & Géographes, n° 291, 1982, p. 257.

vont à l'encontre de la vulgate marxiste en affirmant que la colonisation a surtout répondu à des motivations nationalistes ou philanthropiques. Selon eux, les colonisateurs ont mis en place des régimes protectionnistes peu avantageux pour les métropoles comme pour les colonisés. D'ailleurs les études de Jacques Marseille montrent que seuls les secteurs en déclin restent attachés aux marchés captifs des colonies alors que les industries innovantes se positionnent sur d'autres espaces[1099]. Les travaux de Raoul Girardet rappellent que les Français, avant la Grande guerre, étaient peu intéressés par les questions coloniales en dépit des actions de lobbying engagées par les milieux d'affaires portuaires. En revanche, les références aux ouvrages du socialiste John Strachey ou à ceux du tiers-mondiste Guy de Bosschère évoquent les logiques de prédation poursuivies par les métropoles et les firmes transnationales[1100]. Ces thèses sont approfondies par des auteurs comme Catherine Coquery-Vidrovitch ou Jacques Thobie qui affirment que les investissements ont été profitables aux entreprises coloniales contrairement aux thèses de Jacques Marseille[1101]. Selon eux, les marchés coloniaux servent de «béquilles» aux entreprises françaises, frappées par la contraction des marchés lors des deux grandes dépressions. Les recensions de Jean Chesneaux, Jacques Reclus ou Lucien Bianco, concernant l'histoire chinoise récente, renforcent la thèse de l'impérialisme économique et justifient la mobilisation maoïste[1102]. Néanmoins, certaines notices moins favorables évoquent les massacres commis par les communistes chinois au Tibet et ceux perpétrés par leurs alliés khmers au Cambodge.

Les notes consacrées à la décolonisation apparaissent plus neuves puisqu'elles envisagent les rapports existant entre les mouvements indépendantistes et les masses mais également les problèmes rencontrés par les pays devenus indépendants. Si les recensions des travaux réalisés par Yvonne Turin ou Ahmed Mahsas permettent d'évoquer les vexations et les spoliations subies par les Algériens, d'autres, consacrées à Xavier Yacono, regrettent l'absence de véritables politiques d'assimilation. Cependant, les craintes de Robert Delavignette de voir les

---

[1099] Donald Curran « Jacques Marseille - Empire colonial et capitalisme français, Paris, A.Michel, 1984 » in Historiens & Géographes, n° 316, 1987, p. 364-366.

[1100] Pierre Lamant « Guy de Bosschère - Les deux versants de l'Histoire : I. Autopsie de la colonisation, Paris, Albin Michel, 1967 » in Historiens & Géographes, n° 212, 1968, p. 964-966.

[1101] Jacques Thobie, Gilbert Meynier, Catherine Coquery-Vidrovitch, Charles Robert Ageron, « Histoire de la France coloniale, t. 1, Des origines à 1914, t. 2, 1914-1990 », Paris, Armand Colin, 1990, pp. 51-65

[1102] Pierre Charles Turpault ? «Lucien Bianco - Les origines de la Révolution chinoise, 1915-1949, Paris, Gallimard, 1967» in Historiens & Géographes, n° 212, 1968, p. 966-967.

indépendances confisquées au profit d'une caste gouvernementale semblent confirmées par certaines recensions. Les souvenirs de Mohammed Harbi évoquent par exemple la prise du pouvoir par les militaires appartenant au clan d'Oujda alors que Basil Davidson rappelle que les partis indépendantistes africains, contraints de faire appel aux masses, ont ensuite confisqué les appareils politiques. Robert Ilbert et Yvan Paillard appellent même leurs collègues à en finir avec les «*mythes de libération nationale*» pour insister au contraire sur les liens étroits reliant les anciennes puissances coloniales aux «*élites européanisées*»[1103].

Les notes de lecture traitant des problèmes des pays du Tiers-Monde, soulignent les responsabilités écrasantes des puissances coloniales ou des pays industrialisés, à une exception près. Pour la plupart des chercheurs, les anciennes puissances coloniales ou leurs alliés continuent à mettre en coupe réglée les pays en développement[1104]. Selon Catherine Coquery-Vidrovitch et Monique Chemillier-Gendreau, les décolonisations ont été accompagnées par de nouvelles formes de dépendance économiques encouragées par l'O.N.U ou l'U.N.E.S.C.O[1105]. De nombreuses recensions évoquent les thèses de Samir Amin sur l'échange inégal tout en évoquant les solutions protectionnistes préconisées par Paul Bairoch et Gunnar Myrdal afin de préserver les économies fragiles des pays en développement. Les réflexions de François Roche, alias François Partant, évoquent, cependant, les responsabilités des dirigeants du Tiers-monde, reprenant les modèles imposés par l'Occident et perpétuant ainsi les systèmes de dépendance définis par Samir Amin ou Immanuel Wallerstein.

Conclusion : Dans les recensions proposées, les thèses développées par l'historiographie marxiste concurrencent, de plus en plus, les travaux réalisés par des historiens libéraux ou conservateurs. Alors que les recensions à l'époque antérieure évoquaient largement les questions politiques et culturelles, désormais les études proposées sont dominées par des perspectives économiques et sociales, décrivant plus nettement les systèmes d'exploitation et les stratégies adoptées par les opprimés pour échapper à ces mécanismes implacables. Ces notes rappellent

[1103] Pierre Donaint, Robert Ilbert, Yvan Paillard «La décolonisation problématiques et chronologie» in Historiens & Géographes, n° 316, 1987, p. 45-56.

[1104] Odile Nave «Jean Suret-Canale, Jean-Claude Mouchel - La faim dans le monde, Paris, Editions sociales, 1975» in Historiens & Géographes, n° 257, 1976, p. 566.

[1105] Guy Pervillé «Catherine Coquery- Vidrovitch et Alain Foretz - Décolonisations et nouvelles dépendances. Modèles et contre-modèles idéologiques et culturels dans le Tiers-Monde, Presses universitaires de Lille, 1986.» in Historiens & Géographes, n° 321, 1988, p. 375-376.

évidemment les préoccupations des chercheurs influencés par la vague structuraliste et marxiste, mais elles correspondent également certainement à une demande puisque les enseignants sont de plus en plus imprégnés, consciemment ou inconsciemment, par les thèses marxistes.

2) Des préoccupations plus sociales

L'imprégnation du monde enseignant par l'historiographie marxiste, déjà importante avant mai 1968, devient plus évidente après. Cette imprégnation résulte évidemment de la conversion progressive dans la période précédente d'une partie du monde universitaire à la méthode, sinon à l'idéologie marxiste. Cependant, deux remarques s'imposent. Ce marxisme n'est pas toujours compris dans son acception la plus courante, celle d'un socialisme étatiste, voire autoritaire. A côté du socialisme réformiste qui abandonne ses références marxistes, un courant libertaire, d'inspiration marxiste, émerge progressivement au point de concurrencer son anti-modèle. Ce contre-modèle fournit d'ailleurs involontairement des munitions aux courants libéraux ou conservateurs qui font un retour en force à la fin des années quatre-vingt à la faveur de la katastroïka et de la préparation du bicentenaire de la Révolution française.

a) Un marxisme dominant mais protéiforme

L'influence marxiste sur le monde enseignant semble indéniable au regard des indices recensés. Les questions politiques et diplomatiques s'effacent devant les études économiques et sociales. L'analyse statistique tend à concurrencer la culture littéraire jusque dans les salles de classe. Les questions historiographiques abordées sont de plus en plus influencées par les vulgates marxistes ou leurs adaptations universitaires. Les centres d'intérêt de nombreux professeurs, contrairement à la période précédente, se tournent désormais moins vers la Révolution française exaltée par Michelet que vers la Révolution industrielle disséquée par Marx. Des enseignants, comme Michel Riou, membres de l'A.P.H.G, réservent dorénavant, au XIXème siècle, une place centrale dans les programmes alors que la Révolution était jusque là l'événement central : «*Tout change* : *la grande période de prospérité économique qui vient de prendre fin poussa au second plan les histoires nationales;(..) L'histoire universelle cessa d'avoir la Révolution française pour pivot; la Révolution industrielle la remplaça dans cette redoutable tâche*»[1106].

[1106] Michel Riou « Tribune libre : Pour une nouvelle Histoire » in Historiens & Géographes, n° 273, 1979, pp. 636-640.

Le vocabulaire employé par les enseignants est souvent révélateur puisqu'à côté des «*infrastructures*», on évoque plus souvent les «*contradictions*», les «*ruptures*» ou les «*transitions*» permettant de passer d'un stade de développement à un autre. Depuis Henri Wallon, même le développement de l'enfant est envisagé dans des termes identiques à ceux employés pour étudier les sociétés. Si les historiens s'intéressent aux mentalités, c'est surtout pour définir des «*superstructures*», des «*idéologies dominantes*» élaborées progressivement par les élites pour justifier leur hégémonie sociale. Cette prégnance du marxisme est confirmée par de nombreux témoignages contemporains. Des hommes de droite accusent régulièrement les enseignants de gauche de dispenser des cours tendancieux, empreints de marxisme : «*Le Ministre de l'Education a dénoncé en effet, bien longtemps après le S.NA.L.C, la politisation d'une fraction du corps enseignant. En termes très durs, il a accusé certains professeurs ou instituteurs essentiellement "communistes et socialistes" d'être "des propagandistes sans scrupules"*»[1107]. Certains représentants déjà âgés du S.G.E.N, comme Joseph Pinard déplorent l'emprise qu'exerce désormais le marxisme sur de jeunes esprits comme ceux des rédacteurs de la revue «*Espaces Temps*», Jacques Lévy et Christian Grataloup : «*quiconque enseigne l'histoire et ne se réfère pas au matérialisme historique est frappé d'infirmité au plan capital de la compréhension de la réalité historique... Veut-on faire en histoire ce qui s'est fait avec Lyssenko dans une autre discipline ?*»[1108].

Cependant, il ne faut pas oublier que si la greffe marxiste a pu prendre en France, c'est non seulement en raison du contexte politique et social, mais également en raison de la proximité qu'entretient l'idéologie marxiste avec l'historiographie positiviste, élaborée en fonction des mêmes schémas hégéliens. La perspective progressiste comme le finalisme étatique défini par Hegel appartiennent autant aux registres marxistes que républicains[1109]. Pourtant, le «marxisme orthodoxe» subit un certain nombre de distorsions, tant sur le plan idéologique qu'épistémologique. En effet, à côté d'un marxisme de type collectiviste et étatiste, un marxisme d'essence libertaire commence à émerger en occupant le terrain abandonné par le réformisme reniant de plus en plus ses origines idéologiques. Dans le domaine universitaire, le marxisme perd également sa dimension temporelle au profit d'une anthropologie

[1107] Philippe Bonnet-Laborderie « A propos de la déontologie professionnelle » in La Quinzaine Universitaire, n° 801, 1977, pp. 157.

[1108] Joseph Pinard « Remarques à "Espaces Temps" » in Historiens & Géographes, n° 262, 1977, pp. 550.

[1109] Suzanne Citron «Pour un débat sur l'historiographie scolaire» in Historiens & Géographes, n° 307, 1985, p. 501-502.

d'essence structuraliste centrée sur les parentèles, les usages sociaux ou les mythes, en dépit des protestations de marxistes «orthodoxes» attachés aux évolutions et aux ruptures.

Les influences marxistes sont d'abord perceptibles dans les méthodologies et les thématiques adoptées dans l'enseignement. La période est, en effet, marquée par l'irruption dans l'enseignement d'une histoire quantitative pratiquée par les marxistes comme par les non-marxistes comme Pierre Chaunu. Si les économistes libéraux utilisent des modèles mathématiques depuis longtemps, les marxistes estiment que seuls des instruments scientifiques incontestables peuvent fonder la justesse de leurs analyses. Dorénavant les courbes et les analyses statistiques concurrencent dans les manuels et les cours, les textes littéraires ou les documents iconographiques. Aussi de multiples recensions évoquent les études économétriques interprétant les courbes de prix, les taux de croissance, les pourcentages. Les enseignants sacrifient également à la mode des études démographiques, qui viennent envahir les manuels consacrés aux époques modernes et contemporaines, seules périodes où les données chiffrées abondent. Grâce à des modèles de courbes inspirées par les travaux de Louis Henry ou de Jacques Dupâquier, les historiens cherchent à montrer la fragilité de populations soumises à des environnements hostiles et à des régimes alimentaires déséquilibrés.

Derrière un modèle statistique apparemment anodin permettant de confronter les élèves aux «méthodes actives», se cache aussi une idéologie progressiste soucieuse de dévaluer la société agro-pastorale par rapport à la civilisation industrielle, certes inégalitaire, mais pourvoyeuse de biens et de services. D'ailleurs les études d'inspiration marxiste parues durant la période montrent, souvent, des économies agro-pastorales globalement déprimées durant tout le Haut Moyen-Âge. Si les progrès réalisés grâce à l'encadrement seigneurial sont soulignés, c'est pour mieux montrer les contradictions du système au Bas Moyen-Âge puis la fragilité des sociétés modernes jusqu'à la «Révolution industrielle». Même les auteurs du manuel Hatier, en 1981, peu soupçonnables d'être marxistes, dressent le même bilan négatif : «*Du Moyen Âge aux Temps modernes, naissances et décès rythment la vie quotidienne des hommes des campagnes. Leur souci quotidien reste la faim. Monde clos, le village est mal relié au reste du pays. Toute anomalie climatique (gel, averse…) condamne la récolte de grains*»[1110].

[1110] Gisèle Berstein, Serge Berstein, Yves Gauthier, Jean Guiffan, André Ménard, Pierre Milza « Histoire – Classe de Seconde – Les civilisations », Paris, Hatier, 1981, p. 56.

En effet, ce qui passionne les universitaires comme les enseignants du Second degré, ce sont les études évoquant les performances économiques des entreprises et des pays industrialisés. Les professionnels s'intéressent non seulement aux phénomènes de croissance, mais aussi à la répétition plus ou moins régulière des crises. Plusieurs enseignants, à l'instar de Marcel Gillet ou René Souriac, évoquent les processus du décollage industriel ou les interprétations libérales, keynésiennes et marxistes des crises[1111]. D'autres comme Jean-Alain Lesourd rappellent les facteurs favorisant les phases de reprise ou occasionnant des périodes de marasme[1112]. C'est d'ailleurs par rapport aux cycles définis par Kondratiev et l'école soviétique, que les chercheurs évaluent la fréquence des mouvements sociaux, les contradictions des systèmes de production et les crises structurelles. Les problèmes politiques, culturels, religieux s'effacent devant les structures sociales, les affrontements de classe. Plusieurs études se penchent même, en l'absence de toute statistique fiable, sur la fréquence des rébellions anti-romaines ou anti-seigneuriales. Cependant, les «modernistes» répertorient, avec plus de bonheur, grâce à des données plus conséquentes, les disettes frumentaires, les «révoltes populaires» sans d'ailleurs toujours pouvoir s'entendre sur des définitions précises.

L'imprégnation du marxisme est aussi perceptible dans le traitement adopté par les praticiens à l'égard des questions historiographiques. Plusieurs exemples prouvent que les enseignants adoptent plus ou moins consciemment les vulgates marxistes traditionnelles ou leurs adaptations scientifiques. Des plans de cours ou de manuels montrent que nombre de professeurs ont intégré les perspectives tracées par les historiens marxistes opposant une société tardo-antique reposant sur un esclavage subsistant jusqu'au Xème siècle, avant de s'effondrer lors de la révolution féodale. Le concept de féodalité change radicalement de sens puisque s'il désignait auparavant un système politique, il est désormais compris comme un système de production. Maurice Rouable et Georges Danguillaume, citant Robert Latouche, indiquent, en 1968, que les grands domaines conservent encore de nombreux esclaves au Haut Moyen-Âge contrairement aux schémas établis précédemment : «*Les grands propriétaires sont le roi, l'Eglise ou des particuliers qui sont le plus souvent des seigneurs, des nobles. Chaque domaine vit en économie fermée. Pour l'exploitation de la terre, on emploie très tôt uniquement des colons, qui sont des hommes libres, ou des serfs qui dépendent juridiquement du maître (..) Dans sa demeure, le maître*

[1111] Marcel Gillet, Université de Lille « Révolution industrielle ou « take-off » ? » in L'Information historique, n° 2, 1970, pp. 67-75.

[1112] Jean-Alain Lesourd « L'histoire sociale de la France contemporaine » in L'Information historique, n° 1, 1973, pp. 33-34.

emploie aussi des esclaves, le plus souvent des femmes, pour les travaux domestiques»[1113]. Les enseignants qui rédigent le manuel de Seconde pour Hachette, en 1981, Alain Nonjon, Marc Nouschi et Jean Mathiex, adhérent au S.N.E.S, rappellent la résistance des structures tardo-antiques, même s'ils y intègrent les études récentes sur le grand domaine : «*A l'époque carolingienne (VIII-IXème siècles), une fois la paix rétablie, quelques progrès techniques, comme des attelages plus forts ou la charrue à versoir, permettent de passer d'une agriculture de simple subsistance à un système de tenures qui dégage quelques surplus au profit des grands. La distinction héritée de l'Antiquité entre libres et non libres tend à s'effacer dans la pratique* »[1114].

Mais pour eux, c'est seulement autour de l'an Mil que se met en place le féodalisme avec les premières seigneuries banales. Les seigneurs locaux détenant des prérogatives publiques peuvent mettre en place des systèmes agricoles efficaces grâce aux charges imposées aux paysans asservis : «*A partir du XIème siècle, s'épanouissent en même temps la seigneurie foncière, fondée sur la possession du sol, et la seigneurie "banale" appuyée sur le ban, pouvoir de commandement. Par le ban, le seigneur a le droit d'imposer aux paysans taxes et redevances*»[1115]. Si des lignages aristocratiques dominent les grands domaines héritiers de la villa gallo-romaine, ils sont remplacés au niveau local par des «sires» qui garantissent non seulement le nouvel ordre féodal mais favorisent également les progrès agricoles des campagnes. Les auteurs du manuel Magnard de Seconde, Françoise Briquel, Jean-Pierre Chaline et Serge Chassagne, rappellent, en 1981, les thèses popularisées par Marx et Engels : «*Au cours du passé, les conditions techniques ont déterminé certains types de société, certains modes de production (esclavagiste, féodalisme…). Mais à chaque fois, les contradictions qu'ils engendraient entre une classe dominante détenant les moyens de productions, et une classe dominée les mettant en œuvre, ont fini par amener leur destruction* »[1116]. De la même manière les difficultés de la fin du Moyen Âge ne sont plus forcément évaluées en termes malthusiens par les auteurs de chez Hachette mais également dans une perspective marxiste, évoquant ici la transition du féodalisme au capitalisme à travers les ventes

[1113] Maurice Rouable, Georges Danguillaume «Histoire - 1ère année de CET», Paris, Dunod, 1968, p. 163.

[1114] Alain Nonjon, Marc Nouschi, Jean Mathiex et alii «Histoire - Héritages européens – Classe de Seconde», GREHG, Hachette 1981, pp. 46 sqq.

[1115] Ibid.

[1116] Françoise Briquel, Jean-Pierre Chaline, Serge Chassagne et alii «Racines et ruptures -Seconde histoire», Paris, Magnard, Collection Jacques Dupâquier, 1981, p. 185.

foncières réalisées par les seigneurs au profit de bourgeois entreprenants : «*Aux XIVème et XVème siècles, deux facteurs accentuent le déclin du système féodal : les difficultés économiques affaiblissent les revenus des campagnes et, par conséquent, les prélèvements des seigneurs. Au même moment, la bourgeoisie des villes en pleine ascension, commence à acquérir de vastes domaines nobles* »[1117].

Mais les enseignants s'intéressent surtout aux évolutions initiées par la Révolution française et par la «Révolution industrielle». Pour les auteurs du manuel Bordas de 4ème en 1979, François Beautier, Jacques Dupâquier, Roland Froment, la Révolution française assure le triomphe de la bourgeoisie et facilite la transition du féodalisme au capitalisme : «*Bouleversée par la Révolution, la société française se stabilise peu à peu, dans le respect des avantages acquis. La paysannerie, libérée de la féodalité, et une nouvelle bourgeoisie enrichie à la faveur des événements ont fait bloc aussi bien contre la restauration de l'Ancien Régime que contre les "partageux" (..) L'ancienne noblesse a perdu ses titres, ses droits féodaux, ses privilèges et une partie de ses terres ; elle se fond désormais dans la classe des propriétaires, qui comprend aussi des bourgeois enrichis par l'achat des biens nationaux.* »[1118]. Les mêmes auteurs insistent sur le rôle déterminant de la bourgeoisie désormais libérée des carcans de l'Ancien Régime pour investir dans de nouvelles entreprises : «*La transformation est lente, mais irrésistible ; elle a commencé en Angleterre au 18ème siècle, elle se poursuit au 19ème siècle en France et en Allemagne. Là, des capitaux s'étaient accumulés entre les mains d'une nouvelle catégorie sociale, pleine d'initiative et ardente à s'enrichir : la bourgeoisie*.»[1119]. La transition du féodalisme au capitalisme favorise un événement considérable destiné à asseoir la société bourgeoise tout en révélant ses contradictions : « *Partout des usines se construisent, des banques sont fondées, des mines sont creusées. La production s'accroît rapidement. On a donné à l'ensemble de ces transformations le nom de "Révolution industrielle"* »[1120]. François Beautier et Jacques Dupâquier s'empressent de révéler alors les tendances pernicieuses du capitalisme bourgeois aboutissant non seulement à l'exploitation sans frein des prolétaires mais également à la spoliation des peuples colonisés. Ils imputent les difficultés du prolétariat aux progrès d'un capitalisme qui s'exerce désormais sans frein : «*La révolution industrielle s'accomplit*

[1117] Alain Nonjon, Marc Nouschi, Jean Mathiex et alii, Op.cit., pp. 46 sqq.

[1118] Marc Vincent, François Beautier, Jacques Dupâquier, Roland Froment, Jules Soletchnik «Histoire-Géographie 4ème - De l'absolutisme à la démocratie», Paris, Bordas, 1979, p. 156.

[1119] Id. p. 162

[1120] Ibid.

sous un régime de liberté économique sans aucune intervention de l'Etat. Conduite par la bourgeoisie, elle aboutit à son enrichissement, mais aussi à une misère pour les ouvriers»[1121]. Les mêmes auteurs considèrent également que les tendances parasitaires du capitalisme sont responsables du déclenchement du Premier conflit mondial : «*La rivalité des intérêts économiques contribue à accroître les antagonismes entre les peuples*»[1122].

L'influence grandissante du marxisme peut également être perçue dans le domaine des mentalités. Les marxistes voient les mentalités comme des superstructures résultant de substrats économiques et sociaux. Selon eux, les classes dominantes secrètent leur idéologie propre, qu'ils cherchent à imposer aux dominés.

Des auteurs plus ou moins influencés par le marxisme considèrent que les processus de romanisation, de christianisation ou d'européisation sont avant tout des machines de guerre visant à renforcer les puissances dominantes. Selon eux, les conquérants perpètrent même de véritables ethnocides afin d'éteindre toute velléité de résistance de la part des dominés. A l'heure du revival celtique et de la célébration de la décolonisation, des enseignants envisagent les répressions engagées par les Romains contre les «résistants» gaulois comme des tentatives de liquidation de l'élément celte en Gaule. Epousant le point de vue celtomane, Alain Delale dans le «*Peuple français*», en 1971, dénonce les historiens «romanistes» accréditant l'idée d'une romanisation heureuse : «*la soi-disant entreprise romaine de civilisation n'était en fait qu'une colonisation, violente et implacable, ce qui signifie la destruction des traditions du peuple, l'occupation militaire, l'exploitation économique et financière. C'est oublier que les celtes étaient eux aussi des peuples civilisés, qui étaient sur le point de réaliser leur unité nationale* »[1123]. D'autres enseignants font des parallèles entre la colonisation moderne et l'asservissement violent de l'Amérique du Sud par les puissances ibériques. Anne-Marie Brenot, membre de l'A.P.H.G, rappelle, en 1984, que la quasi-disparition de la culture précolombienne a longtemps permis de dissimuler les traces de l'oppression espagnole au Pérou. Cette oppression est uniquement perceptible à partir de suppliques rédigées par des indigènes acculturés mais ignorés des autorités : «*Choisir le codex de Felipe Guaman Poma de Ayala*

[1121] Id. p. 174.

[1122] Id. p. 208.

[1123] Alain Delale «La paix romaine : 120 ans d'insurrections gauloises» in Le Peuple français, n°1, 1971, pp. 23-27.

comme source, c'est proposer une étude à l'envers de la colonisation et privilégier ce que l'historien Nathan Wachtel appelle la vision des vaincus »[1124].

Les professeurs d'Histoire ne s'intéressent pas seulement aux processus d'acculturation violente, ils traquent également les stratégies plus insidieuses visant à asseoir la domination des puissants. Des enseignants s'intéressent notamment aux collusions existant entre les dirigeants politiques et certaines catégories de privilégiés. Les recensions de Gilles Lemercier dans «*Historiens & Géographes*» évoquent les liens clientélistes attachant les élites sociales au pouvoir absolutiste : «*L'Etat monarchique français "où se coudoient l'office, la ferme et le fonctionnariat" est présenté par Emmanuel Le Roy Ladurie. L'intendant, médiateur, modérateur, coordinateur, ne supplante pas "mafias urbaines et détenteurs d'offices"*»[1125]. D'autres praticiens de l'A.P.H.G, tentent de déceler, dans le discours des élites, les éléments d'une propagande destinée à assurer leur prédominance sociale. Lecteurs de Norbert Elias ou de Michel Foucault, ils s'intéressent aux processus de normalisation religieuse ou culturelle.

Les recensions proposées par Jean-Georges Thiellay évoquent majoritairement les efforts réalisés par la hiérarchie catholique au Moyen Âge pour substituer à une culture populaire, largement inspirée par les pratiques magiques, une culture religieuse strictement définie par la Curie romaine. Les notices bibliographiques signées par Michel Arondel, quant à elles, sont largement consacrées aux mesures prises par les juges démonologues pour éradiquer les pratiques de sorcellerie mais aussi les rites apotropaïques des ruraux jugés peu compatibles avec l'orthodoxie religieuse. Les enseignants s'intéressent particulièrement aux stratégies des élites visant à proscrire les traditions populaires pour renforcer leurs positions sociales. Jean-Claude Widmann, enseignant au lycée de Briançon, par exemple, utilise les romans de Robert Merle pour illustrer l'attitude des seigneurs passés à la Réforme enjoignant à leurs sujets de renoncer à leurs mœurs dissolues et aux propos «paillards» afin de les convertir plus rapidement à la vraie foi : «*Si le roman historique est d'utilisation délicate en classe, je crois aussi qu'il est susceptible de nous apporter ce qui manque le plus à maints ouvrages d'historiens patentés, ainsi qu'à trop de nos manuels: la vie, la couleur, tout ce qui est propre à exciter*

[1124] Anne-Marie Brenot « La Bourse aux Idées Classe de Cinquième La vision des vaincus : un chroniqueur indien du XVII° siècle» in Historiens & Géographes, n° 299, 1984, pp. 963.

[1125] Gilles Lemercier « Michel Bruguière, Jacques Gernet, Emmanuel Le Roy Ladurie (dir.) - Servir l'Etat, Paris, Ed. de l'EHESS, Cahiers de l'Homme, XXVII, 1987 » in Historiens & Géographes, n° 323, 1989, pp. 305.

l'imagination des élèves.»[1126]. Le dossier réalisé par Guy Citerne sur les chasseurs de sorciers montre que ces derniers interviennent dans des régions périphériques, superficiellement évangélisées afin d'imposer les nouvelles normes définies par la réforme tridentine : «*Prisonnier de son obsession (partagée par l'élite culturelle de sont temps), Pierre Lancre verra partout la marque du diable (..) Comme ses confrères, de Lancre s'attarde notamment avec une délectation qu'il veut horrifiée sur les pratiques sexuelles sataniques (..). Jouant les moralistes indignés, les uns et les autres ne se défoulent-ils pas en réalité du pesant rigorisme chrétien ?*»[1127]. Jean-François Delord, enseignant au C.E.S de Fronton, utilise en cours des documents, montrant les efforts considérables réalisés par les curés de campagne au XVIIème siècle pour contraindre leurs fidèles à renoncer à leurs superstitions : «*J'ai dit que les Solognots sont plutôt superstitieux que dévots. (..) Lorsqu'ils souffrent quelque douleur, ils implorent d'abord saint Sulpice qu'ils appellent saint Suplice pour avoir du soulagement du supplice qu'ils endurent* »[1128].

Les enseignants s'intéressent aussi à la façon dont la bourgeoisie de l'âge industriel impose sa vision du monde aux prolétaires. Si certains comme Gilles Lemercier évoquent les phénomènes de reproduction sociale favorisant les élites, d'autres décrivent les différents systèmes d'enfermement foucaldiens permettant de contrôler ou de cacher les prolétaires. Les études de document proposées par les enseignants à leurs collègues regorgent d'exemples illustrant les stratégies d'encadrement et de casernement adoptées par les grands patrons pour embrigader leurs ouvriers. Les commentaires de Pierre Sire, professeur au lycée d'Epinay, sur les usines allemandes, en 1980, sont illustrés par le tableau dressé par Victor Tissot : «*Les ouvriers de l'usine Krupp sont soumis à une discipline toute militaire. On les divise par escouades qu'un sous-chef commande ; on les réunit aussi sous la conduite d'un seul contre-maître, et les ateliers sont autant de camps retranchés où le voisin ignore ce qui se passe*»[1129]. Les dossiers concoctés par Jean-Pierre Beyt, professeur au lycée de Savigny, évoquent, quant à eux, les travaux de Jacques Rancière sur les mouroirs accueillant des prolétaires usés par des années de labeur et servant de «*chair à scalpel*» aux médecins dirigeant les services. Ils se terminent sur les

[1126] Jean-Claude Widmann « Un roman historique utilisable en classe : fortune de France de Robert Merle » in Historiens & Géographes, n° 279, 1980, pp. 764.

[1127] Guy Citerne « Un chasseur de sorcières, en 1609 au pays basque » in Gavroche, n° 20, 1985, pp. 8-17.

[1128] Jean-François Delord «Superstition en pays chrétien – Classe de 4ème » in Historiens & Géographes, n° 288, 1982, pp. 501.

[1129] Pierre Sire « La Bourse aux idées : Une ville industrielle au XIXème siècle » in Historiens & Géographes, n° 288, 1982, pp. 501.

constats pessimistes de Flora Tristan, elle-même souffrante : «*Cet hôpital contient 1200 à 1500 malades. (...) Malheureux prolétaire ! Use donc ta jeunesse, ta force, ta santé, ta vie ! Au service de tes seigneurs et maîtres : les chefs de l'industrie ! Et, pour toute récompense, tes généreux maîtres te donnent six pieds carrés dans une salle où tu respires l'air pestilentiel de 80 fiévreux !*»[1130].

Marqués par un passé brûlant ou instruits par les polémiques contemporaines, des enseignants marxistes considèrent que les régimes totalitaires correspondent aux souhaits d'une oligarchie, dépassée par la révolte sociale, de conserver le pouvoir par la force. Le fascisme devient ainsi un moyen pour la bourgeoisie de gouverner, là où le parlementarisme a échoué. Les dossiers réalisés par Jacques Drimaracci évoquent notamment, en 1971, les thèses du trotskyste Daniel Guérin considérant les dictatures européennes comme les bras armés des intérêts capitalistes : « *les mouvements fascistes en Italie et en Allemagne ont été subventionnés par les magnats de l'industrie lourde (métallurgie, mines) et par les banquiers ayant des intérêts dans l'industrie lourde* (..) *La complicité de l'appareil d'Etat a constitué un facteur décisif de l'essor du mouvement fasciste. A tous les échelons de cet appareil d'Etat, les fascistes trouvent complicités ou protections de la part des policiers, des fonctionnaires et des juges*»[1131]. Gabrielle Trénard, en 1973, épouse les vues de Pierre Milza décrivant des mouvements fascistes étroitement noyautés par les élites sociales : «*La généralisation de ce terme n'est pas nouvelle et sa distinction est parfois malaisée entre certains mouvements "réactionnaires", voire conservateurs, et le fascisme au sein duquel se mêlent tendances révolutionnaires et totalitaires, côtoyant un conservatisme social d'inspiration plus traditionnelle* »[1132].

En revanche, les problématiques marcusiennes développées par l'Ecole de Francfort associant les idéologies consuméristes aux méfaits du capitalisme occidental ne sont que très peu évoquées. Seuls les commentaires de Diana Pinto, en 1985, font allusion à la façon dont les ouvrages d'histoire ou de géographie présentent très différemment les aspects du consumérisme américain. Maurice Crubellier dans une perspective similaire, s'étonne du traitement de certaines questions visant à mettre en valeur plus qu'à dénoncer les dérives d'un système fondé sur la consommation de masse «*réduire le Moyen Age, même une révision sur le Moyen Age, à l'étude de la*

[1130] Jean-Pierre Beyt «Un dossier sur l'hôpital, de la fin du XVIIIème siècle au début du XXème siècle» in Historiens & Géographes, n° 285, 1981, pp. 1018-1020.

[1131] Jacques Drimaracci « La naissance du fascisme italien (1919-1922) » in L'Information historique, n°3, 1973, pp. 147-151.

[1132] Gabriel Trénard «Sur l'Italie fasciste (S.Berstein, P.Milza)» in L'Information historique, n°3, 1971, p. 151.

vie rurale et de la vie urbaine représente une perspective assez étonnante (dont on peut craindre qu'elle ne soit pas innocente : la vision est centrée sur l'aboutissement actuel d'une évolution, le bien-être matériel de notre société urbaine industrielle et capitaliste de consommation»[1133].

b) Une attention particulière portée aux opprimés

La pensée marxiste qui innerve la recherche universitaire et désormais la pratique enseignante favorise un recentrage sur l'humanité souffrante et une commisération générale pour les opprimés. Mais, elle permet également de dénoncer les formes de domination et d'exploitation ainsi que les contradictions qu'elles engendrent. Cette philosophie contient donc en germe, un appel implicite à la subversion qui peut d'ailleurs se retourner contre ceux qui s'en réclament, puisque le courant libertaire ne se fait pas faute de critiquer le marxisme d'essence autoritaire.

L'imprégnation de l'historiographie et de l'école par la philosophie marxiste renforce l'intérêt du corps enseignant pour les déshérités, les exclus de la société. Mais ces humbles, oubliés par l'histoire bourgeoise, ont rarement un nom, un visage ou un sexe. Tout en reconnaissant un rôle nouveau aux femmes, les enseignantes féministes ne les distinguent guère encore de leurs compagnons d'infortune. Ces «exclus» de l'histoire positiviste, sont, en fait, les représentants anonymes de classes sociales, conçues comme des entités réifiées. Ces héros inconnus de l'histoire socialiste représentent les victimes expiatrices de systèmes esclavagistes ou féodaux particulièrement cruels à l'égard des humbles, en raison de la force de travail qu'ils représentent, dans des civilisations peu développées sur le plan technique.

Rappelant avec Claude Mossé, ce que les prolétaires athéniens doivent aux législateurs démocrates, Michel Bourroux convoque Plutarque pour évoquer le sort pitoyable des humbles réduits en esclavage pour dette avant les interventions de Solon et de Clisthène : «*Les pauvres, accablés par les dettes qu'ils avaient contractées envers les riches, étaient contraints de leur céder le sixième du produit de leurs terres; … ou bien, réduits à engager leurs propres personnes, ils se livraient aux mains de leurs créanciers, qui les retenaient comme esclaves ou les envoyaient vendre en pays étranger*»[1134]. Cependant, Robert Fossier et Michel Zimmermann se

[1133] Maurice Crubellier « Les nouveaux programmes de seconde en Histoire » in Historiens & Géographes, n° 290, 1982, pp. 1009-1012.

[1134] Michel Bourroux « L'évolution politique et sociale d'Athènes du VIII° au VI° siècles : une leçon dans un CEG rural,» in Historiens & Géographes, n° 263, 1977, pp. 684-687.

plaignent de voir les enseignants quelquefois forcer le trait en présentant les serfs médiévaux comme les victimes expiatrices de la folie seigneuriale : «"*l'anarchie féodale", l'obscurantisme "moyenâgeux", les serfs "attachés à la glèbe", l'Inquisition et les seigneurs foulant aux pieds de leurs chevaux leurs propres blés, ont la vie dure, et pas seulement chez les journalistes et les hommes politiques*»[1135]. Ces catégories souffrantes permettent aussi de rappeler le sort des esclaves modernes victimes des entreprises liées à la traite transatlantique. Les dossiers présentés par Edouard Cattoir, enseignant à la Réunion, évoquent largement les comportements prédateurs des négriers modernes : «*L'esclavage des Noirs constitue une des pages sombres de l'Histoire et il me semble essentiel que les élèves puissent avoir quelques idées claires à ce sujet, depuis le "commerce triangulaire" de l`Ancien Régime jusqu'à Schœlcher, la Guerre de Sécession et les conséquences de l'abolition de l'esclavage. Il est assez facile de trouver dans les manuels d'assez bons documents sur le comportement inhumain des négriers et sur le commerce du "bois d'ébène"*»[1136]. Mais les exercices préparés par Edouard Cattoir n'oublient pas les paysans européens sans terres, de l'ère moderne, présentés comme des miséreux par La Bruyère et Vauban : «*Les 9/10ème des Français vivaient à la campagne : des agriculteurs en majorité mais aussi des membres du Clergé, de la Noblesse, des artisans, etc. Certains paysans avaient une vie aisée, les "laboureurs", mais beaucoup végétaient dans la misère, en particulier la masse des ouvriers agricoles*»[1137].

Ce tableau est, évidemment, complété par les prolétaires de l'Âge industriel. Les documents rassemblés par Marie-Danielle Hébrard sur l'action de Mama Jones aux Etats-Unis permettent non seulement d'évoquer les prolétaires, mais également les plus fragiles d'entre eux, les femmes et les enfants : «*en 1903 à Kensington, en Pennsylvanie où 75 000 ouvriers des filatures étaient en grève; 10 000 d'entre eux au moins étaient des enfants. Les ouvriers faisaient la grève pour obtenir une augmentation du salaire et une diminution de la journée de travail. Tous les jours, au siège du syndicat, se présentaient des enfants ; les uns sans mains, d'autres*

[1135] Robert Fossier «Réflexions sur l'histoire du Moyen Age» in Historiens & Géographes, n° 269, 1978, pp. 671-674.

[1136] Edouard Cattoir «Une Chasse aux esclaves - Récit du Docteur Gustav Nachtigal publié dans le Bulletin de la Société de Géographie de 1876» in Historiens & Géographes, n° 287, 1981, pp. 266.

[1137] Edouard Cattoir «La vie des paysans à l'époque de Louis XIV» in Historiens & Géographes, n° 303, 1985, pp. 597-600.

amputés du pouce, d'autres avec des doigts mutilés …»[1138]. Les populations d'Europe de l'Est, victimes de la barbarie nazie, sont vues aussi comme les victimes de systèmes capitalistes dégénérés reposant sur des objectifs plus rationnels qu'irrationnels. Les thèses d'Olga Wormser-Migot, résumées par Jean-Marie d'Hoop évoquent les objectifs à la fois idéologiques et économiques de la Shoah : «*Le but du système concentrationnaire était bien l'extermination des victimes. Mais en même temps l'auteur montre comment ce monde des camps est devenu en quelque sorte, et très rapidement, le bien de l'organisation S.S., qui en fait l'instrument de sa puissance, un moyen de pression politique, une source d'avantages matériels et de profits*»[1139].

Cependant, à côté des opprimés, des indigents, les enseignants se penchent aussi sur les dissidents et les hérétiques qui se sont élevés contre des pouvoirs religieux ou laïcs iniques et qui leur ressemblent tant. «*Ne nous appartient-il pas, à nous professeurs-prolétaires d'Histoire et Géographie des collèges et lycées, si mal traités et si mal payés, de dire ce qui fut ? La vérité des faits ?*» s'exclame le trotskyste Michel Barbe à propos des persécutions staliniennes[1140]. Certains dossiers, réalisés par des enseignants, permettent d'apprécier l'importance d'un marxisme d'essence libertaire, soucieux de défendre les humbles, mais également sensible à la dissidence et à la contestation de l'ordre établi. Certains, comme Philippe Noël, évoquent les Bagaudes, ces Gaulois qui au lieu de subir la loi romaine et la prévarication des puissants ont préféré se regrouper en bandes armées rurales ressemblant furieusement aux soldats-paysans maoïstes : «*Peu à peu, les déshérités s'étaient constitués en une sorte d'armée populaire, avec ses corps réguliers et ses détachements légers de partisans. D'agriculteurs écrasés par la "fatalité", ils s'étaient transformés en soldats-paysans* »[1141].

Ces enseignants laïques s'intéressent aussi aux dissidences religieuses lorsqu'elles permettent de mettre en défaut l'Eglise. Ainsi Serge Couderc présente, en 1974, les cathares sous les traits d'adeptes d'un dualisme religieux pacifique dénonçant l'enrichissement de l'Eglise comme le serment féodal. Cependant, selon lui, ces

[1138] Marie-Danielle Hébrard «Autobiographie de Maman Jones (chez Maspéro)» in Historiens & Géographes, n° 282, 1980, pp. 395.

[1139] Jean-Marie D'Hoop «Olga Wormser-Migot - Le système concentrationnaire nazi (1933-1945), Paris, PUF, 1968 » in Historiens & Géographes, n° 220, 1969, pp. 152.

[1140] Michel Barbe « Staline, responsable de l'arrivée de Hitler au pouvoir » in Historiens & Géographes, n° 325, 1989, pp. 9-10.

[1141] Philippe Noël « Les bagaudes » in Le Peuple français, n° 20, 1975, pp. 4-7.

croyants intègres sont manipulés par de petits hobereaux en lutte contre l'Eglise et la féodalité locale. Les cathares apparaissent donc comme les victimes expiatrices des forces conservatrices favorables aux ambitions capétiennes en Occitanie : «*Derrière le catharisme se cachent toutes les luttes qui secouent le Languedoc au XII*ème *siècle: luttes internes des féodaux, lutte contre l'Eglise, et lutte populaire pour les chartes de commune*»[1142].

Plusieurs articles d'Anne Burnel se penchent également sur ces protestants ou ces catholiques des marges, victimes d'un pouvoir central intolérant. Pour cette enseignante, influencée par Philippe Joutard, les Camisards ne sont pas seulement des dissidents religieux en butte à une monarchie obscurantiste, ce sont aussi des combattants défendant les libertés de conscience et de culte. Ils annoncent donc les combats de demain : «*Les Camisards marchent "par leur foi"; qu'elle soit étrange et brutale n'empêche pas qu'elle soit digne. Ils se battent avant tout pour la liberté du culte et de conscience. La révolte, avant d'être politique, a été mystique et prophétique*»[1143]. Selon Anne Burnel, les révoltés Vendéens, oubliés par l'histoire républicaine, ont été exterminés par les colonnes infernales de Turreau pour s'être révoltés contre la spoliation et la conscription : «*Les politiques menées par les bourgeoisies révolutionnaires (y compris jacobine) qui aboutissaient à spolier les communautés villageoises peuvent expliquer en partie la révolte des Vendéens. Tout n'est pas blanc dans un camp et noir chez l'adversaire*»[1144]. Il n'est donc pas étonnant que certains enseignants, derrière Jean-Yves Potel, évoquent plus largement les soulèvements d'Europe de l'Est opposant des Polonais ou les Tchèques hostiles à la politique anti-sociale de leur gouvernement et aux ingérences de Moscou[1145]. Solidarnosc devient un étendard pour ces professeurs de la «nouvelle gauche», hostiles au P.C.F. Les salles des professeurs voient se développer des affrontements de plus en plus rudes entre «orthodoxes» et «libertaires» à la veille des élections présidentielles de 1981.

Mais les enseignants se préoccupent également des périphéries du monde occidental qui non seulement ont subi l'exploitation coloniale, mais également le racisme. Certains, comme Alain Delale, rappellent le sort atroce des Indiens raflés

---

[1142] Serge Couderc « Les cathares » in Le Peuple français, n° 13, 1974, pp. 9-12.

[1143] Anne Burnel « Révolte et vie quotidienne des camisards (1702-1704) » in Gavroche, Revue d'Histoire populaire, n° 2, 1982, pp. 18-22.

[1144] Anne Burnel «Les colonnes infernales » in Gavroche, Revue d'Histoire populaire, n° 4-5, 1982, pp. 34-38.

[1145] Jean-Yves Potel « 1970 : Les émeutes populaires de Gdansk » in Gavroche, n° 2, 1982, pp. 1-6.

par les Espagnols pour être exploités dans des domaines esclavagistes et soumis à des violences extrêmes en raison du racisme colonial : «*Après la destruction et le pillage des grandes civilisations indiennes, il fallut chercher l'or et l'argent là où il s'en trouvait encore en quantité : dans les mines. Les Indiens furent alors soumis au régime du travail forcé ; et ils furent traités d'une façon si féroce que l'on obtint cet incroyable résultat : la main-d'œuvre s'épuisait plus vite que les filons métallifères*»[1146]. Selon Roger Favry, très engagé dans la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, ce sont les préjugés ethniques qui ont favorisé les entreprises coloniales en persuadant les peuples européens de la légitimité de la conquête : «*Les attitudes racistes sont partout. En Europe la conviction de la supériorité humaine des Européens sur les races dites "inférieures" a entrainé et justifié, en France, le colonialisme avec Jules Ferry, en Grande-Bretagne, l'impérialisme du XIX° siècle*»[1147].

Mais pour nombre d'enseignants, les pays du Tiers-Monde ou de la Tricontinentale subissent encore de plein fouet les méfaits de la colonisation comme de la mondialisation. Roseline Siguret, enseignante à Nanterre, remarque que dans les programmes Haby, les pays en développement demeurent des modèles négatifs, invités à se fondre rapidement dans les circuits de l'économie mondiale : «*Le Tiers Monde n'existe dans ces programmes qu'en repoussoir des pays développés, décolonisé mais sans que l'on sache comment, par qui et pourquoi il a été colonisé. Il semble invité à participer à l'élaboration "d'un nouvel ordre international" mais sans que soit réellement étudié l'ordre économique actuel ; seuls les marchés intéressant les pays riches subsistent: le blé, le pétrole* »[1148]. Certains, comme Gisèle Rainelli, estiment que les grandes puissances à l'heure de Cancun ne se préoccupent même plus du sort des pays en développement qui ont pourtant contribué à leur enrichissement : «*La colonisation est présentée en tant que telle : une force, une violence dont le résultat premier est une immense inégalité d'où découle la misère. "Ainsi tous ces pays du tiers monde sont demeurés longtemps des colonies de l'Europe occidentale qui a exploité leurs matières premières, mais a peu contribué à les moderniser" (..) On voit bien que les grandes puissances n'apportent des modifications que dans leur intérêt propre. Face à cet état de déséquilibre, les civilisations de ces pays - ou parfois ce qu'il en reste - ne sont pas niées, que ce*

[1146] Alain Delale « Colonialisme : les négriers » in Le Peuple Français, n° 23, 1976, pp. 4-9.

[1147] Marc Belloc « Il y a un an : l'attentat de Copernic condamné à Rennes » in Historiens & Géographes, n° 286, 1981, pp. 129-143.

[1148] Roseline Siguret « Sur les futurs programmes du Second Cycle : Formation ou déformation du futur citoyen ?» in Historiens & Géographes, n° 278, 1980, pp. 644-646.

soit "des paysans qui ne sont pas figés dans leurs traditions" ou "qui sauvegardent d'indispensables cultures vivrières"»[1149].

Derrière les études portant sur les humiliés, les dissidents et les colonisés se cache aussi l'ambition de dénoncer les mécanismes d'exploitation et de domination capitaliste ou socialiste. Surtout, ces travaux visent à montrer qu'en dehors du marxisme collectiviste ou autogestionnaire, il n'y a point de salut. Les systèmes pré-socialistes, quelques soient les systèmes techniques en place, visent tous à extorquer des journées de labeur à des travailleurs par la contrainte contre une collation ou une rémunération dérisoire. Plusieurs recensions notamment de Marc Belloc évoquent les réflexions de Charles Parain visant à adapter les théories marxistes aux recherches historiques. Selon Parain, les grands domaines esclavagistes antiques qui reposent sur des travailleurs serviles sont condamnés à dépérir, puisque les esclaves sont souvent rétifs, peu productifs et surtout de moins en moins nombreux en raison de l'arrêt des guerres de conquête.

Les propriétaires d'esclaves doivent donc recourir à des systèmes mixtes utilisant des esclaves et des colons libres mais soumis à de multiples contraintes. «*Les "Barbares" germains, en occupant peu à peu l'Empire romain, y installèrent, ou plus justement y rétablirent, une paysannerie libre organisée en communautés de village* (..) *Au niveau des paysans, la distinction reste nette entre libres et non libres*.»[1150]. Les détenteurs de seigneuries foncières profitent de la crise de l'Etat carolingien pour acquérir des droits de ban leur permettant de rassembler leurs paysans afin de leur extorquer des journées de corvée. «*Le grand propriétaire du Bas-Empire, absentéiste, soucieux du luxe, méprisant le travail manuel, fait place à des seigneurs plus rudes mais plus virils, vivant en permanence parmi leurs tenanciers* (..) *La culture du domaine par ce système de corvée n'était qu'en apparence semblable à celle des latifundia romains par les esclaves. Marx observe en effet que c'est le volume relatif du surtravail demandé au serf qui décide des possibilités d'amélioration sur la tenure* »[1151].

Mais là encore, des contradictions ne tardent pas à apparaître puisque les seigneurs multiplient les ponctions et négligent les investissements : «*La crise provient sans aucun doute d'une aggravation de l'exploitation des masses paysannes, qui n'a plus*

[1149] Gisèle Rainelli « Le racisme dans les livres d'histoire et de géographie de 6e » in L'Educateur, I.C.E.M, n°12, 1982, p. 10.

[1150] Charles Parain, Pierre Vilar « Sur le féodalisme », Paris, CERM, Editions sociales, 1971, pp. 18-24.

[1151] Id. p.27-35

pour contrepartie un développement des forces productives, car les prélèvements seigneuriaux sont devenus purement parasitaires »[1152]. Les aristocrates sont donc contraints de se convertir en entrepreneurs fonciers ou de vendre leurs domaines tout en investissant leurs capitaux dans les entreprises urbaines ou commerciales : «*la forme la plus élevée de la transformation des rapports de production à la campagne après le féodalisme fut le fermage, dont Marx a précisé les origines. Elles sont liées à la fois aux transformations sociales de la ville et de la campagne (..) Parmi les anciens exploitants possesseurs de la terre se crée ainsi une pépinière de fermiers capitalistes*.»[1153].

Cependant, face aux difficultés rencontrées, les capitaux placés en Europe s'avèrent d'un faible rapport. Les propriétaires de capitaux profitent donc des expéditions coloniales pour faire fructifier leurs capitaux dans des entreprises coloniales prédatrices. Pour Anne-Marie Brenot, les traitements imposés aux peuples amérindiens sont extrêmement violents car ils visent essentiellement à extorquer des journées de travail aux indigènes avec la complicité des élites locales : « *Le travail forcé est une des réalités les plus tragiques de la colonisation. (..) Les nobles indiens (Curacas), gouverneurs (Corregidors), curés mobilisèrent à leur profit une main-d'œuvre indienne sans défense.(..) Le système de mita prévoit qu'un septième des hommes du village effectuera une période de travail de 300 jours dans les mines où il sera périodiquement remplacé par un autre contingent. La périodicité est de un an tous les sept ans. Non seulement la mita imposait de longs trajets pour rejoindre les centres miniers situés en altitude, mais elle impliquait encore, des conditions atroces de travail pour la main d'œuvre*»[1154].

Cependant, ce sont surtout les grandes concentrations industrielles rassemblant des ouvriers, travaillant plus de dix heures sans réglementation et sans véritable protection sociale qui retiennent l'attention d'enseignants obnubilés par la «Révolution industrielle». François Beautier, Jacques Dupâquier, Roland Froment évoquent, en 1979, les principes sur lesquels selon Marx, les entreprises capitalistes parviennent à réaliser des profits importants : «*Les patrons, la plupart du temps de riches bourgeois satisfaits de leur réussite, ont leur façon de vivre, austère et digne le plus souvent. Ils habitent châteaux ou riches demeures des villes. Ils savent conduire leur entreprise avec rigueur, mais ils ont oublié que les ouvriers étaient des hommes*

[1152] Ibid.

[1153] Ibid.

[1154] Anne-Marie Brenot « Classe de Cinquième La vision des vaincus : un chroniqueur indien du XVII° siècle » in Historiens & Géographes, n° 299, 1982, pp. 963.

et les considèrent, à l'égal des machines, comme une "main d'œuvre" dont il importe de réduire le prix de revient en obtenant d'elle le plus de travail possible»[1155]. Les propos d'Henry Schneider recueillis par Jules Huret, publiés par Jean-Claude Widmann, permettent de souligner le cynisme des marchands de canons exploitant les ouvriers, sans leur offrir de véritable sécurité matérielle : «*A côté du directeur, de la tête il y a le capitaliste qui aboule la forte somme. Le capital qui alimente tous les jours les usines des outillages perfectionnés, le capital sans lequel rien n'est possible, qui nourrit l'ouvrier lui-même (..) Aujourd'hui, tout est au "militaire", on ne fait que des canons en acier et des plaques de blindage ; demain ce mouvement peut s'arrêter pour une cause ou une autre. Donc : pléthore sur le marché, arrêt dans le travail, chômage forcé, fatal (..) on met des entraves inutiles nuisibles surtout aux intéressés qu'on veut défendre, on décourage les patrons de les employer (…) La journée de huit heures ? (..) Pour moi, la vérité, c'est qu'un ouvrier bien portant peut très bien faire ses dix heures par jour*»[1156]. Pour échapper aux mécanismes pervers de l'exploitation, les travailleurs doivent donc prendre conscience de leur force et se rendre maîtres des outils de production.

Aussi, les enseignants participant à la revue du «*Peuple français*» proposent, dès 1971, de mettre en valeur les «exclus de l'Histoire» afin de rappeler leurs combats émancipateurs, occultés par l'historiographie bourgeoise[1157]. Ces enseignants, proches de Jean-Louis Auduc, responsable du S.N.E.S, tirent donc à boulet rouge, à partir de 1980, sur les historiens des Annales présentant, selon eux, des masses prolétariennes, soumises et résignées au sein d'une histoire structuraliste immobile : «*Tous ces mandarins ont donc délaissé l'histoire des "élites" et abordé l'histoire des "phénomènes de longue durée" .... Certes, ils réintègrent les gueux, les marginaux, les paysans... mais c'est pour mieux présenter "l'Histoire quasi immobile de l'Homme" (!). En somme, les hommes seraient dominés par des mouvements qui échappent à leur volonté d'émancipation. Le peuple ne serait pas acteur de l'Histoire mais la subirait... En gommant la politique et les conflits sociaux et en transformant les classes populaires en objet de savoir, ils ne peuvent présenter comme vision du*

[1155] François Beautier, Jacques Dupâquier, Roland Froment Rosemonde Haurez, Jules Soletchnik « Histoire-Géographie 4ème », Paris, Bordas, 1979, p. 172.

[1156] Jean-Claude Widmann « Histoire, 3ème, 1ère, 2ème T – Problèmes sociaux au XIX° siècle. Deux textes : Entretien avec Henri Schneider et Vie quotidienne début XX° s.» in Historiens & Géographes, n° 261, 1976, pp. 357-359.

[1157] Gilles Ragache, Alain Delale « Editorial » in Le Peuple français, n° 1, 1971, p. 3.

passé que celle de la persistance des mentalités »[1158]. Les enseignants marxistes se penchent donc sur les premières formes d'organisations prolétariennes destinées à mener des luttes sociales. Si certaines recensions rappellent rapidement les premières grèves en Egypte ou les révoltes anti-romaines, les enseignants évoquent peu les révoltes et les guerres serviles durant l'Antiquité.

En revanche, ce sont les révoltes paysannes du Moyen Âge qui retiennent le plus l'attention. En effet, les rassemblements opérés par des seigneurs imposant de «mauvaises coutumes» engendrent pour les marxistes des contradictions aboutissant progressivement à la remise en cause du féodalisme. Certains enseignants comme Richard Nahmias ou Michel Lussac étudient donc les premières formes de «peasant agency» aboutissant à la création de communautés rurales autonomes et revendicatives. «*N'oublions pas, par exemple, le ferment révolutionnaire que représente la paysannerie à cette époque : les Jacqueries furent très nombreuses en France - révoltes des serfs de Normandie (997), Jacquerie de 1292 sous Philippe Le Bel, Jacquerie de 1358 qui s'inscrit dans la série des soulèvements agraires qui secouèrent toute l'Europe. Bien que les manuels scolaires dans leur vaste travail de mystification développent l'idée d'une collaboration de classe, le sentiment de la profonde injustice qui règne à l'époque et rejette certains au rang des démunis et des exploités, éclate déjà dans certaines œuvres qui nous sont parvenues*» rappelle Richard Nahmias en 1972[1159].

Mais selon Michel Lussac, qui écrit en 1971, les premières révoltes anti-féodales au Moyen Âge sont souvent écrasées dans le sang, faute d'esprit de classe assurant la cohésion des rebelles. En effet, les insurgés se révoltent contre leurs oppresseurs immédiats mais sans comprendre qu'ils s'insèrent dans un système plus vaste. «*La Jacquerie de 1358, qui devait par la suite prêter son nom à toutes les révoltes paysannes du Moyen Age, fut une insurrection brève, mais d'une ampleur remarquable (..) Elle s'inscrivit dans la série des grands soulèvements agraires qui secouèrent toute l'Europe au XIV*[ème] *siècle »*[1160]. Pourtant selon Lussac, la révolte ne peut conduire qu'à l'échec faute d'une «conscience de classe» et d'une compréhension de la situation : *«Ce que les Jacques remettaient en cause, c'est le*

[1158] Monique Baudouin, Monique Bonneau, Claude-Catherine Ragache, Gilles Ragache, Alain Delale, Hervé Luxardo, Jean Sandrin « Editorial : liquidation ou commercialisation de l'histoire ?» in Le Peuple français, n°9, 1980, p. 3.

[1159] Richard Nahmias « Luttes et littératures populaires : Moyen-Âge et expression populaire » in Le Peuple français, n°7, 1972, p. 17-19.

[1160] Michel Lussac « Les Jacques » in Le Peuple français, n° 3, 1971, pp. 14-15.

noble local en tant qu'individu qui les opprimait directement. Ils n'avaient pas encore pris conscience que leur ennemi quotidien fait partie de tout un système qu'il faudrait, pour vaincre, globalement remettre en cause.»[1161]

Les enseignants de gauche se passionnent également pour les révoltes paysannes à l'ère moderne. Les professeurs constituant un groupe de recherche à Villetaneuse derrière Suzanne Citron, en 1973, comme Michèle Avignon, militante d'Ecole Emancipée et Jean-Pierre Blazy, adhérent au P.S, choisissent, par exemple, d'étudier parallèlement les révoltes paysannes survenues sous l'Ancien Régime et en Russie tsariste. Les dossiers réalisés par Hervé Luxardo, en 1982, rappellent que les grandes jacqueries paysannes de l'ère moderne sont dirigées contre les seigneurs prévaricateurs mais également contre les notables confisquant les communaux : «*Contre le seigneur trop rapace, contre la fiscalité, contre la guerre... se révoltent tantôt une paroisse, tantôt dix provinces.(..) Si la Révolution apporte des satisfactions aux agriculteurs, elle met en selle notables et grands bourgeois qui vont continuer l'œuvre de l'Etat monarchique en s'emparant des biens communaux et en interdisant les usages collectifs »*[1162]. Pour Luxardo, les paysans ont désormais acquis la conviction que les différents gouvernements protègent les intérêts des notables en favorisant le partage des communaux, ce qui favorise l'émergence d'une «conscience de classe» : *«La contestation paysanne ne s'apaise pas pendant la Révolution, les émeutes embrasent une partie de la France, sans oublier la guérilla vendéenne. Dans les campagnes, les mentalités (partageuses), persévèrent et tout au long de l'Empire et de la Restauration, des résistances manifestent le désir de la majorité des ruraux de préserver leurs pratiques communautaires* »[1163]. Plusieurs études parues dans «*L'Information historique*» ou dans «*Le Peuple français*» évoquent d'ailleurs l'épisode oublié de la «Guerre des Demoiselles» opposant dans les Pyrénées, au XIXème siècle, les paysans aux grands propriétaires soutenus par les pouvoirs publics[1164].

Parallèlement à la Révolution, les enseignants s'intéressent particulièrement aux luttes anti-esclavagistes qui préfigurent selon eux les soulèvements anticolonialistes. Des enseignants comme Roseline Siguret ou Jean Sandrin évoquent ces esclaves

---

[1161] Ibid.

[1162] Hervé Luxardo « Les républiques villageoises de l'an Mil au XIX° siècle » in Gavroche, n° 2, 1982, pp. 15-16.

[1163] Ibid.

[1164] Martine Benoît «La Guerre des Demoiselles (1829-1830) » in Le Peuple français, n° 25, 1977, pp. 29-32. – Jean-François Soulet, «La Guerre des Demoiselles - Les Pyrénées au XIXe siècle», Toulouse, Eché, 1987, 480 p.

révoltés retournant contre les propriétaires d'esclaves, les principes révolutionnaires : «*Prenant à la lettre la Déclaration des Droits de l'Homme, ce dont s'est trop souvent dispensée la France révolutionnaire, dépassant les révoltes limitées et égoïstes des colons et des mulâtres, transformant une jacquerie d'esclaves en une révolution pour l'indépendance, Toussaint est le premier à prouver que malgré la couleur de la peau, "les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits"*»[1165]. Roseline Siguret et Marie-France Zerbini, en 1977, regrettent de ne plus pouvoir évoquer, avec les nouveaux programmes Haby, les combats menés par les mouvements ouvriers parallèlement à ceux des anticolonialistes : «*Les mondes extra-européens sont les grands absents et leur histoire est un tableau (!) des empires coloniaux. L'histoire du XIX*[ème]*, phénomène global, riche en évolutions et en contradictions est réduite à un phénomène particulier abstrait falsifié : la société libérale ! Socialismes et anarchismes, éléments de contestation de cette société sont escamotés. Sans opposition et sans critique, la démocratie libérale sort victorieuse de cet enseignement monologique ! Victoire facile et peu coûteuse si l'on escamote l'exploitation capitaliste et l'impérialisme…*»[1166].

Anne-Marie Sohn et Jacques Bouillon insistent, en 1978, sur les échecs des grèves spontanées ou les insurrections de 1848 et 1871 qui ont permis de créer des organisations ouvrières puissantes autour d'une conscience de classe : «*Classe dangereuse pour la bourgeoisie, le prolétariat est nécessairement révolté : grèves, bris de machines jalonnent cette période. Tous n'ont pas dépassé le stade de la révolte instinctive (..) En Europe, les progrès du mouvement ouvrier affinent la conscience de classe et la critique ouvrière du capitalisme. En France et en Allemagne, certains ouvriers revendiquent le droit de s'éduquer et même d'organiser leur contre-société.* »[1167]. De la même façon, Francis Fuchs ou Sylvie Rachet évoquent largement les résistances de ces paysans ou des ces ouvriers contraints de servir des puissances impérialistes lors de la Grande Guerre : «*Nous avons travaillé pour l'instant sur deux thèmes : la Première Guerre mondiale et le Front populaire. Les sources du premier thème sont constituées d'extraits de «Français, si*

[1165] Jean Sandrin « Saint-Domingue : la révolution des esclaves » in Le Peuple français, n° 2, 1971, pp. 23-26.

[1166] Roseline Siguret, Marie-France Zerbini «1984… Un groupe de professeurs de Nanterre, Evreux, Montmorency, Ivry, Vincennes » in Historiens & Géographes, n° 262, 1977, pp. 551-559.

[1167] Anne-Marie Sohn, Jacques Bouillon « Histoire – 1848/1914 – Classe de Première», Paris, Bordas, 1981, p. 52.

vous saviez», «Les sentiers de la gloire» (Stanley Kubrick) et «Les hommes contre» (Francesco Rosi)»[1168].

Evidemment, nombre d'enseignants de gauche célèbrent les premières expériences de contrôle populaire en France, en 1871, puis en Russie après 1917. Tout en reconnaissant le despotisme du système stalinien, beaucoup de professeurs continuent à rappeler les efforts de modernisation réalisés par le régime soviétique. Mais dans une conjoncture où les économies des pays de l'Est déclinent, les enseignants ne défendent plus unanimement des systèmes dirigistes. Certains, comme Jacques Julliard, en 1973, célèbrent la réussite des systèmes autogestionnaires, au moment où des ouvriers de l'horlogerie reprennent en main la société Lip en liquidation : «*une large fraction du PS, le PSU, ainsi que de nombreux courants de pensée au sein de la gauche française sont en train de faire de l'idée autogestionnaire, aux côtés du vieux courant collectiviste, un des pôles essentiels du socialisme français* »[1169]. Pourtant, derrière la critique libertaire se profile en embuscade la contre-offensive des enseignants libéraux avides de prendre leur revanche dans une corporation dominée par l'idéologie marxiste.

c) Le retour tardif d'un libéralisme conservateur

Le libéralisme comme le conservatisme font un retour en force au cours des années quatre-vingt préparant les remises en cause de la période ultérieure. Ce retour en grâce dans le monde enseignant est perceptible à certains indices. Les schémas imposés par les tenants d'un marxisme de type collectiviste et dirigiste sont désormais sérieusement chahutés ainsi que les philosophies et les idéologies qui les sous-tendent. Ce travail de déconstruction, autorisé par la pensée post-moderne et notamment par Jean-François Lyotard, amène à reconsidérer les idéologies héritières des Lumières et notamment le marxisme[1170]. Si les schémas marxistes ou jacobins demeurent encore dominants, certaines interprétations historiographiques sont désormais violemment contestées. Ces remises en cause ébranlent plusieurs idoles encore vénérées par la gauche de la gauche comme la Révolution jacobine.

[1168] Francis Fuchs «Classe de troisième : L'utilisation de la vidéo en classe» in Historiens & Géographes, n° 302, 1984, pp. 296-297.

[1169] Jacques Julliard «Le manifeste du PSU» in Syndicalisme Universitaire, n° 595, 1973, p. 2.

[1170] Jean-François Lyotard «La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir», Paris, Editions de Minuit, 1979, pp. 7-14.

Les critiques formulées contre le régime soviétique depuis les événements de Hongrie et de Tchécoslovaquie par certains intellectuels sont approfondies par plusieurs enseignants anti-marxistes qu'ils soient libéraux ou plus conservateurs. Certains d'entre eux se montrent même résolument optimistes, comme Marguerite Fournier, qui dès 1977, annonce que les franc-tireurs anti-marxistes bénéficient de plus en plus de soutiens dans l'opinion : «*On assiste au début de ce mouvement de contestation du marxisme par l'intelligentsia que le S.NA.L.C avait annoncé : On peut même prévoir, à terme, le ralliement empressé de notre intelligentsia, essentiellement anxieuse de paraître dans le vent et qui est aujourd'hui, à l'évidence, plus prisonnière de son conformisme mental que les intellectuels de l'Est de leur régime totalitaire*»[1171]. En effet, les nouveaux philosophes, qui bénéficient d'une importante couverture médiatique, se déchaînent contre les régimes communistes après les tragédies cambodgienne et vietnamienne.

Plusieurs enseignants appartenant au S.NA.L.C, en profitent pour dénoncer les distorsions infligées par les auteurs de manuels aux histoires des pays socialistes. Des professeurs comme Frédéric Eleuche rappellent ponctuellement, dans «*La Quinzaine Universitaire*» ou «*Historiens & Géographes*», les omissions suspectes concernant l'histoire soviétique : «"*Le Figaro" (25 février 1982) a analysé un manuel d'histoire de troisième pour voir comment l'histoire de l'URSS est enseignée en France. Et il découvre que le manuel ne dit pas aux élèves que Lénine a dissous pour cause d'opposition l'assemblée constituante élue librement par les Russes à la fin de 1917, ni que Staline s'est débarrassé de Trotski par l'assassinat. Rien non plus sur la tragédie intérieure des années 30, pas un mot sur le pacte germano-soviétique alors qu'est expliqué en détail le pacte anti-communiste signé en 1936 entre l'Allemagne et le Japon. Rien sur les camps passés et actuels de l'URSS (A signaler au passage un très original et remarquable article sur "La géographie du Goulag" dans la revue "L'espace géographique" de juillet-septembre 1981. Rien sur la percée soviétique en Afrique et dans le Tiers-Monde depuis le début des années 70, se lamente l'auteur de l'article*...»[1172].

Mais plus grave, les enseignants anti-marxistes considèrent que depuis les années trente les manuels rédigés par des marxistes ont proposé des représentations très complaisantes du régime soviétique aux jeunes français. Selon Frédéric Eleuche, «*Valeurs Actuelles (18 mai 1987) rend compte du colloque "Perception de l'URSS à*

[1171] Marguerite Fournier « Rapport pédagogique » in La Quinzaine Universitaire, n° 794, 1977, pp. 487.

[1172] Frédéric Eleuche « L'éducation vue à travers la presse - Histoire et désinformation - Violence» in La Quinzaine Universitaire, n° 878, 1982, pp. 755-758.

travers les manuels scolaires" qui s'est tenu au Sénat, à l'initiative de l'Association pour la Russie libre et de la Société internationale des droits de l'Homme. 55 manuels d'histoire et de géographie publiés entre 1931 et 1983 ont été passés au crible : «En histoire, une trentaine de manuels sont "complaisants" ou franchement "pro-bolcheviques" et vingt et un critiques. Parmi ces derniers, neuf ont été publiés avant 1956 et douze depuis 1980»[1173]. Cependant, les remises en cause ne touchent pas seulement l'histoire soviétique puisque ces enseignants, emboîtant le pas aux nouveaux philosophes, rappellent également les aspects tyranniques et criminels des régimes communistes chinois, vietnamien ou khmer. Viviane Santini-Eleuche, épouse de Frédéric Eleuche et Jean-Marcel Champion, tour à tour, décrivent les répressions chinoises au Tibet, puis les massacres perpétrés par les khmers sur leur propre peuple : «*Le silence est autant falsificateur que le mensonge. C'est ainsi que le génocide cambodgien de 1975 a été longtemps occulté alors que de nombreux témoins étaient sur place, mais ils regardaient apparemment ailleurs... Même négligence coupable à propos des systèmes concentrationnaires soviétiques et extrême-oriental (Chine et pays périphériques)*»[1174].

Ce faisant, ces enseignants visent essentiellement les communistes français, coupables à leurs yeux d'avoir minimisé les crimes perpétrés par les régimes marxistes sous le prétexte fallacieux de mettre en valeur les crimes nazis : «*certains poussant l'imposture et l'indécence jusqu'à prétendre justifier leur amnésie sélective par le souci de maintenir intact le souvenir des forfaits du III° Reich, comme si les crimes commis par Hitler, Staline, Pol Pot et leurs émules pouvaient compenser ou s'annuler, et non pas s'additionner*»[1175]. Pour les enseignants proches du S.NA.L.C, il s'agit de dénoncer l'insupportable police de la pensée exercée depuis des années par une «*intelligentsia de gauche*» interprétant le réel en fonction de ses postulats idéologiques : «*il faut tenir compte de l'atmosphère oppressante de terrorisme idéologique qu'a imposé, pendant une bonne quarantaine d'années, une intelligentsia de gauche, qui se prétendait propriétaire de la conscience universelle, et dont la partialité intolérante a puissamment contribué à figer, jusque dans les salles de classe, une vision unilatérale et fausse de l'histoire contemporaine. Ainsi,*

[1173] Frédéric Eleuche «Revue de Presse : L'histoire au service de la politique» in La Quinzaine Universitaire, n° 955, 1987, p. 4.

[1174] Jean-Marcel Champion «Histoire et actualité ou la chambre aux multiples miroirs» in La Quinzaine Universitaire, n° 999, 1990, p. 1-2.

[1175] Ibid.

des dictatures rétrogrades, inefficaces et cruelles, notamment en Europe de l'Est, ont été présentées comme des modèles de société avancée»[1176].

Jean-Marcel Champion et Frédéric Eleuche annoncent aussi les révisions spectaculaires menaçant différents édifices de l'historiographie marxiste après celles qui ont affecté l'histoire soviétique: «*Annonçons à nos journalistes la parution de nouveaux manuels d'histoire de seconde : il sera intéressant pour eux de comparer la façon dont est rapportée l'histoire de la Révolution française à la veille du bicentenaire et après les fracassantes polémiques sur la Terreur, la guerre de Vendée, etc. Ils risquent d'avoir des surprises*»[1177]. Alors que des enseignants venus de la gauche libertaire comme Anne Burnel ou Reynald Sécher se penchent sur les Vendéens, victimes de massacres systématiques initiés par les jacobins, des professeurs plus ancrés à droite s'efforcent de reprendre à leur compte ces études iconoclastes à la veille du Bicentenaire de la Révolution. Déjà, après mai 1968, des professeurs venus du Grand Ouest, comme Alain Langlais, soulignaient les atrocités perpétrées par les généraux républicains : *«au moment de la guerre de Vendée, le général Westermann envoyait à la Convention rapports sur rapports, expliquant qu'il fusillait ses prisonniers, détruisait fermes et villages, écrasait sous les pieds de ses chevaux les femmes et les enfants des « brigands » ... Le général Westermann fut guillotiné, d'ordre de Robespierre, pour crime d'indulgence !*»[1178]. Mais après les publications des ouvrages de Reynald Sécher ou de Jean-Joël Brégeon sur les massacres de Vendée, d'autres enseignants n'hésitent plus à évoquer les massacres perpétrés par les responsables de la Terreur. Les recensions de Maryse Lefevre évoquent les noyades de Carrier visant des personnes simplement suspectes : «*Avec "Carrier et la Terreur nantaise" de Jean-Joël Brégeon, c'est le mécanisme de la Terreur qui est analysé, avec des archives inédites, dans une région ouverte aux idées nouvelles par le négoce et l'industrie, qui passe des acclamations en 1789 au doute avec la crise économique et à l'horreur devant la répression dirigée par Carrier contre le soulèvement vendéen*»[1179].

Désormais, des enseignantes comme Françoise Huet qualifient de «génocide», les massacres perpétrés par les bleus en Vendée : «*Sécher, spécialiste du sujet, estime*

[1176] Ibid.

[1177] Frédéric Eleuche « Revue de Presse : L'histoire au service de la politique » in La Quinzaine Universitaire, n° 955, 1987, p. 4.

[1178] Alain Langlais « Autour d'un mot (réactionnaire)» in La Quinzaine Universitaire, n° 735, 1973, p. 296-297.

[1179] Maryse Lefevre «Lu pour vous : C'est la Révolution » in La Quinzaine Universitaire, n° 959, 1987, p. 28.

que 14 000 à 15 000 ouvrages ont été écrits sur la guerre de Vendée. (..) Babeuf cite le texte de Barère "Causes secrètes qui préconise le dépeuplement" : pour égaliser les ressources, la Convention a voulu vider un territoire, la Vendée, pour y transférer le surplus de population des autres provinces.»[1180]. Les conclusions de François Weymuller, sur la recension consacrée à l'ouvrage de Sécher, annoncent des révisions déchirantes pour tous ceux qui se réfèrent aux valeurs de la Révolution française : «*Le bilan est éloquent : 15 % de la population exterminés et, dans des cas précis, plus de 50 % du patrimoine détruits, sans même parler des conséquences sanitaires, scolaires, morales, à moyen et à long terme. Il bouscule les tabous de toute une historiographie universitaire qui, de Michelet à nos jours, a prétendu occulter, sinon même parfois justifier ces atrocités par l'idéologie*»[1181]. Si certains enseignants bretons, au sein de l'A.P.H.G, réagissent vivement aux révélations faites par Reynald Sécher, l'ancien Doyen de l'Inspection, André Labaste, se demande si elles ne vont pas contribuer à transformer le Bicentenaire en commémoration de la Contre-Révolution : «*Jusqu'ici, bien souvent, les nombreuses publications destinées plus au grand public qu'à celui des spécialistes me paraissent surtout privilégier – est-ce innocent ? - les côtés sombres ou sanglants (cf. les ouvrages récents sur la guerre de Vendée). Si bien que l'on finit par se demander si ce bicentenaire ne va pas devenir celui de la Contre-Révolution …* »[1182].

En mettant en relief les crimes jacobins et soviétiques, les enseignants font ressurgir les vieilles problématiques développées depuis Gaxotte ou Talmon permettant d'établir des parallèles entre le jacobinisme et le bolchevisme. Désormais, de plus en plus de professeurs, issus de milieux républicains, censés enseigner les grands principes révolutionnaires considèrent désormais la Terreur comme la matrice des totalitarismes contemporains.

Ces remises en cause modifient les représentations des enseignants sur les idéologies apparues aux XVIIIème et XIXème siècles. Quelques temps après mai 1968, des professeurs échaudés par les dérives apparues dans certains lycées, remettent violemment en cause ceux qu'ils considèrent, comme Rousseau, être les inspirateurs des libertinages apparus à cette époque : «*Peu importe aux sexocrates, aux démagogues, aux aventuristes de tout poil, aux novateurs déments. Ils sont poussés*

[1180] Françoise Huet «Autopsie d'un Génocide» in La Quinzaine Universitaire, n° 968, 1988, p. 13.

[1181] François Weymuller «Reynald Sécher - Le génocide franco-français : la Vendée-Vengé, Paris, PUF, 1986 » in Historiens & Géographes, n° 311, 1986, p. 296-297.

[1182] André Labaste «Jean-François Fayard - La justice révolutionnaire, chronique de la Terreur, Paris, Robert Laffont, 1987 (Préface de Pierre Chaunu)» in Historiens & Géographes, n° 322, 1989, p. 350-351.

par un orgueil immense, fanatique, cosmique, intolérant, qui les rend imperméables aux réalités, les place hors du sens commun : ils sont les seuls détenteurs de la vérité, ils invoquent à tout propos, et hors de propos, leur "dieu unique", leur "prophète", infaillible, Jean-Jacques Rousseau »[1183]. Derrière les critiques adressées aux éducateurs rousseauistes, ce ne sont pas des pédagogies d'un autre âge qui sont visées, mais bien au contraire les abstractions dessinées par les hommes des Lumières visant à imposer des utopies modernes en faisant table rase du passé : «*le changement ne va pas forcément dans le bon sens, le nouveau n'est pas forcément meilleur et la résignation devant un état de fait n'est pas forcément non plus une dynamique de progrès… (..) De même il n'y a pas de méthodes "nouvelles" ou de pédagogies "nouvelles". Celles qui revendiquent cet adjectif s'appuient sur des théories philosophiques qui remontent à Rousseau et au XVIII*[ème] *siècle.*»[1184]. Les considérations de Jacques Delort, consacrées à l'œuvre d'Ortega Y Gasset, fustigent des Lumières, façonnant à coup d'abstractions trompeuses des individus abouliques, régis par leurs affects et ne se connaissant que des droits. Ces philosophies préparent à coup sûr les phalanstères modernes, dirigées par des minorités saturées d'idéologie, déifiant les masses pour mieux les manipuler.

Mais les enseignants conservateurs vont plus loin, en ne considérant plus les Lumières comme une philosophie émancipatrice, mais comme une fabrique de préjugés. Jean-Michel Amaré et Frédéric Eleuche, considèrent que les Lumières rationalistes ne tiennent pas compte de la complexité du réel et confondent les exigences scientifiques avec les impératifs moraux, renouvelant ainsi la longue liste des préjugés : «*la philosophie des Lumières voit dans l'histoire, le mouvement d'un progrès général, celui de la libération progressive de l'esprit humain, contre les forces (ignorance, préjugés, etc...) qui l'oppriment (..) Est par conséquent très éloignée de son esprit, l'idée que les progrès des connaissances positives n'excluent pas le renouvellement des préjugés de tout ordre*»[1185]. Derrière la critique des Lumières, la critique de l'Humanisme renaissant n'est jamais loin. Les considérations de Jean-Jacques Wunenburger reprenant les observations de Lucien Morin rappellent à quel point les préceptes des pédagogues humanistes sont encore empreints de convictions magiques et d'utopies sociales : «*Notre époque retrouve ainsi, mais à une autre échelle, certaines naïves idéalisations pédagogiques des*

[1183] Alain Langlais «Nos militants nous écrivent : Prudence et méfiance» in La Quinzaine Universitaire, n° 736, 1973, p. 373-374.

[1184] Dominique Chambon «Le passéisme n'existe pas» in La Quinzaine Universitaire, n° 994, 1990, p. 13.

[1185] Jean-Michel Amaré « Jean-Pierre Chevènement : un classique pas si sûr ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 928, 1985, p. 100-102.

hommes de la Renaissance, qui avaient déjà subi la fascination et l'idolâtrie devant la spontanéité de l'enfant. Les projets utopiques de Montaigne, d'Erasme ou plus tard de Comenius, venaient pour la première fois de briser l'éducation "essentialiste" dont le modèle avait été fixé dans l'Antiquité»[1186].

Les critiques adressées à l'Humanisme ou aux Lumières ciblent surtout les régimes communistes nés à l'Est, mais elles peuvent viser la République jacobine. Les enseignants proches du S.NA.L.C, dans un contexte de retour du libéralisme, considèrent au moins inconsciemment que les aspects autoritaires de l'Etat français remontent à ses origines jacobines. Des professeurs comme Jean Vaissière estiment que les tendances centralisatrices ont non seulement broyé les identités régionales, mais n'ont pas unifié pour autant la nation en se référant à des principes abstraits : «*Les programmes d'histoire traduisent une volonté bien arrêtée d'uniformisation des Français dans le culte de la Grande Nation (pendant que l'administration et le service militaire obligatoire se chargeaient par un constant brassage, de les confondre en une masse que l'on voulait homogène) … C'est dans ce culte d'une patrie abstraite que cette métaphysique émanée du Contrat social a élevé des générations de Français. Ne nous étonnons pas si l'amour de la patrie est la dernière préoccupation de nos élèves* »[1187]. Jean-Marcel Champion, inspiré par Maurice Duverger, considère que les politiques menées à la hussarde par les dirigeants français relèvent de réflexes jacobins. Mais ce faisant, le terme jacobin est associé à une coterie utilisant la centralisation pour imposer ses vues au détriment de la majorité «*Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, beaucoup de changements introduits dans l'Education nationale, l'ont été par une petite coterie qui usant simultanément de l'intrigue politique, de la copinerie administrative et de la pression syndicale (la façon «jacobine») a subrepticement imposé ses idées et ses méthodes*»[1188].

Cependant, Frédéric Eleuche résume bien le sentiment partagé par ces enseignants aspirant à voir un vent nouveau souffler sur l'enseignement de l'Histoire. Les critiques visent essentiellement un enseignement abstrait oubliant les données factuelles pour produire un discours idéologique : «"*Ere nouvelle" (mars 1981) examine la nouvelle passion pour l'histoire et condamne le ministère de l'Education*

[1186] Jean-Jacques Wunenburger « Lucien Morin : Les charlatans de la nouvelle pédagogie » in La Quinzaine Universitaire, n° 808, 1978, p. 710-712.

[1187] Jean Vaissière « L'idée régionale dans les programmes scolaires dans le cadre de la liberté des professeurs » in La Quinzaine Universitaire, n° 781, 1976, p. 409-412.

[1188] Jean-Marcel Champion «Enseignement supérieur : La presse et la crise de l'université » in La Quinzaine Universitaire, n° 750, 1974, p. 514-519.

qui «n'a pas su comprendre – et c'est ce qui explique son erreur monumentale – c'est que cette passion nouvelle pour l'histoire tournait le dos aux deux conceptions "jacobine" et "marxiste" de l'histoire»[1189]. Aussi ces enseignants peuvent-ils endosser les qualificatifs de libéraux comme de conservateurs. Condamnant l'esprit de système et manifestant leur confiance dans l'initiative individuelle, ils demeurent des libéraux. Mais en tant qu'ennemis du "progressisme" et du "sens de l'Histoire", ils s'exposent aux critiques de leurs contradicteurs qui les représentent sous les traits de "conservateurs". Jean-Marie Potiez, Pierre Josière ou Jean-Marcel Champion rappellent en 1984 qu'«*une conception réductrice et mécanique du sens de l'Histoire, héritière plus ou moins avouée du déterminisme historique cher au XIX° siècle et d'un marxisme de pacotille pour intellectuel anémié, a été unanimement condamnée comme étant contraire aux progrès de la recherche scientifique la plus récente* »[1190].

Ces enseignants, hostiles au marxisme, dénoncent les principes définis par Marx et Engels affirmant le primat de l'économique sur le culturel ou de la structure sur la superstructure. D'après les pères du marxisme, les modes de production conditionnent les structures sociales et les idéologies. En conséquence, les marxistes en étudiant prioritairement les mécanismes socio-économiques se privent d'éléments de compréhension importants en minorant les croyances ou les stratégies individuelles. En effet, pour les marxistes, les sociétés caractérisées par des inégalités sont forcément agitées par des luttes de classes, révélant les contradictions du système. Ces principes les conduisent à faire du collectif le garant des libertés et à prôner un égalitarisme niveleur. Pour les « libéraux conservateurs » instruits par Vilfredo Pareto ou Jules Monnerot, ce sont au contraire les incessants mouvements de circulation, entraînant des individus méritants issus des couches inférieures vers les couches supérieures, qui permettent de renouveler les élites. Les libéraux considèrent contrairement aux marxistes que les élites naturelles sont indispensables au bon fonctionnement des sociétés[1191].

Or en élevant au rang de principes scientifiques les analyses de leur maître à penser, les marxistes font preuve de dogmatisme et reproduisent les erreurs des Lumières, confondant observations scientifiques et nécessités sociales. Selon les libéraux, les termes employés par les marxistes ou les observateurs avertis, prouvent l'aspect

[1189] Frédéric Eleuche «L'éducation vue à travers la presse : L'histoire encore et toujours» in La Quinzaine Universitaire, n° 863, 1981, p. 774-775.

[1190] Jean-Marcel Champion, Frédéric Eleuche, Pierre Josière, Jean-Marie Potiez «Le colloque sur l'histoire et son enseignement Montpellier (19-21 janvier 1984)» in La Quinzaine Universitaire, n° 906, 1984, p. 589-593.

[1191] Marguerite Fournier « Rapport pédagogique » in La Quinzaine Universitaire, n° 794, 1977, p. 487.

dogmatique de la doctrine : *« le paradoxe est que dans le langage courant, on emploie des termes religieux : orthodoxie marxiste, grand'messe du parti, état de grâce, péché originel, excommunication »*[1192]. Mais pour un certain nombre d'enseignants, les principes marxistes ont été dénaturés par les thèses structuralistes engendrant plusieurs mécanismes pervers. Ces processus conduisent notamment à réduire le poids des enchaînements chronologiques ou à faire inexorablement remonter les analyses historiques vers des préoccupations contemporaines.

Pour Michel Delaly, les marxistes souhaitent éradiquer l'histoire politique et événementielle afin de développer leurs orientations politiques : «*Il serait intéressant d'étudier comment marxisme et structuralisme ont colonisé notre enseignement afin d'en chasser tout humanisme. (..) Pour certains jeunes loups de la nouvelle école, tout enseignement de l'histoire qui n'omet point les événements est assimilable aux racontars de bonne femme* !»[1193]. Cette volonté de réduire les enseignements historiques à ceux du marxisme structuraliste révèle une ambition totalitaire visant au contrôle des consciences. D'ailleurs, selon Frédéric Eleuche, les manuels marxistes nient sciemment les dérives du régime soviétique pour souligner les tares des démocraties libérales, dans le but évident d'épargner l'U.R.S.S : «*Les manuels nient l'existence du pouvoir militaire soviétique, emploient le mot "accumulation" au lieu d' "investissement", privilégient la sociologie déterministe d'extrême-gauche, assimilent l'apprentissage de la grammaire à un acte de colonisation ou de racisme social à l'égard des jeunes gens issus des classes sociales défavorisées "utilisent toutes les astuces de la fausse analyse pour évacuer les différences entre démocratie et dictature, instaurent une dangereuse confusion, jetant sur l'Etat libéral un discrédit, qui, par contrecoup rachète moralement l'Etat totalitaire", idéalisant l'URSS jusqu'au ridicule*»[1194].

Engagés dans une critique contre le marxisme, les enseignants libéraux et conservateurs rejettent ou déconstruisent progressivement les concepts de luttes de classe, de contradictions internes ou montrent l'aspect nocif des ruptures violentes.

[1192] Frédéric Eleuche « Revue de Presse « Jésus ? Connais pas ! » in La Quinzaine Universitaire, n° 946, 1986, p. 5.

[1193] Michel Delaly « Où va l'enseignement de l'histoire ?» in La Quinzaine Universitaire, n° 742, 1973, p. 717-721.

[1194] Frédéric Eleuche «Les manuels scolaires en question» in La Quinzaine Universitaire, n° 908, 1984, p. 766-767.

Ils proposent souvent des visions contradictoires des différentes périodes historiques.

Pour eux, les éléments de continuité entre les périodes canoniques apparaissent plus importants que les phénomènes de rupture durant l'Antiquité et le Moyen Age. Selon leurs représentations, ce sont essentiellement les choix opérés par les élites qui conditionnent le devenir des sociétés plus que les facteurs économiques ou les chocs d'origine extérieure. Pour Jacques Valax : «*Au lieu de laisser nos élèves s'exalter sur les traces d'Alexandre, César, Vercingétorix ou Gengis Khan, on prétend désormais les faire vibrer devant des graphiques de variations des prix ou de dévaluation monétaire*»[1195]. Alain Langlais ou Marguerite Fournier ne cessent de répéter que «*plus que de la force des barbares, c'est de la dissolution des mœurs que périt l'Empire Romain»* ou que *«dans les sociétés comme la Rome décadente, les élites nouvelles ne peuvent ni se former, ni s'élever»*[1196]*.* Les considérations de Jean-Marcel Champion sur les premiers temps médiévaux font écho à ses collègues : «*Dans l'histoire française, seuls les Mérovingiens ont confondu l'Etat et leur patrimoine familial ; dès avant l'an mil, la conception romaine du service public s'était définitivement imposée »*[1197].

Ainsi, pour les enseignants du S.NA.L.C, des élites éclairées et vertueuses permettent de fonder des sociétés équilibrées contrairement à celles dominées par des chefs dégénérés. Selon eux, seules les initiatives humaines permettent de surmonter les problèmes rencontrés par les sociétés alors que les marxistes prônent des changements structurels. Jacques Valax regrette que les aspects socio-économiques soient trop privilégiés aux dépens des grandes épopées écrites par les souverains Capétiens ou Valois. En outre, pour ces enseignants, les sociétés médiévales ne se caractérisent pas uniquement par des pénuries alimentaires ou des mécanismes d'oppression. Françoise Huet et Michel Aubin rejoignent les conceptions de Pierre Chaunu affirmant que les campagnes médiévales sont des «mondes pleins» générateurs d'innovations techniques susceptibles de fournir des exemples aux peuples du Tiers-monde : «*Régine Pernoud, Jean Gimpel, Robert Delatouche dans un livre curieux "Le Moyen Âge pour quoi faire ?"* [chez] *Stock, réhabilitent cette période en montrant de façon convaincante que les techniques*

[1195] Jacques Valax «L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le premier cycle » in La Quinzaine Universitaire, n° 851, 1981, p. 210.

[1196] Alain Langlais «Nos militants nous écrivent : Prudence et méfiance» in La Quinzaine Universitaire, n° 736, 1973, p. 373-374.

[1197] Jean-Marcel Champion « Editorial : Holà !» in La Quinzaine Universitaire, n° 894, 1983, p. 738-741.

d'hier peuvent apporter des solutions pour demain. L'un des auteurs met en valeur le système économique libéral qui existait déjà ; un autre se propose de faire profiter le Tiers Monde des techniques utilisées dans le temps : arbre à cames, moulin flottant et scie hydraulique, dessins à l'appui, sont capables de rendre encore service »[1198].

Les recensions de Françoise Huet mettent en valeur les réflexions de Julien Freund sur les mutations décisives survenues en Europe durant la Renaissance grâce aux nouvelles formes de capitalisme : *« Freund ne craint pas d'aller à contre-courant en affirmant : "La grandeur de l'Europe est d'être capitaliste, d'avoir inventé le capitalisme, qui a permis, pour la première fois dans l'histoire, à l'homme de combattre avec succès la rareté au niveau des besoins immédiats et faire profiter de l'abondance relative, dans des proportions diverses, l'ensemble des couches de la population"»[1199].* En conséquence, ces enseignants examinent avec circonspection, sinon avec suspicion, les tentatives de subversion ou les ruptures violentes intervenues durant la période moderne. Rejoignant les positions du duc de Saint-Simon ou de Guy Chaussinand-Nogaret, Jacques Delort ou Michel Piat considèrent que les aristocrates en défendant concrètement leurs prérogatives incarnent mieux les principes du libéralisme que les philosophes des Lumières, responsables d'abstractions désincarnées car «*les libertés publiques ne sont pas autre chose que des résistances (Royer-Collard)*»[1200]. Aussi, les Lumières sont-elles plus perçues comme une entreprise de subversion radicale que comme une œuvre d'émancipation : «*Au terme d'un triple ébranlement qu'incarnent les Lumières philosophiques, l'encyclopédisme et les sociétés de pensée de toute espèce, le monde des ordres hiérarchiques et l'archangélisme pyramidal sont gravement fissurés*»[1201].

Ces enseignants, en effet, considèrent les épisodes révolutionnaires de manière extrêmement négative. Maryse Lefevre et Jean Marcel Champion consacrent plusieurs recensions aux ouvrages de René Sédillot ou de Pierre Chaunu dressant des bilans catastrophiques de l'épisode révolutionnaire tant sur le plan économique que démographique. Les commentaires de Françoise Huet portant sur l'ouvrage

[1198] Michel Aubin « Petits échos » in La Quinzaine Universitaire, n° 944, 1986, p. 26.

[1199] Françoise Huet « Julien Freund : La fin de la Renaissance » in La Quinzaine Universitaire, n° 869, 1981, p. 211.

[1200] Jacques Delort « Un livre prophétique : « La révolte des masses » par José Ortega y Gasset » in La Quinzaine Universitaire, n° 826, 1979, p. 817-819.

[1201] Michel Piat « L'aventure de l'encyclopédie » in La Quinzaine Universitaire, n° 880, 1982, p. 934-935.

d'Abel Poitrineau rappellent que les utopies modernes sont souvent responsables de catastrophes en opposant les révolutionnaires aux réactionnaires : «*Abel Poitrineau avec "Les Mythologies révolutionnaires, l'Utopie et la Mort" (PUF) se penche sur l'homme créateur de mythes, d'utopies et d'idéologies, et sur le passage de l'imaginaire à la pratique révolutionnaire. (..) A la fascination passionnée des foules pour les mises en scène sanglantes et pour l'extrémisme tragique, répondent les contorsions intellectuelles des "clercs" soucieux de gagner sur tous les tableaux et qui soutiennent la non-violence comme la corde soutient le pendu, en préconisant la guerre à la guerre »*[1202].

Françoise Huet et Jean-Marcel Champion insistent cependant sur les mutations bénéfiques apparues par la suite grâce aux structures capitalistes, mais pour mieux mettre en avant les réalisations occidentales. *«On ne peut reprocher aux Européens d'avoir été les premiers à sortir de l'état de malnutrition permanente et de n'avoir pas fait immédiatement cadeau de ces techniques à peine éprouvées aux autres peuples... »*[1203]. Ces économies ont non seulement favorisé l'émergence de l'Europe de l'Ouest mais elles ont permis avec la colonisation d'intégrer les espaces coloniaux. Ce faisant, ces libéraux remettent en cause les thèses tiers-mondistes accusant les pays développés d'avoir pillé les espaces en développement : «*La plupart des manuels d'histoire pour classes terminales adoptent sans examen la thèse selon laquelle le sous-développement des pays pauvres provient uniquement de ce que l'on a baptisé "l'échange inégal" ou encore "pillage des matières premières". Or, c'est là une thèse de combat politique et idéologique. Elle a été réfutée comme non scientifique ou du moins indémontrable par deux prix Nobel d'économie qui sont l'un et l'autre le contraire de réactionnaires, les Suédois Gunnar Myrdal et l'Américain Paul Samuelson* »[1204].

[1202] Françoise Huet « Lu pour vous : Abel Poitrineau - Les Mythologies révolutionnaires, l'Utopie et la Mort » in La Quinzaine Universitaire, n° 972, 1988, p. 24.

[1203] Françoise Huet « Julien Freund : La fin de la Renaissance » in La Quinzaine Universitaire, n° 869, 1981, p. 211.

[1204] Frédéric Eleuche « L'éducation vue à travers la presse» La Quinzaine Universitaire, n° 900, 1984, p. 116-120.

Conclusion : Toutes les revues à l'exception de «*La Quinzaine Universitaire*» du S.NA.L.C apparaissent à des degrés plus ou moins importants gagnées par les thématiques marxistes. Majoritairement, les enseignants privilégient les questions économiques et sociales aux problématiques politiques ou culturelles. Les recensions historiographiques comme les transpositions didactiques dissèquent les rapports de domination économique et mettent en valeur les tentatives d'émancipation. Cependant le marxisme se conjugue de manière différente en fonction des appartenances syndicales ou des chapelles politiques. Les critiques venues de la gauche libertaire contre le marxisme autoritaire renforcent les attaques lancées par les enseignants libéraux ou conservateurs. Ces critiques préparent le terrain à de nouvelles perspectives historiographiques et à de nouvelles adaptations didactiques.

Chapitre IX : L'humain au cœur de la régulation sociale (années 1990-2010)

Les courants historiographiques apparus après la Chute du Mur conservent certaines problématiques abordées durant la période antérieure, mais les adaptent aux préoccupations du moment. Si l'anthropologie sert toujours de fil conducteur, elle ne se concentre plus forcément sur les mécanismes de domination sociale. En fait, les historiens utilisant l'anthropologie historique étudient désormais les formes de régulation sociale ou les capacités de résilience des sociétés. Les structures, les classes, les conflits sociaux s'effacent au profit des rapports contractuels, des accommodements, des formes d'hybridation ou de mimétisme. L'humain revient en force, au profit d'un vaste mouvement de défense des droits de l'Homme. Mais il n'est plus seulement l'individu de la société libérale, le membre d'une classe sociale, ni même la personne chrétienne. Il est l'«Homme-Dieu» de Luc Ferry qui donne sens à la vie[1205]. La société se penche sur ses affects, ses désirs, sa capacité à changer le monde et les rapports sociaux. Le pouvoir et l'Etat devenus suspects dans la critique foucaldienne sont désormais relégués au rang de croque-mitaine lorsqu'ils menacent exagérément ses droits. Exit Hegel et Schmitt. Vive Spinoza et Nietzsche !

1) Le pouvoir dépassé par la société

L'historiographie post-guerre froide, se caractérise par son caractère moins militant. Les historiens s'intéressent désormais plus aux formes d'autorégulation, aux interactions sociales et délaissent les visions conflictuelles ou frontales. Les événements violents ne disparaissent pas mais ils sont, à présent, analysés comme des dérèglements, des «accidents de l'Histoire» et non plus comme les conséquences des contradictions sociales. L'Etat, notamment, lorsqu'il devient envahissant devient le problème alors que la Société apparaît comme la solution. Les études historiques insistent moins sur les questions économiques et les conflits sociaux pour privilégier les problématiques culturelles ou politiques. L'Antiquité en sort créolisée, le Moyen-Âge pacifié après de lourds combats. L'époque moderne et le XIXème siècle émergent de la fumée épaisse laissée par les bûchers et les cheminées d'usine. Les tragédies du premier XXème permettent de mettre en exergue les progrès humains réalisés sur le plan mondial. Ces évolutions se répercutent bien évidemment sur les programmes scolaires et sur les pratiques des enseignants

[1205] Luc Ferry « L'homme-Dieu ou le sens de la vie », Paris, Grasset, 1996, pp. 227-247.

même si les représentations inspirées par les schémas marxistes démontrent leur capacité de résistance.

a) Une Antiquité tardive et créolisée

Les travaux consacrés au monde biblique, évoqués ici, se concentrent toujours sur les débats opposant maximalistes et minimalistes. Mais ils recherchent également les conditions ayant permis au christianisme de s'imposer autour du bassin méditerranéen. Ces travaux ramènent inévitablement les chercheurs vers les relations entretenues par les deux monothéismes durant l'Antiquité.

Ces questions sensibles rejaillissent également sur les débats opposant les historiens israéliens à propos des origines d'Israël. Si les théories minimalistes sortent renforcées par la publicité faite à l'ouvrage d'Israël Finkelstein et de Neil Asher Silberman «*La Bible dévoilée*», les maximalistes par la voie d'Ernest Laperrousaz rappellent que les découvertes récentes d'Abraham Biran ou d'Eilat Mazar établissent des preuves archéologiques incontestables de la fiabilité du texte biblique[1206]. Mais ces débats feutrés alimentent également des controverses plus rudes entre les historiens qui se définissent comme post-sionistes et leurs contradicteurs. En effet, pour les premiers, représentés par Shlomo Sand, les sionistes ont réinventé l'histoire du peuple juif pour des besoins politiques. Non seulement, les juifs, selon Sand, n'ont jamais été chassés de Palestine, mais en s'établissant volontairement à l'étranger, ils se sont imprégnés de cultures différentes au point de ne plus former un peuple, mais seulement des communautés religieuses éparpillées[1207]. Cependant, différentes personnalités israéliennes tels que Shaul Stampfer ou Claude Klein interviennent, soit pour contester les conclusions de Sand, soit pour l'accuser de faire le lit de l'antisémitisme[1208].

Les relations du paléo-christianisme avec le judaïsme sont essentielles pour comprendre les premières formes d'antisémitisme. Certains chercheurs défendent une position substantialiste comme Peter Schäfer après Marcel Simon. Pour eux, les velléités séparatistes des juifs ou leur prosélytisme expliquent les tensions les

[1206] Ernest-Marie Laperrousaz « Bible, où es-tu ? Sous quelle (s) pierre (s) te caches tu ?» à propos de « Israël Finkelstein, Neil Asher Silberman - La Bible dévoilée. Les nouvelles révélations de l'archéologie, Paris, Bayard, 2002 » in Historiens & Géographes, n° 382, 2003, p. 497.

[1207] Ernest-Marie Laperrousaz « Shlomo Sand - Comment le peuple juif fut inventé. De la Bible au sionisme, Paris, Flammarion, 2010» in Historiens & Géographes, n° 413, 2011, p. 329.

[1208] Shaul Stampfer «Did the Khazars Convert to Judaism ?» in Jewish Social Studies n° 19-3, 2013, p. 1-72.

opposant à d'autres groupes religieux[1209]. En revanche pour les fonctionnalistes, Elias Bickerman et Christian Habicht, les compétitions apparues entre juifs et chrétiens expliquent les rivalités apparues entre les deux communautés. Ces débats butent depuis Mommsen sur la question du prosélytisme juif. Jean Bottero et Joseph Moingt établissent des parallélismes très étroits entre les formes de prosélytisme juif et la prédication de Jésus[1210]. En revanche, Marie-France Baslez ainsi qu'Edouard Will et Claude Orrieux ne croient pas à l'existence d'un prosélytisme juif et estiment que les prédications de Paul se détachent résolument de la tradition israélite[1211]. Les progrès du christianisme dans le bassin méditerranéen font toujours l'objet de débats passionnés. Après le Cardinal Jean Daniélou, Marie-France Baslez ou Aline Rousselle insistent sur les progrès rapides du christianisme dans le bassin méditerranéen alors qu'Yves Modéran et Paul Veyne repoussent à l'époque du Bas-Empire les conversions massives des populations[1212]. Selon Peter Brown, les évêques charismatiques, sanctifiés après leur mort, deviennent de véritables intercesseurs susceptibles d'attirer des fidèles en recherche de grâces. Mais pour Paul Veyne, c'est l'intervention de Constantin, comprenant l'attrait d'un Dieu immense et compatissant sur des foules avides d'absolu, qui a été déterminante[1213]. Ce Dieu immense est évidemment pour lui assimilé au dieu solaire apparu dans le monde hellénistique.

Les recensions concernant le monde hellénique évoquent essentiellement les capacités de résilience des communautés soumises aux royaumes hellénistiques puis à l'Empire romain. Mais certaines études se penchent également sur les stratégies adoptées par les cités antiques pour développer leurs activités économiques. Si Pierre Lévêque puis Walter Garrison Runciman affirment que les cités grecques déclinent lentement après l'âge classique, Pierre Cabanes ou Oswyn Murray, s'efforcent de démontrer que les cités demeurent dynamiques autant dans le

---

[1209] Pierre Cabanes « Peter Shäfer - Judéophobie, Attitudes à l'égard des juifs dans le monde antique, Paris, Cerf, 2003 » in Historiens & Géographes, n° 384, 2003, p. 523.

[1210] Ernest-Marie Laperrousaz « Jean Bottero, Marc Alain Ouaknin, Joseph Moingt - La plus belle histoire de Dieu. Qui est le Dieu de la Bible ? », Paris, Seuil, 1997 » in Historiens & Géographes, n° 364, 1998, p. 507-512.

[1211] Pierre Cabanes «Edouard Will, Claude Orrieux - "Prosélytisme juif ?" Histoire d'une erreur, Paris, Les Belles-Lettres, 1992» in Historiens & Géographes, n° 341, 1993, p. 493.

[1212] Marie-France Baslez « Comment notre monde est devenu chrétien », Paris, Editions du Seuil, 2008, pp. 200-203

[1213] Jean Peyrot « Paul Veyne - Quand notre monde est devenu chrétien (312-394), Paris, Albin Michel, 2007 » in Historiens & Géographes, n° 399, 2007, p. 305-307.

domaine politique que sur le plan économique[1214]. D'ailleurs, si certains auteurs demeurent fidèles au schéma primitiviste de Moses Finley considérant que ces économies demeurent totalement assujetties aux traditions locales, d'autres comme Christophe Chandezon et Catherine Grandjean estiment que les demandes en céréales des cités déficitaires en grain sont à l'origine de proto-marchés et de prix régulés par la loi de l'offre et de la demande[1215].

Durant la période précédente, les notices historiographiques évoquaient essentiellement les apports civilisateurs de Rome et les résistances à l'ordre romain avant d'envisager sa décadence. Désormais, les savants recherchent les facteurs expliquant la longévité de l'Empire. Les spécialistes répondent à cette problématique en envisageant la réponse sous un angle politique, économique et culturel. Edward Luttwack ou Yann Le Bohec soulignent d'abord les efforts constants réalisés par les empereurs pour adapter leurs systèmes de fortifications aux impératifs de la défense[1216]. D'autres comme François Jacques ou Peter Garnsey rappellent que le pouvoir romain s'appuie sur des structures décentralisées, animées essentiellement par des cités. Mais pour Garnsey et Saller, ces institutions décentralisées correspondent à des économies primitives contrôlées par les autorités[1217]. Ces vues sont contestées par ceux qui, comme Dominic Rathbone et Jean-Michel Carrié, voient dans les économies antiques des proto-marchés répondant autant aux stimulations de l'offre et de la demande qu'aux réglementations de l'Etat[1218]. Ainsi, sous l'Empire, les autorités favorisent les échanges et se contentent seulement de veiller aux approvisionnements de céréales et de métaux. Mais si l'Empire dure aussi longtemps, c'est aussi parce qu'il réussit à synthétiser les différents apports du bassin méditerranéen. Après Louis Harmand et Pierre Grimal qui envisageaient des métissages culturels précoces, les observations de Patrick Le Roux ou d'Hervé Inglebert contredisent les thèses de Marc Bénabou affirmant que les Romains ont broyé les cultures indigènes. Le Roux et Inglebert considèrent que les conquérants

---

[1214] Pierre Cabanes « Oswyn Murray, Simon Price (dir.) - La Cité grecque d'Homère à Alexandre, Paris, La Découverte, 1992» in Historiens & Géographes, n° 341, 1993, p. 487-488.

[1215] Christophe Chandezon et Catherine Grandjean « Les grains dans la cité, de 478 à 88 avant notre ère (Grèce continentale, îles de l'Egée, cités côtières d'Asie mineure) » in Historiens & Géographes, n° 409, 2010, p. 83.

[1216] André Laronde « Yann Le Bohec - L'armée romaine sous le Haut-Empire, Paris, Picard, 1989 » in Historiens & Géographes, n° 325, 1989, p. 358.

[1217] Yann Le Bohec « Peter Garnsey, Richard Saller - L'empire romain, économie, société, culture, Paris, La Découverte, 1994 » in Historiens & Géographes, n° 348, 1995, p. 392.

[1218] Jean-Michel Carrié « Une rationalité quand même ? » in Topoi, 2005, p.292-303.

ont favorisé des systèmes hybrides favorisant l'allégeance à Rome sans éradiquer les traditions locales[1219]. Cela est confirmé par les études de William Van Andringa montrant que les dieux gaulois inscrits au panthéon romain conservent souvent leurs particularités indigènes[1220].

Les Gaulois dans le même temps reviennent à l'honneur grâce au regain d'intérêt survenu durant les années soixante-dix. Des auteurs comme Françoise Le Roux ou Marc Leroy mettent notamment en valeur le talent des artisans celtes réalisant des produits de qualité inondant les marchés romains. Stéphane Verger et Matthieu Poux traquent les contradictions des auteurs antiques afin de corriger les stéréotypes qui affectent encore les Gaulois dans l'imagerie populaire[1221]. Certains comme Jean-Louis Brunaux rapprochent même les croyances druidiques des théories pythagoriciennes[1222]. Ces spécialistes du monde gaulois contribuent à populariser l'idée que loin d'avoir été totalement bouleversée par la conquête romaine ou les invasions franques, la société gauloise a transmis un héritage plus conséquent que prévu au monde médiéval, comme l'annonçaient déjà Marc Bloch ou Jean-Pierre Poly. Le vocabulaire rural, la toponymie témoignent encore d'un passé celtique encore vivace. En outre, certains spécialistes comme Stéphane Verger, considèrent que les structures clientélistes gauloises préexistaient à la conquête et se sont maintenues au-delà en empruntant ici ou là des particularités romaines ou franques[1223]. Les Gaulois, issus de brassages divers et ouverts à différentes influences culturelles, redeviennent donc des ancêtres tout à fait respectables.

b) Un Moyen Âge en voie de pacification

L'ère des «Dark Ages» connait une éclaircie spectaculaire de nos jours. Plusieurs facteurs contribuent à cette évolution. Les spécialistes hésitent à recourir aux périodisations traditionnelles et certains comme Peter Brown ou Averil Cameron font

---

[1219] Patrick Le Roux « Les provinces romaines d'Europe centrale et occidentale de 31 avant J.C. à 235 après J.C.» in Historiens & Géographes, n° 324, 1989, p. 151. - Hervé Inglebert (dir.) «Histoire de la civilisation romaine», Paris, PUF, 2005, pp.421-449.

[1220] Bernard Rémy « William Van Andringa - La religion en Gaule romaine. Piété et politique (1er –III° siècle apr. J.C.), Paris, Errance, 2002 » in Historiens & Géographes, n° 384, 2003, p. 526.

[1221] Jean-Louis Cadoux « Stéphane Verger (éd.) Rites et espaces en pays celte et méditerranéen. Actes de la table ronde d'Avril 1997, Paris, De Boccard, 2000» in Historiens & Géographes, n° 379, 2002, p. 480-481.

[1222] Jean-Louis Brunaux « Nos ancêtres, les Gaulois », Paris, Editions du Seuil, 2008, p. 156.

[1223] Stéphane Verger « Société, politique et religion en Gaule avant la Conquête » in Pallas, n° 80, 2009, pp. 61-82.

remonter l'Antiquité jusqu'à une période tardive, ce qui met fin à l'idée d'une chute brutale de Rome[1224]. Bertrand Lançon repère, par exemple, des permanences romaines incontestables jusqu'au VIIème siècle en dépit des transformations imputables au christianisme ou à l'élément barbare[1225]. Pour Hervé Inglebert, les implantations durables des groupes germaniques dans l'Empire s'expliquent plus par les défections militaires et fiscales des populations romaines que par les coups de boutoirs de Barbares sanguinaires comme l'imagine encore Peter Heather[1226]. Pour Bruno Dumézil ou Charles Mériaux, les sociétés romano-barbares sont façonnées autant par les traditions romano-chrétiennes que par les coutumes germaniques. Faute d'effondrement avéré, l'économie alto-médiévale connaît également une sérieuse réévaluation avec l'historiographie actuelle. Les travaux de Michaël McCormick ou d'Olivier Bruand montrent que les circuits économiques antiques se maintiennent jusqu'à une époque avancée, avant d'être réactivés par les flux repérés au Nord par Stéphane Lebecq[1227]. Les chercheurs considèrent également que les économies agricoles sont moins déprimées que ne le laissaient entendre leurs prédécesseurs. Selon Jean-Pierre Devroey, les exploitations sont souvent intégrées à des circuits économiques stimulés par des réseaux monastiques[1228].

D'autre part, les emprunts plus fréquents des chercheurs à l'anthropologie anglo-saxonne introduisent de nouvelles clés de compréhension pour cette période. Selon Peter Brown, les progrès de la christianisation sont liés aux stratégies des évêques favorisant systématiquement les entreprises des moines irlandais prônant une ascèse rigoureuse. Ces moines sont ainsi en mesure de satisfaire des aristocrates exigeants, devenant après leur conversion des promoteurs de la chrétienté[1229]. Si des spécialistes comme Stéphane Lebecq rappellent que les clientèles armées au

---

[1224] Nicole Lemoine « Averil Cameron « L'Antiquité tardive », Editions Mentha, Paris, 1992 » in Historiens & Géographes, n° 336, 1992, p. 442-443.

[1225] Nicole Lemoine « Bertrand Lançon - Le monde romain tardif III°-VII° siècle ap. J.-C., Cursus, Paris, 1992 » in Historiens & Géographes, n° 341, 1993, p. 491.

[1226] Bernard Rémy « Hervé Inglebert, Claire Levasseur « Atlas de Rome et des Barbares. La fin de l'Empire romain en Occident (III°-VI° siècle) », Paris, Autrement, 2009 » in Historiens & Géographes, n° 409, 2010, p. 389.

[1227] Olivier Bruand « Voyageurs et marchandises aux temps carolingiens: Les réseaux de communication entre Loire et Meuse aux VIIIe et IXe siècles », Louvain-Paris, De Boeck, 2002, pp. 15-38.

[1228] Jean-Pierre Devroey « Puissants et misérables: Système social et monde paysan dans l'Europe des Francs (VI-IX siècles) », Bruxelles, Académie Royale de Belgique, 2006, pp 547-567.

[1229] Pierre Cabanes « Peter Brown - Essor du christianisme occidental. Triomphe et diversité (200-1000), préface de Jacques Le Goff, Paris, Seuil, 1997» in Historiens & Géographes, n° 360, 1998, p. 405.

service des souverains retardent l'apparition d'Etats médiévaux, d'autres comme Patrick Geary estiment qu'en Gaule mérovingienne, ce sont les clans aristocratiques qui dominent des «duchés tribaux» identifiés par Karl Ferdinand Werner[1230]. Les travaux de Régine Le Jan montrent comment les groupes aristocratiques en nouant des alliances très larges de type cognatique se transforment en lignages ramassés et hiérarchisés de type agnatique lorsqu'ils commencent à se transmettre des honneurs héréditaires[1231]. Ces mutations sociales ont des conséquences sur les pratiques religieuses puisque les recherches de Cécile Treffort révèlent que les clans aristocratiques, comme les communautés rurales, s'enracinent progressivement autour des monastères et des cimetières afin d'être au plus près des reliques des saints intercesseurs.

Les recensions font intervenir des études fondées sur l'anthropologie médiévale montrant les capacités d'autorégulation de sociétés alto-médiévales autrefois considérées comme des situations d'anomie ou d'anarchie. Patrick Geary ou Jean Heuclin considèrent désormais les souverains mérovingiens comme des instances de médiation entre les clans aristocratiques cherchant à accaparer les fonctions régaliennes ou les monastères[1232]. Nous sommes loin, ici, des barbares velléitaires de Ferdinand Lot ou des rois reprenant les fonctions caritatives des souverains du Bas-Empire chrétien, évoqués par Olivier Guillot[1233]. En effet, les historiens travaillant sur les rituels et les codes du monde médiéval insistent de plus en plus comme Karol Modzelewski sur les obligations tribales reposant sur l'honneur familial et la vengeance codifiée permettant aux clans aristocratiques de préserver leur rang en cas de conflit, sans risquer d'affronter des coalitions trop importantes[1234]. Les médiévistes français de Régine Le Jan à Marie-Céline Isaïa insistent donc sur les médiations permanentes entreprises par les Carolingiens pour s'assurer des fidélités des lignages contrôlant les duchés. Les spécialistes britanniques comme Janet

---

[1230] Jean-Georges Thiellay « Patrick. J. Geary - Le Monde mérovingien. Naissance de la France, Paris, Flammarion, 1989 » in Historiens & Géographes, n° 326, 1990, p. 419.

[1231] Robert Fossier « Régine Le Jan - Famille et pouvoir dans le monde franc (VII-X° siècle), Essai d'anthropologie sociale, Publications de la Sorbonne, Paris, 1995» in Historiens & Géographes, n° 355, 1996, p. 501.

[1232] Jean-Georges Thiellay « Patrick. J. Geary - Le Monde mérovingien. Naissance de la France, Paris, Flammarion, 1989 » in Historiens & Géographes, n° 326, 1990, p. 419. - Jean Heuclin « Les Mérovingiens », Paris, Ellipses, 2015, p. 9.

[1233] Olivier Guillot « Observations sur la souveraineté du roi mérovingien en matière de justice » in Cahiers de l'Institut d'Anthropologie juridique, n° 10, Arcana Imperii (IVème-XIème siècle), 2003, pp. 269-300

[1234] Robert Fossier « Karol Modzelewski - L'Europe des Barbares. Germains et Slaves face aux héritiers de Rome, Paris, Aubier, 2006» in Historiens & Géographes, n° 399, 2007, p. 334.

Nelson montrent comment les Carolingiens compensent leur faiblesse administrative en créant localement les plaids judiciaires permettant de préserver les intérêts nobiliaires tout en préservant les paysans libres d'une domination trop brutale[1235].

L'affrontement fut rude entre les partisans de la «mutation féodale» de l'an Mil et les tenants d'une simple «révélation féodale». Cependant, cette joute historiographique a contribué à pacifier un âge féodal présenté auparavant sous son jour le plus sombre. En effet, des critiques formulées dans le monde anglo-saxon par Susan Reynolds puis par Dominique Barthélemy, en France, remettent en cause le modèle popularisé par Georges Duby. Des spécialistes, comme Fredric Cheyette accusent même Duby d'avoir formulé ses conclusions, à partir d'un corpus réduit de sources, ne constituant pas une véritable rupture documentaire avec la période précédente[1236]. Pour Dominique Barthélemy et Olivier Bruand, les tenants de la «mutation féodale» de Pierre Bonnassie à Hélène Débax se laissent abuser par les transformations tardives du monde méditerranéen alors que l'Europe du Nord a déjà expérimenté ces évolutions[1237]. En conséquence, les lignages nobiliaires du Haut Moyen Âge continuent à dominer les régions qu'ils contrôlaient en s'appuyant sur des réseaux constitués à partir d'alliances hypogamiques.

Les «sires» ne sont donc pas des soudards ivres de leurs nouveaux pouvoirs, mais les membres de mesnies faisant régner un véritable «ordre seigneurial». Ces propriétaires de domaines ont déjà réduit en servage, depuis le Haut Moyen âge, les alleutiers libres et les anciens esclaves comme le pressentait Marc Bloch. Sans être des philanthropes, ces seigneurs savent optimiser les ressources de leurs exploitations, en limitant les taxes humiliantes et en multipliant les redevances banales. Les travaux de Bruno Lemesle démontrent que les justices castrales, loin d'être arbitraires et cruelles, favorisent des procédures probatoires équilibrées[1238]. D'ailleurs, les guerres opposant les aristocrates, loin d'être des déchaînements de violences, sont extrêmement codifiées et ritualisées. Suite à ces réflexions, nombre

[1235] Janet L. Nelson, «Kings with Justice, Kings without Justice: An Early Medieval Paradox » in «La giustizia nell'alto medioevo (secoli IX-XI)», settimane di studio del centro italiano di studi sull'alto medioevo, n° 44, 1997, pp. 797-826.

[1236] Fredric Cheyette « George Duby's "La société dans la région Mâconnaise" after fifty years: reading it then and now, » in Journal of Medieval History, n° 28, 2002, pp. 291-317.

[1237] Dominique Barthélemy « La mutation féodale a-t-elle eu lieu ? Note critique » in Annales ESC, mai-juin 1992, n°3, pp. 767-777.

[1238] Robert Fossier « Bruno Lemesle - Conflits et justice au Moyen Âge. Normes, loi et résolution des conflits en Anjou aux XI° et XII° siècles, Paris, PUF, 2008 » in Historiens & Géographes, n° 408, 2009, p. 396.

de jeunes médiévistes comme Florian Mazel, sans adopter l'optimisme de Barthélemy, révisent leurs vues sur le Moyen Âge féodal en évitant de trop souligner les ruptures de l'an Mil[1239].

Ces débats ont des conséquences sur les paradigmes dominants de l'histoire rurale ou religieuse du Moyen Âge. En effet, les successeurs de Fliche, Yves-Marie Congar ou Jacques Paul considèrent que la réforme grégorienne procède d'une volonté de rupture avec les carcans imposés par le pouvoir carolingien. Pour les tenants de la «mutation féodale», avec la «Paix de Dieu» qui annonce la réforme, les prélats épousent la cause des opprimés et tentent d'atténuer les excès commis par les puissants. A l'opposé, les travaux de Robert Moore ou de Jean-Louis Biget mettent, en avant les aspects répressifs de l'Eglise à l'origine d'une «société de persécution» contre les individus soupçonnés d'hérésie. Dominique Barthélemy et ses disciples insistent, eux, sur les intérêts bassement matériels poursuivis par les clercs voyant dans la réforme un moyen de tarifer les pénitences infligées aux sires violents[1240]. Les tenants de la «révélation féodale» considèrent que les clercs et les laïcs appartiennent aux mêmes lignages. Certains d'entre eux profitent de la réforme pour éliminer par la diffamation les concurrents de parents aspirant aux mêmes fonctions sacerdotales. La lutte contre la simonie devient un mythe, puisque les propriétaires d'églises continuent à désigner les desservants. A cet effet, les travaux d'Elisabeth Zadora-Rio et Céline Treffort montrent que les villages se constituent véritablement, aux alentours de l'an Mille, parallèlement aux réseaux paroissiaux et aux cultes funéraires selon les schémas d'encellulement établis par Pierre Toubert ou Robert Fossier[1241]. Cependant, les nouvelles découvertes archéologiques réalisées par Patrick Périn ou Isabelle Catteddu identifient des habitats villageois plus précoces et remettent en cause le modèle de Fossier. Ces nouveaux schémas révèlent aussi les capacités des sociétés à s'organiser, sans pouvoirs supérieurs contraignants.

Le Bas Moyen-Âge est lui aussi considérablement réévalué à l'aune de nouvelles productions. Les spécialistes abandonnent les thèses malthusiennes ou marxistes pour revenir à des visions plus optimistes développées dans les années cinquante,

---

[1239] Florian Mazel, Philippe Depreux «Pouvoirs, Eglise et société dans les royaumes de France, Bourgogne et Germanie (aux X° et XI° siècles (888- vers 1110)» in Historiens & Géographes, n° 403, 2008, p. 491 sqq.

[1240] Robert Fossier « Dominique Barthélemy - Chevaliers et miracles. La violence et le sacré dans la société féodale, Paris, Colin, 2004 » in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, p. 404.

[1241] Jean-Georges Thiellay « Henri Galinie et Elisabeth Zadora-rio (dir) « Archéologie du cimetière chrétien-Actes du II Colloque Archea, Orléans », in Revue archéologique du Centre, 1998 » in Historiens & Géographes, n° 361, 1998, p. 507.

tout en insistant sur l'extrême fluidité d'une société de moins en moins régie par les cadres féodaux. Monique Bourrin-Derruau et Alain Demurger insistent sur les phénomènes de reprise intervenus dans plusieurs régions, en raison des diversifications économiques permettant de faire face à la chute des prix céréaliers[1242]. Les travaux de Gérard Sivery montrent que, contrairement au schéma décliniste, les espaces reculés loin d'être tous abandonnés, deviennent des opportunités pour les ruraux souhaitant échapper aux contraintes seigneuriales[1243]. Les études présentant une noblesse déclinante sont également en perte de vitesse face à la vision proposée par Philippe Contamine envisageant les ressources foncières et les nouvelles opportunités dont dispose l'aristocratie[1244].

Plusieurs recherches de grande envergure montrent que les Etats embryonnaires doivent encore compter sur les aristocraties. Ces Etats modernes encore instables reposent, essentiellement, sur les réseaux clientélistes intégrant aristocrates et bourgeois des villes. Après Bernard Guénée, Jean-Philippe Genet et Albert Rigaudière insistent sur les efforts de centralisation réalisés par les souverains grâce aux parlements, aux apanages et aux «bonnes villes»[1245]. Mais tous ces spécialistes constatent également les pratiques de marchandage permanent, adoptées par les gouvernants pour conserver la loyauté des clans nobiliaires et des masses rurales. Les travaux de Pierre Charbonnier révèlent que les contribuables, soumis à partir de la Guerre de Cent ans à des impôts supplémentaires, dissimulent certains de leurs revenus au fisc. Les travaux de Claude Gauvard rappellent que les tribunaux royaux, loin d'appliquer une justice sévère et expéditive, cherchent essentiellement à dédommager les victimes sans humilier les coupables. En conséquence, pour Claude Gauvard et ses élèves comme François Foronda, montrent que les institutions judiciaires loin d'être centralisées et répressives restent des instances médiatrices permettant d'éteindre les fureurs paysannes comme les vendettas

[1242] Jean-Georges Thiellay «Monique Bourin-Derruau - Temps d'équilibres, temps de ruptures, XIII° siècle - Alain Demurger, Temps de crises, temps d'espoirs, XIV°—XV° siècles, tome 4 et 5 de la « Nouvelle Histoire de la France médiévale , Paris, Le Seuil, 1990 » in Historiens & Géographes, n° 330, 1991, p. 399-400.

[1243] Robert Fossier « Gérard Sivery - Terroirs et communautés rurales dans l'Europe occidentale au Moyen Age, PUL, Lille, 1990 » in Historiens & Géographes, n° 336, 1992, p. 447-448.

[1244] Yves Grava, Michel Pierrot « La noblesse aux deux derniers siècles du Moyen Age. Ordre en expansion ou en déclin ? » in Historiens & Géographes, n° 348, 1995, p. 62. - Philippe Contamine « L'Etat et les aristocraties : XII-XVII° siècle. France, Angleterre, Ecosse.- Actes de la table ronde organisée par le Centre National de la Recherche Scientifique – 26 et 27 septembre 1986 », Paris, Presses de l'ENS, 1989, pp. 14-18.

[1245] Albert Rigaudière « Pouvoirs et institutions dans la France médiévale : Des temps féodaux aux temps de l'Etat », Paris, Armand Colin, 1994, pp. 180-229.

nobiliaires[1246]. L'image d'un Etat puissant et centralisé à la fin du Moyen Âge s'efface au profit d'une «monarchie judiciaire», contrainte de monnayer en permanence la loyauté de ses sujets.

Cependant, la pacification du monde médiéval n'est que relative car des polémiques violentes opposent les chercheurs à l'heure où se pose la question de l'entrée de la Turquie dans l'Europe. En effet, après Jacques Heers, Sylvain Gouguenheim et le philosophe Rémi Brague remettent en question les apports orientaux à la philosophie et à la science occidentale. Ces chercheurs mettent plutôt en valeur les héritages gréco-latins et les traductions d'auteurs non-musulmans comme passeurs de culture. Ces thèses provoquent les réactions indignées de philosophes et de chercheurs comme Alain de Libera ou Marwan Rashed réaffirmant le caractère original des apports de la culture arabo-musulmane au monde occidental[1247]. Ces controverses ne font que reprendre des polémiques plus anciennes, nées en Espagne au XIXème siècle, mais elles révèlent les enjeux de l'historiographie médiévale à l'heure où les chercheurs se penchent sur les questions de transferts culturels, d'identités complexes dans un monde où les migrations deviennent de plus en plus massives.

c) Des temps (post) modernes

La déconstruction du concept de «Renaissance» se poursuit à l'époque moderne. Si les chercheurs s'intéressent toujours aux conséquences économiques et culturelles des «Grandes découvertes», ils se penchent désormais sur les phénomènes d'acculturation et d'hybridation intervenus en Europe ou dans le Nouveau monde. Mais surtout, les spécialistes, influencés par le néo-historicisme, tentent de sonder les consciences afin de cerner les attitudes d'adhésion, d'intériorisation ou de dissimulation manifestées par les individus.

Plusieurs recensions évoquent les bouleversements culturels, survenus après les «Grandes découvertes» réalisées par les puissances européennes. Les publications de Frank Lestringant montrent à quel point, l'univers des hommes de la Renaissance, est bouleversé par les découvertes géographiques et

[1246] Claude Gauvard « Violence et ordre public au Moyen Âge », Paris, Picard, 2005, pp. 265-277.

[1247] Sylvain Gouguenheim «Aristote au mont Saint-Michel : Les racines grecques de l'Europe chrétienne» Paris, Editions du Seuil, 2008, p. 81-86. - Jean-Georges Thiellay « Philippe Büttgen, Alain de Libera, Marwan Rashed, Irène Rosier- Catach (dir.) « Les Grecs, les Arabes et nous : Enquête sur l'islamophobie savante, Paris, Fayard, 2009 » in Historiens & Géographes, n° 409, 2010, p. 381.

astronomiques[1248]. Les visions parcellaires du monde laissent place à des perspectives globales permettant d'élaborer les premières lois scientifiques. Dans cette perspective, les historiens s'intéressent aux bouleversements mentaux intervenus avec les «Grandes découvertes». Les réflexions philosophiques de Jean Seidengart, évoquées par Nicole Lemaître, montrent que les découvertes astronomiques, en ruinant les postulats d'Aristote, renforcent les tendances naturalistes et panthéistes d'un Giordano Bruno, déjà latentes chez Nicolas de Cues un siècle plus tôt[1249]. Claude-Gilbert Dubois, d'ailleurs, considère que la pensée avec l'Humanisme s'affranchit de plus en plus de la théologie pour s'orienter avec Thomas More vers une rationalité froide, annonçant les Lumières[1250]. Les travaux de Quentin Skinner démontrent également qu'avec les troubles civils, l'Humanisme se charge d'une dimension pessimiste, d'essence stoïcienne, favorisant chez Machiavel ou Bodin la volonté de renforcer la chose publique[1251]. Les recherches de Serge Gruzinski portent, elles, sur les phénomènes de recomposition culturelle, intervenus après la conquête ibérique de l'Amérique latine. Les phénomènes d'hybridation sont perçus ici comme des efforts d'adaptation réalisés par des individus désireux de se fondre dans les cadres créés par les conquérants. Cependant, ces processus de métissage intervenus en Amérique latine permettent à des indiens christianisés et lettrés de s'immiscer dans l'univers des dominants contrairement aux schémas classiques. Les études de Gruzinski participent à l'essor d'une histoire globale, dans un contexte de mondialisation accélérée.

Mais les chercheurs s'intéressent aussi à travers les questions religieuses aux formes de radicalisation, d'accommodement, voire d'acculturation survenues en Europe, après que la tunique du Christ ait été déchirée par la Réforme. Les travaux pionniers de Denis Crouzet sur les violences religieuses tentent de réintroduire une forme de rationalité dans un monde en proie à l'eschatologie[1252]. Selon lui, les catholiques en mutilant les corps de leurs adversaires font preuve d'une violence

[1248] Frank Lestringant « L'Atelier du cosmographe, ou l'image du monde à la Renaissance », Paris, Albin Michel, 1991. 270 p.

[1249] Nicole Lemaître « Jean Seidengart - Dieu, l'univers et la sphère infinie. Penser l'infinité cosmique à l'aube de la science classique, Paris, Albin Michel, 2006 » in Historiens & Géographes, n° 399, 2007, p. 362-363.

[1250] Nicole Lemaître « Claude Gilbert Dubois - Le bel aujourd'hui de la Renaissance. Que reste-t-il du XVI° siècle ? Paris, Le Seuil, 2001» in Historiens & Géographes, n° 379, 2002, p. 486.

[1251] François Weymuller « Quentin Skinner - Machiavel, Paris, Le Seuil, 1989 » in Historiens & Géographes, n° 326, 1990, p. 424-425.

[1252] Joël Cornette «Les cultures politiques en France de la première moitié du XVI siècle au milieu du XVII° siècle», in Historiens & Géographes, n° 345, 1994, pp. 287-295.

rédemptrice visant les agents du démon. Les protestants, quant à eux, s'inscrivent dans une violence pédagogique, en persécutant les prêtres, représentants de l'erreur romaine. En discutant le concept de «construction confessionnelle», les études de Thierry Wanegffelen montrent que celui de «confessionnalisation» semble plus pertinent[1253]. Il remarque que nombre de catholiques ou de réformés hésitent à rentrer dans les cadres imposés par les Eglises, pour des raisons religieuses ou professionnelles. Ces chrétiens hésitant «entre Rome et Genève» refusent les perspectives d'affrontement religieux et permettent de réévaluer les schémas binaires traditionnels concluant au caractère inéluctable du conflit. Allant aussi à contre-courant des idées dominantes, Perez Zagorin retrouve dans la doctrine chrétienne des incitations à la tolérance. Mais il précise qu'il s'agit de groupes minoritaires persécutés pour leurs idées hétérodoxes comme les antitrinitariens. Cependant, les analyses de Marc Vénard montrent que les deux christianismes connaissent des évolutions sensibles allant de la confessionnalisation à une intériorisation de spiritualité du XVI au XVIIIème siècle[1254]. Ces mutations se caractérisent par la montée d'un irénisme religieux et une autonomisation du croyant préparant à la sécularisation de la pensée. Denis Crouzet et Xavier Le Person en déconstruisant les discours aristocratiques tentent de cerner la part de dissimulation ou de sincérité décelable chez les grands afin de saisir les motivations profondes des « *practiques* » nobiliaires. Les intrigues, les défections ou les faux-fuyants ne représentent pas toujours, selon eux, des manœuvres intéressées ou dilatoires mais également des appels désespérés à la réconciliation politique ou religieuse[1255].

La croissance de l'Etat absolutiste donne lieu à des travaux très variés aux conclusions souvent très différentes. Robert Descimon et Fanny Cosandey réinterprètent le concept d'absolutisme en rappelant ses origines médiévales et humanistes avant de souligner les divergences historiographiques dont il fait l'objet[1256].

[1253] Thierry Wanegffelen « Construction confessionnelle » et « confessionnalisation » dans l'Europe moderne » In Historiens & Géographes, N° 341, Octobre 1993, pp. 121-132.

[1254] Nicole Lemaître « Marc Vénard (dir.) - Histoire du christianisme des origines à nos jours, tome IX : l'âge de raison (1620-1750), Paris, Desclée, 1997»

[1255] Xavier Le Person « "Practiques" et "practiqueurs" au temps d'Henri III» in Histoire, économie & société, n° 22-3, 2003, pp. 349-365.

[1256] Fanny Cosandey, Robert Descimon « L'Absolutisme en France. Histoire et historiographie », Paris, Editions du Seuil, 2002, 320 p. – voir aussi Lothar Schilling (dir.), « Absolutismus, ein unersetzliches Forschungskonzept? Eine deutsch-französische Bilanz – L'absolutisme, un concept irremplaçable? Une mise au point franco-allemande » in Pariser Historische Studien, n° 79, 2008.

Les approches « institutionnalistes » privilégient les processus de centralisation et de bureaucratisation amorcés par la monarchie administrative. Depuis Joël Cornette et John Lynn, les historiens soulignent les parallèles existant entre la croissance des besoins militaires et le développement des instances administratives notamment financières[1257]. Les travaux de Lucien Bély montrent, notamment, comment les départements ministériels accumulent une masse d'informations afin de devenir plus performants dans les domaines de l'approvisionnement ou de la guerre[1258]. Les forces d'encadrement peuvent désormais s'appuyer sur des résultats tangibles, afin de convaincre les populations du bien-fondé des politiques royales. Les élèves de Lucien Bély, Thierry Sarmant et Olivier Stoll, montrent que les impératifs militaires renforcent les prérogatives des Conseils en matière administrative et financière alors que les affaires militaires sont prises en main directement par le Roi[1259].

Reprenant les réflexions d'Ernst Kantorowicz et de Ralph Giesey, les «cérémonialistes» se penchent sur les aspects psychologiques et culturels de la construction absolutiste en faisant du roi le cœur de la souveraineté. Sarah Hanley ou Michèle Fogel étudient les différentes manifestations politiques ou religieuses, tels que le «Lit de justice» ou le «Te Deum», permettant de conforter la place centrale du monarque dans l'ensemble du pays[1260]. Les travaux de Jean Nagle sont originaux puisqu'ils décrivent les transformations idéologiques initiées par les détenteurs d'offices, privilégiant la «dignité» de la fonction à l'honneur nobiliaire, assimilé à un encouragement à la sédition[1261]. Ces études doivent être rapprochées de celles de Jacques Krynen soulignant l'importance du caractère affectif de la propagande royale parfaitement intégrée par des magistrats se sentant pleinement associés aux actions judiciaires de la monarchie[1262].

[1257] Joël Cornette « La présence du roi dans les monarchies espagnole et française (possessions extra-européennes exclues) du milieu du XVI° à 1714 » in Historiens & Géographes, n° 381, 2002, p. 104 sqq.

[1258] Marc Vigié « Lucien Bély - La France au XVII° siècle, Paris, PUF, 2009 » in Historiens & Géographes, n° 410, 2010, p. 304 sqq.

[1259] Nicole Lemaître « Thierry Sarment, Mathieu Stoll - Régner et gouverner. Louis XIV et ses ministres, Paris, Perrin, 2010 » in Historiens & Géographes, n° 416, 2011, p. 340.

[1260] Jacques Marcadé « Michèle Fogel - Les cérémonies de l'information dans la France du XVI° au XVIII° siècle, Paris, Fayard, 1989 » in Historiens & Géographes, n° 327, 1990, p. 493-494.

[1261] Marc Vigié « Violences et société en Angleterre, en Espagne et en France au XVII° siècle» in Historiens & Géographes, n° 408, 2009, p. 91.

[1262] Nicole Lemaître « Jacques Krynen - L'Etat de justice. France, XIII°-XX° siècle. L'idéologie de la magistrature ancienne, Paris, Gallimard, 2009 » in Historiens & Géographes, n° 413, 2011, p. 322.

Les analyses «fonctionnalistes» rappellent que les différents corps du Royaume restent toujours associés aux processus de décision prises par l'Etat. Les recherches de Roseline Claerr et Olivier Poncet montrent que les décisions prises par les instances monarchiques, au XVIème siècle, sont essentiellement des réponses aux requêtes contestant des décisions judiciaires. Ces particularités expliquent, selon ces auteurs, la croissance rapide des «maîtres des requêtes» et la bureaucratisation rapide de l'Etat, en dépit de son caractère encore judiciaire[1263]. Les études de Laurent Bourquin remémorent les efforts constants de la monarchie pour rallier les membres de la «noblesse seconde», attirés par ces offices prestigieux, afin de compenser l'influence des Grands. Marie-Laure Legay considère, elle, les Etats provinciaux, à l'époque moderne, comme des relais efficaces de l'administration centrale permettant de renforcer les intérêts des ordres privilégiés[1264]. Ces différentes productions sont à mettre en rapport avec les recherches pionnières de Sharon Kettering, soulignant à quel point les pratiques de patronage influencent les processus de décision, même au plus haut sommet de l'Etat absolutiste.

La vision portée sur les révoltes ou sur les dissidents devient alors tout à fait différente en fonction des points de vue adoptés. En effet, pour les héritiers de Mousnier et de Bercé, les populations, structurées par les réseaux de patronage, tentent de s'opposer aux empiètements croissants de l'Etat monarchique, avant d'être subjuguées par l'absolutisme. En revanche, pour Jean Nicolas et Gauthier Aubert, la «rébellion française» n'a jamais cessé puisqu'ils repèrent, dans les archives, des centaines d'«émotions populaires» contestant la pression fiscale, la hausse des prix, durant les deux siècles précédant la Révolution[1265].

Si les interprétations favorables de la Révolution française n'ont pas disparu et sont même revendiquées par de nombreux chercheurs, les coups portés par les historiens hostiles à l'événement portent leurs fruits puisque se développe une vulgate négative de l'épisode révolutionnaire.

[1263] Nicole Lemaître «Roseline Claerr, Olivier Poncet (coord.) « La prise de décision en France (1525-1559). Recherches sur la réalité du pouvoir royal ou princier à la Renaissance » Paris, Ecole des Chartes, 2008 » in Historiens & Géographes, n° 416, 2011, p. 338.

[1264] Michel Arondel « Marie Laure Legay - Les Etats provinciaux dans la construction de l'Etat moderne aux XVII° et XVIII° siècle, Genève, Droz, 2001 » in Historiens & Géographes, n° 377, 2002, p. 558.

[1265] Bernard Peschot « La remise en cause du pouvoir royal dans la France des Lumières (seconde moitié du XVIII° siècle)» in Historiens & Géographes, n° 381, 2002, p. 205.

Les recensions de travaux consacrés aux Lumières et à la Révolution deviennent plus rares par rapport à la période précédente et les études favorables encore plus. Certes plusieurs études consacrées aux Lumières sont encore recensées, mais elles demeurent extrêmement nuancées à quelques exceptions près. Les études de Roger Chartier considèrent que ce sont les «Rousseau du ruisseau», plus que Voltaire ou Diderot, qui ont rendu possible la Révolution en manifestant leurs aspirations égalitaires dans des ouvrages à caractère pornographique et anticlérical, vendus sous le manteau. Sous leur influence, la France moderne connaît un processus d'autonomisation croissante de la sphère intellectuelle, favorisant une désacralisation progressive de la pensée et une véritable espérance démocratique[1266]. C'est donc à une reconstruction historique fallacieuse que se sont livré les révolutionnaires en transférant les cendres de Voltaire au Panthéon. Ces thèses déjà développées par Robert Darnton ou Keith Baker contribuent à rompre le lien autrefois évident entre Lumières et Révolution. Les travaux de Daniel Roche rappellent les virtualités émancipatrices des Lumières, mais n'ignorent pas le côté sombre marqué par l'irrationalité de sa frange occultiste[1267]. En empruntant une partie de sa conclusion à Jean Deprun, Roche rappelle autant les potentialités libératrices des Lumières que leurs aspects ésotériques. Les études consacrées à d'Holbach et Helvétius par Guy Chaussinand-Nogaret, apparaissent plus élogieuses pour ces philosophes matérialistes, exonérés de toute responsabilité dans le déclenchement de la Terreur[1268]. Mais ils restent très isolés dans la production historiographique. Les vulgarisateurs d'«*Historiens & Géographes*», contrairement aux «*Annales*» et à «*L'Histoire*», ne consacrent pas d'articles aux travaux de Margaret Jacob ou de Jonathan Israël réhabilitant ces «*Lumières radicales*» longtemps occultées[1269].

En revanche, contrairement aux périodes précédentes, des recensions plus nombreuses s'attachent à proposer une image des Lumières, moins reluisante. Certaines se rattachent à la tradition libérale incarnée par Tocqueville ou Furet, d'autres à la tradition contre-révolutionnaire représentée par l'abbé Barruel ou Augustin Cochin. Rappelons que Furet lui-même emprunte une partie de son

[1266] Jean-Clément Martin « Roger Chartier - Les origines culturelles de la Révolution française, Paris, Le Seuil, 1990 » in Historiens & Géographes, n° 330, 1991, p. 404-405.

[1267] Daniel Roche « La France des Lumières », Paris, Fayard, 1993, pp. 523-550.

[1268] Marc Vigié « Guy Chaussinand Nogaret - Les Lumières au péril du bûcher – Helvétius et d'Holbach, Paris, Fayard, 2009 » in Historiens & Géographes, n° 410, 2010, p. 307.

[1269] Antoine Lilti «Comment écrit-on l'histoire intellectuelle des Lumières ? Spinozisme, radicalisme et philosophie » in Annales HSS, janvier-février 2009, n°1, p. 171-206.

appareil critique à Taine et à Cochin. Plusieurs recensions proposées par Yann Fauchois évoquent des études remettant en cause la légende dorée des Lumières et réhabilitant les adversaires des philosophes[1270]. Les travaux de Xavier Martin rappellent que derrière leurs projets politiques, les révolutionnaires poursuivent aussi des objectifs philosophiques visant à remplacer le christianisme par une conception utilitariste, réductrice de l'Homme, répondant à une vision matérialiste et sensationniste du monde[1271]. Les recherches de Didier Masseau, inspirées par celles de Jean Balcou, montrent que les adversaires des philosophes, loin d'être les rétrogrades que l'on a souvent décrits, se considèrent simplement comme les défenseurs d'un christianisme menacé par le déisme et le matérialisme[1272]. Mais les critiques ne portent pas que sur les systèmes de pensée, elles visent également des personnalités ambiguës. Les recherches engagées par Xavier Martin ou Benoît Garnot sur la correspondance de Voltaire, remettent en question, non seulement, la justesse de vue mais également la probité du seigneur de Ferney[1273].

Ces remises en cause des Lumières annoncent celles de la Révolution Française même si beaucoup d'auteurs s'efforcent de dissocier les deux phénomènes. Elles montrent surtout que la controverse s'est portée vers les problématiques culturelles au détriment des questions socio-économiques. Certes, après le Bicentenaire, des notices mentionnent les thèses d'Immanuel Wallerstein faisant de l'événement révolutionnaire une première étape vers l'économie-monde, mais à l'exception de Michel Vovelle, les historiens n'évoquent plus guère la Révolution sous l'angle de la transition au capitalisme[1274]. Les défenseurs de la Révolution semblent être sur le reculoir. Les lignes de défense s'établissent surtout en fonction des critiques adressées dans les décennies précédentes. Denis Woronoff, Louis Bergeron comme Jean-Pierre Hirsch rappellent que les différentes phases révolutionnaires n'ont pas

[1270] Yann Fauchois «Actes du colloque tenu à la Roche-sur-Yon en avril 1993 "La Vendée dans l'histoire" (postface de Pierre Chaunu) Paris, Perrin, 1994 » in Historiens & Géographes, n° 353, 1996, p. 394.

[1271] Xavier Martin « Nature humaine et Révolution française», Paris, Dominique Martin-Morin, 1994, p. 125

[1272] Bernard Peschot « La remise en cause du pouvoir royal dans la France des Lumières (seconde moitié du XVIII° siècle)» in Historiens & Géographes, n° 381, 2002, p. 205. – Didier Masseau « Les Ennemis des philosophes: l'antiphilosophie au temps des Lumières », Paris, Albin Michel, 2000, p. 181.

[1273] Benoît Garnot « C'est la faute à Voltaire… Une imposture intellectuelle ? », Paris, Belin, 2009, p. 131 sqq.

[1274] Immanuel Wallerstein « La Révolution française, événement historique de portée mondiale » in Historiens & Géographes, n° 327, 1990, p. 215-216.

fait reculer l'économie mais ont représenté, au contraire, des opportunités nouvelles pour les entrepreneurs[1275].

Les historiens de la Révolution répondent aussi aux accusations de vandalisme révolutionnaire. Selon Alain Boureau, les outrances iconoclastes des révolutionnaires s'expliquent par les efforts constants de la monarchie visant à sacraliser le corps du roi[1276]. En éliminant les symboles religieux et politiques propres à la monarchie, les vandales souhaitent priver les Capétiens de leur dimension sacrale. Mais pour Michel Vovelle, les mesures de déchristianisation ne connaissent pas l'ampleur décrite habituellement, puisqu'elles sont contrariées par l'opposition de révolutionnaires encore sensibles aux idées de transcendance. Alors que les biographies sur Carrier ou Javogues se multiplient, les recherches de Michel Biard montrent que les représentants en province, loin d'être tous des terroristes sanglants agissent surtout en fonction des intérêts locaux[1277]. Ces travaux remettent en cause l'idée d'une centralisation jacobine effrénée donnant libre cours au sadisme de ses représentants en mission. Cependant, seuls les travaux de Bernard Gainot ou de Marcel Dorigny reliant les luttes esclavagistes aux combats menés en métropole suscitent un intérêt important en raison de leur caractère novateur et de leur proximité avec les questions liées à la colonisation et à l'esclavage[1278]. Constatant les dégâts occasionnés par l'offensive furetienne, Serge Bianchi redoute désormais de voir l'enseignement de la Révolution de plus en plus marginalisé, voire déformé par ses adversaires[1279].

En effet, les recensions critiques se multiplient et évoquent des travaux se nourrissant tout à la fois de la critique anti-marxiste associant le jacobinisme au bolchevisme, des révélations sur le génocide vendéen et du dénombrement des victimes de la Terreur. Ces productions visent à assimiler les montagnards au

---

[1275] Jean Rivière « Gérard Gayot et Jean-Pierre Hirsch - La Révolution française et le développement du capitalisme, Lille, Editions Revue du Nord, 1989 » in Historiens & Géographes, n° 329, 1990, p. 350.

[1276] Robert Fossier « Alain Boureau - Le simple corps du roi. L'impossible sacralité des souverains français, XV°-XVIII° siècle, Paris, Les Editions de Paris, 1988 » in Historiens & Géographes, n° 324, 1989, p. 341-342.

[1277] Michel Biard « Paris-Provinces. Le fil conducteur des pouvoirs, rouages et dysfonctionnements » in Jean-Clément Martin « La Révolution à l'œuvre - Perspectives actuelles dans l'histoire de la Révolution française», Paris, PUR, 2005, pp. 57-76 – Michel Biard « Quelle centralisation jacobine ? » in Michel Biard (dir.) « La Révolution française. Une histoire toujours vivante » Paris, Tallandier, 2010, pp. 53-62

[1278] Marcel Dorigny, Bernard Gainot « La Révolution et la « Question coloniale » (1789-1804) » in Michel Biard (dir.) « La Révolution française. Une histoire toujours vivante » Paris, Tallandier, 2010, pp. 269-284.

[1279] Serge Bianchi « Enseigner la Révolution française en 2010 - Enjeux nationaux et régionaux : l'exemple du Dauphiné » in Historiens & Géographes, n° 420, 2012, p. 245.

pouvoir à une minorité terroriste mais elles cherchent également à souligner les liens existant entre Lumières radicales et principes révolutionnaires.

Les travaux de Yann Fauchois démontrent que les mesures terroristes sont prises parallèlement aux mesures de déchristianisation décrétées par la Convention, infirmant ainsi l'idée que la déchristianisation viendrait d'en bas[1280]. Il s'agit bien pour les jacobins de mobiliser les masses en instrumentalisant les rancœurs sociales et religieuses. Lucien Jaume considère que les jacobins poussent à l'extrême les tendances centralisatrices et unanimistes de l'absolutisme et de la Révolution. Ces logiques permettent de substituer le citoyen à l'individu, la volonté de la majorité à la démocratie, empêchant ainsi toute possibilité de libéralisme politique. En conséquence, les personnes qui s'opposent aux vœux de la majorité deviennent des contre-révolutionnaires[1281]. Les travaux de Jean-Clément Martin montrent d'ailleurs que les termes de «contre-révolutionnaire» ou de «fédéraliste» désignent souvent des républicains sincères écartés du pouvoir[1282]. Présents au colloque de la Roche-sur-Yon, Xavier Martin et Pierre Chaunu associent nettement les pratiques terroristes des bleus en Vendée aux préceptes des Lumières, sacrifiant les intérêts de la minorité à la majorité ou exhortant à écraser l'infâme. Assertions que s'efforcent d'atténuer Jean-Clément Martin ou Roger Dupuy reliant plutôt les violences de Vendée aux craintes éprouvées par les montagnards au pouvoir[1283].

Cependant, Patrice Gueniffey et Mona Ozouf, travaillant sur la violence révolutionnaire, rappellent que les mesures terroristes loin de correspondre à des circonstances particulières, ne sont en fait que le prolongement des principes révolutionnaires[1284]. Dans ce contexte, les «vaincus» font l'objet d'une sérieuse réévaluation alors que leurs principaux historiographes, Jacques Godechot ou Ran Halévy étaient plutôt sévères jusque là. Gérard Cholvy ou Marie-Cécile Thoral réhabilitent les contre-révolutionnaires «blancs» frappés de «damnatio memoriae» en

[1280] Jean-Clément Martin « Yann Fauchois - Religion et France révolutionnaire, Paris, Herscher, 1989, (préface de Denis Richet)» in Historiens & Géographes, n° 327, 1990, p. 496.

[1281] Jean-Clément Martin «Lucien Jaume - Echec au libéralisme, les Jacobins et l'Etat, Paris, Editions Kime, 1990 » in Historiens & Géographes, n° 330, 1991, p. 408.

[1282] Jean-Clément Martin «Révolution et contre-révolution, propositions pour enseigner le flou et le fluctuant par Jean Clément Martin» in Historiens & Géographes, n° 324, 1989, p. 121-132.

[1283] Yann Fauchois «Actes du colloque tenu à la Roche-sur-Yon en avril 1993 "La Vendée dans l'histoire" (postface de Pierre Chaunu) Paris, Perrin, 1994 » in Historiens & Géographes, n° 353, 1996, p. 394.

[1284] Patrice Gueniffey « Violence et terreur dans la Révolution française » in « Histoires de la Révolution et de l'Empire », Paris, Tempus, 2011, pp. 157-197.

évoquant leurs motivations religieuses et politiques[1285]. Les «blancs» du midi, intégrés dans des réseaux de sociabilité locale, ne défendent pas seulement leur roi et leurs prêtres, mais ces ruraux s'opposent également aux réquisitions forcées, aux partages arrangés des biens nationaux, profitant aux bourgeois voltairiens ou protestants. Quant aux armées blanches, en dépit de leur échec, elles représentent des foyers de réflexion dont les différentes tendances se feront entendre durant tout le XIXème siècle.

d) Un XIXème siècle moins inhumain

Les paradigmes historiques structurants du XIXème siècle connaissent également de sévères remises en cause. Les chercheurs déconstruisent le concept de «Révolution industrielle» lui préférant souvent celui d'«industrialisation» progressive ou d'âge industriel. A ce propos, les spécialistes, depuis Jean Gimpel, rappellent les origines lointaines des progrès techniques, amorcées dès l'époque médiévale. Les entrepreneurs proto-industriels n'adoptent que très progressivement des innovations pour contourner des problèmes techniques ou pallier le manque de main d'œuvre. Les tenants de l'histoire globale, après Kenneth Pomeranz, s'intéressent, aussi, à la question de l'exceptionnalité européenne, en cherchant à identifier les atouts du vieux continent, par rapport aux espaces américains et asiatiques[1286]. Cependant, les spécialistes de l'industrialisation rappellent, que même en Europe, les activités industrielles demeurent encore limitées et souvent déconcentrées entre l'espace urbain et son environnement rural. Les phénomènes de concentration et de monopole demeurent donc extrêmement marginaux avant la fin du XIXème siècle. En conséquence, les identités ouvrières demeurent difficiles à cerner selon Jacques Girault[1287]. Les ouvriers essentiellement d'origine rurale rejettent longtemps les univers industriels avant de se fondre dans des mouvements syndicaux ou politiques aux identités plus marquées. Cependant, ces organisations n'intègrent pas tous les travailleurs. Les études de Gérard Noiriel sur le phénomène migratoire ou les publications anglo-saxonnes sur le genre et le modèle du «Male breadwinner» achèvent de briser l'image d'un monde ouvrier homogène.

[1285] Gérard Cholvy « Bruno Dumons et Hilaire Multon (dir.) «Blancs et Contre-Révolutionnaires. Espaces, réseaux, cultures et mémoires (fin XVIII°-début XX° siècles) : France, Italie, Espagne, Portugal », in Ecole française de Rome, n° 454, 2011» in Historiens & Géographes, n° 420, 2012, p. 362.

[1286] Kenneth Pomeranz « Une grande divergence - La Chine, l'Europe et la construction de l'économie mondiale », Paris, Éditions Albin Michel, 2010, 560 p.

[1287] Jacques Girault « Ouvriers, socialisme et communisme en France (XIX-XX° siècles) » in Historiens & Géographes, n° 350, 1995, pp. 335-348.

L'idée d'une «classe ouvrière» disparaît donc au profit d'identités complexes conditionnées par les perspectives d'ascension ou de déclassement social comme par les particularités ethniques ou sexuelles. Les travaux de synthèse réalisés par Michel Lescure et Lucette Le Van-Lemesle montrent qu'en dépit de certaines rigidités propres à la société industrielle, les phénomènes d'ascension sociale des ouvriers ou des salariés ne sont pas à négliger. Ainsi à un affrontement «classe contre classe» se substitue un schéma décrivant une société fluide dans laquelle les individus sont moins pénalisés par le poids des contraintes sociales que par leur absence de réactivité face aux évolutions économiques[1288]. Dans une perspective schumpétérienne, des auteurs comme François Caron remettent en valeur le rôle des acteurs, des entrepreneurs, des ingénieurs dans les processus de destruction créatrice et de cycles techniques, tout en intégrant les recherches sur la consommation[1289]. En effet, des historiens, comme Patrick Verley, réévaluent désormais l'impact de la demande sur les progrès industriels à côté de l'offre.

Les spécialistes s'efforcent, également, d'apprécier les conséquences de l'industrialisation sur le bien-être des populations. Les recherches les plus neuves cherchent à évaluer les retombées physiologiques de l'industrialisation en étudiant la taille et la corpulence des individus recensés par l'armée ou l'administration carcérale. Les chercheurs anglo-saxons ou européens s'intéressent également aux politiques de prévention des maladies. Les recherches de Patrice Bourdelais montrent que si les politiques hygiéniques mettent en place des dispositifs prophylactiques sans remettre en cause les conditions de travail, elles permettent cependant avec les progrès agricoles et médicaux de faire reculer la mortalité de manière sensible[1290]. Au total, si les productions concernant «l'âge industriel» se font plus rares, nombre d'entre elles insistent plus sur les temporalités longues, les cycles techniques, les identités ouvrières ou les mobilités sociales. Les recensions réalisées par Jean-Paul Burdy évoquent les possibilités offertes dans les villes industrielles aux

[1288] Michel Lescure, Lucette Le Van- Lemesle « Industrialisation et mobilités sociales en Europe occidentale (années 1880- fin des années 1970) » in Historiens & Géographes, n° 365, 1999, pp. 189.

[1289] François Caron « La ou les révolutions industrielles ? » in Historiens & Géographes, n° 409, 2010, pp. 269.

[1290] Patrice Bourdelais «Histoire de la population, histoire de la médecine et de la santé: cinquante ans d'expérimentations» in Dynamis, Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam, n° 17, 1997, pp. 17-36. – Emmanuel Fureix, François Jarrige « La modernité désenchantée – Relire l'histoire du XIX° siècle français », Paris, La Découverte, 2015, p. 85-95.

catégories populaires en termes d'ascension sociale[1291]. Le choc terrible décrit par Marx et Engels, justifiant la révolte du monde ouvrier et la dictature du prolétariat se dissout dans un discours sociologique plus consensuel. Ce discours insiste désormais plus sur la croissance que sur la crise, sur l'identité plus que sur la classe, sur la mobilité plus que sur l'inertie, sur l'accommodement plus que sur l'affrontement. Les recherches de Jean-Claude Caron sur les affrontements sociaux du XIXème siècle sont symptomatiques, puisqu'au lieu d'insister sur les origines sociales des conflits civils, elles se concentrent sur la radicalisation du discours et sur ses potentialités totalitaires[1292].

Les problématiques politiques, portant sur le XIXème siècle, sont considérablement réorientées par les nouveaux programmes d'étude. Ces programmes adoptent une perspective plus large, conforme à celle tracée par François Furet, considérant les soubresauts politiques comme un long et douloureux apprentissage du système parlementaire. Alors que leurs prédécesseurs dénonçaient les oligarchies au pouvoir, les historiens contemporains voient la Restauration et la Monarchie de Juillet comme des expériences réussies de parlementarisme. Les travaux de Noëlle Dauphin rappellent que ce sont les ultras, en conflit avec les doctrinaires, les plus empressés à faire respecter les prérogatives des Chambres face au Souverain[1293]. Emmanuel de Waresquiel et Benoît Yvert considèrent que les gouvernants sous la Restauration cherchent à répondre aux aspirations sociales de la bourgeoisie en rétablissant les libertés fondamentales et en favorisant un système parlementaire bicaméral[1294]. Les analyses d'Armelle Le Bras-Chopard soulignent les convergences apparues entre les courants libéraux et sociaux favorables à un véritable système parlementaire[1295]. Ces considérations permettent de réévaluer le Second Empire. Certains historiens comme Eric Anceau ou Jean El Gammal tentent de réhabiliter Napoléon III en

---

[1291] Jean Paul Burdy « Les quartiers ouvriers et la ville industrielle en France (XIX° siècle – début XX° siècle) une approche thématique et bibliographique des dynamiques sociales et culturelles » in Historiens & Géographes, n° 335, 1992, pp. 213-236.

[1292] Dominique Lejeune « Jean Claude Caron - Frères de sang. La guerre civile en France au XIX° siècle, Paris, Seyssel, Champ Vallon, 2009 » in Historiens & Géographes, n° 415, 2011, pp. 255.

[1293] Noëlle Dauphin « L'apport original de la Restauration à la vie politique française » in Historiens & Géographes, n° 338, 1992, pp. 75-96.

[1294] Michel Valentin «Emmanuel de Waresquiel et Benoît Yvert - Histoire de la Restauration, Paris, Perrin, 1996. » in Historiens & Géographes, n° 360, 1998, pp. 413-414.

[1295] Armelle Le Bras-Chopard« L'apport original de la Restauration à la vie politique française » in Historiens & Géographes, n° 338, 1992, pp. 75-96.

rappelant ses réalisations économiques et son évolution libérale[1296]. Même André Encrevé et Alain Garrigou, qui soulignent les tendances autoritaires du Régime impérial, rappellent que les mascarades électorales, organisées sous l'Empire, permettent de familiariser les citoyens français avec le suffrage[1297].

Odile Rudelle et Serge Berstein montrent d'ailleurs que le système parlementaire imposé par les républicains sous la IIIème République correspond aussi aux aspirations d'une société essentiellement composée de producteurs indépendants[1298]. Mais le concept de modèle ou d'écosystème républicain n'épuise pas toute la réalité. Jean-Yves Mollier puis Christophe Prochasson contestent ce modèle statique qui évacue les conflits sociaux et les intrigues politiques[1299]. Ces réflexions coïncident avec les études consacrées aux femmes exclues du système politique, mais dont certaines représentantes deviennent plus actives à la fin du XIXème siècle. Florence Rochefort ou Christine Bard font remarquer que les premiers combats féministes interviennent sous la République, au moment où les femmes commencent à percevoir le décalage existant entre un régime se référant à des valeurs démocratiques et la réalité sociale marginalisant la femme[1300].

Ces réflexions interviennent à un moment où le modèle républicain reste discuté. Les perspectives tracées par Quentin Skinner ou Philip Pettit sur le républicanisme trouvent un écho dans les sciences sociales. Jean-Fabien Spitz et les tenants d'un modèle «néo-républicain» insistent sur les fonctions régulatrices de l'Etat en matière économique et sociale, apparues avec la IIIème République. Les institutions doivent permettre de garantir les libertés individuelles tout en créant des dispositifs comme l'école permettant de corriger les inégalités sociales. En revanche, les tenants du libéralisme comme Blandine Kriegel, considèrent que l'expansion de l'Etat républicain s'est souvent traduite par une restriction des libertés individuelles et par des freins à l'intégration de nouveaux groupes dans la communauté nationale. Ces réflexions rejoignent celles d'universitaires britanniques comme Timothy

---

[1296] Jean El Gammal « Faut-il réhabiliter Napoléon III ?» in L'Histoire, n° 149, 1991, p. 74.

[1297] André Encrevé « Le Second Empire », Paris, PUF, 2004, pp. 5-8.

[1298] Dominique Lejeune «Serge Berstein, Odile Rudelle - Le modèle républicain, Paris, PUF, 1992 » in Historiens & Géographes, n° 338, 1992, pp. 495.

[1299] Christophe Prochasson, Marion Fontaine, Frédéric Monier « Une contre-histoire de la III° République », Paris, La Découverte, 2013, p. 379-382.

[1300] Marie-Hélène Hocquart « Christine Bard - Les filles de Marianne (Histoire des féminismes 1914-1940), Paris, Fayard, 1995» in Historiens & Géographes, n° 356, 1997, pp. 533.

Baycroft considérant que les républicains français, loin de privilégier le droit du sol ont aussi réaffirmé les droits du sang pour acquérir la nationalité[1301]. Alain Corbin, Stéphane Audouin-Rouzeau et plus récemment Marc Ferro constatent que les politiques de mobilisation des masses à l' «ère démocratique» favorisent les réflexes nationalistes[1302].

e) Brutalisation et droits de l'Homme en ligne de mire

L'étude du Premier conflit mondial sort donc fortement renouvelée par ces évolutions historiographiques. Les spécialistes s'intéressent plus aux passions nationalistes qu'aux ambitions économiques et s'efforcent de mieux cerner les mentalités des combattants. Les origines du conflit ne sont plus forcément ramenées aux ambitions impérialistes des grandes puissances ou à des stratégies «social-impérialistes» destinées à recréer un consensus, mis à mal par les luttes sociales. Selon Gerd Krumeich ou Stéphane Audoin-Rouzeau, ce sont les opinions publiques rendues hystériques par les menaces évoquées par la presse qui poussent les dirigeants politiques à intervenir dans la guerre. Mais comme l'indique Jean-Jacques Becker, si les responsabilités dans le déclenchement du conflit ne peuvent être établies, les préoccupations des historiens se sont déplacées vers l'attitude des combattants[1303]. Les historiens s'interrogent sur les motivations profondes qui ont amené les combattants à accepter une «violence paroxystique». Pour Rémy Cazals, Frédéric Rousseau et plus récemment André Loez, les contraintes policières et morales, exercées sur les poilus, sont telles qu'ils ne peuvent qu'accepter leur triste sort[1304]. Les recensements réalisés par le général Bach permettent de renforcer cette victimisation des militaires, puisqu'ils rappellent que dès les débuts de la guerre, les tribunaux militaires font fusiller des centaines de mutins pour l'exemple. Cependant, pour Stéphane Audoin-Rouzeau ou Annette Becker, les soldats, loin de se révolter, acceptent au contraire de servir loyalement leurs chefs par réflexe patriotique. Ces victimes plaintes par l'école de la contrainte deviennent en fait des bourreaux pour

---

[1301] Timothy Baycroft, Mark Hewitson « What a nation ? Europe 1789-1914 », New York, Oxford University Press, 2006, pp. 28-41

[1302] Sandrine Gstalter-Mortagne «Marc Ferro - La Faucille et le Drapeau, le XIX°siècle, Paris, Plon, 2011 » in Historiens & Géographes, n° 415, 2011, pp. 293.

[1303] Michel Arondel « Jean-Jacques Becker, Stéphane Audoin-Rouzeau (dir.) Les sociétés européennes et la guerre de 1914-1918, Centre d'Histoire de la France contemporaine, Université de Paris X-Nanterre, 1990» in Historiens & Géographes, n° 322, 1991, pp. 411-412.

[1304] Yohann Chanoir « Rémy Cazals, André Loez - Dans les tranchées de 1914-1918, Pau, CAIRN, 2008 » in Historiens & Géographes, n° 423, 2013, pp. 281-282.

l'école du consentement puisque ces soldats n'hésitent pas à commettre les pires atrocités, pour venger leurs camarades ou sauver leur vie[1305]. Cette «culture de guerre» explique la brutalisation des mœurs politiques après guerre, selon le britannique George Mosse, dans les pays bouleversés par le conflit. Pour Mosse et Furet, la Grande Guerre représenterait donc la nouvelle matrice des totalitarismes apparus après le conflit en Europe.

Les perspectives ouvertes par Mosse et Furet encouragent les comparaisons entre les différents régimes autoritaires, nés durant l'entre deux-guerres en Europe. Même si, depuis l'avant-guerre, les victimes des deux régimes n'ont cessé de dénoncer leurs points communs, la présence d'un mouvement communiste puissant et influent dans le monde enseignant a différé toute perspective comparatiste. Avec l'effondrement du P.C.F et la centralité d'Auschwitz, des historiens professionnels n'hésitent plus à évoquer la nécessité d'établir des parallèles entre le régime nazi et le système soviétique. Pourtant les «révélations» du «Livre noir du communisme», établissant des parallélismes étroits entre les régimes communistes et nazi, rendent la comparaison hasardeuse tant le dénombrement des victimes semble hallucinant. «*Autant la comparaison entre les deux systèmes est légitime, autant le mode de comparaison est ici illégitime (..) Le résultat de ces décomptes est que le nazisme a été bien inférieur au communisme et, il faut le dire, les six millions de juifs exterminés font finalement pâle figure par rapport aux "100" millions du communisme*» précise Jean-Jacques Becker dans sa recension du Livre noir[1306]. Néanmoins, des historiens comme Krzysztof Pomian soulignent plus nettement les points communs entre les deux systèmes et parlent désormais de «totalitarisme».

Pourtant des spécialistes du nazisme et du stalinisme comme Ian Kershaw ou Moshe Lewin continuent à évoquer les divergences profondes qui opposent les deux régimes. Plusieurs facteurs permettent de comprendre les réticences éprouvées par certains chercheurs à l'égard du concept de «totalitarisme(s)». Les préoccupations scientifiques des chercheurs comme les sous-entendus idéologiques expliquent en partie les réserves de certains historiens[1307]. Si les conservateurs allemands comme

---

[1305] Yohann Chanoir, Jean-Marc Verron «Compte-rendu du colloque franco-allemand sur l'enseignement de la Première Guerre mondiale - Nancy : février 2007» in Historiens & Géographes, n° 399, 2007, pp. 19-22.

[1306] Jean-Jacques Becker « Stéphane Courtois, Nicolas Werth, Karel Bartosek, Jean-Louis Margolin - Le livre noir du communisme, Crimes, terreur, répression, Paris, Robert Lafont, 1997» in Historiens & Géographes, n° 362, 1998, pp. 464-465.

[1307] Pierre Garrigue « Bernard Bruneteau - Les totalitarismes, Paris, Armand Colin, 1999 - Enzo Traverso - Le totalitarisme, Paris, Le Seuil, 2001» in Historiens & Géographes, n° 376, 2001, pp. 476.

Ernst Nölte cherchent à atténuer les responsabilités du régime nazi en chargeant le pouvoir soviétique, des soviétologues progressistes comme Moshe Lewin rappellent les antagonismes profonds opposant soviétiques et nazis. En outre, les approches révisionnistes et fonctionnalistes demeurent encore prisées par les historiens. Or ces chercheurs se concentrent plus sur les réactions de la société face aux exigences du pouvoir que sur les phantasmes de la minorité terroriste au pouvoir.

Nicolas Werth ou Oleg Khlevniouk, par exemple, associent les poussées d'autoritarisme du régime stalinien aux résistances ponctuelles rencontrées dans la société soviétique[1308]. Pour l'Allemagne nazie, cependant, selon François Delpla, beaucoup de chercheurs s'orientent vers une approche fonctionnaliste modérée. Si les approches intentionnalistes sont plus adaptées aux questions extérieures, selon Ian Kershaw, les perspectives fonctionnalistes sont les plus pertinentes pour expliquer la politique intérieure du Reich. Les travaux portant sur la Shoah de Christopher Browning ou de Götz Aly s'appuient souvent des analyses de type fonctionnaliste. Ces chercheurs montrent comment les nazis ont pu embrigader, grâce au conformisme ambiant ou grâce à leur politique sociale, des individus sains d'esprit, afin d'accomplir leur sinistre besogne[1309]. Plus surprenant, Eric A. Johnson, nous apprend que le système policier loin d'être totalement répressif, laissait passer certaines incartades pour éviter de braquer les populations dont il recherchait le soutien. Même pour certains intentionnalistes, comme Saül Friedlander, les comparaisons entre nazisme et stalinisme risquent de masquer l'importance de l'antisémitisme dans l'idéologie nazie et la spécificité de la Shoah. Cependant, au tournant du siècle, deux chercheurs français Bernard Bruneteau et Enzo Traverso reprennent ces méthodes d'approche qui ont fait florès. Mais si pour le premier, les «totalitarismes» doivent rendre désirables les systèmes démocratiques en dépit de leurs imperfections, le second conclut aux insuffisances de cet idéaltype en raison des différences repérées entre les deux systèmes[1310].

En ce qui concerne la France, les historiens demeurent sceptiques quant aux risques de contamination totalitaire dans l'entre-deux-guerres. En effet, les tenants d'un

---

[1308] Jean-François Soulet « Nicolas Werth - Histoire de l'Union soviétique. De l'Empire russe à la Communauté des Etats indépendants, 1900-1991, Presses Universitaires de France, Paris, 1ère édition 1990, 2ème éd. 1992» in Historiens & Géographes, n° 341, 1993, pp. 523.

[1309] André Kaspi « Christopher Browning - Politique nazie, travailleurs juifs, bourreaux allemands, Paris, Les Belles Lettres, 2002» in Historiens & Géographes, n° 382, 2003, pp. 544.

[1310] Pierre Garrigue « Bernard Bruneteau - Les totalitarismes, Paris, Armand Colin, 1999 - Enzo Traverso - Le totalitarisme, Paris, Le Seuil, 2001» in Historiens & Géographes, n° 376, 2001, pp. 476.

«modèle républicain», bien établi sur ses bases, considèrent que les risques de subversion demeurent faibles en raison de la prégnance de l'idéal républicain dans une grande partie de la société française. Même si certains chercheurs comme Nicolas Rousselier montrent que l'exemple de la guerre a donné des idées à ceux qui souhaitent renforcer l'exécutif, les historiens constatent que les pratiques parlementaires se sont poursuivies au-delà de la Seconde Guerre mondiale[1311]. Pour Serge Berstein et Michel Winock, les Français, majoritairement acquis aux idéaux républicains, restent peu sensibles aux idéologies totalitaires[1312]. Toujours fidèles au schéma établi par René Rémond, les tenants du «modèle républicain» tiennent les ligues pour des groupuscules se rattachant à la tradition bonapartiste ou boulangiste. Le parti radical avec son programme modéré grâce à sa stratégie électorale devient un pôle de rassemblement permettant de stabiliser la vie politique française. D'ailleurs, pour Gérard Grunberg et Alain Bergounioux, les socialistes peinent à se démarquer du programme radical, pour prendre pied dans le monde syndical[1313]. Selon Jean-Jacques Becker et Gilles Candar, en dépit de la présence d'un élément prolétarien, les dirigeants socialistes restent issus de la petite bourgeoisie, toujours suspecte de modération aux yeux de certains leaders ouvriers. Cependant, ce schéma est chahuté par différentes traditions historiographiques. Le sociologue Michel Dobry et Bruno Goyet tentent de relancer le concept d'un fascisme français en montrant que le renforcement ponctuel des ligues correspond aux avancées de la gauche[1314]. Les ouvrages d'Annie Lacroix-Riz dénoncent, eux, les élites françaises ayant fait le «choix de la défaite», par anti-communisme, pour favoriser les projets nazis. Ces dénonciations prennent appui sur les travaux initiés par Gérard Noiriel et Eugen Weber évoquant la xénophobie de la société française et le fichage des étrangers avant guerre[1315].

Cependant, après la chute du mur, c'est surtout l'historiographie du parti communiste qui est révisée. Stéphane Courtois et Marc Lazar exhument une nouvelle

[1311] Ralph Schor « Nicolas Rousselier - Le parlement de l'éloquence. La souveraineté de la délibération au lendemain de la Grande Guerre, Paris, Presses de Sciences Politiques, 1997» in Historiens & Géographes, n° 362, 1998, pp. 441-442.

[1312] Jacqueline Sainclivier «Serge Berstein Michel Winock - La République recommencée. De 1914 à nos jours, Paris, Le Seuil, 2004 » in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, pp. 441-442.

[1313] Dominique Lejeune « Alain Bergounioux, Gérard Grunberg - Le long remords du pouvoir. Le parti socialiste français (1905-1992), Paris, Fayard, 1992» in Historiens & Géographes, n° 338, 1992, pp. 501.

[1314] Michel Dobry (dir.) «Le Mythe de l'allergie française au fascisme », Paris, Albin Michel, 2003, pp. 17 sqq.

[1315] Ralph Schor « Eugen Weber - La France des années trente. Tourments et perplexités, Paris, Fayard, 1994 » in Historiens & Géographes, n° 357, 1997, pp. 546.

documentation montrant que les grandes orientations du P.C.F sont décidées par les dirigeants soviétiques utilisant, comme courroies de transmission, des militants du komintern[1316]. Les travaux de Gilles Vergnon montrent comment les dirigeants communistes, mais aussi socialistes instrumentalisent la menace fasciste pour rassembler efficacement les forces de gauche[1317]. Le communisme criminel à l'Est ne serait qu'affaire de dissimulation à l'Ouest. Cependant, des historiens, plus favorables au P.C.F, Michel Dreyfus, Frédérique Matonti ou Serge Wolikow, évoquent les processus complexes aboutissant à une progressive acculturation du parti communiste à l'idée républicaine[1318]. Ces processus d'«inculturation» permettent de comprendre comment, à côté de dirigeants demeurés staliniens, des encartés ont choisi de désobéir aux mots d'ordre de leur direction, notamment lors du Second conflit mondial.

Si l'image du parti communiste sort dégradée de la période actuelle, la Résistance apparaît, en revanche, considérablement réévaluée dans le monde universitaire sinon dans le corps enseignant. Le temps de la repentance laisse la place à la réhabilitation des «mouvements de résistance» mais aussi à celle de tous les anonymes qui ont contribué à sauver des vies. Certes, plusieurs études consacrées à des événements douloureux remémorent ce «passé qui ne passe pas» pour Henry Rousso. De nombreuses recensions, par exemple, mentionnent les travaux consacrés par Anne Grynberg ou Denis Pechanski aux camps de rétention internant des juifs, des républicains espagnols et des antifascistes[1319]. D'autre part, plusieurs études démontent le mythe du «parti des 75 000 fusillés». Sylvain Boulouque et Jean-Marc Berlière rappellent, par exemple, les tractations engagées par les dirigeants communistes avec l'Occupant ou les véritables motivations des militants comme Guy Moquet[1320].

[1316] Jean-Jacques Becker « Stéphane Courtois, Marc Lazar - Histoire du parti communiste français, Paris, PUF, 1995» in Historiens & Géographes, n° 350, 1995, pp. 505.

[1317] Jacqueline Sainclivier « Gilles Vergnon - L'antifascisme en France de Mussolini à Le Pen, Rennes, PUR, 2009» in Historiens & Géographes, n° 423, 2013, pp. 280.

[1318] Michel Dreyfus, Claudio Ingerflom, Bernard Pudal, Claude Pennetier, Serge Wolikow « Le siècle des communismes », Paris, Editions de l'Atelier, 2000, p. 420

[1319] Marie-Paule Hervieu « Les camps français d'internement de la zone sud » in Historiens & Géographes, n° 370, 2000, pp. 49-52.

[1320] Pierre Kerleroux « Sylvain Boulouque - L'Affaire de « L'Humanité, Paris, Larousse, 2010 » in Historiens & Géographes, n° 413, 2011, pp. 342.

Cependant, les recherches pionnières menées par Pierre Laborie montrent que les Français, certes maréchalistes au départ, se détournent progressivement du régime tout en manifestant des sentiments germanophobes prononcés[1321]. Si les travaux d'Annie Lacroix-Riz mettent en cause les milieux économiques, Hervé Joly et Marc Bergère remarquent que les dirigeants d'entreprise incriminés agissent plus dans une perspective économique qu'idéologique[1322]. Souhaitant échapper au marasme français, les patrons souhaitent obtenir des commandes ou des passe-droits de la part de l'Occupant. Même s'ils rejettent les écrits apologétiques de François-Georges Dreyfus en faveur de Pétain, les historiens contemporains montrent des Français plus héroïques que durant la période précédente. S'inspirant des recherches originales menées par le britannique Rod Kedward, François Marcot et Julian Jackson indiquent que, contrairement à la vulgate communiste, les ruraux fournissent des forces d'appoint aux maquisards et abritent des personnes pourchassées comme au Chambon sur Lignon ou à Dieulefit. Alors que Philippe Burrin souligne encore l'adhésion massive du clergé catholique au régime de Vichy, Jacques Sémelin rappelle, avec d'autres, que 75% des juifs français ont été préservés grâce aux actions d'anonymes souvent croyants. Selon Jacques Sémelin ou Bernard Delpal, les principes de compassion et de charité chrétienne l'ont emporté sur l'antijudaïsme traditionnel. Etienne Fouilloux ou Limore Yagil considèrent que les filières d'évasion organisées par Mgr Gerlier et Mgr Saliège ont permis de sauver des milliers de personnes traquées[1323]. En revanche, les études notamment de genre consacrées à la Libération ne modifient pas en profondeur l'image d'une épuration légale expéditive et modérée mais accentuent le caractère dramatique de l'épuration sauvage.

Avec les années quatre-vingt-dix, les études portant sur l'après-guerre prennent un tour plus théorique. Des articles de vulgarisation commencent à évoquer les débats opposant les spécialistes des relations internationales en rappelant les grandes controverses en termes académiques. Cette démarche traduit une volonté de clarifier le débat, inspirée par les traditions universitaires anglo-saxonnes. Mais on peut aussi évoquer l'inquiétude causée par la perte de repères familiers existant depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Pierre Grosser et Robert Frank remémorent les

[1321] Cécile Vast « Pierre Laborie «Le chagrin et le venin. La France sous l'Occupation, mémoire et idées reçues», Paris, Bayard, 2011» in Historiens & Géographes, n° 415, 2011, pp. 288.

[1322] Jean-Marie Guillon « Marc Bergère (dir.) - L'épuration économique en France à la Libération, Rennes, PUR, 2008 » in Historiens & Géographes, n° 406, 2009, pp. 354.

[1323] Jean Delmas « Jacqueline Sainclivier et Christian Bougeard (dir.) - La Résistance et les Français. Enjeux stratégiques et environnement social, Rennes, PUR, 1995 » in Historiens & Géographes, n° 355, 1995, pp. 514.

polémiques opposant orthodoxes et révisionnistes dans le monde anglo-saxon à propos de la guerre froide avant que les post-révisionnistes n'imposent leurs vues[1324]. Ces chercheurs tels John L. Gaddis, tout en reconnaissant les responsabilités partagées de l'Amérique et de l'U.R.S.S dans le déclenchement de la guerre froide, rappellent que les Etats-Unis ont adopté une stratégie prudente et efficace avec le containment qui leur ont permis de triompher de leur adversaire sans engager de confrontation directe.

En effet, Geir Lundestad ou Odd Arne Westad, montrent que les deux grands loin d'être hégémoniques durant la guerre froide doivent aussi compter sur les soutiens des élites locales en Europe ou au Tiers-monde[1325]. Dans cette perspective, plusieurs recensions évoquent désormais les conflits au Moyen-Orient provoqués par les ingérences occidentales. Certaines études font désormais une large part aux thèses des «nouveaux historiens» israéliens remettant en question l'historiographie sioniste minorant la politique de terreur menée par Tsahal en Palestine[1326]. Dans cette perspective, certains chercheurs se penchent sur les problèmes internationaux apparus avec la construction européenne, l'émergence du tiers-monde et l'effondrement de l'U.R.S.S. Selon Mary Kaldor, les tensions survenues durant la guerre froide ne s'inscrivent pas dans une confrontation idéologique, mais dans une volonté de renforcer l'hégémonie de chaque puissance sur son propre camp. Pour faire face au vide laissé par l'ex-empire soviétique et aux «nouvelles guerres» fomentées par les mafias locales, les institutions internationales doivent promouvoir une politique fondée sur le droit[1327]. Ces thèses répondent aux vues de politologues français et américains craignant de voir des régions entières sombrer dans le chaos après la chute de l'U.R.S.S. Pierre Hassner et Bernard Badie, tout en mentionnant les opportunités offertes par la coopération internationale, mettent en garde leurs lecteurs contre l'incapacité des Etats-Unis à prévenir les risques de fragmentation. Paul Kennedy et Pierre Mélandri considèrent que les vues des hégémonistes américains ne peuvent qu'aboutir qu'au déclin des Etats-Unis, contraints de

---

[1324] Robert Frank « Réflexions sur les relations internationales depuis 1945 » in Historiens & Géographes, n° 376, 2001, pp. 303-324.

[1325] Geir Lundestad « The United States and Western Europe Since 1945: From "Empire" by Invitation to Transatlantic Drift » New York, Oxford University Press, 2003, p. I-IX.

[1326] Dominique Vidal « Aux origines du conflit israélo-arabe : le partage avorté de la Palestine» in Historiens & Géographes, n° 336, 1992, pp. 263-271.

[1327] Pierre Grosser « Les temps de la guerre froide: réflexions sur l'histoire de la guerre froide et sur les causes de sa fin », Paris, Editions Complexe, 1995, pp. 182 et 266.

s'endetter toujours plus pour tenter de contrôler la planète[1328]. Ces vues rejoignent celles développées par les partisans d'un dialogue multilatéral instauré par les Etats-Unis avec leurs partenaires asiatiques ou européens comme Stephen Walt ou Fareed Zakaria.

Les rubriques bibliographiques se tournent donc vers les questions européennes après la chute du Mur et le traité de Maastricht. Les auteurs évoquent là aussi largement les problèmes théoriques soulevés par la construction européenne. Les interprétations fédéralistes, mettant l'accent sur les spécificités culturelles européennes et sur les réalisations des pères de l'Europe, ont longtemps prévalu. Pourtant, les chercheurs français, Jean-Baptiste Duroselle ou Georges Henri-Soutou, se rattachent plutôt aux perspectives inter-gouvernementalistes. Pour eux, les États européens instrumentalisent les institutions européennes afin de faire prévaloir leurs intérêts sur le plan international. Cependant, avec le désenchantement que rencontre l'idée européenne, les constructivistes comme Robert Frank s'intéressent de plus en plus aux représentations conduisant des groupes ou des individus à adopter des positions pro ou anti-européennes[1329].

Les recensions consacrées à la France contemporaine ne modifient pas en profondeur les schémas précédents, même si certains travaux intègrent plus la dimension européenne. Les chercheurs évoquent les bouleversements survenus à la Libération, puis se penchent sur les défis rencontrés par la IVème République. Des chercheurs comme Gérard Bossuat évoquent les déconvenues de la diplomatie française en Europe contrainte d'accepter les projets américains[1330]. Pourtant, Jean-Jacques Becker et Pascale Goetschel rappellent également les succès des gouvernants centristes parvenus à faire avancer les projets de construction de l'Europe[1331]. Les réflexions les plus neuves s'intéressent aux «cultures politiques» comme aux phénomènes d'adhésion ou de rejet suscités par les politiques. Si les travaux de Gilles Le Beguec et Denis Pechanski insistent sur les bouleversements intervenus à la Libération, orientant les centristes vers la droite, d'autres chercheurs

[1328] Jean Rivière « Pierre Mélandri - Les Etats-Unis contemporains, Bruxelles, André Versaille, 2008» in Historiens & Géographes, n° 408, 2009, pp. 434.

[1329] Robert Frank « Réflexions sur les relations internationales depuis 1945 » in Historiens & Géographes, n° 376, 2001, pp. 303-324.

[1330] Gérard Bossuat « La France et les constructions européennes : 1943 – 1957 » in Historiens & Géographes, n° 320, 1988, pp. 166 sqq.

[1331] Jean-Jacques Becker « La IV° République et l'histoire contemporaine » in Historiens & Géographes, n°357, 1997, p. 98 sqq.

comme Gérard Grunberg montrent que les notables se réimplantent rapidement au plan local sous la IVème République[1332].

Les chercheurs s'intéressent aux possibilités offertes au nouveau régime républicain pour fédérer différentes catégories sociales autour d'un projet. Serge Berstein et Pierre Birnbaum montrent que les gaullistes ont pu rallier les militaires, les hauts fonctionnaires et les milieux d'affaires rassurés par la stabilité du régime mais se sont souvent aliénés les politiques et les intellectuels ulcérés par les méthodes employées pour arriver au pouvoir[1333]. Marc Sadoun et Jean-François Sirinelli rappellent qu'en dépit des efforts pour amorcer une troisième voie, les gaullistes n'ont pu rallier massivement les couches populaires[1334]. En revanche, pour Serge Berstein et Michel Winock, les institutions de la Vème République correspondent aussi à un nouvel écosystème dans lequel des millions de salariés dépendants apparus avec l'industrialisation et la tertiarisation se reconnaissent dans un exécutif réactif et efficace[1335]. Cependant, des critiques pointent aussi les contradictions du régime gaulliste. Pour Nicolas Tanzer, De Gaulle et ses ministres tout en souhaitant moderniser l'économie et ouvrir la France sur le monde ont créé des rigidités dont souffrent encore le pays. Si les élèves de Marc Sadoun montrent à quel point les correctifs républicains ont permis de limiter la percée des extrêmes, ils notent également qu'ils ont contribué à substituer au citoyen acteur, l'individu revendicateur. Sous l'influence des politologues américains, des chercheurs comme Marie-France Toinet ou René Rémond s'attachent à saisir les causes de l'abstention et la défiance existant vis-à-vis du politique en France[1336]. Mais on ne saurait plus évoquer l'hexagone sans rappeler ses liens avec l'ancien empire colonial.

Les questions liées au monde colonial font l'objet de dossiers didactiques visiblement fort attendus pour plusieurs raisons. La présence massive de communautés

---

[1332] Gilles Le Beguec et Denis Pechanski « Les élites locales dans la tourmente, 1935-1953 » in Historiens & Géographes, n°357, 1997, p. 177 sqq.

[1333] Odile Louage « Serge Berstein, Pierre Birnbaum, Jean-Pierre Rioux - De Gaulle et les Elites, Paris, La Découverte 2008 » in Historiens & Géographes, n° 409, 2010, p. 400.

[1334] Ralph Schor « Marc Sadoun, Jean-François Sirinelli, Robert Vandenbussche (dir.), La politique sociale du général de Gaulle, Centre d'histoire de la région du Nord, Université Charles de Gaulle- Lille III, 1990 » in Historiens & Géographes, n° 335, 1992, p. 513.

[1335] Jacqueline Sainclivier «Serge Berstein Michel Winock - La République recommencée. De 1914 à nos jours, Paris, Le Seuil, 2004 » in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, pp. 441-442.

[1336] Jacques Portes « Françoise Subileau et Marie-France Toinet, Les chemins de l'abstention, une comparaison franco-américaine, La Découverte, Paris, 1993» in Historiens & Géographes, n° 342, 1993, pp. 501.

immigrées issues d'anciennes colonies françaises rend nécessaire le traitement de certaines questions par l'institution scolaire pour éviter que des mains moins expertes et plus partisanes s'en emparent. En effet, les études coloniales deviennent de plus en plus, dans la polémique savante ou dans l'univers médiatique, des dérivatifs pour aborder certaines questions hexagonales et régler des comptes franco-français. Les questions liées à l'esclavage exhumées au départ par des collectifs, créés en outre-mer, font l'objet désormais de plus d'attention en raison des positions victimaires qu'ils adoptent. Les controverses historiographiques permettent à ces associations issues de la société civile de contester les travaux de spécialistes quand ils ne les mettent pas en cause directement.

Les historiens s'intéressent non seulement aux implications économiques de l'esclavage mais également aux luttes engagées pour obtenir l'abolition. En effet, si James Walvin ou Barbara L. Solow, fidèles à la thèse marxiste, expliquent les progrès du capitalisme libéral par le recours massif à l'esclavage, d'autres chercheurs contestent leurs conclusions. Les travaux d'Olivier Pétré-Grenouilleau montrent, en revanche, que les rendements très médiocres de la traite contraignent les investisseurs à reporter leurs capitaux sur les économies sucrières[1337]. Ces controverses savantes rejoignent celles portant sur les causes de l'extinction des économies esclavagistes. Seymour Drescher et Lawrence C. Jennings rappellent que les mouvements abolitionnistes britanniques ont eu une action déterminante non seulement dans le monde anglo-saxon mais également en France où les sociétés philanthropiques ne disposaient pas des mêmes moyens[1338]. Les travaux de Judith Edwards s'ils mettent en valeur le mouvement abolitionniste, soulignent également les résistances opposées par les esclaves aux maîtres. Pourtant, Olivier Pétré-Grenouilleau rappelle que toutes les résistances manifestées par les esclaves ne sont pas forcément des guérillas mais au contraire des stratégies de fuite ou d'évitement[1339]. D'autres auteurs, en revanche, soulignent le caractère quasi-simultané de l'abolition et de la deuxième phase de colonisation européenne. Françoise Vergès et Olivier Lecourt-Grandmaison font remarquer que les conquérants français tout en prétendant abolir l'esclavage dans les régions

[1337] Jean Rivière «Barbara L. Solow (éd.) Slavery and the Rise of the Atlantic System, Cambridge University Press, 1991 » in Historiens & Géographes, n° 335, 1992, pp. 499. - Michel Konrat « Olivier Pétré-Grenouilleau, L'argent de la traite, Paris, Aubier, 1996 » in Historiens & Géographes, n° 361, 1998, pp. 515.

[1338] Lawrence C. Jennings, « La France et l'abolition de l'esclavage (1802-1848) », Bruxelles, André Versaille, 2010, 352 p.

[1339] Olivier Pétré-Grenouilleau « Jalons pour une histoire globale de l'esclavage » in Laurent Testot (coord.) « Histoire globale, un autre regard sur le monde » Paris, Editions Sciences humaines, 2008, pp. 131-138.

conquises s'empressent d'imposer ensuite des corvées aux sujets coloniaux grâce au code de l'indigénat[1340].

Les questions liées à l'esclavage et au code de l'indigénat posent le problème du racisme colonial dans les sociétés coloniales et post-coloniales. Les travaux de Sandrine Lemaire sur les «*zoos humains*» ou de Raphaëlle Branche sur la torture en Algérie incriminent les attitudes racistes des fonctionnaires et des colons[1341]. Les spécialistes du monde colonial ne se focalisent pas uniquement sur les Européens mais s'intéressent aussi à l'attitude des colonisés confrontés au système colonial. Certains empruntent les voies tracées par Frantz Fanon ou Albert Memmi pour cerner les processus de transferts culturels ou d'hybridations apparus dans le monde colonial. La problématique de l'acculturation, rejaillit sur la question religieuse. Jean Suret-Canale et Elikia M'Bokolo, considèrent que les missionnaires ont été les fourriers de la colonisation en propageant la culture du colonisateur et en enseignant la soumission à leurs fidèles. Ces thèses étaient déjà celles des indépendantistes camerounais Félix Moumié et Ruben Um Nyobé. Cependant, Claude Prudhomme ou Patrick Cabanel insistent sur l'autonomie des missions à l'égard des autorités politiques. Certes, les religieux ont propagé la culture du colonisateur par l'éducation, mais ils ont aussi condamné les violences et même soutenu les mouvements de décolonisation[1342].

Les problématiques liées aux transferts culturels débordent l'univers colonial pour arriver en métropole. Dominique Colas ou Emmanuelle Saada en travaillant sur les questions de citoyenneté et d'identité croient percevoir la persistance d'une mentalité coloniale dans la France contemporaine[1343]. Les travaux de l'anthropologue Jean-Loup Amselle montrent par exemple que des communautés, réunies par des destins douloureux, s'éloignent les unes des autres en réinventant de nouvelles identités post-coloniales. A l'heure où certains pays émergent face à des pays moins avancés, les chercheurs continuent de s'interroger sur l'impact de la colonisation sur le Tiers-

[1340] Olivier Le Cour Grandmaison « De l'indigénat - Anatomie d'un « monstre » juridique : le droit colonial en Algérie et dans l'Empire français », Paris, Zones, 2010, 204 p.

[1341] Dominique Lejeune « Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Gilles Boetsch, Eric Deroo, Sandrine Lemaire - Zoos humains et exhibitions coloniales, Paris, La Découverte, 2011» in Historiens & Géographes, n° 418, 2012, pp. 303.

[1342] Marcel Launay « Claude Prudhomme - Missions chrétiennes et colonisation, XVI-XX siècle, Paris, Le Cerf, 2004 » in Historiens & Géographes, n° 393, 2006, pp. 437.

[1343] Jean-François Klein « Des écuries à l'escalier d'honneur ? Construction et réception de l'histoire de la colonisation française » in Historiens & Géographes, n° 422, 2013, pp. 115.

monde. Paul Bairoch puis Bouda Etemad continuent à percevoir négativement les impacts de la colonisation et les relations économiques de dépendance imposées aux pays en développement[1344]. En revanche, les perspectives dressées par Pierre Judet ou Jagdish Baghwati montrent que les pays du Tiers-monde détiennent des atouts considérables pour s'intégrer dans la mondialisation.

Conclusion : Les courants historiographiques, apparus dans les années quatre-vingt-dix et deux-mille, proposent souvent des visions pacifiées de la société, même s'ils réservent une place de choix aux «accidents de l'Histoire». En effet, les chercheurs se penchent moins sur les systèmes de domination et les affrontements sociaux. Ils accordent désormais plus d'attention aux processus d'accommodement, aux rapports contractuels, tout en réévaluant les phénomènes de mobilité sociale. Les chercheurs s'intéressent également aux processus d'hybridation ou de «créolisation» qui caractérisent les mondes coloniaux antiques et contemporains. Même si de nombreux enseignants demeurent attachés aux problématiques développées sous la période précédente, de nombreux indices convergents permettent d'entrevoir les mutations affectant l'enseignement de l'Histoire actuellement.

2) Accommodement social et nouvel humanisme

Les problématiques historiographiques et les programmes d'Histoire comme les défis imposés à la société française orientent très nettement les préoccupations des enseignants. L'immixtion de l'anthropologie historique depuis les années soixante-dix dans le champ universitaire renforce l'intérêt des chercheurs pour la psychologie sociale. Mais les grandes tragédies du XXème siècle plaident également pour une meilleure compréhension du comportement adopté par les bourreaux comme par les victimes. Ces catastrophes mettent en avant les intellectuels qui ont cherché à repenser après Kant les relations sociales comme Karl Popper ou Jürgen Habermas. Leurs réflexions les amènent à privilégier les sociétés de droit, régulées par des pouvoirs politiques contrôlées par une opinion éclairée. Ces considérations favorisent le retour en force d'un libéralisme prônant une «société ouverte». Les enseignants sont donc invités à se pencher sur les stratégies adoptées par les individus ou les groupes pour s'adapter à des situations nouvelles ou pour définir de nouveaux rapports sociaux. Ces réflexions entraînent fatalement un effort pour reconsidérer le pouvoir lorsqu'il sort de ses fonctions de régulation. Cet intérêt renouvelé pour

[1344] Bouda Etemad « Empires coloniaux : essai de bilan global » in Laurent Testot (coord.) « Histoire globale, un autre regard sur le monde » Paris, Editions Sciences humaines, 2008, pp. 59-66.

l'Homme et sa fonction sociale comme la méfiance désormais affichée à l'égard de l'autorité et de l'idéologie contribue également à une inversion du regard porté sur le sacré.

a) Un intérêt renouvelé pour les processus de régulation et les accommodements sociaux

Au lieu de se concentrer sur les affrontements ou sur les contradictions sociales, les enseignants s'intéressent plus désormais aux capacités de résilience des sociétés ou des individus confrontés à de nouvelles épreuves. Les historiens-géographes en raison des configurations imposées par les programmes mais aussi en raison du retour en force de l'idéologie libérale, s'intéressent plus que par le passé aux mobilités sociales, aux chances de promotion offertes par les sociétés étudiées. Dans un contexte de crise à l'Est comme à l'Ouest, les praticiens se concentrent aussi sur les stratégies individuelles et collectives permettant de recréer de nouveaux équilibres après des situations d'entropie.

Les professeurs abordent moins les sociétés antiques sous l'angle de l'adhésion ou de la résistance à une culture que sous celui des transferts culturels. Les enseignants évoquent désormais dans les manuels ou dans leurs cours des processus de «romanisation» extrêmement complexes de plus en plus assimilés à des formes d'«hybridation » ou de « créolisation ». En effet, les autorités romaines en favorisant les patronages locaux et les relations clientélistes renforcent l'attraction du modèle romain qui se nourrit d'apports culturels divers. Les auteurs du manuel Hatier de Seconde, en 2014, majoritairement universitaires, rappellent les différents apports concourant à forger des sociétés métissées dans le monde romain : «*La romanisation désigne le processus par lequel les populations choisissent d'adopter certains traits de la culture romaine laquelle en retour, s'enrichit de ces nouveaux apports. Il s'agit d'un phénomène progressif qui touche d'abord les élites avant de concerner peu à peu le reste de la population* »[1345]. Ces processus d'hybridation expliquent que la greffe romaine ait pris en Occident alors qu'en Orient elle a dû compter sur un hellénisme résistant. Ainsi, le concept de «romanisation» est considérablement révisé, voire abandonné puisqu'il ne désigne plus la diffusion d'un modèle dominant, ni un ethnocide programmé mais plutôt un processus progressif fondé sur la réciprocité et le métissage. Il devient donc un concept plus acceptable pour un monde enseignant confronté à un pourcentage croissant de jeunes issus de

[1345] Marielle Chevallier, David El Kenz, Xavier Lapray, Eric Limousin et alii. « Histoire Seconde », Paris, Hatier, 2014, p. 78

l'immigration trouvant difficilement leurs marques entre leur culture d'origine et leur pays d'adoption.

De la même manière, les sociétés féodales connaissent de sérieuses réévaluations. Les enseignants même s'ils restent fidèles aux périodisations fixées par les partisans de la «mutation féodale», insistent beaucoup moins sur l'effondrement de l'empire carolingien et sur la confiscation du ban par de «tristes sires». Certains enseignants comme Arnaud Cogez et Didier Cabieu précisent même que les puissants exercent des prérogatives importantes de manière autonome au niveau local, depuis les débuts du Moyen Âge : « *Les seigneurs exercent aussi des pouvoirs qui relevaient avant le XIe siècle en grande partie de l'autorité royale. Il ne faut cependant pas exagérer ce transfert de pouvoir puisque les familles à la tête de ces domaines ont, depuis l'Antiquité, de nombreuses prérogatives sur les habitants de leurs terres.*»[1346]. Ainsi après l'anarchie puis la révolution féodale, on passe doucement à une simple «révélation féodale». Cogez et Cabieu ajoutent d'ailleurs que certains chercheurs ne voient plus de rupture évidente entre le Haut Moyen Âge et l'ère féodale : «*Les historiens sont divisés sur la réalité de la mutation féodale. Alors que certains, comme G.Duby, considèrent ces changements comme un réel bouleversement de la société (la "mutation féodale de l'an mil"), d'autres, comme D.Barthélemy, considèrent qu'il n'y a pas de rupture nette entre les Xe et XIe siècles et la période précédente (les "anti-mutationnistes")* ».

Loin de céder à l'entropie, la «société féodale» montre sa capacité de résilience, sa «viscosité». De la même manière, les violences ne révèlent plus l'hybris de soudards, «*valets du terrorisme seigneurial*» ivres de pouvoir et de sang. Ces affrontements s'inscrivent, au contraire, dans un code de l'honneur très précis exigeant de relever le gant, sans pour autant chercher à détruire l'adversaire au risque de se voir privé de soutiens. Les auteurs du manuel de Seconde Hatier décrivent, en 2014, des sociétés féodales, désormais codifiées par des rituels très réglés, permettant de préserver les intérêts des différents lignages en compétition, en concluant des alliances ou des arrangements pour éviter des guerres trop destructrices : «*Dès la fin du IXème siècle, de grands seigneurs constituent des principautés régionales. Ils tissent avec des seigneurs secondaires des liens d'interdépendance (..) les guerres privées sont nombreuses… Pourtant, les guerres féodales dont les victimes sont d'abord les paysans, se règlent souvent par le*

[1346] Arnaud Cogez, Maxime Bernard, Didier Cabieu et alii « Sociétés et cultures rurales (XIe - XIIIe siècles)» site de soutien scolaire Kartable, 2015

compromis »[1347]. Pour des enseignants confrontés à une décentralisation politique qu'ils redoutent ou appellent de leurs vœux, l'évocation de pouvoirs régionaux tangibles devient plus évidente que pour leurs prédécesseurs habitués à la «centralisation jacobine».

Si les sociétés coloniales continuent à être évoquées en fonction des rapports de domination et de résistance, les auteurs de manuel et certains enseignants s'intéressent désormais aux métissages culturels, aux accommodements, intervenus avec la colonisation. Des professeurs évoquent les processus de «créolisation» permettant de comprendre comment des colonisés, se sentant redevables à l'égard des métropoles, épousent les vues et les intérêts du colonisateur. Les auteurs du manuel Nathan de Première, datant de 2003, évoquent l'adhésion partielle des «évolués» au système colonial dont ils tirent parti, tout en souffrant du racisme ambiant : «*Les sociétés indigènes ont été bouleversées par la "modernité" européenne. Le pouvoir colonial a suscité de nouvelles élites : petits fonctionnaires, journalistes, médecins ou entrepreneurs sont souvent attachés à l'ordre colonial, mais, déchirés entre deux cultures, ils souffrent du mépris dont les entourent les colons* »[1348]. Les auteurs du manuel Nathan de Première, en 1997, montrent que les colonisés, même hostiles au système colonial, empruntent à la métropole ses valeurs et ses principes afin de les retourner contre elle : «*C'est à l'Occident que les élites des pays dominés par l'Europe empruntent certains mots-clés comme nation, self-government ou constitution*»[1349].

Dans la même veine, certaines transpositions didactiques rappellent que la vogue de l'exotisme, loin de servir un projet racialiste a favorisé un engouement sincère à l'égard des cultures et des peuples exotiques. Les auteurs du manuel Magnard de 5ème, en 2010, évoquent l'importance des représentations pour comprendre les attitudes divergentes des Européens à l'égard des peuples du Nouveau Monde : «*Lors des voyages de découvertes, les explorateurs rencontrent plusieurs peuples jusqu'alors inconnus. Ils suscitent un vif intérêt en Europe et font l'objet de nombreuses représentations qui témoignent autant des rêves que des réalités observées par les voyageurs européens. Du XVème au XVIIIème siècle, certaines*

[1347] Marielle Chevallier, David El Kenz, Xavier Lapray, Eric Limousin et alii, Op.cit., p. 130

[1348] Guillaume Le Quintrec, Benoît Falaize, Christian Guitard, Michel Héron, Enrique Leon, Annick Le Puil-Gazquez, Olivier Loubes, Sylvie Martin « Histoire Première L/ES», Paris, Nathan, 2003, p.90 – Version légèrement modifiée en 2007 Guillaume Le Quintrec, Damien Baldin, Jean-Marie Darier, Stéphane Lemaire, Enrique Leon, Annick Le Puil-Gazquez « Histoire Première L-ES-S», Paris, Nathan, 2007, p.92

[1349] Jacques Marseille, Thyphaine Aziza, Régis Bénichi, Gilbert Gély, Danielle Girotto «Histoire Première – Le monde du milieu du XIXème siècle à 1939», Paris, Nathan, 1997, p. 68

gravures les montrent en "bons et beaux sauvages", d'autres en font de féroces cannibales, aux rituels inquiétants»[1350]. Ce qui intéresse ici, les enseignants, comme dans la question de la «romanisation», ce sont les processus d'hybridation permettant de dépasser des identités, uniquement fondées au départ sur des critères raciaux ou ethniques. Les concepteurs du manuel Magnard de Première, en 2003, évoquent l'attraction exercée par le monde colonial sur la société européenne, accélérant en retour les engagements de jeunes attirés par des chances de promotion sociale : «*Les colonies exercent un irrésistible attrait sur les populations européennes. Espoirs de promotion sociale et exotisme s'associent pour construire un légendaire colonial qui dissimule les réalités plus sordides du système colonial* »[1351]. Mais les auteurs de Magnard évoquent aussi les transferts culturels favorisant l'occidentalisation des sociétés coloniales : «*Les sociétés des colonies s'occidentalisent. Pour répondre à la "mission civilisatrice", on érige des dispensaires, des hôpitaux, des écoles où les missions religieuses diffusent les valeurs européennes. La scolarisation touche d'abord les anciens notables* … »[1352].

Derrière les stratégies sociales favorisant la recherche de nouveaux équilibres se profilent aussi la capacité des individus ou des groupes humains à redéfinir les rapports humains sur la base de la contractualisation.

Désormais, les enseignants ne vont plus seulement rechercher dans les modèles antiques, les témoignages de luttes sociales concrétisant des avancées et des reculs démocratiques. Plus avertis des réalités de la société athénienne, certains professeurs évoquent désormais les accommodements permettant à certaines familles aristocratiques de conserver leur influence sur la société, tout en ouvrant les institutions politiques aux couches populaires bénéficiant des largesses des plus fortunés : «*Au Vème siècle avant J.C., on compte à Athènes environ 40.000 citoyens* (..) *Les hautes charges reviennent aux plus riches qui ont du temps pour les assumer et que l'éducation a rendus habiles dans l'usage de la parole, essentiel pour s'imposer à l'Assemblée. En contrepartie, le peuple attend des riches qu'ils prennent en charge les frais de la cité.*»[1353]. Loin des clichés projetant les luttes sociales du

[1350] Rachid Azzouz, Marie-Laure Gache, « Histoire-Géographie, 5ème», Paris, Magnard, 2010, p. 164.

[1351] Bruno Barbier, Emmanuel Bérenguer, Milie Joubert, Anne Leducq, Marie-Claire Lima et alii, «Histoire Première ES, L/ S » Paris, Magnard, 2003, p. 88

[1352] Id. p. 84

[1353] Marie Monique Beautier, Jacques Brochot, Thyphaine Aziza, Jacques Marseille « Histoire Seconde – Les Fondements du monde contemporain », Paris, Nathan, 2001, pp. 13-14 - Voir aussi Sébastien Cote, Joëlle

XIXème siècle ou les régimes démocratiques du XXème siècle sur la Grèce antique, les enseignants évoquent dorénavant les petits arrangements sociaux permettant d'éviter des conflits internes tant redoutés par les hommes de l'Antiquité. Ne considérant plus les sociétés antiques de manière figée, d'autres évoquent les opportunités offertes par l'Empire romain aux populations latines ou exogènes. Les auteurs du manuel Hatier de 6ème, en 1996, sont parmi les plus enthousiastes puisqu'ils célèbrent les possibilités d'ascension sociale offertes par l'Empire même aux plus humbles : «*Les catégories de la société romaine sont très ouvertes. 1. L'esclave peut être libéré par son maître, souvent par testament. Il est alors un affranchi. Les affranchissements deviennent très nombreux sous l'Empire et certains affranchis font fortune (..) 2. S'il sert dans l'armée romaine ou s'il est magistrat dans une ville de province, le pérégrin peut devenir citoyen romain (..) 3. Le citoyen romain, s'il est suffisamment riche, peut entrer par décision de l'empereur dans l'ordre équestre ou sénatorial…* »[1354].

Les sociétés médiévales fournissent également des exemples de communautés rurales, fondées sur des engagements réciproques quoiqu'inégaux entre seigneurs et villageois. En effet, les enseignants rappelant les exemples de terrorisme seigneurial sont moins nombreux. Certains professeurs évoquent plutôt désormais des systèmes de réciprocité dans lesquels les paysans afin de bénéficier de la protection et des équipements seigneuriaux consentent à certaines obligations. Déjà en 1996, Jean-Philippe Genet et Jacques Marseille, dans le manuel Nathan, insistent sur les intérêts convergents des puissants et des humbles dans les campagnes : «*Intéressés à l'essor de leurs exploitations, encouragés par leurs seigneurs, les paysans d'Occident lancent alors d'immenses défrichements et améliorent les techniques agricoles*»[1355]. Les auteurs du manuel Hatier en 5ème, en 2010, proposent, contrairement à ceux de chez Magnard, une vision irénique des relations nouées entre seigneurs et paysans, désormais unis par des intérêts mutuels : « *La plupart des terres appartiennent à des seigneurs laïcs ou religieux qui les font cultiver par les paysans (..) A partir des Xème et XIème siècles, les paysans recherchent la protection d'un seigneur et s'installent souvent près d'un château (..) Devenus plus nombreux les paysans défrichent des forêts ou assèchent des marais. L'évolution*

Alazard, Eric Godeau, Delphine Lécureuil, Catherine Pidutti, Jean-Marcel Guigou, Claire Quincy « Histoire Seconde », Paris, Nathan, 2010, pp. 42-53.

[1354] Martin Ivernel, Jacques Bartoli, Geneviève Brétêche, Olivier Cottet, Véronique Gasnier, Eric Guerber, Jean-Claude Polton, Hélène Prévost et alii « Histoire-Géographie – 6ème », Paris, Hatier, 1996, p. 126

[1355] Jean-Philippe Genet, Jacques Marseille, Régis Bénichi, Pierrette Chapelle, Gilbert Gély, Claude Mossé « Histoire Seconde », Paris, Nathan, 1996, p. 80

des techniques leur permet aussi d'augmenter les rendements. Certains villageois obtiennent alors de leurs seigneurs des limitations de taxes»[1356].

Ces formes de contractualisation primitive permettent aux seigneurs de rationaliser leurs domaines agricoles et de disposer d'une main d'œuvre importante pour mettre en œuvre de nouveaux défrichements. Les villageois peuvent désormais négocier des avantages au lieu de rentrer dans des logiques d'affrontement ou d'évitement. Les analyses de Didier Seel, professeur au Lycée de Chalon, en 2014, intègrent non seulement les paramètres socio-économiques mais également les dimensions culturelles et écologiques conduisant au rassemblement des paysans autour de terroirs plus productifs. Les seigneurs tout en détenant des pouvoirs importants apparaissent désormais comme des entrepreneurs regroupant progressivement, grâce à la contrainte mais aussi grâce à la persuasion, des paysans isolés afin d'améliorer la superficie et la productivité de leurs domaines : «*Au tournant des VIIIe-Xe siècles, la population augmente en Occident sans que l'on soit capable d'expliquer pourquoi : climat plus clément ? Moins de pressions sociales sur les serfs ? De meilleures techniques agricoles ? (..) La forêt recule, le travail s'organise, les hommes se structurent en communautés qui défendent leurs droits, qui, sans atteindre le degré de liberté que nous pouvons connaître aujourd'hui, se déclinent en privilèges qui peuvent être importants (..) À l'instar des villæ antiques, celles du Moyen Âge sont caractérisées par un habitat aggloméré et regroupent des bâtiments et des infrastructures tant domestiques qu'économiques (..) Le regroupement peut se faire de façon pacifique, les seigneurs proposant des privilèges aux nouveaux venus, mais aussi de manière plus autoritaire : ils possèdent le droit d'ordonner, de punir, de contraindre, à l'origine un droit qui appartient à l'Etat romain (..) Dans la réalité, au fur et à mesure que le seigneur réduit son faire-valoir direct, son contrôle sur ses terres devient moins fort. Quant aux corvées, elles ont tendance à diminuer…*»[1357].

Cependant, les évolutions économiques fragilisent les communautés rurales face aux seigneurs en raison des divisions opposant les «coqs de village» aux plus démunis : il n'est plus question ici de classe sociale en lutte contre les dominants mais bien de catégories socio-professionnelles, scindées entre ceux qui sont capables de s'adapter et ceux qui restent marginalisés. Même s'ils rappellent les statuts inférieurs

[1356] Martin Ivernel, Stéphane Vautier, Benjamin Villemagne, Anne Robert-Bodart, Olivier Cernigoj, Antoine Frémont, Sophie Le Callennec, Laurence Marchand, Franck Marthaz, Sandrine Mexal, Patrick Mougenet, Vincent Olive, Patrice Pasqualini, Anne-Marie Rubio, Jean Ruhlmann « Histoire-Géographie 5ème », Paris, Hatier, 2010, p. 38

[1357] Didier Seel « Sociétés et cultures rurales au Moyen Âge» cours publié sur internet en 2014.

imposés aux vilains et aux serfs, les auteurs de chez Hachette, pour le manuel de 5ème en 1996, montrent les possibilités de promotion sociale offertes par le monde féodal aux paysans mais précisent cependant qu'elles ne profitent pas à tous : «*Grâce aux défrichements, les paysans peuvent labourer de nouvelles terres (..) Les seigneurs encouragent ces défrichements qui augmentent leurs revenus. Ils attirent les paysans en diminuant les droits seigneuriaux sur ces terres défrichées (..) Certains paysans s'enrichissent : les vilains peuvent ainsi acheter des terres et les serfs s'affranchir (..) Mais il reste des paysans sans terre, accablés par les droits seigneuriaux et obligés de louer leurs bras pour vivre*»[1358].

Les enseignants n'insistent plus du tout sur les affrontements sociaux dans les sociétés d'Ancien régime, à la veille de la Révolution, mais signalent, au contraire, les efforts de médiation entrepris par les intendants, afin de collecter les impôts consentis par les Etats. Les auteurs de l'ouvrage publié par Nathan en Seconde, en 2006, rappellent les nombreux privilèges permettant à certains groupes d'échapper aux exigences royales : «*l'œuvre de centralisation qu'ont mené avec détermination les intendants dans les provinces, se heurte aux multiples privilèges qui permettent à de nombreux groupes de la société d'échapper à l'autorité royale*.»[1359]. Le concept d'«absolutisme» est sérieusement déprécié, non seulement en raison du rappel des limites coutumières du pouvoir royal, mais également à cause de l'évocation des pratiques gouvernementales fondées sur une négociation permanente avec les pouvoirs locaux. Beaucoup d'enseignants comme les auteurs du manuel de Seconde Hatier, en 2014, pour expliquer les difficultés de la monarchie à la veille de la Révolution, renoncent à évoquer la contestation de l'autoritarisme monarchique et soulignent plutôt l'incapacité du roi à arbitrer entre les intérêts totalement opposés des privilégiés et des assujettis à l'impôt : «*A la suite de la guerre d'Amérique, la monarchie française est au bord de la faillite alors que les campagnes connaissent de mauvaises récoltes. Le roi ne peut dès lors augmenter les impôts, ni emprunter de nouveau et essaie en vain d'imposer les deux ordres privilégiés*»[1360].

Mais ce sont surtout les sociétés de «l'âge industriel» qui connaissent des révisions importantes. Si de nombreux professeurs évoquent encore les «révolutions

---

[1358] Jean-Michel Lambin, Jean-Luc Carton, Rudy Damiani, Jean-Luc Villette « Histoire-Géographie 5ème – Initiation économique», Paris, Hachette, 1996, p. 96

[1359] Jacques Brochot, Jacques Marseille, Eric Godeau, Delphine Lécureuil «Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain », Paris, Nathan, 2006, p. 144

[1360] Marielle Chevallier, Guillaume Bourel, David El Kenz, Jean Hubac, Xavier Lapray, Eric Limousin, Alain Rauwel, Sylvain Venayre, Laurent-Henri Vignaud « Histoire Seconde », Paris, Hatier, 2014, p. 252.

industrielles» qui ont transformé l'Europe, d'autres préfèrent parler de phénomènes ponctuels d'industrialisation. Surtout, les enseignants soulignent les opportunités sociales offertes par la croissance continue, alors que leurs prédécesseurs avaient tendance à rappeler les crises dévastatrices déclenchées par la spéculation capitaliste. Les auteurs du manuel Nathan en 2003, n'évoquent plus les crises qu'incidemment et se concentrent sur les bienfaits de la croissance : «*Les économies d'Ancien Régime étaient des économies de pénurie. L'ère de la croissance qui s'ouvre vers 1850 est celle de l'accroissement durable des richesses. L'augmentation des biens produits devient le critère essentiel de la bonne santé des pays et on parle de crise dès que la progression de l'activité se ralentit*»[1361]. Nombre d'auteurs, comme ceux du manuel Bertrand-Lacoste de Première, en 1997, évoquent, également, les possibilités d'ascension sociale offertes par les nouvelles branches de l'économie : «*Les élites bourgeoises, les masses rurales et urbaines, les couches moyennes, nouvelles venues, constituent les forces d'une société inégalitaire aux intérêts opposés, mais aussi d'une société mobile qui pose l'ascension sociale en idéal* »[1362]. Si beaucoup d'enseignants rappellent les conditions de vie difficiles des ouvriers, nombreux sont ceux qui insistent sur la diversité du monde ouvrier et sur l'amélioration progressive de leurs conditions de vie. Ces enseignants, se risquent même à évoquer les perspectives d'ascension sociale offertes à certains ouvriers, même s'ils précisent qu'elles se limitent au secteur industriel : «*Le blocage social est patent, même si une promotion interne fondée sur la spécialisation ou les fonctions d'encadrement touche les industries nouvelles à la fin du siècle*»[1363]. Selon certains, les syndicats révolutionnaires regroupant les ouvriers les moins qualifiés sont à l'origine d'une identité ouvrière revendicative empêchant de recourir à des pratiques réformistes et à des conventions collectives. Plusieurs manuels et dossiers indiquent que les syndicats réformistes, obtiennent plus rapidement des mesures visant à améliorer les conditions de vie des ouvriers.

En conséquence, pour nombre d'enseignants, confrontés aux difficultés sociales et imprégnés désormais par un discours médiatique plus favorable au libéralisme et à la décentralisation, la société n'est plus forcément le problème, mais la solution. Les enseignants posent donc un autre regard sur l'Etat centralisateur qu'il soit autoritaire ou plus démocratique.

[1361] Guillaume Le Quintrec, Benoît Falaize, Christian Guitard, Michel Héron, Enrique Leon, Annick Le Puil-Gazquez, Olivier Loubes, Sylvie Martin, Eric Mesnard « Histoire Première L/ES», Paris, Nathan, 2003, p.14.

[1362] Jacqueline Le Pellec, Patrick Cabanel, Christophe Delpoux, Patrick Garcia, François Grèzes-Rueff, Louis-Pascal Jacquemond « Histoire Première », Paris, Bertrand-Lacoste, 1997, p. 40.

[1363] Id., p.42.

b) Un pouvoir politique sous surveillance

Si l'Ancien régime à la veille de la Révolution échappe désormais aux critiques sévères, en revanche, l'Absolutisme Louis-quatorzien reste encore un symbole de dérive autocratique. Majoritairement, les professeurs rappellent que le monarque met en place un système d'administration centralisée, privant progressivement de toute autonomie les corps constitués et les provinces. Même les prêtres se prêtent au jeu en surveillant les mauvais sujets et en relayant les discours royaux. Les rouages administratifs permettent d'accroître les prélèvements fiscaux qui cependant ne parviennent pas à compenser les dépenses fantastiques occasionnées par les guerres. Jacques Marseille et ses collaborateurs dressent, en 1993, un tableau de l'Ancien Régime proche de celui de la France contemporaine, étouffant sous le poids de sa fonction publique que l'historien dénonce dans d'autres ouvrages. Les auteurs du manuel Nathan montrent que les Etats centralisés en cherchant à contrôler tous les rouages de la société sont dévorés de l'intérieur par un endettement suicidaire : «*Servis par des agents de plus en plus nombreux et de plus en plus dévoués, la monarchie absolue a pu imposer sont autorité dans tous les domaines (..) Pour faire face à ces dépenses en forte croissance, la monarchie absolue a mis aussi en place une fiscalité de plus en plus lourde. Cependant, ces recettes nouvelles ne sont jamais parvenues à combler le gouffre des dépenses, obligeant la monarchie à emprunter et créant un problème financier qui aboutit à la Révolution*»[1364].

Mais le souverain ne cherche pas uniquement à contrôler les individus ou les corps constitués, il cherche aussi à contrôler les âmes. L'absolutisme louis-quatorzien commence à être identifié à des modèles contemporains plus terrifiants. Trois professeurs du Sud-ouest, Alain Puyau, José Gomès et Eric Pradines rappellent, en 2005, qu'ils insistent dans leurs séquences d'enseignement sur les aspects autoritaires et intolérants de la politique religieuse : «*Ainsi, en 4°, la notion de monarchie absolue à l'époque de Louis XIV est étudiée à partir de deux documents : la mise en scène du sacre dans le tableau de Rigaud (1701) et une estampe protestante dénonçant les châtiments qui leur sont réservés après la révocation de l'Edit de Nantes (..). L'analyse de ces deux documents et leur mise en relation occupe la première heure : elle révèle l'établissement en France d'un pouvoir*

[1364] Jacques Marseille, Régis Bénichi, Daniel Pierre-Elien, Gilbert Gély, « Histoire Seconde », Paris, Nathan, 1993, p. 26

personnel fort et autoritaire, l'absolutisme autorisant l'abus de pouvoir du roi sur les autres hommes»[1365].

Si Robespierre bénéficie toujours d'un prestige incomparable auprès de nombreux enseignants de gauche, la République jacobine, en revanche, fait de plus en plus figure d'accusée en raison des accusations de génocide ou des parallèles établis avec le bolchevisme. Si ces associations d'idées ne sont pas neuves puisqu'elles remontent à Mathiez ou à Gaxotte, elles se nourrissent désormais de la critique formulée par l'école totalitarienne. Les enseignants évoquent de moins en moins les circonstances particulières dans lesquelles s'est débattu le Comité de Salut public pour comparer les projets jacobins à ceux des Etats totalitaires. Les auteurs du manuel Nathan de Seconde, en 1993, décrivent les rouages de la minorité terroriste jacobine au pouvoir : «*Pièce maîtresse du système, le Comité de Salut public, animé notamment par Robespierre, Saint-Just, Couthon, Carnot, Barère, assure la direction politique*»[1366]. Ces terroristes imposent une politique répressive et dirigiste grâce à ses représentants en mission qui prennent l'aspect de commissaires politiques soviétiques: « *Dans les départements, les représentants en mission sont investis de tous les pouvoirs et s'appuient sur des comités de surveillance (..) la loi du Maximum bloque les prix et les salaires et réquisitionne les grains que les cultivateurs ne portent plus au marché*»[1367]. Les résistances opposées à ces mesures iniques et inefficaces poussent la minorité jacobine à adopter la thèse rousseauiste préconisant de changer de peuple. Les colonnes infernales de Turreau écrasant les malheureux Vendéens ressemblent de plus en plus aux einsatzgruppen nazis : «*en Vendée, des colonnes mobiles dites "infernales" ravagent le pays semant la mort et la ruine*»[1368].

La présentation des régimes postérieurs reste tributaire du souvenir laissé par l'épisode révolutionnaire et des perspectives tracées par François Furet. L'Empire napoléonien par rapport au chaos laissé par les deux régimes précédents peut prendre deux visages. Une minorité de professeurs célèbre l'empereur qui a su mettre fin à la Révolution tout en conservant une partie de son héritage. En

[1365] Alain Puyau, José Gomès, Eric Pradines « Les notions et concepts en histoire et géographie au collège » in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, p. 87.

[1366] Jacques Marseille, Régis Bénichi, Daniel Pierre-Elien, Gilbert Gély, « Histoire Seconde », Paris, Nathan, 1993, p. 78

[1367] Ibid.

[1368] Ibid.

revanche, une majorité d'enseignants stigmatise un régime outrancièrement centralisateur et despotique à l'origine de dérives bellicistes. Globalement, les deux restaurations monarchiques sont vues de plus en plus comme des expériences réussies de parlementarisme même si les enseignants rappellent leurs dérives autoritaires. Dans le même esprit, des professeurs plus nombreux évoquent les tendances libérales du Second Empire qui a conservé le suffrage universel tout en le dénaturant.

En revanche, les praticiens portent des regards plus ambivalents sur la IIIème République. Certains évoquent largement les origines libérales de cette République et ses mesures permettant de rétablir les libertés essentielles. Jacqueline et Jean-Paul Chabrol dans leurs propositions de séquences présentent, en 1993, des institutions républicaines permettant de concilier parlementarisme et démocratie : «*Née le 4 septembre 1870 à la suite de la défaite de Sedan (1er sept.), la République triomphe des conservateurs monarchistes et cléricaux. Elle allie la démocratie politique, le régime parlementaire et la laïcité. Avec la fin du siècle, s'affirme la montée du socialisme*»[1369]. Mais les développements conduisant à la Grande Guerre comme les analyses portant sur les débuts de la colonisation conduisent nombre d'enseignants à porter des jugements plus réservés sur une République opportuniste ou radicale peu concernée par les questions sociales. Elizabeth Labaye et Marylène Cahouet, élues du S.N.E.S rappellent, en 2004, le laminage culturel occasionné par le rouleau compresseur centralisateur utilisant l'armée et l'école sous la IIIème République : «*Bien qu'elle n'hésitât pas à cultiver aussi l'esprit belliqueux et revanchard, la IIIème République s'est donné des moyens de dépasser les idiotismes régionaux et locaux d'une incroyable efficacité - au prix d'un écrasement des langues et particularismes régionaux dont beaucoup se demandent encore aujourd'hui s'il n'a pas été d'une violence excessive*»[1370].

L'image d'une République libérale ayant rétabli le parlementarisme se brouille au profit d'une vision incriminant un régime centralisateur, broyant les identités régionales ou «indigènes» dans un même élan cocardier. Des auteurs de manuels ou de sujets d'examen, reproduisent, à l'envi, la citation visiblement fausse de Ferry sur les «races supérieures» dans le but de noircir les promoteurs de la

[1369] Jacqueline Chabrol, Jean Paul Chabrol « Propositions pour un découpage du programme d'Histoire en Seconde » in Historiens & Géographes, n° 340, 1993, p. 259-261.

[1370] Elizabeth Labaye et Marylène Cahouet « Cohésion sociale : Que peut l'école ? » in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 604, 2004, pp. 24.

colonisation[1371]. D'autres, comme Patrick Mougenet, en 1996, évoquent les ravages de l'endoctrinement nationaliste au moment du déclenchement de la Grande guerre : « *Ce "choc de nations" qu'est la Première guerre mondiale doit nous amener à chercher ses origines dans "les nations et leurs comportements". Or ces derniers sont très nettement empreints, ce que montre l'historiographie récente, d'une véritable "culture de guerre". Entendons par là qu'il semblerait "que la première guerre mondiale ait été largement engendrée dans sa violence radicale, par la culture de guerre elle même : celle-ci ne serait pas une conséquence de la guerre mais sa véritable matrice". Aussi, dans cette perspective, l'objet de notre propos est-il double : rendre compte de la flambée du sentiment national d'un soldat français lors des jours précédant et durant les premières semaines de ce conflit, et mettre en perspective des passages de sa correspondance avec des traces et des témoignages divers contribuant à expliquer ce soudain prurit nationaliste*» [1372]. Ce ne sont plus les impérialismes économiques qui ont conduit à la guerre mais les passions nationalistes coupables entretenues par les différents peuples européens !

En conséquence, les régimes totalitaires issus de la Guerre retiennent désormais plus l'attention des enseignants notamment après 1997, date de la parution du «*Livre noir du communisme*». Alain Delpont évoque très clairement, en 1998, les liens existant entre les nouveaux régimes et leur matrice guerrière : «*Une première étape consistera à extraire du conflit quatre caractères nouveaux qui vont marquer les belligérants : la déshumanisation des soldats, à l'arrière, la bataille de la production, la paralysie de la démocratie, enfin l'éclosion d'une lourde culture de guerre (..) Lénine, Mussolini et aussi Hitler, sont les enfants de la "très grande guerre". Ils animeront deux types de révolutions, à la fois antagonistes, à la fois si proches*»[1373]. Les régimes soviétique, fasciste et nazi sont désormais qualifiés de «totalitarismes» par les rédacteurs de programmes qui invitent les enseignants à les comparer. Nombre d'enseignants notamment au S.N.E.S refusent cependant d'assimiler le système stalinien aux dictatures fascistes, voire même d'évoquer le qualificatif de «totalitaire» en rappelant les soutiens rencontrées par le régime et les divergences

[1371] Michel Renard « Quelle histoire coloniale au Bac ? » in Etudes coloniales, Revue en ligne, 13 juin 2007 – Raoul Girardet « L'idée coloniale en France de 1871 à 1962 », Paris, Poche-Pluriel, 1979 (1ère édition 1972), p. 92) – Gilles Manceron « 1885 : le tournant colonial de la République », Paris, La Découverte, 2007, pp. 25-26.

[1372] Patrick Mougenet « Pour Dieu, pour la France en avant : Sentiment national et premières semaines de la Grande guerre » in Historiens & Géographes, n° 355, 1996, p. 43.

[1373] Alain Delpont « La "très grande guerre" et la naissance "des totalitarismes" (Une problématique sur la 1ère Guerre mondiale en classe de 1ère L. ES. S) » in Historiens & Géographes, n° 364, 1998, p. 69-73.

idéologiques opposant ces régimes[1374]. Nicole Sergent puis Claudine Wolikow s'offusquent, après 1988, de voir l'U.R.S.S étudiée en parallèle avec le nazisme dans les nouveaux programmes de Première ou de Troisième : «*la Révolution russe apparaît comme une simple péripétie de la Première Guerre mondiale et l'URSS des premiers plans quinquennaux et de la collectivisation est intégrée avec l'Allemagne nazie au «tournant des années 30» construit autour de «la crise et la montée des totalitarismes» (..) Nous avons rencontré l'Inspection générale à laquelle nous avons présenté ces critiques*»[1375].

Cependant, d'autres praticiens, au contraire, tout en rappelant les différences entre l'Allemagne nazie et le régime stalinien, soulignent de plus en plus, dans les manuels comme dans leurs cours, les similitudes qui rapprochent ces systèmes politiques. Avec la chute de l'Empire soviétique et le déclin du communisme en France, des professeurs, plus nombreux, dressent des bilans plus critiques que dans le passé, à l'égard du régime soviétique. Les auteurs des manuels de 3ème, Belin et Hachette, en 1993, n'hésitent pas à qualifier les régimes hitlérien et stalinien de totalitaires mais sans les associer, ni les comparer. Les auteurs du manuel Nathan, en 1999, décrivent deux dictatures totalitaires écrasant des individus invités à se soumettre ou à prendre le risque d'être éliminés : «*Le culte rendu à Staline lui permet d'asseoir son autorité (..) Toute la société est surveillée par la police politique, devenue le N.K.V.D, qui utilise les dénonciations tant à l'usine que dans la vie privée pour arrêter et déporter les « suspects* » puis plus loin « *Hitler obtient les pleins pouvoirs. Seul est autorisé le parti nazi (..) Le parti instrument de cette domination, double, à tous les échelons, une administration épurée. (..) Tous les adversaires ou prétendus tels sont arrêtés, torturés envoyés dans les premiers camps de concentration…»*[1376].

Derrière ces combats d'arrière garde, s'expriment de vieilles rancœurs contre un marxisme autrefois dominant mais également des critiques plus subtiles visant tous les Etats forts et centralisés. La Résistance au nazisme et à l'Etat français de Vichy, peu évoquée à l'époque précédente, sauf par les enseignants communistes, connaît un retour en grâce. Certains enseignants à l'instar d'Alain Coustaury, en 1997, n'évoquent plus seulement les hauts faits des grands résistants français, mais aussi

[1374] Frank Noulin, Jean-François Wagniart «L'enseignement de l'histoire est en péril ! » in Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique, n° 122, 2014, pp. 13-17.

[1375] Nicole Sergent «Première - Programmes d'Histoire- Géographie» in L'Université Syndicaliste, n° 182, 1988, pp. 46.

[1376] Jacques Marseille, Régis Bénichi, Michel Héron, Danielle Girotto, Annick Le Puil-Gazquez, Pierre Lévêque, Sylvie Martin et alii «Histoire-Géographie – 3ème – Le monde d'aujourd'hui », Paris, Nathan, 1999, p. 46 et 70-74

les anonymes qui ont résisté à leur façon aux nazis et aux miliciens : «*L'action armée n'est peut-être pas la plus fréquente et la plus efficace ; le renseignement caché, l'évasion des suspects, la diffusion de tracts sont moins spectaculaires mais de grande portée (celui qui confectionne des faux papiers joue un rôle fondamental et extrêmement dangereux)*»[1377]. Ce retour de flamme s'explique par le tournant historiographique qui s'amorce mais aussi par l'assimilation inconsciente de la Résistance française à l'attitude adoptée par les populations confrontées au totalitarisme à l'Est de l'Europe. A la même époque, Vincent Adoumié se plaint dans un jury de voir de nombreux enseignants continuer à assimiler Vichy à un régime totalitaire dans les concours internes : «*Presque systématiquement l'Etat français est assimilé à un système fasciste, sans que l'on puisse connaître les critères qui lui valent une telle assimilation. De même, on confond un système de valeur se référant explicitement à la religion avec un système totalitaire, alors qu'il s'agit en fait d'un régime autoritaire et traditionaliste*»[1378].

Avec le rappel des atrocités résultant de la terreur jacobine ou des totalitarismes, c'est désormais l'aspiration à un Etat fort, défendue par Hegel ou Carl Schmitt, qui s'évanouit. Désormais, forts de cette expérience douloureuse, les enseignants français aspirent à bâtir, majoritairement, à travers leurs enseignements une «société ouverte» fondée sur la liberté et les droits de l'Homme.

Même s'ils sont instruits des dérives oligarchiques de la société athénienne, il n'en reste pas moins que la cité grecque demeure un modèle pour nombre d'enseignants. Certains rappellent les conquêtes démocratiques qui ont permis de mettre en place des pouvoirs séparés et élus tout en favorisant la participation du plus grand nombre. Tout en restant conscients des limites de la démocratie athénienne et de son caractère contraignant, les enseignants soulignent en général les progrès représentés par ce type de régime. Si leurs analyses sont conditionnées par les intitulés de programmes et les manuels, ces orientations révèlent un profond attachement à l'idée de démocratie, sinon de citoyenneté. D'ailleurs, en dépit de l'aspect monarchique du principat, les enseignants louent les initiatives des empereurs romains ayant conféré la «citoyenneté» aux élites puis aux populations de l'Empire. Les rédacteurs du manuel Bertrand-Lacoste de Seconde, en 1996, soulignent, d'ailleurs, avec Tacite, la capacité d'ouverture de la société romaine par

[1377] Alain Coustaury « Classes de Première : De l'utilisation pédagogique du film "Lucie Aubrac" » in Historiens & Géographes, n° 359, 1997, pp. 45.

[1378] Vincent Adoumié « Concours internes du CAPES d'histoire-géographie Session 1997» in Historiens & Géographes, n° 359, 1997, pp. 303.

rapport à une cité athénienne, frileuse vis-à-vis des étrangers : «*L'histoire de Rome montre une volonté constante d'assimilation par l'acquisition de la citoyenneté romaine (..) Contrairement à la citoyenneté "fermée" qui existait à Athènes au Vème siècle avant J.C., la citoyenneté romaine est "ouverte" : depuis la République, les Romains n'hésitent pas à l'accorder progressivement à tous les hommes libres de l'Empire*»[1379]. Ainsi, si les enseignants sont majoritairement cosmopolites, ils se rallient également à l'idée que les sociétés ouvertes semblent plus solides et plus durables que celles qui se replient sur elles-mêmes. Même si, des enseignants, hostiles à une immigration de masse font entendre une autre tonalité, les enseignements portant sur les échanges en Méditerranée au XIIème siècle renforcent ces premiers constats.

En effet, nombre de professeurs évoquent favorablement les échanges économiques et même les fusions culturelles en Méditerranée. Non seulement, ils rappellent les processus d'hybridations apparues dans les trois civilisations du bassin méditerranéen, mais ils estiment généralement que les Occidentaux ont largement bénéficié des apports techniques et scientifiques musulmans. Les auteurs du manuel Hatier de Seconde, en 2001, insistent sur les apports décisifs et originaux des savants arabo-musulmans faisant non seulement fructifier l'apport gréco-latin mais stimulant également les réflexions des universitaires occidentaux : «*Jusqu'au XIIème siècle, la pensée musulmane continue à s'enrichir des apports de la philosophie et du droit grecs ; ainsi Averroès commente Aristote et propose une nouvelle lecture de l'islam (..) l'apport arabe se diffuse dans tout l'Occident. Il participe de la renaissance intellectuelle qu'on observe dans les premières universités où le raisonnement se nourrit de nouvelles traductions*»[1380]. Certains professeurs enthousiasmés par ce chapitre déplorent, au sein de l'A.P.H.G et du S.N.E.S, que les auteurs des nouveaux programmes de Seconde ne retiennent pas cette thématique, en 2010, alors que des polémiques opposent des universitaires et des politiques sur la portée des apports culturels venus d'Orient[1381].

[1379] Jacqueline Le Pellec, Françoise Bataillon, Christophe Delpoux, Patrick Garcia, François Grèzes-Rueff, Sylvaine Guinle-Lorinet, Violette Marcos-Alvarez, Jean-Marie Pailler « Histoire Seconde », Paris, Bertrand-Lacoste, 1996, p. 34.

[1380] Guillaume Bourel, Marielle Chevallier, Pierre Cohen-Scali, David El Kenz, Véronique Grandpierre, François Guedj, Jérôme Martin, Jean-Pierre Panouillé «Histoire Seconde», Paris, Hatier, 2001, p. 94.

[1381] Jacques Portes «Un centenaire de combats 1910 – 2010» in Historiens & Géographes, n° 409, 2010, pp. 7-10.

Les enseignants voient donc dans les démocraties libérales, en dépit de leurs défauts, des modèles de sociétés ouvertes s'opposant aux modèles autoritaires soviétique et chinois. Beaucoup de cours sur les modèles américain ou européen évoquent leurs capacités à intégrer de nouveaux flux migratoires, même s'ils regrettent les réactions xénophobes qu'ils suscitent de part et d'autre de l'Atlantique. Les enseignants réunis autour de Jérôme Grondeux pour réaliser le manuel Bordas de Terminale, en 2008, évoquent favorablement les réalisations européennes : « *En 1995, sont mis en œuvre les accords de Schengen : ceux-ci accordent une liberté de circulation totale dans une zone comprenant treize pays de l'Union (..) Ces accords approfondissent l'idée d'une citoyenneté européenne*»[1382]. Des enseignants engagés dans des associations locales ou dans le Réseau d'Education sans frontière, se reconnaissent dans ces modèles de citoyenneté ouverte définis par Dominique Colas ou Jean-Loup Amselle.

Majoritairement, les enseignants voient les démocraties américaines et européennes comme des sociétés ouvertes permettant aux opinions publiques d'exercer des contrôles démocratiques afin d'infléchir les politiques de leurs représentants. Pour des enseignants soucieux de justice sociale, ces sociétés, tout en favorisant l'initiative économique, n'hésitent pas à mettre en place des correctifs sociaux pour réduire les inégalités nées avec le libéralisme. D'ailleurs, nombreux sont ceux qui mettent en avant le modèle social européen plus protecteur que celui existant outre-Atlantique. Les auteurs du manuel Bertrand-Lacoste de Terminale, soulignent, en 1998, les principes d'économie sociale de marché adoptés par les Etats européens contemporains, tout en rappelant les politiques d'austérité adoptées récemment : «*Tout en laissant à l'initiative privée une très large place, les Etats d'Europe occidentale entendent réguler l'activité économique et assurer une certaine redistribution du produit national. Ils s'avancent dans la voie du Welfare State (..) Les années 1980 voient se déployer des politiques libérales inspirées du reaganisme et du thatchérisme. Ces choix sont généralement faits par des majorités conservatrices, mais les sociaux-démocrates, quand ils accèdent au pouvoir, ne les remettent pas profondément en cause.*»[1383].

[1382] Jérôme Grondeux, Marie-Françoise Berneron-Couvenhes, Corinne Bonafoux, Philippe Catros, Pascal Culerrier, Myriam Deniel, Gilles Ferragu, Frédéric Freigneaux, Bruno Jégou, Fabrice Lascar, Thierry Louaas, Nicolas Martin, Julien Vasquez « Histoire Terminale L/ES/S», Paris, Bordas, 2008, p. 94

[1383] Jacqueline Le Pellec, Christophe Delpoux, Patrick Garcia, Michel Goubet, Françoise Grèzes-Rueff, Jean Leduc, Eric Roger «Histoire Terminale », Paris, Bertrand-Lacoste, 1998, p. 138-142

Cependant, à mesure que le souvenir de la guerre froide s'estompe, l'image des Etats-Unis se brouille. Les auteurs du manuel de Terminale Magnard, en 2014, rappellent les fragilités et les dérives de la puissance américaine : «*La victoire américaine contre le totalitarisme soviétique ouvre une période d'optimisme. (..) Sous la présidence du démocrate Bill Clinton, les Etats-Unis pratiquent l'enlargement en multipliant les accords de libre-échange. (..) La crise économique qui touche les Etats-Unis à partir de 2007 met en évidence leur fragilité financière et leur dépendance envers les capitaux étrangers notamment chinois (..) En Asie, la puissance américaine doit composer avec la Chine. Elle est contestée jusque dans sa sphère d'influence traditionnelle, l'Amérique latine. Son impérialisme est dénoncé, notamment par le président du Venezuela…*»[1384]. Ainsi, pour les enseignants soucieux de mettre l'humain au centre, ces sociétés reposent essentiellement sur les droits apparus avec les Lumières destinés à préserver les libertés individuelles. Mais si certains montrent leur préférence pour des systèmes sociaux autorégulés conformes aux préceptes libéraux, d'autres rappellent l'importance des structures protectrices comme celles bâties par les Etats-nations.

c) Un rapport au sacré inversé

Dans les analyses réalisées sur les questions religieuses revenues en force grâce au retour du culturel, se lisent aussi la méfiance vis-à-vis du religieux qui contraste avec la foi affichée en l'Homme. Plusieurs enseignants évoquant l'avènement du christianisme rappellent, à travers de saisissants raccourcis historiques, que si les autorités romaines ont su faire preuve de tolérance à l'égard du monothéisme chrétien, en revanche, les chrétiens au pouvoir ont manifesté une violente intolérance à l'égard du paganisme. Les rédacteurs du manuel Belin de Seconde, en 2001, rappellent les conceptions particulièrement libérales des Romains en matière religieuse : «*La tolérance religieuse des Romains, qui leur permet de faire mieux accepter leur domination aux peuples qu'ils soumettent, favorise la diffusion du christianisme dans l'Empire*»[1385]. Mais quelques lignes plus loin, ces enseignants évoquent également les conséquences néfastes de la conversion de l'empereur au christianisme : «*Mais l'empereur privilégie le christianisme, et se montre de plus en plus intolérant envers les païens (..) L'Eglise en retour, soutient le pouvoir de*

[1384] Hugo Billard, Bertrand Jolivet, Yannick Le Gruiec, Eric Magne, Charles-François Mathis, Emmanuel Melmoux, David Mitzinmacker, Xavier Nadrigny, Michel Nazet, Céline Paillette, Arnaud Pautet, Pierre Verluise, Jean-Marc Vidal, Claire Vidallet « Histoire Terminale ES.L», Paris, Magnard, 2014, p. 142.

[1385] Laurent Bourquin, Michel Baud, Noëlline Castagnez-Ruggiu, Anne Doustaly, Jean-François Dunyach, Agnès Lecordier «Histoire Seconde » Paris, Belin, 2001, p. 46.

l'Empereur devenu chrétien (..) L'empereur doit répandre la foi, voire l'imposer (..) Les autres cultes sont alors victimes de l'intolérance, puisque Théodose ordonne la fermeture des temples. »[1386]. Minimisant souvent les persécutions dont furent victimes les chrétiens au IIIème siècle et les rivalités les opposant aux païens au IVème siècle, ces assertions ne traduisent plus seulement un laïcisme exacerbé mais aussi quelquefois une profonde aversion pour des monothéismes assimilés désormais à des formes de totalitarisme. Les auteurs de l'ouvrage de Seconde, publié par Nathan, en 1996, insistent sur les aspects normatifs et autoritaires d'un christianisme s'immisçant même dans l'intimité profonde des individus : «*Les autres religions étant interdites, l'Eglise, riche, puissante et associée au pouvoir impérial, est désormais en mesure d'imposer ses normes morales, sexuelles, politiques et religieuses à l'ensemble de la société, façonnant ainsi une société chrétienne*»[1387].

Les regards posés sur les institutions religieuses au Moyen-Âge sont donc souvent très contrastés. En effet, certains enseignants suivant en cela une tradition ancienne, évoquent les actions modératrices des hommes d'Eglise au Moyen Âge notamment au moment de «l'anarchie féodale»[1388]. Mais ceux qui ne croient plus à ce «mythe historiographique» considèrent que les clercs bien insérés dans les réseaux féodaux utilisent le discours religieux afin d'épouvanter les laïcs qui leur disputeraient qui des terres, qui des églises. Les auteurs du manuel Nathan de Seconde, en 2014, insistent sur les tendances répressives de l'Eglise cherchant à normaliser les comportements religieux pour renforcer sa domination : «*Les superstitions populaires sont encore répandues dans la chrétienté. (..) L'Eglise condamne de plus en plus fermement ces croyances comme relevant du paganisme ou de la sorcellerie. (..) la parole des laïcs est particulièrement surveillée : la prédication doit rester aux mains des clercs, garants de l'orthodoxie (..) Cette intolérance croissante doit être mise en relation avec la lutte contre les hérésies et contre l'Islam lors des croisades. Certains historiens parlent d'ailleurs de la période du XI° au XIII° siècle comme de la naissance d'une "société de persécution"* »[1389].

[1386] Id., p. 50.

[1387] Régis Bénichi, Pierrette Chapelle, Gilbert Gély, Jean-Philippe Genet, Jacques Marseille, Claude Mossé « Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain» Paris, Nathan, 1996, p. 64

[1388] Sandrine Gstalter-Mortagne « Une séquence d'histoire en Cinquième : la place de l'Eglise » in Historiens & Géographes, n° 415, 2011, pp. 43-45

[1389] Sébastien Cote, Joëlle Alazard, Laurence de Cock, Éric Godeau, Jean-Marcel Guigou, Delphine Lécureuil, Catherine Pidutti, Claire Quincy « Histoire Seconde », Paris, Nathan, 2014, p. 105

Les développements consacrés aux affrontements en Méditerranée confirment cette impression. En effet, nombre d'enseignants, aidés en cela par la configuration du programme, rappellent que si les échanges matériels rapprochent chrétiens et musulmans, leurs convictions religieuses contribuent à les opposer souvent violemment. Les auteurs des deux collections Nathan, lancées en 2001, sont d'ailleurs souvent sur les mêmes longueurs d'onde : «*En Orient, les croisades, guerres menées au nom de Dieu, aboutissent à l'installation des Occidentaux au cœur du monde musulman. Parallèlement à ces contacts violents, les échanges commerciaux et culturels s'intensifient*. »[1390]. Beaucoup d'enseignants relayent complaisamment les atrocités perpétrées par les croisés ou l'attitude intolérante des autorités religieuses à l'égard des musulmans sans insister sur les préjugés affectant les sociétés orientales.

Mieux, pour certains rédacteurs reprenant les thèses d'Ibn Khaldoun ou d'Amin Maalouf, comme ceux du manuel Nathan, en 2006, les croisés sont responsables de la radicalisation religieuse du monde musulman : «*en creusant un fossé durable entre chrétiens d'Occident, Byzantins et musulmans, les croisades ont sans doute entravé des échanges plus fructueux qui se faisaient ailleurs et par d'autres canaux. Pire, en réveillant l'esprit du Djihad chez les musulmans, elles ont excité pour longtemps l'hostilité d'un certain islam intégriste à l'égard de l'Occident*»[1391]. D'ailleurs, Bernard Phan et les responsables de l'A.P.H.G s'en émeuvent, dès 2003, et demandent à leurs collègues de faire preuve de plus de nuance : « *Il faut aussi, semble-t-il, rappeler à l'ordre quelques collègues qui confondent "laïcité et militantisme anti-catholique". D'autres, craignant peut-être d'être débordés, ont choisi d'esquiver la difficulté. La "Méditerranée au XIIème" serait réduite aux Croisades, l'Histoire de l'Église à tout ce qu'elle eut de condamnable, etc. Ces pratiques ne sont pas nouvelles, elles ne sont pas pour autant acceptables*»[1392].

Les enseignants, il est vrai, abordent souvent les questions religieuses en raison de la configuration particulière des programmes à l'occasion d'événements souvent dramatiques. Cependant, nombre d'auteurs de manuels ou d'enseignants évoquent

---

[1390] Guillaume Le Quintrec Julie Doyon, Isabelle Heullant-Donat, Olivier Loubes, Aurélia Merle-Daubigné, Éric Mesnard, Véronique Sot. « Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain », Paris, Nathan, 2001, p. 90.

[1391] Jacques Brochot, Jacques Marseille, Eric Godeau, Delphine Lécureuil «Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain », Paris, Nathan, 2006, p. 71.

[1392] Bernard Phan « Enseigner l'histoire et la géographie aujourd'hui » in Historiens & Géographes, n° 384, 2003, p. 7-14

les comportements fanatiques des catholiques lors des guerres de religion sans forcément se pencher sur leurs motivations profondes jugées totalement irrationnelles ou sans évoquer les exemples de neutralité ou d'indécision. Les «moyenneurs» ou «Politiques» pourtant extrêmement dévots sont toujours présentés comme les apôtres d'une tolérance souvent confondue avec la laïcité moderne. Pour de très nombreux enseignants, les prêtres catholiques complices de l'Absolutisme sont aussi les âmes de la contre-révolution favorisant le triomphe du conservatisme politique et religieux au XIXème siècle.

Des enseignants proches du S.N.E.S, comme Joëlle Fontaine, en 2002, présentent les Eglises chrétiennes sous les traits d'institutions répressives et conservatrices : «*c'est une histoire religieuse qui fait la part belle aux cathédrales et aux œuvres d'art sacré – méritant certes l'enthousiasme de Régis Debray dans son rapport, mais qui laisse dans l'ombre presque totalement les aspects bien matériels de la domination de l'Eglise, ses "abus" comme on disait autrefois, sans lesquels on ne peut comprendre ni la Réforme, ni la Révolution française ; ou encore l'Inquisition, la chasse aux hérétiques, qu'elle soit le fait de l'Eglise catholique ou des nouvelles religions protestantes ; ou bien encore, l'attitude pour le moins fâcheuse des Eglises face au développement de la science*»[1393]. Même Jean Peyrot, aux convictions religieuses pourtant bien ancrées, met en garde, en 1993, ses lecteurs contre les tendances autoritaires affichées par les religions : «*Affirmant détenir la vérité, étendant leur emprise sur la totalité de la vie et au-delà de la vie, elles sont naturellement enclines à l'exclusivisme et au totalitarisme (qui n'en est plus un, quand il n'est pas perçu comme tel). Les sciences aussi d'ailleurs. L'histoire est là pour nous montrer les fanatismes et les obscurantismes à côté des libérations, des reconnaissances d'autrui à égalité et de l'enchantement des progrès de la connaissance*»[1394].

Les jugements positifs ou négatifs formulés sur l'histoire de l'Eglise conditionnent naturellement les regards portés sur l'islam. Les rares dossiers historiques consacrés à l'islam présentent la société arabo-musulmane de manière plutôt favorable à l'ère médiévale, voire coloniale. Les auteurs de chez Hachette, en 1996, rappellent les héritages scientifiques que les savants arabes ont su faire prospérer : «*Héritiers du savoir des Grecs et des Romains, les Arabes connaissent aussi les travaux des*

[1393] Joëlle Fontaine « Courrier des Lecteurs - Questions sur l'enseignement du fait religieux » in Historiens & Géographes, n° 381, 2002, p. 576-577.

[1394] Jean Peyrot « La religion à l'école » in Historiens & Géographes, n° 341, 1993, p. 13-20.

Indiens et des Chinois et ils y ajoutent leurs propres recherches. »[1395]. Le monde arabo-musulman, présenté au départ comme une civilisation avancée, fait figure de victime face à l'intolérance des croisés ou au colonialisme européen, voire israélien. Cependant, l'image des sociétés arabes s'inverse avec l'époque contemporaine. Selon Françoise Micheau ou Nicolle Samadi, les auteurs de manuels présentent trop souvent des sociétés arabo-musulmanes peu développées et même arriérées.

En outre, beaucoup d'enseignants et surtout d'enseignantes portent désormais un jugement négatif sur leurs élèves musulmans, en raison de l'intolérance qu'ils manifestent, selon eux, à l'égard des traditions occidentales. Pour ces professeurs confrontés à un islam intolérant, ces jeunes sont manipulés par des mouvements fondamentalistes. «*Des élèves et des enseignants interrogés par Elizabeth Altschull avaient accepté de confier leurs réactions : Chez les élèves non-musulmans, le voile rencontre très peu de sympathie. (..) On sent tant chez les élèves que chez les enseignants, un ras-le-bol, une lassitude devant l'insistance, voire l'agressivité des filles voilées et de ceux qui les accompagnent. Car il existe chez les garçons un militantisme actif : pour trois filles voilées, on peut compter une vingtaine de garçons islamistes qui militent à l'école, distribuent des tracts stigmatisant une société française décadente et en perdition, et commencent à contester le contenu des cours* »[1396]. Les regards portés sur les mouvements islamistes s'inspirent donc plus des thèses «islamo-fascistes» assimilant les islamismes aux totalitarismes que des analyses «tiers-mondistes» présentant les groupes islamistes comme les héritiers des mouvements gauchistes ou indépendantistes des années soixante-dix[1397].

Ces réflexions sur la réception réservée au religieux seraient totalement fortuites si on n'évoquait pas en retour, les convictions rationalistes et les aspirations libérales de nombreux enseignants. De manière symptomatique, les développements consacrés aux Temps modernes présentent sous un jour favorable l'humanisme renaissant et la philosophie des Lumières sans faire d'ailleurs de distinguo entre les auteurs ou les courants.

Pour beaucoup d'enseignants, la «Renaissance» et l'«Humanisme» sont associés à des doctrines invitant à s'affranchir de la tradition pour exercer librement sa raison

---

[1395] Jean-Michel Lambin, Jean-Luc Carton, Rudy Damiani, Jean-Luc Villette « Histoire-Géographie 5ème – Initiation économique», Paris, Hachette, 1996, p. 28.

[1396] Christine Guimonnet « Le voile islamique et ses symboles : une attaque contre la laïcité et les valeurs de la République » in Historiens & Géographes, n° 357, 1997, p. 417-428.

[1397] René Robert «Au cas par cas... » in L'Université Syndicaliste, n° 350, 1994, p. 24.

afin d'approcher des réalités sensibles inatteignables autrement. Les auteurs du manuel Hachette de 5ème, en 1996, insistent sur la rupture introduite par les thèses humanistes : «*Les humanistes critiquent les idées du Moyen Âge, considéré comme une période de ténèbres (..) Les grandes découvertes aiguisent la curiosité. On cherche à comprendre et on s'appuie sur l'expérience (..) Les humanistes ne se contentent pas d'admirer les textes antiques. Ils cherchent également à améliorer la société dans laquelle ils vivent. L'anglais Thomas More imagine dans l'Utopie ("En aucun lieu" 1516) une société idéale reposant sur la paix et la tolérance. Erasme pour sa part, critique les abus de l'Eglise*»[1398].

En conséquence, seuls quelques enseignants évoquent les conceptions encore empreintes de religiosité et de magie manifestées par nombre d'humanistes ainsi que leurs difficultés à s'extraire des cadres et des conventions de leur époque. Peu nombreux aussi sont ceux qui rappellent que les humanistes caricaturent souvent les tenants de la scolastique médiévale pour mettre en avant leurs conceptions pédagogiques ou philosophiques. Peu nombreux encore ceux qui soulignent les potentialités répressives, voire totalitaires de l'Humanisme contenues dans les œuvres de Machiavel, Jean Bodin voire Thomas More. Les auteurs du manuel Magnard, en 2010, voient encore les érudits de la Renaissance comme des hommes de progrès précurseurs du constructivisme et de la pédagogie nouvelle : «*Les humanistes sont des chrétiens mais ils refusent que l'Eglise contrôle tous les savoirs. Grâce à leur esprit critique, ils remettent en cause des certitudes héritées de l'Antiquité et du Moyen Âge. Leurs travaux conduisent à des avancées considérables (..) Persuadés qu' "on ne naît pas homme mais qu'on le devient" (Erasme), les humanistes croient beaucoup en l'éducation. Ils dénoncent la scolastique et cherchent à former le corps et l'esprit, en s'appuyant sur le plaisir d'apprendre»*[1399]. Cependant, dans le chapitre consacré aux progrès scientifiques, ces enseignants rappellent les conceptions encore magiques des érudits de la Renaissance : «*malgré les progrès, le discours scientifique reste marqué par des préjugés et des traditions : médecine et astrologie sont liées et les chimistes sont encore considérés comme des alchimistes*»[1400].

Encore moins nombreux sont ceux qui remettent en cause les idoles des Lumières que sont Montesquieu ou Voltaire. Pour beaucoup d'enseignants, les philosophes en

[1398] Jean-Michel Lambin, Jean-Luc Carton, Rudy Damiani, Jean-Luc Villette « Histoire-Géographie 5ème – Initiation économique», Paris, Hachette, 1996, p. 137.

[1399] Rachid Azzouz, Marie-Laure Gache, « Histoire-Géographie, 5ème», Paris, Magnard, 2010, p. 138.

[1400] Id. p. 186

se faisant les défenseurs du droit naturel et de la liberté de pensée mettent à bas les fondements de la monarchie absolue. Pourtant, si certains évoquent les idées politiques modérées de Montesquieu ou de Voltaire, peu rappellent les liens étroits unissant les Lumières au despotisme éclairé. Nombre de dossiers évoquent les combats du philosophe de Ferney contre l'esclavage des noirs, la censure royale ou le fanatisme catholique mais ignorent ses discours racialistes, ses intrigues de courtisan ou son mépris avéré pour le protestantisme : «*La vie de Voltaire est un combat contre les abus de pouvoir et l'intolérance*»[1401]. Certains mêmes se demandent pourquoi les organisateurs d'un concours concernant la lutte contre l'esclavage ont prudemment retiré Voltaire et Montesquieu des listes d'auteurs à étudier.

Cependant, ces représentations révèlent cependant à quel point nombre d'enseignants ont intégré les idéaux humanistes et universalistes. Si leurs aînés se sont mobilisés contre les résurgences du négationnisme et de l'antisémitisme dans le passé, nombre d'enseignants se prêtent désormais de bonne grâce aux campagnes mémorielles rappelant les combats difficiles menés par les abolitionnistes et les victimes de l'esclavage et pas seulement dans les départements d'outre-mer. Certains enseignants, comme Sébastien Ledoux, précisent cependant les difficultés de cet enseignement obligeant les professeurs à faire preuve en permanence de nuance : «*Concernant les nouveaux programmes de collège, cet "accommodement" du récit national s'est par ailleurs accompagné du souci de ne pas enfermer l'épisode dans le face-à-face essentialisant France-blanche-bourreau /esclaves-noirs-victimes, auquel la loi Taubira pouvait conduire*»[1402]. En effet, l'engagement des enseignants contre l'esclavage n'est pas toujours dénué d'ambiguïté. En effet, pour une partie de la gauche, privée de l'étendard du communisme ou du tiers-mondisme, la reconnaissance du caractère criminel de l'esclavage ou de la colonisation représente un élément à charge contre le capitalisme libéral, voire contre la société occidentale. En outre, les revendications particulières émanant de collectifs contribuent également à accélérer la fragmentation de droits de plus en plus accordés à des catégories particulières et non plus aux individus en tant que personne à part entière comme c'était le cas dans le passé. Le juriste Jacques Mourgeon voit dans ces

[1401] Guillaume Le Quintrec, Jean-Marie Darier, Julie Doyon, Daniel Henri, Stéphane Lemaire, Enrique Leon, Florian Louis, Véronique Sot «Histoire Seconde», Paris, Nathan, 2010, p. 228-231

[1402] Sébastien Ledoux « Enseigner l'esclavage en France : un enjeu postcolonial ? » in Historiens & Géographes, n° 408, 2009, p. 43-48

évolutions un risque de dissolution du personnalisme dans une perspective holiste tracée par les grandes institutions internationales[1403].

Conclusion de la troisième partie :

Les parallèles établis entre les travaux de vulgarisation et les transpositions didactiques réalisées par les enseignants montrent que les professeurs du Second degré sont moins éloignés des questions historiographiques que l'on ne l'a prétendu dans le passé. En effet, on peut établir des parallèles assez nets entre les recensions des travaux historiographiques, les programmes scolaires et les transpositions didactiques. Les exemples dont nous disposons permettent d'affirmer que les enseignants, même s'ils demeurent influencés par leurs acquis universitaires et par les manuels scolaires, s'efforcent de répondre aux recommandations des corps d'inspection pour adapter leurs cours aux évolutions historiographiques. Cependant, ils conservent toujours une marge d'autonomie et peuvent bouder voire rejeter des interprétations, rentrant en opposition avec leurs représentations personnelles ou leurs «cultures syndicales».

Les parallélismes établis entre recherche historique et transposition didactique permettent de montrer les résonances contemporaines des problèmes historiques et la forte imbrication des questions historiographiques et idéologiques. Les générations de l'Après-guerre semblent se concentrer sur les processus de redémarrage de l'économie, sur la restauration des libertés et sur l'idée de justice sociale. Mais elles ne remettent pas en cause, avant l'avènement du gaullisme, l'Etat républicain qui assume désormais une fonction de redistribution. En revanche, les générations post-soixante-huitardes semblent plus rebelles, plus iconoclastes mais également plus spontanées et plus explosives. Elles se concentrent sur les processus de domination et les luttes émancipatrices, quitte à transformer la société et leur vision historique en champ d'affrontement binaire. A l'aube du nouveau millénaire, les nouvelles générations apparaissent moins concernées par les luttes sociales et l'engagement associatif ou syndical, en dépit de ceux qui font de la résistance. Cela est peut-être dû à un «*embourgeoisement du recrutement*»[1404] mais c'est aussi le résultat de l'effondrement des idéologies et d'un intérêt renouvelé pour le transactionnel ou l'accommodement social.

[1403] Jacques Mourgeon « Les droits de l'homme », Paris, PUF, 2003, p. 35

[1404] Ismaïl Ferhat « Avis de tempête sur le recrutement des enseignants» in La vie des idées, 2008, p. 5 - Nadine Esquieu, « Portrait des enseignants de collège et de lycée », Note d'information du Ministère de l'Education nationale n°05-07, mars 2005.

Ces remarques sont importantes, car elles permettent de comprendre sur quel terreau idéologique évoluent les représentants syndicaux et associatifs pour mobiliser leurs adhérents. Les représentants enseignants durant l'après-guerre ne peuvent compter que sur des forces réduites composées essentiellement d'enseignants réformistes, généralement respectueux des institutions et des traditions républicaines. Ces enseignants attendent généralement des pouvoirs publics qu'ils règlent les problèmes d'intendance et assurent un retour à la normale en métropole comme en outre-mer. Les choses évoluent après le 13 mai 1958 puisque les enseignants, issus des syndicats de gauche, remettent en cause régulièrement les nouvelles institutions.

Ces remises en cause institutionnelles annoncent les postures plus critiques et plus anticonformistes qui se renforcent après le 13 mai 1968. Confortés par des programmes qui mettent plus l'accent sur les questions économiques et sociales, les professeurs, en majorité, déconstruisent les systèmes d'exploitation et se penchent avec plus d'empathie sur les classes opprimées. Ces représentations collectives de l'Histoire favorisent l'engagement du corps enseignant au sein des organisations syndicales ou associatives. D'ailleurs, le taux de syndicalisation demeure très élevé alors que le nombre des enseignants augmente régulièrement. Mais ce nouveau conformisme idéologique suscite en retour de vives critiques au moment où le socialisme apparu à l'Est révèle ses aspects oppressifs. Aussi les deux décennies séparant mai 1968 de novembre 1989, se caractérisent-elles par une ébullition intellectuelle et un engagement idéologique qui peut servir la mobilisation encouragée par les associations ou les syndicats.

Cependant, avec la période qui s'ouvre après la chute du Mur, les nouvelles générations d'enseignants semblent moins disposées que leurs aînés à engager avec les responsables politiques des épreuves de force afin de faire avancer leurs revendications. Plus favorables aux processus transactionnels et aux accommodements, elles attendent des pouvoirs publics et de leurs représentants qu'ils prennent les décisions les plus appropriées quand elles ne se désintéressent pas complètement des questions corporatives.

Partie IV : L'action corporative : des marges de manœuvre de plus en plus limitées ?

Depuis la Libération, les représentants des spécialistes formulent régulièrement de sévères réquisitoires contre les pouvoirs publics, accusés au mieux de mépriser l'Histoire et la Géographie, au pire de chercher à les marginaliser[1405]. Ces diatribes ont, bien sûr, pour objectif de remobiliser des troupes souvent démotivées ou de démontrer la détermination des responsables associatifs. Cependant, ces discours évoquent aussi, pour les enseignants, des réalités professionnelles plus douloureuses telles que les amputations horaires, les suppressions de postes ou les compressions salariales. Les représentants des historiens-géographes se penchent particulièrement sur les grandes réformes éducatives qui peuvent renforcer ou marginaliser la place de leurs disciplines. Les praticiens scrutent également à la loupe les programmes pour étudier leur faisabilité, mais aussi pour détecter d'éventuelles tentatives d'instrumentalisation.

Les spécialistes demeurent aussi attentifs aux horaires alloués pour chaque classe. En effet, ces répartitions, non seulement conditionnent les contingents de postes affectés aux établissements ou aux académies, mais déterminent également les conditions de travail des enseignants en fonction des exigences des programmes. Les représentants des spécialistes se préoccupent enfin des moyens alloués aux institutions assurant la formation professionnelle des enseignants. En effet, la question de la formation conditionne non seulement la vision que portent les usagers sur l'enseignement reçu, mais aussi celle que pose l'administration sur le corps professoral.

Cependant, les professeurs d'Histoire-Géographie dans le Second degré ne représentent qu'une partie infime de la population active française. Evalués à moins de 3000 âmes après la guerre, ils sont un peu plus de 45 000 à la fin de la guerre froide avant de décliner à environ 35 000 professionnels actuellement. Et encore, ces chiffres incluent les enseignants du Supérieur et ceux du Premier degré qui enseignent l'Histoire et la Géographie. Les professeurs du Second degré ne peuvent donc espérer peser sur les pouvoirs publics et sur l'opinion, comme d'autres catégories socio-professionnelles. Leurs représentants au sein des associations de spécialistes ou des syndicats ne peuvent qu'adopter des stratégies réformistes reposant sur des démarches incessantes auprès des administrations concernées.

[1405] Frank Noulin, Jean-François Wagniart «L'enseignement de l'histoire est en péril ! » in Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique, n° 122, 2014, pp. 13-17.

Les membres de la Société des Professeurs, évalués à 1500 enseignants à la Libération, sont environ 8000 en 1970[1406]. Si 11 000 adhérents sont dénombrés au sein de la nouvelle A.P.H.G en 1981 et à la veille de l'an 2000, ils ne sont plus que 7500 membres actifs de nos jours, selon Hubert Tison. D'ailleurs en l'absence de subventions publiques, les responsables de la Société, puis de l'Association ne peuvent compter que sur les cotisations des adhérents, sur la vente du Bulletin, devenue ensuite «*Historiens & Géographes*» et accessoirement sur les encarts publicitaires. Mais cette situation paradoxalement, les rend plus autonomes à l'égard des pouvoirs publics, par rapport à des organisations syndicales souvent largement subventionnées. En outre, les spécialistes disposent d'atouts non négligeables.

Les représentants associatifs peuvent d'abord compter sur les spécialistes présents dans les grands syndicats nationaux, pour relayer leurs revendications auprès des ministères. Ils peuvent ensuite prendre à témoin l'opinion publique ou sa représentation, afin d'exercer une pression psychologique sur l'administration. D'ailleurs, certains représentants associatifs, comme Jean Peyrot, sont passés maîtres dans l'art d'utiliser l'Histoire afin de replacer les problèmes du moment dans une perspective historique[1407]. Enfin, ils peuvent compter sur des soutiens, même au sein des bureaux des ministères, qu'ils considèrent généralement de manière négative.

En effet, tous les hauts fonctionnaires ne sont pas forcément hostiles notamment dans le corps de l'Inspection générale. Certains affichent même une certaine complicité avec les représentants des spécialistes et peuvent leur sauver la mise au moment opportun. D'ailleurs, on prêtera une attention toute particulière à la rumeur. Des bruits de couloir, des informations données par des personnes bien introduites, permettent aux spécialistes comme aux syndicalistes d'être rapidement informés et plus réactifs pour informer et mobiliser leur base[1408]. En outre, des universitaires invités à présider des commissions peuvent se montrer solidaires d'un Second degré dont la bonne santé conditionne les moyens de formation des étudiants et la survie de certaines unités de recherche. Il n'en reste pas moins que les inspirateurs des réformes, voire des programmes, sont souvent d'éminents pédagogues qui ne conçoivent pas les enseignements historiques de la même manière que les

[1406] Patrick Garcia, Jean Leduc « L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours », Paris, Armand Colin, 2003, p. 198.

[1407] Jean Peyrot « Rétrospective pour une prospective » in Historiens & Géographes, n° 279, 1980, pp. 717-719.

[1408] Jacques Portes «Projets, rumeurs et bruits de couloir... annonciateurs de cyclones ?» in Historiens & Géographes, n° 401, 2008, pp. 7-8

spécialistes. Aussi les confrontations entre tenants du tout pédagogique et défenseurs des disciplines peuvent prendre une tournure plus âpre.

Cependant, les spécialistes ne peuvent véritablement espérer peser sur les pouvoirs publics que si certaines conditions sont réunies. Les soutiens qu'ils peuvent espérer recevoir dépendent des convergences qu'ils entretiennent avec d'autres organisations, qui ne sont pas forcément des syndicats. Mais le résultat de l'action engagée dépend encore plus de la conjoncture politique, sociale ou économique. Or, ces conjonctures reposent sur des paramètres très différents.

Entre 1944 et 1968, les syndicats restent les seules organisations susceptibles de mobiliser leurs adhérents pour obtenir des améliorations, en profitant du système paritaire. Mais ces organisations relativement proches des spécialistes sont affaiblies, après 1958, par des législations plus contraignantes, réduisant leur place dans les organismes paritaires ou limitant leur droit de grève. Les spécialistes, en dehors des soutiens ponctuels apportés par les syndicats, peuvent aussi compter sur l'Inspection Générale, pour tenter de contrer des bureaux incarnant la modernité pédagogique[1409].

Entre 1968 et 1989, les syndicats sont numériquement et financièrement plus puissants. Ils conservent des pratiques majoritairement réformistes mais sont souvent dépassés par des bases plus revendicatives et plus remuantes. Les spécialistes sortent également renforcés d'une période de flottement. Plus imaginatifs, ils sont portés par un esprit de contestation générale et engagent des actions protéiformes afin d'informer les élus et l'opinion publique[1410]. Néanmoins, ils n'obtiennent que des succès mitigés et doivent reculer sur de nombreux points face à des ministres intransigeants.

Entre 1989 et 2015, syndicats et associations sont confrontés à de nouvelles formes de pilotage néo-libérales qui ressemblent plus à des carcans imposés aux professionnels de l'éducation qu'à des modes de cogestion souples[1411]. En outre, les organisations enseignantes affaiblies par les désengagements massifs et les divisions doctrinales sont à la recherche d'un nouveau souffle.

[1409] Patricia Legris « L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative » Thèse soutenue à Paris I, 2010, pp. 81 sqq. - Voir aussi Jean-Pierre Rioux (dir.) « Deux cents ans d'inspection générale 1802-2002 », Paris, Fayard, 2002, 411 p.

[1410] Vincent Chambarlhac «Les prémisses d'une restauration ? L'histoire enseignée saisie par le politique», Histoire @ Politique, n° 16, 2012, pp. 187-202.

[1411] Romuald Roman «Une nouvelle gouvernance du service public d'éducation» in L'Université Syndicaliste, Supplément au n°699, 2010, p.22.

Chapitre X : Des spécialistes confrontés aux velléités de réforme (1944-1968)

L'historiographie portant sur la question est entièrement dominée par la vision progressiste. Cette vision n'est pas propre à l'Histoire-Géographie. Selon ses représentants, Suzanne Citron ou Evelyne Héry-Vielpeau, des professeurs rétrogrades regroupés au sein d'une association canonique mettent régulièrement en échec des projets de réforme novateurs, échafaudés par des hauts fonctionnaires libéraux et progressistes, en recourant à l'obstruction ou au lobbying[1412]. Patricia Legris tempère cette vision, même si elle s'inscrit dans ce courant historiographique[1413]. Mais cette représentation du passé peut très bien en cacher une autre, beaucoup moins glorieuse. En effet, si les projets de réformes et de programmes provoquent des débats internes et intergénérationnels au sein des organisations représentatives, ces controverses ne permettent pas toujours de dégager de réel consensus. En effet, ces projets «novateurs» peuvent apparaître extrêmement nocifs pour l'enseignement de l'Histoire ou de la Géographie en réduisant les horaires ou en augmentant les contraintes pesant sur les enseignants. Les représentants de la Société des professeurs sont donc contraints de ménager les différentes tendances sans véritablement pouvoir bloquer des projets qui sont, soit ajournés pour des raisons politiques, soit imposés sans réelle concertation avec les spécialistes chargés de leur application.

1) Des projets de réforme « modernisateurs »

Les projets de réforme scolaire font l'objet d'un véritable mythe[1414]. Pour les uns, ils représentent des avancées démocratiques considérables. Pour les autres, ils sont le mal absolu puisqu'ils préparent à un nivellement sans précédent. Or à y regarder de

[1412] Evelyne Héry-Vielpeau « Un siècle de leçons d'histoire (1870-1970) : l'histoire enseignée dans les lycées et collèges publics de garçons » Rennes, P.U.R., 1999, p. 266

[1413] Patricia Legris « L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative » Thèse soutenue à Paris I, 2010, pp. 30-31 : «*Évelyne Héry consacre sa thèse d'histoire à l'enseignement de cette discipline dans les collèges et lycées de garçons de 1870 à 1970 (..) Elle met en évidence les résistances de l'institution au changement, entretenues notamment par la SPHG. Cependant, il nous semble que le poids qu'elle accorde à la SPHG pour bloquer les évolutions écarte les décisions ministérielles. (..) La résistance au changement ne vient pas seulement du corporatisme de la SPHG mais peut être le résultat de rapports de force entre acteurs.* »

[1414] André D. Robert « Jeux croisés des syndicats d'enseignants face aux réformes et projets de réforme (1944-2000)» in Jacques Girault (dir.) « Les enseignants dans la société française au XXe siècle: itinéraires, enjeux, engagements », Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p. 115. Voir Laurence Pierrepont-De Cock «Pour un aggiornamento de l'enseignement de l'histoire-géographie» in Aggiornamento.Hypothèses.org, 2 avril 2011.

plus près, ces projets sont souvent plus motivés par des objectifs de tri social que par des objectifs pédagogiques, dans un contexte de croissance et de recherche de salariés qualifiés[1415]. En outre, ces projets ont des conséquences non négligeables sur les enseignements historiques, puisqu'ils scindent en deux cycles des programmes adaptés à un cycle unique, réduisent les contenus pour adapter les enseignements aux élèves les plus faibles ou introduisent de nouvelles thématiques afin de réduire le poids de l'histoire politique et diplomatique.

a) Les réformes structurelles des « Trente glorieuses »

Plusieurs projets de refonte du Secondaire sont envisagés par les responsables du G.P.R.F puis de la IVème République. Mais ces projets sont tous enterrés avant que les responsables de la Vème République fassent adopter deux réformes importantes en 1959 et 1963[1416]. Le projet le plus ambitieux est celui de la Commission Langevin-Wallon échafaudé entre 1944 et 1947. La commission Langevin-Wallon, désignée par le ministre du Général De Gaulle, René Capitant, prévoit de créer un enseignement gratuit, laïque et obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Elle met en place un tronc commun pour les élèves de 11 à 15 ans dans le « second cycle » du «premier degré». Les élèves de 15 à 18 ans sont répartis entre les sections pratiques, professionnelles et théoriques du «troisième cycle» du «premier degré». Les élèves ne sont plus que 25 par classes et ne travaillent que 4 ou 5 heures par jour dans le «second cycle». La Commission crée également un «enseignement d'éducation morale et civique» visant à la formation de l'Homme et du citoyen. L'enseignement est dispensé par un corps unique d'enseignants de la Maternelle à l'Université, formé à l'Ecole normale, avant l'Université. Ces écoles normales doivent former les futurs professeurs, selon les principes de l'Education nouvelle. En outre, un corps de psychologues scolaires assure le suivi psychologique de chaque élève pour mieux assurer son orientation[1417].

Les membres de la Commission Langevin-Wallon souhaitent adapter les différents degrés d'enseignement aux «stades de développement» de l'enfant définis par Jean

[1415] André D. Robert, « La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme », Revue française de pédagogie, n°159, 2007, pp. 81-92.

[1416] Pierre Rossano « Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991 » in Communication et langages, n°90, 1991. pp. 34-46.

[1417] Ibid. pp. 37-38.

Piaget et par Henri Wallon[1418]. Mais surtout, les psychopédagogues de la Commission veulent créer des environnements permettant de mélanger les différentes classes sociales, tout en offrant aux plus défavorisés, les moyens d'accéder à des enseignements qui ne soient pas purement techniques. En outre, les concepteurs du Plan Langevin-Wallon, prévoient qu'en évoluant les outils de production modernes requerront de plus en plus d'employés, appelés à remplir des tâches techniques ou intellectuelles complexes. Cependant, certains membres de la Commission et notamment Wallon espèrent que les nouveaux établissements permettront de modifier en profondeur les «habitus» d'enfants façonnés par une société individualiste et libérale[1419]. Les professeurs, désormais placés dans un corps unique, formés dans des écoles normales dominées par les instituteurs seront les chevilles ouvrières du Plan. On comprend que dès cet instant, les savoirs universitaires comptent beaucoup moins que les préceptes pédagogiques imposés par les instituts de formation des maîtres.

Il s'agit ni plus, ni moins dans l'esprit des marxistes qui participent à la Commission Langevin-Wallon de forger un «homme nouveau», en créant des établissements qui permettront non seulement de former de futurs producteurs, mais également des citoyens acquis aux idéaux égalitaristes que prônent le P.C.F comme la tendance mollétiste de la S.F.I.O. Fernande Seclet-Riou, secrétaire de la Commission, connue pour être une ardente militante stalinienne, rappelle, en 1951, l'importance que joue l'environnement dans l'éducation et la formation du jeune enfant : «*Le problème si délicat des aptitudes ne peut être résolu qu'en fonction du milieu humain. Un changement de milieu social, de contacts humains est capable de transformer la conduite, la mentalité d'un enfant, d'un adolescent. Le dépaysement n'est-il pas une des méthodes les plus efficaces de redressement ? Et l'extraordinaire expérience du pédagogue russe Makarenko n'a-t-elle pas montré que les moyens essentiels de l'éducation résident dans le milieu, et la personnalité même de l'éducateur. Ainsi, la psychopédagogie que préconise la réforme Langevin-Wallon n'est-elle pas une discipline de laboratoire isolée de la vie*»[1420].

[1418] Pierre Boutan, Etya Sorel «Le plan Langevin-Wallon: une utopie vivante : actes des Rencontres Langevin-Wallon, 6-7 juin 1997», Paris, PUF, 1998, p. 68

[1419] Vincent Troger «Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée» in Sciences humaines, numéro spécial 15, «L'œuvre de Pierre Bourdieu. Sociologie, Bilan critique, Héritage» - février-mars 2012.

[1420] Fernande Seclet-Riou «La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement» in Enfance, Tome 4 n°1, 1951. pp. 77-91.

Mais, en raison des tensions opposant les communistes aux partis de Troisième Force, le plan Langevin-Wallon est enterré dès 1947. Il va pourtant servir de référence aux différents projets élaborés jusqu'à nos jours. Néanmoins, les projets suivants demeurent beaucoup moins ambitieux et surtout plus sélectifs aux yeux de militants communistes ou socialistes. Les projets d'Edouard Depreux, en 1948, ou de René Billères, en 1956, proposent des cycles d'observation de quatre ou deux ans correspondant à des troncs communs allant de deux à un an. Ces troncs communs doivent obligatoirement conduire à un allègement des contenus dans les petites classes, quitte à les évacuer vers l'aval, c'est-à-dire vers les classes supérieures. En revanche, les projets d'Yvon Delbos, datant de 1950 ou ceux concoctés par André Marie et Charles Brunold, en 1953, n'envisagent pas de troncs communs mais uniquement des cycles d'observation, destinés à trier les futurs cadres ou techniciens selon André Robert ou Marc Sadoun[1421]. Les réformes Berthoin et Fouchet, qui sont adoptées par le Conseil Supérieur, entre 1959 et 1963, procèdent du même esprit. Elles mettent en place des cycles d'observation de 4 ans, mais préservent les filières sélectives. Cependant, ces deux réformes favorisent aussi le regroupement des élèves venant des «petits lycées» et des cours complémentaires dans des C.E.G puis des C.E.S, dans un souci de rationalisation, ce qui peut laisser espérer ou craindre à terme un enseignement commun au collège[1422].

b) Des conséquences importantes sur les enseignements historiques

Cependant, ces projets et ces réformes posent des problèmes importants aux spécialistes. Ce sont les projets de la Commission Langevin-Wallon qui semblent les plus scandaleux aux yeux des historiens-géographes. Pourtant, cette Commission est composée de nombreux historiens et géographes[1423]. On y trouve Lucien Febvre ainsi que des représentants du S.G.E.N, du S.N.E.S ou du G.F.E.N comme Emile Coornaert, Pierre George ou Alfred Weiler. Les spécialistes ne sont pas invités à y participer ce qui accroit leur suspicion, même si Emile Coornaert est aussi membre de la Société des professeurs d'Histoire et Géographie. Or, la Commission désignée par René Capitant envisage de supprimer les enseignements historiques dans de très nombreuses sections, quitte à les remplacer par une éducation morale et

[1421] Jean-Marie Donegani, Marc Sadoun «La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision» in Revue française de science politique, 26e année, n°6, 1976. pp. 1125-1146.

[1422] Renaud d'Enfert, Pierre Kahn (dir.) «Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République. Les années 1960» Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011, p. 7-19.

[1423] Patricia Legris «L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative» Thèse soutenue à Paris I, 2010, pp. 71.

civique. Alors que les ministres de Vichy avaient préservé l'enseignement de l'Histoire, en épurant, certes, le corps professoral, les membres de la Commission Langevin prévoient désormais de marginaliser cet enseignement ! Les projets de la Commission, éliminent les enseignements historiques dans le «Premier cycle» et les transforment en enseignements d'observation dans le «Second», tout en les cantonnant aux sections théoriques dans le «Troisième»[1424]. En fait, la majorité des membres de la Commission partage le même dédain pour une histoire scolaire qui n'a su ni prévenir les deux conflits mondiaux, ni éviter l'effondrement de 1940. Même Lucien Febvre partage ce diagnostic et appelle les professeurs, aux journées de Vanves, en juillet 1947, à dépasser le passé national pour se pencher uniquement sur l'espace mondial contemporain : «*Enseignons l'histoire des nations dans le cadre, dans la perspective de cette histoire de l'humanité qui s'élabore révolutionnairement sous nos yeux. (..) Ce qu'il importe de savoir, c'est à quel niveau vont s'installer les civilisations de mélange qui vont recouvrir demain toute la planète (..) Le rôle de l'enseignement est de faire des enfants des hommes de leur temps, adaptés au milieu d'aujourd'hui et non à celui d'hier.*»[1425]. Si, les projets Langevin-Wallon sont finalement abandonnés, en 1947, en raison des tensions opposant les communistes aux partis de Troisième force, ils servent de base de réflexion aux projets suivants.

Ces projets de réforme éducative posent de nouveaux défis aux spécialistes en étendant exagérément les programmes dans certaines classes ou en rompant avec la continuité historique. En effet, les différents projets instaurant des troncs communs, prévoient de limiter les contenus enseignés en 6ème, voire en 5ème pour mieux intégrer les élèves fragiles. Or, les mesures rétablissant, en 1945, la coupure entre les deux cycles contribuent à gonfler exagérément les contenus de 5ème, 4ème et même de 3ème. De 1945 à 1957, les enseignants mettent en œuvre un programme de 5ème, partant de la fin de l'Empire romain pour atteindre l'automne du Moyen-Âge alors qu'en 3ème, ils doivent couvrir un programme allant des Lumières au monde contemporain en ne disposant que d'une heure et demie par semaine ! [1426] En outre, les enseignants voient leurs horaires diminuer à une heure et demie en 4ème pour

[1424] Commission d'études pour la réforme de l'enseignement «Résumé des procès-verbaux» in Bulletin officiel, M.E.N., n° 23, 15 mars 1945, pp. 1461-1468. Voir aussi Patricia Legris, Op.cit., p. 89.

[1425] Maurice Grandazzi, « Les journées d'études pour l'enseignement de l'histoire (13,14 et 15 juillet 1947) », Revue universitaire, n°4, juillet-octobre 1947.

[1426] Christian Delacroix, Patrick Garcia, « Deux siècles d'histoire enseignée » in Espaces-temps, n° 66-67, mai 1998, pp. 102-110 – Patrick Garcia, Jean Leduc « L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours », Paris, Armand Colin, 2003, pp. 298-299.

traiter un programme, identique à celui de 1938, envisagé alors avec deux heures par semaine pour couvrir une période allant du XIIIème au XVIIIème siècle. Après 1957, les enseignants de 5ème couvrent des périodes allant de la République romaine à la fin du monde carolingien alors qu'en 4ème, ils mettent en œuvre des programmes allant de l'avènement des Capétiens à la découverte de l'Amérique ! La coupure en deux cycles officialisée de 1944 à 1957, puis à nouveau en 1963, contraint les enseignants de Lycée à revoir certaines périodes envisagées plus tôt dans le Premier cycle, en Seconde, voire en Première. Les programmes apparaissent aussi extrêmement lourds dans le Second cycle, en Seconde comme en Terminale. Les programmes de Seconde, en cas de césure entre les deux cycles, deviennent alors de véritables enjeux, puisqu'ils permettent, soit de reprendre l'étude des civilisations antiques ou médiévales, soit d'approfondir l'époque moderne. Qui plus est, les programmes plaçant les civilisations en Terminale, appliqués à partir de 1959, sont extrêmement lourds et compriment en amont les contenus de Seconde et de Première[1427]. Ces constats amènent les Inspecteurs Généraux et les responsables de la Direction de l'enseignement, puis de la D.G.O.P.S, à réfléchir à des allègements.

Si des réformes de fond ne sont pas appliquées avant 1959, des mesures prises par les responsables des Directions d'enseignement prennent corps dès la Libération. En effet, Gustave Monod et Roger Gal souhaitent introduire rapidement les méthodes pédagogiques, popularisées par l'Education nouvelle. Le Directeur de l'enseignement du Second degré et le secrétaire de la Commission Langevin-Wallon créent donc d'abord 200 «classes nouvelles», dès 1945, auxquelles s'ajoutent 550 classes avant leur suppression en 1952. Ces classes qui accueillent 18 000 élèves sur 200 établissements comprennent des effectifs réduits et des moyens supplémentaires pour mettre en œuvres des projets interdisciplinaires. Si les enseignants dispensent leurs cours le matin, les après-midi sont réservés à des travaux de groupe. Mais au lieu de réserver ces classes aux spécialistes, Monod et Gal y introduisent rapidement des instituteurs, tout en prenant soin aussi d'évincer les agrégés au profit de certifiés adeptes des nouvelles méthodes pédagogiques[1428]. Cependant, ces classes jugées trop luxueuses pour le budget de l'Education nationale, selon Antoine Prost et Claude Lelièvre, sont supprimées ou transformées

[1427] Patrick Garcia, Jean Leduc, Op.cit., pp. 200-202.

[1428] Patricia Legris, Op.cit., p. 79.

en «classes pilotes» dans les établissements expérimentaux d'Enghien, Sèvres ou Montgeron, à partir de 1953[1429].

Les responsables de la IVème ou de la Vème République disposent, en effet, de moyens financiers réduits pour faire face à la massification scolaire. Ils sont donc conduits à limiter, au maximum, les postes de spécialistes, tout en optimisant leurs rendements. Les responsables de l'administration ont donc souvent tendance à nommer des instituteurs dans les petites classes des «Collèges modernes» apparus en 1941 ou dans les «Cours complémentaires», qui subsistent jusqu'en 1959, avant d'être fondus dans les C.E.G puis dans les C.E.S en 1963. A l'opposé, les chefs d'établissement lorsqu'ils disposent de spécialistes peuvent les charger d'enseigner d'autres disciplines, comme les Lettres ou même les Langues ! En revanche, des enseignants d'autres disciplines, comme des professeurs de Langues anciennes ou de Grammaire, peuvent être amenés à enseigner l'Histoire et la Géographie notamment dans les petites classes[1430]. En outre, à partir de 1964, des mesures visent aussi à réduire les horaires d'Histoire-Géographie dans certaines classes pour limiter les efforts demandés aux élèves ou pour accentuer la spécialisation des séries scientifiques et techniques. Au Collège, les bureaux ministériels avec l'accord des corps d'Inspection réduisent les enseignements d'Histoire-Géographie en 6ème et 5ème à 2 heures 30 au lieu de 3 heures. Au Lycée, en 1965, les responsables de l'Education nationale, limitent à 3 heures les horaires d'Histoire-Géographie dans les Terminales scientifiques tout en supprimant les enseignements historiques dans certaines Terminales techniques (futures Terminales E et F). Mais, désormais, ces séries bénéficient de 2 heures en Première comme les autres sections[1431].

c) Des fonctionnaires meurtris par les traitements imposés

En raison des difficultés de l'après-guerre, les pouvoirs publics tardent à ajuster les salaires aux effets dévastateurs de l'inflation, de 1945 à 1955, puisque durant la période, les prix notamment alimentaires peuvent doubler en une année ! Si les

[1429] Antoine Prost « Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours », Paris, Seuil, 2013, pp. 52-63 – Claude Lelièvre, Christian Nique « Bâtisseurs d'école », Paris, Nathan, 1994, pp. 357-358. Voir aussi Claude Lelièvre « Les ''classes nouvelles'' : une innovation réussie interrompue… » in Le Café pédagogique, novembre 2013

[1430] Roger Portal «Conseil supérieur de l'éducation nationale» in Le Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 108, 1946, p. 20-21

[1431] Jean Peyrot «Les calamités de l'enseignement de l'histoire» in Historiens & Géographes, n° 279, 1980, pp. 719-723.

effets de l'inflation sont en partie jugulés après 1955, les procédures de reclassement sont sans cesse repoussées au point de braquer des fonctionnaires, très respectueux des institutions républicaines, contre leurs autorités de tutelle.

Les périodes du Tripartisme et de la Troisième force correspondent à des époques très difficiles pour les enseignants comme pour leurs compatriotes. Les représentants syndicaux du S.N.E.S alertent, dès 1944, les dirigeants du G.P.R.F sur le sort des enseignants, soumis à de multiples privations et contraints souvent d'exercer de menus travaux pour survivre. Encore en 1946, des syndicalistes du S.G.E.N, comme Henri Rouxéville, se plaignent que les mesures d'urgence en matière de ravitaillement et de logement n'aient pas été prises par des gouvernements de gauche : «*Les gouvernements successifs n'ont pas réussi à faire aboutir, en temps voulu, le reclassement de la fonction publique (..) Enfin quand il s'agit des avantages familiaux particuliers aux fonctionnaires, il nous faut également relever un recul sensible*»[1432]. Le S.G.E.N et le S.N.E.S au sein de la nouvelle F.E.N. participent donc au «Cartel des services publics» pour exercer des pressions sur le gouvernement afin d'obtenir des revalorisations salariales[1433]. A partir de 1946, deux commissions ministérielles, nommées "Abraham" puis "Cöyne", procèdent à des versements d'urgence puis étudient les possibilités de reclassement salarial des fonctionnaires mais en les assujettissant aux maxima de services les plus élevés 15 et 18 heures, existant avant-guerre[1434].

En revanche, les enseignants en tant que fonctionnaires bénéficient d'un statut général privilégié à partir du 19 octobre 1946, puisque leurs représentants siégeant au Conseil supérieur de la Fonction publique peuvent formuler des requêtes précises concernant les rémunérations. Pourtant, les gouvernements Ramadier et Schuman tardent à répondre aux requêtes des syndicats exigeant des revalorisations rapides en raison des poussées inflationnistes. A partir, de 1948, les fonctionnaires bénéficient de nouvelles grilles indiciaires prévoyant des salaires de base supérieurs à 120% du minimum vital, soit 114 000 A.F (anciens francs). Même si des abattements sont prévus dans les zones les plus éloignées des agglomérations, ces indices nets sont protecteurs puisqu'ils permettent de prémunir les enseignants

[1432] Henri Rouxéville « Les traitements » in Ecole et Education, n° 18, 1946, pp. 12-14.

[1433] André Dellinger (dir.) « Dossier de documentation : Les traitements des fonctionnaires » in L'Université Syndicaliste, n° 9, 1971, p. 24-40. Voir aussi André Aunis «Indices hiérarchiques et traitements» in La Quinzaine Universitaire, n° 772, 1975, p. 906.

[1434] Madeleine Singer « Histoire du S.G.E.N., 1937-1970 : le Syndicat général de l'éducation nationale » Lille, Presses universitaires de Lille, 1970, p. 247.

contre les hausses d'impôt. Les heures supplémentaires sont payées sur un taux de 25/120ème, représentant environ neuf mois et demi ou 42 semaines de présence effective[1435].

Cependant, si les échelons s'étendent de 225 à 800, les Adjoints d'enseignement (A.E) et à fortiori les Maîtres auxiliaires (M.A) ne dépassent que rarement les 350 points d'indice. Si les A.E connaissent une garantie de l'emploi, ils peuvent effectuer des services de 36 heures lorsqu'ils n'enseignent pas alors que les M.A. suppléants sont menacés par les coupes sombres réalisées par les Commissions de la «hache» et de la «guillotine» sous les gouvernements Bidault (I) et Ramadier. En outre, les M.A ne disposent d'aucune protection sociale et sont souvent contraints comme les A.E. d'effectuer des heures supplémentaires pour s'en sortir financièrement. Avec la réforme fiscale de 1949, allégeant l'impôt sur le revenu, les gouvernements Queuille puis Bidault (II) veulent revenir sur les indices nets des fonctionnaires, au motif qu'ils ne doivent pas être plus préservés que les autres catégories des hausses fiscales[1436]. Les batailles syndicales engagées contre le gouvernement Bidault, en 1950, provoquent de vives rancœurs chez les syndiqués d'autant que les mesures, prises par René Pleven, étalent par tranches les versements des arriérés de 1948.

Les principaux syndicats enseignants constituent, alors, un Comité d'Action Universitaire (C.A.U), en 1951, afin de peser sur le gouvernement Pleven pour le contraindre à accepter une revalorisation portant le traitement de base à 138 000 A.F [1437]. Mais, au moment où l'inflation atteint des records, lors de la guerre de Corée, les projets de l'Inspecteur Piobetta, en 1951, visent à étouffer la contestation qui se développe dans le monde enseignant. Ces projets veulent redonner une fonction de surveillance aux Préfets et un pouvoir disciplinaire au Ministre de l'Education, sans passer par le Conseil supérieur. En outre, à partir de 1952, les techniciens du gouvernement Pinay modifient les indicateurs des échelles mobiles, afin de ralentir les processus de réévaluation salariale. Aussi, à partir de 1953, les syndicats changent de tactique et exigent du gouvernement Laniel à côté de la revalorisation du traitement de base à 147 000 A.F, une indemnité spéciale de sujétion et une prime hiérarchique pour faire face immédiatement aux conséquences de l'inflation[1438].

[1435] André Dellinger, Op.cit., p. 29.

[1436] Id. p. 30.

[1437] Id. p. 36.

[1438] Hector Mériaux « La nouvelle menace » in La Quinzaine Universitaire, n° 473, 1953, p. 166.

Cependant, les systèmes de primes ne concernent que les indices élevés supérieurs à 350 ou 450. Aussi les A.E. et les M.A s'estiment-ils lésés par ces mesures particulièrement injustes, acceptées par des représentants syndicaux possédant souvent des grades élevés. A partir de 1954, Pierre Mendès-France puis Edgar Faure décident de refondre les systèmes indiciaires afin de répondre aux revendications des syndicats. En effet, les syndicats de la Fonction publique considèrent que tout en subissant les conséquences de l'inflation, ils sont désormais décrochés par d'autres catégories de salariés qui ont bénéficié de réévaluations plus rapides. Les reclassements réalisés par Edgar Faure se fondent sur de nouveaux indices bruts 100-1165 mais excluent les enseignants des Echelles-lettres à l'exception des professeurs de chaires supérieures, alors que les salaires de base sont bloqués à 200 000 A.F[1439]. Les tensions s'aggravent alors entre enseignants et instituteurs qui ont plus bénéficié des revalorisations décidées par Edgar Faure et Guy Mollet. Ces mécontentements permettent aux syndicats d'organiser des grèves importantes demandant aux pouvoirs publics d'éviter les ruptures de parités freinant le régime d'avancement des enseignants.

Les premières décisions du général de Gaulle permettent de réévaluer les salaires en fixant le salaire de base à 230 000 A.F, tout en envisageant un plan de consolidation. Les mesures préconisées par le plan Guillaumat, en 1961, instituent une nouvelle grille d'indices réels 100-765, permettant de revaloriser les salaires, de réévaluer les pensions tout en supprimant les zones d'abattement. Mais les mesures fiscales appliquées par le gouvernement Debré restreignent les ressources des salariés. En outre, le nouveau régime entend en finir avec le paritarisme pour reprendre la main sur le plan social et économique. Avec le nouveau statut de la Fonction publique, promulgué en 1959, le Conseil supérieur perd ses attributions financières et les salaires des fonctionnaires ne sont plus indexés sur le minimum vital comme en 1946[1440]. La circulaire Paye en 1960, puis la loi Pompidou de 1963 permettent de restreindre les droits syndicaux, alors que la refonte du Conseil Supérieur réduit considérablement la proportion des représentants enseignants au profit des personnalités nommées par le pouvoir en 1964.

Forts de ces nouvelles positions, les dirigeants de la Vème République prennent des mesures permettant de limiter les dépenses en matière d'éducation. Les commissions Toutée et Massé, censées procéder à des revalorisations régulières se

[1439] André Aunis «Indices hiérarchiques et traitements» in La Quinzaine Universitaire, n° 772, 1975, p. 906.

[1440] André Dellinger, Op.cit., p. 37.

révèlent être des instances destinées à gagner du temps. De la même manière, les investissements, prévus par la Commission Laurent, déçoivent les syndicats attendant de nouvelles constructions scolaires. Ces mesures dilatoires exaspèrent particulièrement les catégories fragiles qui sont confrontées à des effectifs de plus en plus importants dans les nouveaux lycées ou collèges. Si les agrégés s'estiment bloqués dans leurs carrières ou leurs mutations, les certifiés Jacques André puis Edouard Patard demandent dès 1965 des allègements de services alors que les A.E et les M.A considèrent qu'ils sont surexploités : «*malheureux M.A, frère de malheur, sais-tu que pour 18 h d'enseignement (+20h au moins de préparation, les copies à corriger, etc..) tu vas toucher un salaire dérisoire (..) Amère conclusion : le M.A est l'individu exploité, le "bouche-trou", souvent mal vu des familles*»[1441]. Les réformes de la Sécurité Sociale, en 1967, accentuent les rancœurs en relevant le ticket modérateur ou en augmentant les franchises sur les médicaments.

Conclusion : Les réformes envisagées après la guerre n'ont pas toujours le caractère «progressiste» qu'on leur prête habituellement. Dans un contexte de pénurie puis de reconstruction, les responsables politiques cherchent essentiellement à former des cadres ou des techniciens. Ils souhaitent mettre en place des structures permettant de repousser l'orientation, en fin de Premier cycle, tout en renforçant les cycles courts ou les filières à caractère scientifique. Cependant, les gouvernants veulent aussi réduire la place de l'Histoire et de la Géographie dans une perspective utilitariste. Aussi réduisent-ils progressivement les horaires et les contenus des programmes dans les petites classes ainsi que dans les filières scientifiques ou techniques qui se développent à l'époque. En outre, plusieurs responsables politiques ou ministériels veulent adapter les enseignements aux réalités du monde contemporain en réduisant les questions consacrées au passé ancien ou à l'histoire nationale. Ces mesures ont des conséquences sur les enseignements et les conditions de travail des spécialistes qui s'estiment en plus lésés sur le plan salarial et corporatif, par rapport à d'autres catégories de fonctionnaires. Aussi, les avis divergent sur les projets proposés entre ceux qui considèrent que les réformes représentent une chance ou un mal nécessaire et ceux qui les rejettent en bloc.

[1441] «AE-MA La grande colère... des jeunes – Un M.A de la grande famille des parents pauvres de la fonction publique » in Syndicalisme Universitaire, n° 312, 1963, p. 5.

2) Des divergences inter-associatives et intergénérationnelles

Les projets de réforme à caractère éducatif ou corporatif provoquent des réactions souvent vives chez les spécialistes, encore peu nombreux, mais bien décidés, pour certains, à ne pas s'en laisser compter. Jouissant encore d'un certain prestige dans la population et la représentation nationale, les professeurs qui s'inscrivent dans une véritable «tradition universitaire», réagissent contre des projets de réforme qui ont des conséquences importantes sur leurs conditions de travail. Si les divergences syndicales restent encore peu prononcées, en revanche des affrontements catégoriels se produisent régulièrement avec les représentants des instituteurs. En outre, au sein de la corporation, les avis divergent entre partisans et adversaires de la coupure en deux cycles. Mais, ce sont surtout les programmes de Terminales, consacrés aux civilisations contemporaines, qui opposent les enseignants dans ce qui peut aussi apparaître comme un véritable conflit de générations.

a) Des oppositions syndicales et corporatives souvent limitées

Les oppositions doctrinales entre le S.G.E.N, le S.N.E.S, et le S.NA.L.C sur les projets de refonte du système éducatif sont encore minimes sous la IVème République. Seul le S.G.E.N fait entendre sa différence, en acceptant mieux les instituteurs qu'il accueille au sein d'un même «Syndicat général» avec les professeurs du Second degré. De manière symptomatique, les accrochages entre représentants de chaque syndicat, relatés par la presse syndicale ou le bulletin, sont assez rares, contrairement à la période ultérieure. Des exemples montrent assez clairement que les militants des diverses organisations n'entretiennent que des divergences assez minimes sur le plan doctrinal, au moins jusqu'aux années soixante. Les historiens-géographes, encartés dans les grands syndicats, appréhendent d'ailleurs, de manière souvent identique, les grands projets de réforme et leurs conséquences sur l'enseignement de l'Histoire.

Les projets de la Commission Langevin-Wallon, rendus publics à partir de 1945, irritent profondément tous les spécialistes, rassemblés dans la Société des professeurs d'Histoire et Géographie, à quelques exceptions près. Les membres du Bureau de la Société, Edouard Bruley en tête, protestent énergiquement contre les projets de la Commission rapportés par Emile Coornaert, universitaire et membre du S.G.E.N, mais aussi fidèle à la Société. Les adhérents de la Régionale de Marseille, en 1945, Jean-Rémy Palanque ou Hélène Honnorat, proches du S.G.E.N, sont atterrés : «*La Régionale est vivement émue par les conclusions de l'avant-projet qui aurait été élaboré par la Commission Langevin, prévoyant que dans le premier cycle,*

l'enseignement de l'histoire et la géographie ne serait plus confié à des spécialistes et que dans le deuxième cycle, il ne figurerait que comme matière à option pour cinq sections sur dix »[1442]. Ces historiens et géographes marseillais, qui savent ce que la France doit à l'Union française, rappellent aux membres de la Commission que : «*l'histoire et la géographie de la France, de son Empire et des Grandes Puissances doivent être tenues pour des enseignements de culture imposés à tous* »[1443].

Les membres de la Régionale de Toulouse, Jacques Godechot ou Gratien Leblanc, adhérent avant-guerre à l'ancien S3 (futur S.NA.L.C), protestent vivement, en 1945, contre les projets de la Commission Langevin et accusent ses membres de caresser des projets totalitaires en voulant priver de mémoire un peuple entier : «*Tous les régimes autoritaires ont sapé l'enseignement de ces deux disciplines, si la réforme le diminue, elle fait disparaître du coup les habitudes mentales d'un peuple habitué à voir, à comprendre et à discuter librement depuis plus d'un demi-siècle* »[1444]. Seul un adhérent isolé, Marcel Lanoir, admirateur du pragmatisme anglo-saxon, appelle ses collègues à porter un autre regard sur le travail de la Commission : «*La Commission Langevin a beaucoup travaillé et souvent avec bonheur, quoique trop discrètement. Sa naissance, son labeur, manifestent ce besoin de rajeunissement auquel nous aspirons*»[1445] *.*

Les enseignants réagissent de manière différente aux projets proposés par les ministres de la IVème République, mais leurs divergences sembles insignifiantes au regard des affrontements ultérieurs. En effet, les directions des organisations enseignantes se montrent majoritairement hostiles aux différents projets proposés, notamment parce qu'ils créent des troncs communs ou des cycles d'observation dans lesquels spécialistes et instituteurs sont en concurrence. Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun comme André Robert montrent que les syndicats sont plus préoccupés par les questions corporatives que par les questions pédagogiques même si leurs conceptions évoluent notamment sous la pression de jeunes

[1442] Charles Caroz « Communication des Régionales - Aix Marseille : Vœux relatifs à la réforme de l'enseignement » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 103-104, 1945, p. 10.

[1443] Ibid.

[1444] Gratien Leblanc « Communication des Régionales - Toulouse : Vœux relatifs à la réforme de l'enseignement» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 105, 1946

[1445] Marcel Lanoir « L'histoire et la géographie au baccalauréat » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 114, 1948, p. 139.

enseignants[1446]. Les historiens-géographes, quant à eux, considèrent négativement les projets Depreux et Delbos, publiés entre 1948 et 1950, qui instaurent un tronc commun ou un cycle d'observation relativement long. En effet, majoritairement, ces professeurs d'Histoire-Géographie, attachés aux périodes anciennes, craignent que ces projets ne dénaturent les enseignements portant sur l'Antiquité ou sur le Moyen-Âge[1447].

Mais surtout, les « spécialistes » redoutent que ces projets n'entérinent la coupure entre les deux cycles rétablie en 1944, et ne brisent définitivement la continuité historique qu'ils souhaitent conserver. Ces professeurs d'Histoire, massivement attachés à une vision progressiste de l'Histoire, souhaitent disposer de temps pour présenter à leurs élèves les différents stades de l'évolution historique. De nombreux enseignants dans le Bulletin pestent contre des programmes de 4ème ou de 3ème trop indigestes alors qu'un débat oppose ceux qui souhaitent repousser le programme de Première à 1871 à ceux qui veulent conserver la césure de 1848. Or, les compressions imposées par les éventuels troncs communs ou les césures entre cycles réduisent les possibilités d'enseigner sereinement, même de manière magistrale, ces périodes du passé. En revanche, les enseignants autonomes du S.N.E.S ou certains adhérents de la Société se montrent plus favorables aux projets Marie-Brunold, après 1953, car ils préservent les filières tout en atténuant la rigueur des dispositifs sélectifs.

Néanmoins, certains professeurs redoutent que les programmes applicables dans les nouveaux cycles court et long ne contribuent à alléger dangereusement les contenus enseignés. En 1956, seuls les responsables du S.G.E.N soutiennent les projets Billères, qui instaurent un tronc commun, limité à un an tout en préservant un cycle d'observation de deux ans[1448]. Mais ces professeurs se montrent néanmoins en tant qu'historiens favorables à des programmes respectant la continuité historique. Des adhérents du S.G.E.N comme Hélène Honnorat à Marseille ou Henri Dandurand à Rouen comme Raymonde Bouttier, permanente du S.NA.L.C, se réjouissent de voir que jusqu'en Première, les nouveaux programmes préservent des enseignements

[1446] Jean-Marie Donegani, Marc Sadoun « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision » in Revue française de science politique, 26e année, n°6, 1976. pp. 1125-1146.

[1447] Charles Lelong «A propos des programmes d'histoire en première et philosophie» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 172, 1950, p. 122.

[1448] Ibid.

continus[1449]. Raymond Létoquart et Claude Bouret, qui président la Commission pédagogique du S.G.E.N, adoptent d'ailleurs, en 1957, des vues identiques à celles de la majorité des membres de la Société qui compte de nombreux adhérents du S.G.E.N à l'époque : «*Ce qui semble particulièrement grave dans la réforme du programme d'histoire, c'est le maintien de la coupure chronologique à la fin de la 3ème et l'absence de l'histoire ancienne au cours du deuxième cycle* »[1450].

Les professeurs d'Histoire se montrent tout aussi réservés vis-à-vis des réformes envisagées par les ministres gaullistes, même si les divergences doctrinales tendent à devenir plus visibles. Les élus du S.G.E.N et du S.NA.L.C adoptent alors des positions diamétralement opposées. Antoine Prost et Jacques Julliard regrettent que les ministres Berthoin et Fouchet préservent des filières sélectives alors qu'Aimé Chemizard ou Charles Menez se désolent de voir se développer des écoles moyennes rassemblant progressivement les jeunes élèves du premier cycle[1451]. Cependant, des militants du S.G.E.N, Hélène Honnorat, Jean-Georges Thiellay ou Paul Arbitre rejettent les nouvelles réformes brisant la continuité historique comme les adhérents du S.NA.L.C ou du S.N.E.S dans leur immense majorité. Ces enseignants de différentes tendances s'émeuvent également de voir les enseignements historiques amputés par les réformes Fouchet au Collège comme au Lycée[1452]. Les porte-paroles de Régionales réagissent vivement aux suppressions d'horaires entérinées par les bureaux du ministère ainsi qu'aux coupes sombres amputant les programmes. François Henry au S.G.E.N comme Yves Pelanne au S.N.E.S ou André Revel au S.NA.L.C protestent notamment contre les allègements frappant les programmes de terminale que ce soit dans les séries littéraires comme dans les séries scientifiques perdant une heure par semaine[1453].

[1449] François J. Gay «Communications des Régionales Caen et Rouen » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 156, 1958, p. 510-513.

[1450] Raymond Létoquart « Réforme de l'enseignement Histoire » in Syndicalisme Universitaire, n° 180, 1957, p. 7.

[1451] Charles Menez « L'administration a-t-elle pour rôle d'appliquer les lois et les décrets ou bien de les escamoter ? » in La Quinzaine Universitaire, n° 578, 1962, pp. 303-304. – Antoine Prost « Doit-on dire Non aux CES ? » in Syndicalisme Universitaire, n° 337, 1964, p. II.

[1452] Paul Serre «Libres propos : Coup d'épée dans l'eau» in La Quinzaine Universitaire, n° 622, 1962, p. 499.

[1453] François Henry « Sur les programmes des classes terminales » in Historiens & Géographes, n° 200, 1966, pp. 98-99. -- Yves Pelanne « Allègements de programmes au bac concernant les fondements des civilisations et la longue durée » in L'Université Syndicaliste, n° 2, 1966, p. 13.

b) Des oppositions catégorielles et générationnelles plus évidentes

En revanche, de véritables divergences de vues sur les mesures corporatives et pédagogiques opposent les syndicats du Second degré au Syndicat national des instituteurs de la F.E.N. Les trois syndicats du Second degré entretiennent des relations souvent conflictuelles avec le S.N.I. Les militants du S.NA.L.C, réapparu après 1947, lui reprochent d'être noyauté par les communistes, même si sa direction «autonome» demeure proche de la S.F.I.O. Les représentants du S.G.E.N considèrent avec peu de sympathie un syndicat qui cherche à les ostraciser en raison de leurs convictions religieuses. En outre, les deux organisations sont concurrentes sur le plan corporatif puisqu'elles syndiquent toutes les deux des instituteurs. Même les responsables du S.N.E.S, pourtant eux aussi autonomes, entretiennent des relations complexes avec le S.N.I, en raison du poids de ce dernier dans la F.E.N et des rivalités corporatives qui opposent les deux syndicats[1454]. En effet, les «spécialistes», surtout au S.N.E.S et au S.NA.L.C, voient d'un très mauvais œil, à la Libération, les instituteurs, experts en pédagogie, truster les petites classes du Second degré ou les «classes nouvelles» de Gustave Monod. Ces tensions apparues entre «spécialistes» et instituteurs reprennent de plus belle, lorsque les représentants associatifs ou syndicaux se rendent compte que des enseignants du primaire sont affectés, à partir de 1950, dans des classes du Second degré notamment dans les «Collèges modernes» héritiers des E.P.S, supprimées en 1941. Cependant, c'est surtout après la mise en place des réformes Berthoin et Fouchet, après 1959, que les spécialistes découvrent effarés que les instituteurs accaparent désormais les petites classes des nouveaux C.E.G et C.E.S en imposant leurs méthodes pédagogiques[1455].

Cependant, des oppositions apparaissent aussi entre les générations, notamment entre celles qui sont entrées dans le métier dans l'entre-deux-guerres et celles qui l'intègrent après la Libération. Si les deux conflits mondiaux ont eu des conséquences épouvantables, ils n'ont pas été perçus de la même manière par ces différentes générations. Enseignants blanchis sous le harnais et jeunes poulains impétueux n'ont pas les mêmes champs d'expérience, ni les mêmes horizons d'attente, même s'il existe, bien évidemment, des vieux toujours verts et des jeunes déjà vieux. Les plus anciens ont connu la victoire, l'empire colonial, la crise et les

[1454] Alain Dalançon « Histoire du SNES, plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-1967 », Tome I, Paris, I.R.H.S.E.S, 2003, p. 213.

[1455] Jean-Claude Citterio « Les professeurs d'histoire du lycée Chaptal de Mende - Sur le cycle d'observation» in La Quinzaine Universitaire, n° 564, 1961, pp. 298-300.

heures sombres de l'Occupation alors que les plus jeunes restent marqués par la guerre, les tensions Est-Ouest et la décolonisation.

Les professeurs plus âgés, nés à la Belle Epoque, sortent marqués par l'expérience meurtrière des conflits. Ils ont tous perdu un parent proche durant la Grande Guerre. Ils ont vu s'effondrer, en quelques semaines, puis renaître ce qu'ils pensaient être la première puissance du monde. Ils ont encore du mal à accepter son déclin en dépit de sa reconstruction rapide. Leur expérience historique comme leur formation universitaire les amènent à reconsidérer résolument les efforts de reconstruction entrepris par les gouvernants après des effondrements spectaculaires. Souvent formés aux humanités classiques, ils voient dans les grands personnages historiques du passé des modèles à suivre ou à éviter. Antoine Perrier, né en 1893, évoque en 1959, à la veille de son départ à la retraite ses expériences pédagogiques, inspirées par les exempla antiques : «*Un jour, j'ai eu l'idée d'utiliser pour illustrer mes leçons les récits anecdotiques, proposés aux élèves comme exercice de traduction par la méthode latine : Mucius Scaevola, les 306 Fabius, le supplice du fils de Titus Manlius, le serment d'Hannibal. Voyant que je retenais ainsi l'attention des élèves, j'ai renouvelé l'expérience, chaque fois que j'en ai eu la possibilité*»[1456].

Cependant, ces pratiques pédagogiques d'un autre âge peuvent paraître surannées, aux yeux des plus jeunes qui n'affichent plus la même révérence pour les humanités. Ces enseignants, nés dans l'entre-deux-guerres, se montrent souvent plus iconoclastes et plus pressés d'introduire méthodes et enseignements nouveaux. Venant d'horizons politiques très différents, ces jeunes professeurs semblent plus tournés vers les horizons internationaux et les problèmes du Tiers-monde. Jacques George et François-Georges Dreyfus, nés respectivement en 1927 et 1928, font partie de ceux qui, au S.G.E.N ou au S.NA.L.C, se félicitent de voir les nouveaux programmes consacrés aux civilisations extra-européennes, après 1959[1457]. Or durant la période étudiée, les proportions opposant les contingents d'anciens enseignants aux plus jeunes s'inversent. Si la Société des professeurs d'Histoire-Géographie compte environ 1500 enseignants après-guerre, elle regroupe près de

[1456] Antoine Perrier « Une expérience pédagogique » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 159, 1959, p. 323.

[1457] François-Georges Dreyfus « Réflexions sur les classes pilote» in La Quinzaine Universitaire, n°534, 1958, pp. 37-39. – Jacques George « Second Degré-Baccalauréat-Histoire» in Syndicalisme Universitaire, n° 217, 1959, p. 39.

8000 membres en 1970[1458]. Ces nouveaux adhérents sont essentiellement de jeunes diplômés, formés dans les C.P.R. ou les I.P.E.S, intégrant les petites classes des Lycées ou des «Collèges modernes» puis les C.E.G et les établissements techniques.

Ces enseignants confrontés à des publics moins favorisés utilisent largement les «méthodes actives» pour intéresser leurs élèves et reprochent à leurs collègues plus anciens leurs pratiques pédagogiques trop traditionnelles. Selon eux, les enseignants conservateurs bloquent les réformes en raison de leur conformisme et de leur inertie. Les observations des Inspecteurs Généraux qui visitent régulièrement les enseignants dans des salles de classe confirment ces témoignages. Louis François, en 1951, considère dans le n°43 de la Revue « *Constellation* » que les professeurs d'Histoire ne savent pas utiliser les nouveaux manuels scolaires pourtant largement illustrés : «*Trop peu de maîtres savent faire du manuel un instrument de travail… Nos professeurs ont reçu à l'Université une formation très approfondie … leur éducation pédagogique est nulle*»[1459]. Les itératives remontrances formulées par les Inspecteurs Généraux Troux en 1955, puis Crouzet et Monnier, en 1966, semblent confirmer le fait que les professeurs restent fidèles aux enseignements traditionnels.

Pourtant, à la même époque, de nombreuses interventions de professeurs, comme celles de Maurice Bordes ou d'Andrée Limbour, viennent invalider ces représentations et montrent, au contraire, que les enseignants même âgés font travailler régulièrement leurs élèves sur des documents du passé, utilisent largement des moyens audio-visuels et organisent ponctuellement des sorties scolaires. Des professeurs d'âge mûr, appartenant au S.NA.L.C ou au S.N.E.S, comme Gratien Leblanc ou Roger Portal, nés respectivement en 1904 et 1906, font, par exemple, l'éloge des «classes nouvelles» dans lesquelles ces «pédagogies actives» sont massivement expérimentées[1460]. Ces témoignages ne sont pas rares puisque Messieurs Thierry à Lyon ou Costes à Alger, en 1949, louent également les avantages de ces «classes nouvelles» à effectifs réduits et moyens supplémentaires. Les plus jeunes à l'instar de François-Georges Dreyfus, né en 1928, ou de Joseph-

[1458] Edouard Bruley «Assemblée générale du 29 décembre 1950 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 125, 1951, p. 126. - Patrick Garcia, Jean Leduc « L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours », Paris, Armand Colin, 2003, pp. 198.

[1459] Louis François « Des abus dans les livres de classe » in Constellation, n°43, 1951, p. 109

[1460] Roger Portal « Communications des Régionales – Rouen - Réunion du 23 février 1947» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 111, 1947, p. 157-158.

Louis Huck, investissent à leur tour les «classes pilotes» des lycées expérimentaux après 1953[1461]. En outre, des enseignants comme Raymond Lebart commencent à relater, à la même époque, dans «*L'Information historique*» leurs expériences pédagogiques avec leurs classes aux archives départementales ou dans les musées.

Les dissensions qui apparaissent, ici ou là, dans des réunions de Régionales à Rennes ou à Lyon portent en fait sur des questions très différentes de celles concernant la pédagogie. Dès 1958, des professeurs comme Henri Dandurand ou Raymonde Bouttier à Rouen se félicitent du retour au cycle unique, mais considèrent que les programmes de Terminales sont beaucoup trop étendus. A Grenoble, Aimé Chemizard ou Claude Mazauric, respectivement au S.NA.L.C et au S.N.E.S sont profondément hostiles à des programmes de Terminale dont les intitulés demeurent mal définis. D'ailleurs, en 1959, des enseignants favorables aux civilisations, comme Micheline Morey, constatent avec amertume que les professeurs, en grande majorité, continuent à massivement interroger les candidats au baccalauréat sur des thématiques anciennes, ignorant ainsi les civilisations extra-européennes[1462]. A partir de 1963, deux enseignants Paul Saillol et Yves Deler critiquent, les nouveaux programmes consacrés aux civilisations, construits sur des intitulés imprécis voire équivoques. Ils font remarquer, en outre, que les manuels publiés sur le sujet abordent de manière souvent contradictoire les différentes civilisations ce qui ne facilite pas la tâche des enseignants. Ces enseignants expérimentés comme Saillol, ne pensent donc pas pouvoir préparer efficacement leurs élèves aux exigences des examinateurs qui peuvent se révéler totalement contradictoires : «*L'effort était possible quand il s'agissait de préparer des tranches chronologiques ; il ne l'est plus quand il s'agit d'une histoire des civilisations qui suppose une grosse somme de connaissances (..) Vous me direz qu'il y a les manuels ; j'en ai cinq qui ne quittent pas mon bureau ; feuilletez-les et comparez-les, vous serez surpris et effrayé des différences d'optique*»[1463].

Mais ces remarques provoquent des réactions virulentes de la part de ceux qui apprécient les nouveaux programmes. Pour André de Moura soutenu ensuite par Jean-Claude Allain et Pierre Valmary, les enseignants «conservateurs» encore une

[1461] François-Georges Dreyfus « Réflexions sur les classes pilotes» in La Quinzaine Universitaire, n°490, 1954, pp. 9-10.

[1462] Micheline Morey «L'épreuve écrite d'histoire et géographie au baccalauréat» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 186, 1969, p. 310-316.

[1463] Paul Saillol «Vouloir ce que l'on peut » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 181, 1963, p. 493-494.

fois, par paresse intellectuelle, tentent de s'opposer à des programmes novateurs, ouverts sur le monde : «*Je ne crois pas porter trop haut le point d'honneur professionnel si j'avoue trouver, bien au contraire, ce programme fort stimulant et très intéressant. (..) Faut-il vraiment crier sur les toits que l'esprit critique d'un professeur recule, effrayé, devant la tâche de concilier les quelques divergences d'interprétation, vraiment minimes, que l'on peut remarquer entre certains manuels ? (..) Mais qu'au moins il nous soit permis de regretter qu'une fenêtre ouverte sur un air frais et sur un paysage nouveau risque d'être fermée si vite, et avec l'aide empressée de certains d'entre nous !*»[1464]. Si Antoine Brunet tente de s'interposer entre adversaires et partisans des nouveaux programmes, les controverses restent vives, même au-delà de mai 1968.

Ces polémiques semblent opposer des enseignants déjà expérimentés à des enseignants plus jeunes. En effet, Raymonde Bouttier, Aimé Chemizard, Yves Deler, ou Paul Saillol, nés entre 1910 et 1911, sont déjà des quinquagénaires en 1963. Ils appartiennent encore aux générations qui ont vécu les deux conflits mondiaux et restent souvent obnubilés par les problèmes hexagonaux. En revanche, André de Moura, né en 1929 ou Jean-Claude Allain, né en 1934, comme François-Georges Dreyfus et Jacques George sont tous encore des trentenaires. Ce sont d'ailleurs des enseignants encore plus jeunes, comme Jacques Portes, né en 1944, qui critiquent les membres de la Commission Renouvin manquant, selon eux, d'ambition pour réviser les anciens programmes de Lycée. Même s'ils sont rejoints par des professeurs plus âgés comme Suzanne Citron, née en 1922, ces enseignants appartiennent à des générations plus préoccupées par les problèmes des pays en développement ou par les tensions internationales. Rappelons que Jean-Claude Allain, comme Robert Bonnaud ou Jean-Louis Hurst, «instit» du S.N.I, ont servi en Algérie dans les années cinquante ou soixante. Pour justifier ses appels à l'insoumission, son collègue et ami, Mr Benoît, rappelle en 1962, aux adhérents du S.N.E.S, les principales préoccupations de Robert Bonnaud : «*Voulant connaître à fond et de manière objective le grand problème de notre temps, il se donne une culture d'économiste, il accumule les lectures sur l'Algérie, la colonisation, les pays sous-développés* »[1465]. Les expériences douloureuses dans le Djebel ont souvent modifié les perceptions des problèmes hexagonaux et mondiaux. Aussi plus que les clivages doctrinaux, ce sont surtout les clivages générationnels qui opposent des enseignants aux «cultures» et aux «horizons» souvent différents.

[1464] André de Moura « Sur le programme des classes terminales» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 182, 1963, p. 638.

[1465] « Témoignage sur Robert Bonnaud par A. Benoît, professeur à Marseille Saint Charles », in L'Université Syndicaliste, n° 221, 1962, p. 35.

Conclusion : Les oppositions doctrinales concernant les réformes demeurent limitées au moins jusqu'à l'avènement de la Vème République. Les spécialistes appartenant aux différentes organisations enseignantes ont souvent des avis très proches sur les questions pédagogiques et didactiques. Cependant, des divergences peuvent apparaître entre les instituteurs et les professeurs du Second degré pour des questions corporatives ou pédagogiques. Des oppositions apparaissent également au sein du petit monde des spécialistes entre les jeunes enseignants et les praticiens plus âgés qui ne partagent pas toujours les mêmes points de vue sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Aussi les représentants des spécialistes doivent tenir compte de ces différents paramètres pour freiner ou approuver les mesures proposées par les responsables politiques ou administratifs.

3) Actions de blocage et recherches de compromis

Les représentants de la Société des professeurs d'Histoire pour faire avancer les revendications des enseignants bénéficient durant toute la période de soutiens syndicaux non négligeables. Les spécialistes appartenant à des syndicats puissants jouent un rôle très utile, puisqu'ils siègent au Conseil supérieur ou au Conseil de l'enseignement du Second degré. Ils peuvent donc approuver ou invalider des projets qui concernent directement les enseignements de l'Histoire ou de la Géographie. Mais les spécialistes peuvent également compter sur les corps d'inspection et notamment sur certains Inspecteurs Généraux comme Albert Troux ou François Gadrat, proches de la Société et prêts à entendre les remarques des adhérents pour mettre en place des enseignements efficaces. Les représentants du Bureau consultent largement les Régionales en Province ou leurs adhérents par courrier afin de se prévaloir du nombre. Néanmoins, les positions des spécialistes demeurent encore fragiles en dépit de leur représentativité, puisqu'ils ne comptent que 1500 adhérents en 1945 et un peu plus de 4000 membres en 1960. En outre, ces adhérents s'opposent sur des points précis, ce qui rend le travail de synthèse de la direction très délicat.

Mais surtout, les spécialistes doivent compter avec les exigences des bureaux ministériels bien décidés à rénover les enseignements historiques pour les adapter aux réformes de fond qui s'annoncent. Les professeurs qui se rassemblent dans la Société sont majoritairement des enseignants libéraux et progressistes, hostiles aux pouvoirs discrétionnaires et oppressifs. L'attitude protectrice du résistant démocrate-chrétien, Joseph Hours, à l'égard de son jeune collègue communiste, Jean Bouvier,

menacé par une enquête administrative, est très significative[1466]. Instruits par les humanités et l'histoire lavissienne, ces enseignants sont des hommes de compromis faisant confiance aux institutions républicaines pour favoriser les accommodements permettant de préserver les intérêts de l'Etat et de ceux qui le servent. Aussi ces spécialistes optent dans un premier temps pour des stratégies dilatoires tout en sollicitant des appuis, notamment dans la représentation nationale. Enfin, dans un second temps, les responsables de la S.P.H.G cherchent à modérer les affrontements internes tout en recherchant des solutions de compromis avec l'administration.

a) Manœuvres dilatoires et recherches de soutiens extérieurs : 1945-1957

Les premières actions des responsables de la Société des professeurs d'Histoire sont consacrées à des mesures conservatoires. En effet, les dirigeants de la Société doivent contrer, dans un premier temps, les projets de liquidation de l'Histoire évoqués par la Commission Langevin-Wallon. Aussi le président Edouard Bruley et le secrétaire général Georges Weulersse ouvrent-ils largement les colonnes de leur Bulletin aux opposants de la Commission, dès 1945 et cela malgré les problèmes matériels qu'ils rencontrent. En effet, les représentants des historiens sont encore soumis à des contingentements de papier et à des coupures électriques pour faire tourner leurs rotatives. Les responsables de la S.P.H.G contactent alors des députés, ameutent les journaux pour tenter d'infléchir les membres de la Commission grâce à l'opinion publique et à sa représentation nationale. Les membres de la Société, présents dans les syndicats enseignants sont aussi mobilisés pour faire échouer ces projets funestes alors que le Conseil supérieur n'est pas encore ressuscité. Cependant, Bruley et Weulersse peuvent aussi compter, en 1946, sur les soutiens apportés par les Inspecteurs Généraux, comme Albert Troux, appartenant à la vénérable institution, qui se démènent sans compter pour sauver les enseignements historiques. «*Vous savez quelles inquiétudes les desseins prêtés à la Commission Langevin avaient pu nous faire concevoir (..) Nous pouvons heureusement compter sur l'appui sans réserve de nos inspecteurs généraux*» rappelle le Président Bruley, à ses collègues, en 1946[1467].

Dans un second temps, Edouard Bruley, Michel Fourniol ou Marguerite Schwab-Sommer, membres du Bureau, s'efforcent de rencontrer régulièrement le Directeur

[1466] Louis Trénard « Communications des Régionales - Lyon - Réunion du 3 décembre 1950 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 125, 1951, p. 146.

[1467] Edouard Bruley «Rapport moral du président» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 106, 1946, p. 70.

de l'enseignement du Second degré, Gustave Monod, pour préserver les positions des spécialistes, fortement concurrencés par les instituteurs dans les «classes nouvelles» de 6ème et de 5ème. Lors de la première réunion du Conseil de l'enseignement du Second degré, les professeurs d'Histoire du S.N.E.S, fraîchement élus, comme Valentine Doudelez contestent les projets de Gustave Monod visant à confier les enseignements de 6ème et de 5ème à des non-spécialistes. «*Mlle Doudelez s'attacha à démontrer que l'histoire est enseignée suivant des méthodes particulières et que par un non spécialiste, elle ne saurait être que dénaturée* »[1468]. Cependant, Edouard Bruley et Marguerite Schwab-Sommer obtiennent de Gustave Monod que les spécialistes soient privilégiés dans les classes de 4ème.

Enfin sans empiéter sur les prérogatives des syndicats, les membres de la Société tentent d'appuyer les démarches de responsables syndicaux comme Victor Tonnaire ou Henri Rouxéville, responsables du S.G.E.N, négociant avec les ministères des statuts favorables pour les professeurs entre 1946 et 1950[1469]. Les mesures extrêmement favorables, prises par Maurice Thorez, en 1946, laissaient espérer des statuts avantageux et d'importantes revalorisations salariales. Mais dans un contexte de pénurie, les différents gouvernements qui se succèdent de Paul Ramadier à Henri Queuille tardent à répondre aux revendications salariales des syndicats. Les attentes de nombreux professeurs certifiés sont déçues puisque Georges Bidault et Yvon Delbos alignent les nouveaux statuts des enseignants sur les services les plus lourds dans la perspective d'un cadre unique avec le décret du 25 mai 1950.

Cependant, les représentants de la S.P.H.G, en dépit de leurs réticences, doivent envisager de nouveaux programmes adaptés aux nouvelles structures imposées par les projets de réforme. En effet, même si de nombreux adhérents trouvent que les programmes de 1938, rétablis en 1944, avec la coupure en deux cycles sont indigestes, les représentants de la Société doivent anticiper les projets de réforme. Aussi dès 1946, ils ouvrent les colonnes du Bulletin aux auteurs de deux projets radicalement différents, adaptés soit au cycle unique, soit aux deux cycles. Robert Schnerb présente donc un projet de programme correspondant aux vœux des enseignants majoritaires réclamant un retour au cycle unique alors que les Lillois Charles Lecompt et Valentine Doudelez proposent un programme adapté aux deux cycles afin de satisfaire les professeurs minoritaires et les demandes de la Direction

[1468] Roger Portal « Conseil supérieur de l'éducation nationale » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 108, 1946, p. 20-21.

[1469] Edouard Bruley « Assemblée générale du 24 décembre 1947» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 113, 1948, p. 71-78.

de l'enseignement du Second degré[1470]. Cependant, à partir de 1948, les représentants de la Société publient de nombreux articles évoquant les difficultés éprouvées par les professeurs contraints de mettre en œuvre des programmes surdimensionnés[1471]. En effet, Edouard Bruley et les enseignants présents au Conseil supérieur craignent que les projets présentés par Edouard Depreux, en 1948, n'en annoncent d'autres entérinant définitivement la coupure en deux cycles.

En effet, après l'échec du projet de réforme Delbos, Pierre-Olivier Lapie et Gustave Monod chargent, en 1951, les membres de la Commission Faral d'élaborer de nouveaux projets de réforme. Le Ministre et le Directeur demandent également aux membres de l'Inspection Générale et de la Société de proposer de nouveaux programmes de Seconde consacrés aux civilisations afin de répondre aux vœux des enseignants frustrés par la coupure en deux cycles. Mais les projets pourtant séduisants de l'Inspecteur Arthur Huby, de Jules Isaac et d'André Alba sont violemment critiqués par nombre d'enseignants qui ne veulent pas entendre parler des deux cycles ou qui trouvent ces projets trop ambitieux. Les membres de la Régionale de Montpellier présentent même un projet alternatif, rédigé par Madame Martin-Gros[1472]. Aussi les responsables de la Société, Edouard Bruley et surtout Marguerite Schwab-Sommer, sont-ils tout heureux de voir ces projets abandonnés grâce aux reports sollicités par les élus S.N.E.S au Conseil de l'enseignement du Second degré : «*Les nouveaux programmes d'Histoire de Seconde sont, en ce qui nous concerne, ceux qui introduisent les changements les plus profonds dans notre enseignement*. (..) *Grâce à l'appui très efficace de mes collègues historiens du Conseil, MM. Fédensieu et Grange, Mlle Doudelez, il a été entendu que l'établissement définitif du programme était remis, et son application reportée à octobre 1952*.»[1473]. Les responsables de la Société ont pu aussi compter dans ces tractations sur le soutien des Inspecteurs Généraux et sur l'attitude conciliante du Directeur Monod bientôt à la retraite.

[1470] Charles Lecompt, Valentine Doudelez, Andrée Conia « Communications des Régionales : Lille » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 108, 1946, p. 76-77 - « Communications des Régionales : Lille » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 110, 1947, p. 106-110.

[1471] Jean Racine « A propos d'horaires et de programmes - Cosne -7 juin 1947» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 113, 1948, p. 95.

[1472] Camille Hugues « Communications des Régionales : Montpellier » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 130-bis, 1952, p. 120-122.

[1473] Marguerite Schwab-Sommer « Communications du Bureau - Les programmes d'histoire de la classe de Seconde » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 127, 1951, p. 305.

Cependant, à partir de 1953, le Ministre André Marie et le nouveau Directeur de l'enseignement, Charles Brunold, plus directifs, chargent les Inspecteurs Généraux de réécrire les programmes de Second cycle. Instruits par leurs déboires récents, deux élus du S.N.E.S, Marguerite Schwab-Sommer et Roger Fédensieu rédigent immédiatement des contre-programmes répartissant les civilisations entre la Première et la Terminale[1474]. Dans le même temps, les responsables de la Société organisent un vaste referendum permettant aux enseignants de réaffirmer leur souhait majoritaire de conserver des enseignements correspondant au cycle unique. Fort du succès de ce referendum, Marguerite Schwab-Sommer et Roger Fédensieu parviennent à faire ajourner les projets de programmes au Conseil de l'enseignement du Second degré[1475].

Edouard Bruley et Marguerite Schwab-Sommer participent donc, entre 1953 et 1954 à de nouvelles rencontres avec l'adjoint de Charles Brunold, Henri Baïssas, qui débouchent, sur une solution de compromis. Les représentants de la Société acceptent des enseignements communs dans les petites classes du cycle d'observation alors que les responsables de l'administration s'engagent à préserver des programmes distincts et continus dans les cycles long et court[1476]. D'ailleurs, les responsables de la S.P.H.G encouragent les enseignants à produire des projets alternatifs, parallèlement à ceux concoctés par Albert Troux et l'Inspection Générale. Mais les adhérents sondés une fois de plus, en 1956, boudent cette nouvelle consultation. Les suffrages, très limités, se reportent majoritairement sur le projet d'André Alba[1477]. Contrairement au projet d'Henry Marc-Bonnet qui reprend en Seconde, les civilisations anciennes, les intitulés proposés par Alba présentent de manière classique les grandes périodes historiques, tout en insistant en Seconde sur la Révolution française qui reste centrale pour beaucoup d'enseignants. Les représentants du Ministre refondent, cependant, les projets élaborés par l'Inspection Générale et la S.P.H.G en découpant les programmes de chaque classe en trois thèmes correspondant à chaque trimestre. Mais les projets de programme de Terminale, élaborés en cogestion avec l'Inspection Générale sont rejetés au Conseil

[1474] Jean Marie D'Hoop « Communications du Bureau - Réunion du Comité du 23 avril 1953 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 135, 1953, p. 369.

[1475] Edouard Bruley « Rapport du président» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 137, 1954, p. 138-140.

[1476] Jean-Marie D'Hoop « Audience de la Direction du second degré» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 134, 1953, p. 260-262.

[1477] Jean-Marie D'Hoop ? « Communications du bureau - Réunion du comité du jeudi 22 mars 1956» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 147, 1956, p. 421.

supérieur. Charles Brunold et René Billères en profitent pour faire adopter, en 1957, de nouveaux programmes consacrés en partie aux civilisations extra-européennes avec le soutien des élus autonomes du S.N.E.S présents au Conseil de l'enseignement du Second Degré et notamment Micheline Morey[1478].

b) Modérantisme et recherche de compromis : 1957-1968

Les responsables de la Société, Edouard Bruley puis Robert Hubac adoptent des postures très «politiques». D'un côté, ils affichent leur mécontentement d'avoir été écartés des circuits d'élaboration des programmes de Terminale. En effet, ils doivent apaiser des adhérents souvent ulcérés par ces nouveaux programmes. De l'autre, Bruley et d'Hoop tentent de rassurer leurs mandants, en montrant que les responsables de la S.P.H.G sont parvenus à sauver les meubles, en préservant des programmes continus : «*L'exercice 1956-1957 aura présenté cette particularité de voir, en huit mois deux modifications aux programmes d'histoire. Ne nous en plaignons pas, puisque, si la première réforme, improvisée en cours d'année, ne pouvait que perturber notre enseignement, la seconde, que nous espérons beaucoup plus durable, rétablit cette continuité de l'enseignement historique que nous réclamions inlassablement»*[1479].

Reconnaissant que toutes les mesures adoptées ne sont pas satisfaisantes, les représentants de la Société rappellent cependant que les revendications principales de la Société des professeurs ont été entendues, tout en évoquant de nouvelles démarches susceptibles d'obtenir gain de cause : *«Est-ce à dire qu'elle nous donne entière satisfaction ? Je serais loin de le prétendre puisqu'elle répartit sur six années seulement le déroulement de l'histoire, des origines à 1945, pour réserver les classes terminales à une étude des civilisations (..) Mais l'application de la réforme ne sera achevée qu'en 1962. D'ici là des retouches pourront y être apportées, et nous pouvons nous réjouir pleinement de voir triompher un principe défendu par l'immense majorité de nos collègues, comme en témoignait un référendum récent* »[1480]. Pourtant, certains adhérents comme Bernard Lavillat ne sont absolument pas convaincus par ces arguments et fustigent les responsables des ministères comme Brunold, coupables à leurs yeux de discréditer les enseignants pour faire avancer

[1478] Edouard Bruley ? « La réforme des programmes » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 149, 1957, p.

[1479] Edouard Bruley « Rapport du président » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 153, 1957, p. 126.

[1480] Ibid.

leurs projets[1481]. Même si le nouveau président de la Société Robert Hubac et son secrétaire Jean-Marie D'Hoop évoquent les aspects positifs de programmes, désormais ouverts au monde, beaucoup d'adhérents demeurent déconcertés par des thématiques très vastes et mal définies. Certains se demandent même pourquoi les auteurs des programmes séparent aussi nettement les civilisations des thématiques événementielles. En revanche, d'autres se réjouissent un peu vite de voir le cycle unique rétabli pour aborder les programmes des petites classes.

En effet, avec l'arrivée des gaullistes au pouvoir, les projets que caressaient les responsables des ministères vont être en partie menés à bien, après l'adoption de la réforme Berthoin, en 1959[1482]. A partir de 1961, les projets des responsables de la Direction Générale de l'Orientation et de la Programmation Scolaire, Jean Capelle et René Haby, inquiètent les responsables de la S.P.H.G. En effet, ayant reçu le soutien de leurs ministres de tutelle, Lucien Paye, les responsables de la D.G.O.P.S et de la Direction de la Pédagogie souhaitent accélérer les processus de concentration dans les C.E.G en introduisant des programmes adaptables aux différentes filières et mis en œuvre, soit par des spécialistes, soit par des instituteurs. Jean Capelle et René Haby veulent également réduire les horaires d'Histoire-Géographie au Lycée pour renforcer les filières scientifiques. Après avoir multiplié les démarches auprès du Ministre et du Directeur sans pouvoir les infléchir, Robert Hubac et Jean-Marie D'Hoop commencent, dès 1962, à mobiliser leurs 4000 adhérents pour défendre les enseignements historiques : « *Nous avons besoin d'être de plus en plus nombreux pour répondre aux attaques dont nous sommes l'objet (..) Tel article de l'Education nationale parlait même de supprimer l'histoire au Baccalauréat. Certains bureaux du ministère reçoivent aussi des projets, émanant d'ailleurs et bien entendu de non-historiens et de non-géographes, qui proposent de transformer l'étude de nos disciplines dans le sens que vous pensez*»[1483].

En effet, à partir de 1963, le nouveau Ministre Christian Fouchet et Jean Capelle demandent aux Inspecteurs Généraux de repenser les programmes pour les adapter aux nouvelles structures de l'Education nationale, qui reposent désormais sur deux cycles. Mais comme avant 1957, les programmes allant de la 5ème à la 3ème couvrent

[1481] «Communications des Régionales - Besançon - 5 mai 1957 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 152, 1957, p. 10.

[1482] Pierre Rossano «Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991» in Communication et langages, n°90, 1991. pp. 34-46.

[1483] Robert Hubac « Assemblée générale du 5 novembre 1961 – Rapport du président » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 175, 1962, p. 361.

dorénavant des périodes extrêmement vastes. De nombreux adhérents dénoncent le caractère démentiel d'intitulés couvrant désormais plusieurs siècles. Les critiques portent également sur les décalages apparus avec les programmes de Lycée. En effet, si dans les classes d'enseignement général au Lycée, les professeurs abordent des périodes précédemment étudiées au Collège en repartant en 1789, dans les classes techniques, les enseignants doivent combler les trous puisqu'ils étudient des périodes plus tardives.

Confrontés à de telles aberrations, les professeurs se rebiffent et alertent leurs concitoyens à travers la presse régionale. Face aux critiques formulées par de hauts fonctionnaires de l'Education nationale remettant en cause les compétences d'enseignants incapables de s'adapter aux situations nouvelles, les Inspecteurs Généraux font bloc et signent une tribune en défendant leurs collègues[1484]. Cependant, les tensions s'aggravent au sein de la Société entre «anciens» et «modernes», à partir de 1963, puisque des enseignants évoquant leurs difficultés pour mettre en œuvre des programmes complexes sont vivement interpelés par ceux qui craignent que cette attitude ne contribue à dénigrer des programmes qui seraient finalement abandonnés. Les dirigeants de la S.P.H.G doivent donc tenter de concilier des points de vue très différents tout en satisfaisant les enseignants majoritaires hostiles aux deux cycles, partisans de programmes continus et allergiques à des programmes de Terminales peu adaptés aux exigences du baccalauréat.

Or, les mesures adoptées par Christian Fouchet, à partir de 1964, contribuent à exacerber les passions. Dans le Premier cycle, les membres de l'Inspection Générale décident de réduire les enseignements d'Histoire-Géographie en 6ème et 5ème à 2 heures 30 au lieu de 3 heures. Dans le Second cycle, le Ministre et son nouveau Directeur Pierre Théron, en 1965, limitent à 3 heures les horaires d'Histoire-Géographie dans les Terminales scientifiques après avoir envisagé de rendre optionnels ces enseignements. L'Inspecteur Général, Louis François, ancien résistant, parvient alors à infléchir Christian Fouchet grâce à une boutade reproduite dans le Canard Enchaîné : «*Acceptez-vous que le Général de Gaulle devienne une matière à option ?*»[1485]. Néanmoins, le Ministre et son Directeur suppriment les enseignements historiques dans certaines Terminales techniques correspondant aux filières industrielles. Malheureusement pour les spécialistes, les syndicats comme le S.N.E.S sont plutôt favorables au renforcement des séries scientifiques et techniques

[1484] Robert Hubac «Combat pour l'histoire» in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 182, 1963, p. 629.

[1485] Jean Peyrot « Aux chocs de la vie » in Historiens & Géographes, n° 328, 1990, pp. 9-15.

même si les congressistes du Syndicat affichent leur sympathie pour la Philosophie et l'Histoire durement mises à mal par les mesures Fouchet.

Les représentants de la Société sont donc isolés et doivent compter uniquement sur leurs adhérents. Après le départ de Robert Hubac pour l'Inspection Générale, en 1964, les nouveaux dirigeants de la Société, Andrée Limbour puis Jean-Marie D'Hoop ouvrent largement les colonnes de la nouvelle revue «*Historiens & Géographes*» aux protestataires. Cependant les tensions s'accentuent au sein même de la Société, car Andrée Limbour, Jean-Marie D'Hoop ou Georges Ruhlmann refusent d'adopter les vues de Fernand Braudel pour échafauder de nouveaux programmes[1486]. Or des enseignants, certes minoritaires, souhaitent au contraire fonder les nouveaux programmes autour d'une nouvelle «grammaire des civilisations». Des controverses vives, opposant des enseignants au sein des Régionales de Rennes ou de Lyon, témoignent des antagonismes existant désormais entre les «conservateurs» et les «novateurs»[1487]. Ainsi, alors que certains enseignants, comme Suzanne Citron et Jean-Claude Allain, en 1965, réclament des allègements pour mettre en place des enseignements différents, d'autres comme François Henry représentant du S.G.E.N, protestent énergiquement contre les coupes sombres pratiquées dans les programmes de Terminales.

Les nouveaux dirigeants de la Société doivent reprendre la main en rassemblant leurs troupes. Aussi, Jean-Marie D'Hoop et Michel Arondel mobilisent-ils, en 1965, leurs adhérents autour de mots d'ordre défensifs. Ils révèlent notamment les projets échafaudés par le Ministre et son Directeur Pierre Théron visant à éradiquer l'Histoire-Géographie des séries scientifiques et techniques au Lycée[1488]. Mais dans le même temps, ils souhaitent accorder les points de vue des spécialistes sur les programmes. Aussi les représentants de la Société profitent-ils d'un Comité pour tenter de dégager une synthèse sur de nouveaux programmes de Lycée alors que l'Inspection Générale planche, elle-même, sur un nouveau projet. Majoritairement, les membres du Comité national privilégient les civilisations anciennes en Seconde avant d'aborder les périodes classiques et contemporaines en Première et

[1486] Jean Marie D'Hoop « Réunion du Comité du 21 mai 1964 » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 188, 1964, p. 27-30.

[1487] Alfred Rambaud « Communication des Régionales Lyon » in Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie, n° 189, 1964, p. 211.

[1488] Jean-Marie D'Hoop «Assemblée générale du 11 novembre 1965 Rapport moral du président » in Historiens & Géographes, n° 196, 1966, p. 499-504 – « Commission des programmes et du baccalauréat » in Historiens & Géographes, n° 196, 1966, p.511.

Terminales[1489]. Ils sollicitent également les adhérents des Régionales afin de montrer que leurs orientations sont partagées par une majorité de collègues[1490]. Jean-Marie D'Hoop et Marc Arondel, multiplient également les audiences auprès des Directeurs Pierre Théron puis Henri Gauthier afin de rappeler les préférences des professeurs. Invités, en 1967, à participer à la Commission Renouvin avec Fernand Braudel, Victor Tapié et les Inspecteurs Crouzet et François, Jean-Marie D'Hoop et Louis Papy tentent de rallier à leurs points de vue les membres de la Commission Renouvin. Cependant, les responsables de la Société ne sont pas entendus puisque les membres de la Commission Renouvin élaborent des projets proches des programmes de Terminale antérieurs, tout en tenant compte des coupes sombres effectuées dans les civilisations[1491]. Ni le programme élaboré par l'Inspection Générale en 1966, ni celui échafaudé par la Commission Renouvin ne verront le jour. Ces atermoiements provoquent la colère de jeunes enseignants comme Jacques Portes ou Alain Reynaud ulcérés, en 1967, par le manque d'ambition de la Commission[1492].

Conclusion : Les projets de réforme élaborés dans les cercles ministériels ont des incidences certaines sur les enseignements historiques en termes d'horaires, de postes ou de programmations. Ils se heurtent à des critiques nuancées de la part de responsables associatifs ou de syndicaux qui tiennent compte des fractures idéologiques ou générationnelles, apparues au sein de leurs organisations. Si certains projets gouvernementaux sont abandonnés ou altérés dans un souci de compromis, d'autres sont imposés en tenant compte des rapports de force syndicaux ou associatifs. Bien que souvent très habiles, les représentants des spécialistes sont trop faibles pour inverser les rapports de force, notamment lorsque des divisions en interne les fragilisent ou lorsque l'entente avec les syndicats s'estompe. Les représentants de la Société en dépit de leur collaboration avec l'Inspection Générale ne peuvent que difficilement imposer leurs vues. En revanche, ils doivent accepter par deux fois la rupture en cycles qu'ils redoutent, des programmes difficiles à mettre en œuvre, des amputations horaires ou disciplinaires dans les filières scientifiques ou

[1489] « Commissions des Programmes et du Baccalauréat» in Historiens & Géographes, n° 203, 1967, p.526.

[1490] Jean-Marie D'Hoop « Assemblée générale du 11 novembre 1967 - Rapport moral du président » in Historiens & Géographes, n° 209, 1968, p.512-522.

[1491] Michel Arondel ? « Réunion du Comité du 27 avril 1967 » in Historiens & Géographes, n° 205, 1967, p.814-816.

[1492] Jacques Portes, Alain Reynaud « Le complexe d'infériorité de la commission » in Historiens & Géographes, n° 205, 1967, p. 859-861.

techniques. Ces expériences malheureuses vont nourrir la réflexion des enseignants qui prennent la relève de l’équipe constituée après la guerre.

Chapitre XI) Une mobilisation «émancipatrice» (1968-1989)

L'historiographie «progressiste» n'est pas plus tendre pour les spécialistes qu'à l'époque antérieure. Selon ses tenants, le camp «conservateur» dépassé tente de mobiliser les syndicats, puis les médias pour faire échouer les projets de réforme légitimes, contribuant ainsi à enraciner des enseignements dépassés et ethno-centrés : «*l'APHG et la majeure partie des polémistes appartiennent au camp conservateur, s'engageant pour une restauration des savoirs enseignés, plaçant au banc des accusés, les réformistes*»[1493] . Cependant, ce schéma ne correspond qu'à une vision sélective du passé, idéalisant le mouvement de rénovation, voire les réformes adoptées pour stigmatiser ceux qui s'y opposent.

A l'opposé, on peut aussi bien montrer que la Société des Professeurs, rebaptisée A.P.H.G, parvient, grâce à une stratégie habile, à rassembler au-delà de ses bases, pour faire échouer des projets «historicides». Ce pôle «conservateur» ne l'est d'ailleurs qu'en partie. Il accueille en son sein des enseignants attachés aux cadres nationaux, mais également convaincus de la nécessité de renouveler leurs enseignements. En fait, à quelques exceptions près, les réformes sont généralement mal accueillies par des praticiens qui craignent de voir leurs situations professionnelles ou leurs enseignements se dégrader alors que les promesses de rénovation pédagogique s'éloignent.

Les membres de la Société des professeurs d'Histoire s'attachent donc dans un premier temps à éviter les divisions tout en gardant des contacts avec l'administration dans l'espoir de faire aboutir certaines revendications. Mais face aux tensions qui s'accentuent et face à de nouvelles menaces qui se profilent, les nouveaux dirigeants de l'Association des Professeurs adoptent des stratégies plus audacieuses. Les responsables de l'A.P.H.G. encore imprégnés d'exempla antiques adoptent des attitudes plus combattives que leurs prédécesseurs, comme l'indiquent certaines citations latines employées, en 1978, par Robert Fossier ou Jean Peyrot. Si le premier exhorte ses collègues à prendre conscience des menaces qui se profilent à l'horizon : «*Quirites, Hannibal ad portas !* », le second appelle les responsables politiques à préserver des enseignements utiles au pays : «*Caveant consules, [ne quid detrimenti respublica capiat.]*»[1494].

[1493] Vincent Chambarlhac «Les prémisses d'une restauration ? L'histoire enseignée saisie par le politique», Histoire @ Politique, n° 16, 2012, pp. 187-202. – voir également Patricia Legris, Op.cit., pp. 291 sqq.

[1494] Daniel-Jean Jay, Hubert Tison, Mireille Brenet, Jacques Aldebert «Conseil de Gestion» in Historiens & Géographes, n° 271, 1978, pp. 187-188.

En effet, ces enseignants, qui se considèrent désormais en état de légitime défense, ne se voient plus comme les fonctionnaires disciplinés et respectueux qu'étaient leurs prédécesseurs. Evoquant les avanies subies par les professeurs d'Histoire-Géographie, Jean Peyrot rappelle, en 1987, que les membres de l'A.P.H.G n'obéissent plus aux injonctions ministérielles, le doigt sur la couture du pantalon : «*Perinde ac cadaver, très peu pour nous*»[1495]. Cependant, les représentants de l'A.P.H.G savent aussi attirer vers l'Association de jeunes enseignants apportant leur enthousiasme et leur imagination. Profitant du renforcement des syndicats et de l'esprit de contestation qui souffle depuis 1968, ils mobilisent au-delà de leur camp des individus d'horizons très divers, attachés à l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Les résultats ne sont pas minces, au terme de la période, mais ils demeurent encore insuffisants pour des responsables toujours insatisfaits.

1) Des mesures de « démocratisation » imposées d'en haut

Les projets de réforme adoptés par les successeurs du général de Gaulle ont pour objectif de répondre aux attentes de la société française après mai 1968. Mais ils doivent aussi, dans le prolongement des plans Berthoin et Fouchet, favoriser l'insertion professionnelle des jeunes, à une époque où les premières difficultés économiques apparaissent. Ces projets lorsqu'ils sont adoptés modifient considérablement les enseignements des professeurs qui réagissent souvent vivement[1496]. Certains projets de réforme prévoyant de réduire les horaires dans le Premier cycle ou rendant optionnels les enseignements d'Histoire-Géographie en Terminale sont particulièrement combattus, parce qu'ils entraînent la suppression de milliers de postes. D'autres projets entraînant un alourdissement considérable des tâches confiées aux enseignants sont également rejetés alors qu'ils prévoient une véritable rénovation pédagogique.

a) Bouillonnement idéologique et pression réformatrice

Après 1968, les responsables qui déposent des projets de loi, prennent bien soin de se référer aux idées portées par les mouvements réformateurs, même s'ils

[1495] Jean Peyrot « Réflexions pour une période sans événements» in Historiens & Géographes, n° 313, 1987, pp. 683-686.

[1496] André D. Robert « Jeux croisés des syndicats d'enseignants face aux réformes et projets de réforme (1944-2000)» in Jacques Girault (dir.) « Les enseignants dans la société française au XXe siècle: itinéraires, enjeux, engagements », Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p. 118-124.

poursuivent des objectifs souvent technocratiques. Certains observateurs prétendent même que les responsables politiques instrumentalisent les mouvements pédagogiques pour faire avancer leurs réformes. Gérard Alaphilippe, Secrétaire général adjoint du S.N.E.S ou Gérard Simon, président du S.NA.L.C, repèrent même des convergences, voire des collusions entre les libéraux au pouvoir et les libertaires qui peuplent les officines pédagogiques[1497]. D'ailleurs, le G.F.E.N, le C.R.A.P. ou l'I.C.E.M exercent une influence sans commune mesure avec leur représentativité puisqu'ils regroupent quelques poignées de professeurs. Ces organisations numériquement faibles ont cependant l'oreille des décideurs dans les bureaux du ministère. Leurs dirigeants partagent souvent les mêmes orientations philosophiques avec les hommes au pouvoir, en dépit de divergences politiques. Ces enseignants sont aussi des militants très actifs qui utilisent leurs revues pour diffuser leurs idées. Leurs organisations reçoivent par l'intermédiaire de l'I.N.R.D.P. (puis I.N.R.P.) des subventions qui peuvent leur être retirées en cas de désaccord avec l'administration. Cette mésaventure est survenue au C.R.A.P, privé de financements publics par Olivier Guichard, pendant dix ans jusqu'au retour de la gauche en 1981[1498]. Dans le domaine de l'Histoire-Géographie, ce sont les membres de l'I.C.E.M qui apportent les ressources pédagogiques et scientifiques les plus importantes aux enseignants avec la «Bibliothèque de travail» (BTn) et «L'Educateur» alors que «Les Cahiers pédagogiques» ou «Dialogue» semblent moins concernés par l'Histoire-Géographie. En revanche, le groupe «Enseignement 70» créé par Jacques Bourraux en 1961, comprenant notamment Jean Lecuir, Jean-Pierre Chrétien et François Delpech exerce, jusqu'en 1973, une influence considérable sur le monde enseignant[1499].

Les enseignants réunis autour de Jacques Bourraux, souvent syndiqués au S.N.E.S ou au S.G.E.N-C.F.D.T, souhaitent remettre en cause les structures éducatives et les enseignements traditionnels. Les historiens du groupe sont à l'initiative de conférences pédagogiques comme celle de Sèvres en décembre 1968. Jean-Georges Thiellay, François Clad et Paul Arbitre, représentant le S.G.E.N, rendent compte des ambitions de ces professeurs réunis à l'initiative de l'Inspecteur Général Guy Palmade et d'«Enseignement 70». Les professeurs présents à Sèvres, à l'image de Suzanne Citron, souhaitent alléger les programmes, introduire massivement des pédagogies actives et renouveler les enseignements afin de les orienter vers les

[1497] Gérard Alaphilippe « Enseignement : " Une révolution est nécessaire" écrit M. Olivier Giscard d'Estaing » in L'Université Syndicaliste, n° 19, 1971, p.15.

[1498] Gérard Alaphilippe « A propos des Cahiers pédagogiques» in L'Université Syndicaliste, n° 20, 1972, p.36.

[1499] Jacques Bourraux « Faire une histoire humaine », in Marie-Dominique Bourraux, Jean-Pierre Chrétien, Jean Lecuir «Jacques Bourraux (1936-2003): une simplicité qui libère», Paris, Karthala, 2005, p.206

civilisations extérieures. Les représentants du S.G.E.N rappellent ces objectifs à leurs collègues : « *l'histoire, la géographie, l'instruction civique rénovée (initiation politique, économique, sociale) ont pour but de former le citoyen de demain ; les programmes sont à alléger afin d'être indicatifs et non directifs ; les méthodes sont à revoir ; la formation des professeurs devra se faire en tenant compte de ce qui précède*»[1500].

Les enseignants membres d'« Enseignement 70 » souhaitent notamment introduire des thèmes afin de modifier la perception de certains problèmes sociaux. Pour Jacques Bourraux cité par Jean Pierre Chrétien : «*Faire une histoire humaine, c'est-à-dire une histoire qui montre ce qui était en jeu à chaque génération : les valeurs qui émergeaient, les forces pour et contre. Pour cela, prendre comme valeur centrale la seule fondamentale : les rapports de justice entre les hommes. Et, pour chaque époque, montrer comment ce problème se posait, et n'indiquer toutes les données techniques, économiques, philosophiques, politiques qu'en fonction de cela. Cela donnera, non plus juxtaposition de paragraphes montrant l'évolution technique, l'évolution économique, l'évolution sociale, l'évolution culturelle, etc., mais autour du problème de la justice à cette époque (= de l'organisation en vérité des relations humaines = justice, liberté, responsabilité, en croissance = le paramètre teilhardien, la liberté de Michelet) les deux ou trois fronts où ce problème s'est joué (exemple : dans la deuxième moitié du XIXe siècle : l'industrie et le prolétariat, la liberté de conscience, l'impérialisme colonial et le nationalisme) et, pour chacun de ces fronts, montrer comment le problème se posait dans ses données techniques, économiques, etc.*»[1501]. Jacques Bourraux et «Enseignement 70», dans une perspective personnaliste, renoncent à décrire les grandes fresques historiques, pour se concentrer sur les problèmes posés par les antagonismes sociaux et les solutions politiques apportées à ces conflits.

Cependant, à Sèvres, les tenants d'une histoire «diachronique», comme Guy Palmade et le belge René Van Santbergen, s'opposent à ceux qui veulent conserver une histoire «synchronique» comme Jean Lecuir ou Lucie Marbeau. En outre, les partisans d'une fusion entre l'Histoire et la Géographie indisposent ceux qui se contentent d'une meilleure coordination entre les deux disciplines. Ces réflexions ont un écho certain dans la Société des Professeurs puisque Suzanne Citron, Jacques

[1500] Jean-Georges Thiellay, François Clad, Paul Arbitre «Un colloque sur l'enseignement de l'histoire- géographie – instruction civique (10 / 14 décembre 1968 Sèvres)» in Syndicalisme Universitaire, n° 487, 1969, p. 11.

[1501] Jacques Bourraux « Faire une histoire humaine », in Marie-Dominique Bourraux, Jean-Pierre Chrétien, Jean Lecuir «Jacques Bourraux (1936-2003): une simplicité qui libère», Paris, Karthala, 2005, p.206.

Bourraux ou Jean Lecuir en sont membres. Cependant, ces professeurs demeurent souvent des pragmatiques et n'hésitent pas à critiquer certains excès du malthusianisme pédagogique. Jacques Bourraux et les membres de son groupe considèrent que les recommandations des psycho-généticiens peuvent contribuer à inhiber les enseignants et appauvrir les contenus : «*Certaines idées s'appuyant sur l'âge mental conduisent en fait à un appauvrissement de l'enseignement (..) Certains professeurs au nom du choix sont tentés d'éliminer des secteurs de l'Histoire considérés comme trop difficiles comme la vie politique ou la vie religieuse* »[1502]. Lucie Marbeau et Suzanne Citron tout en restant partisanes d'une histoire thématique ne veulent pas entendre parler de thèmes diachroniques, trop difficiles à mettre en œuvre, selon elles.

Même si les « rénovateurs » apparaissent moins lisiblement dans les revues associatives ou syndicales, certains professeurs d'Histoire-Géographie se félicitent des réformes menées par les différents responsables politiques qui permettent de réaliser en partie les vœux émis à Sèvres. Georges Christmann, par exemple, considère, en 1976, que les thèmes historiques représentent une opportunité pour les enseignants du moment qu'ils sont replacés dans un cadre chronologique précis. Josiane Dragoni, membre de l'A.P.H.G et du S.N.E.S, appelle, en 1980, ses collègues à ne pas rejeter de but en blanc les réformes qui permettent de mettre en œuvre des pédagogies nouvelles : « *N'est-il pas positif que soient abordées d'autres civilisations que celles de l'Europe et de la France ? Que soient étudiés davantage les faits économiques et sociaux, que l'Histoire des mentalités pénètre dans les contenus du Second degré ? Que de nouvelles méthodes pédagogiques (travaux de groupes, travail autonome, Audio-visuel, sorties…) soient employées ?*»[1503]. De la même façon, Claude Baudoin, en 1984, affiche clairement ses préférences pour les projets de Louis Legrand pourtant vilipendés par ses collègues au sein de l'A.P.H.G : «*Repères épistémologiques et repères relationnels sont indissociables : «une évidence : l'école, c'est aussi et avant tout un lieu où l'on vit » (Louis Legrand)*»[1504].

[1502] Robert Hubac, Louis François, Jacques Bourraux « Stage national d'histoire et de géographie- Sèvres- février 1973» in Historiens & Géographes, n° 243, 1973, 874-881.

[1503] Josiane Dragoni «Quelle Histoire voulons-nous défendre et construire ?» in Historiens & Géographes, n° 277, 1980, p. 357.

[1504] Claude Baudoin «De l'histoire d'une crise à la crise de l'Histoire ou quelques repères dans le repaire des clercs » in Historiens & Géographes, n° 298, 1984, p. 643-659.

b) Alibis pédagogiques et volontarismes réformateurs

Après mai 1968, les mesures prises par Edgar Faure, Olivier Guichard et surtout Joseph Fontanet sont présentées comme des réponses aux interpellations de la jeunesse. Mais dans l'esprit de ces politiciens, les réformes ont aussi pour objectif de préparer les structures éducatives aux grandes mutations économiques[1505]. Luc Boltanski a déjà montré comment le capitalisme s'est régénéré, après 1968, en réinvestissant des thèmes développés par les contestataires de mai. Il semble qu'il en soit de même dans le domaine de l'Education. Si les réformes d'Edgar Faure, en 1969, concernent essentiellement le Supérieur, elles permettent néanmoins aux usagers et notamment aux parents d'élèves de s'introduire dans les conseils de classe. Les décrets signés par Olivier Guichard, répondant en cela, aux vœux des membres de la Commission des Sages, modifient en profondeur les statuts des enseignants, en 1972, pour les contraindre à effectuer de nouvelles missions notamment dans le cadre de l'orientation[1506]. Mais ce sont, en fait, les projets caressés par Joseph Fontanet, en 1973, qui tendent à réformer rapidement le Second degré. Le ministre souhaite établir une meilleure liaison entre le Supérieur et le Second Degré. Il veut notamment améliorer l'orientation professionnelle des jeunes en les initiant à l'économie tout en réduisant les séries du baccalauréat, limitées désormais à cinq. Si les cycles d'observation sont allongés dans le Premier cycle, des procédures de sélection établies après la 5ème ou la 3ème permettent de réorienter rapidement les élèves vers des filières à vocation professionnelle. Pour prendre en main les petites classes, Fontanet veut aussi créer un corps unique de professeurs du Premier cycle formé seulement en deux ans, rejetant les certifiés dans le Second cycle. Ces projets, qui effraient autant les syndicats « progressistes » que les organisations plus « conservatrices », sont cependant enterrés par son successeur René Haby[1507].

Les projets Haby s'inscrivent dans l'expérience de «libéralisme avancé» lancée par la droite giscardienne. Géographe de formation et ancien Directeur de la pédagogie, René Haby souhaite réformer le Premier et le Second cycle afin de repousser les procédures de sélection à la fin de la 3ème et à la Terminale. Les mesures phares du

[1505] Claude Lelièvre, Christian Nique « L'École des Présidents : de Charles de Gaulle à François Mitterrand» Paris, Odile Jacob, 1995, pp. 118-142. -- Antoine Prost « Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours », Paris, Editions du Seuil, 2013, pp. 189-194.

[1506] Gérard Simon « Du complot à la dissuasion» in La Quinzaine Universitaire, n° 729, 1972, pp. 2-3.

[1507] Jean-Marie Donegani, Marc Sadoun «La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision » in Revue française de science politique, 26e année, n°6, 1976. pp. 1125-1146.

projet suppriment, en 1975, les filières au Collège et créent des enseignements optionnels en Terminale. Cependant, des enseignements d'approfondissement sont prévus dès la 6ème ainsi que des options en 4ème et 3ème pour les élèves les plus en avance, alors que les plus faibles bénéficient de cours de soutien[1508]. Ces dispositifs permettent de recréer, au-delà des filières, des groupes de niveaux dans les collèges sans le claironner trop haut. Les orientations comportementalistes du projet Haby imposent des «pédagogies par objectifs» fondées sur des taxonomies précises. Les notions d'«apprentissage», de «savoir minimum», redonnent une place centrale aux exercices de mémorisation, aux contrôles de connaissance. En outre, les enseignements reposent sur des savoirs toujours très cloisonnés, même si les disciplines scientifiques et économiques sont privilégiées dans le nouveau «Collège unique» comme dans le Lycée imaginé par le Ministre. Si les mesures Haby sont appliquées au Collège, en revanche, ses projets pour le Lycée sont ajournés, en 1978, par son successeur Christian Beullac.

Après le retour de la gauche aux affaires, en 1981, Alain Savary, proche du S.G.E.N et des mouvements pédagogiques, souhaite engager une véritable «rénovation pédagogique» et un grand Service public unifié[1509]. Il s'appuie sur les rapports de personnalités ayant appartenu à l'I.N.R.P et au S.G.E.N, comme Louis Legrand ou Antoine Prost, pour promouvoir des mesures portées par le S.G.E.N et la frange «rénovatrice» du S.N.E.S. Les conclusions de la mission Legrand préconisent de créer au Collège des équipes pédagogiques mettant en place des «pédagogies différenciées» dans le cadre de séquences allégées. Les recommandations consignées dans le rapport Prost consistent à supprimer les cloisonnements au Lycée pour favoriser les rapprochements interdisciplinaires. Dans des Zones éducatives prioritaires (ou Z.E.P.) créées en 1982, des collèges «rénovés» apparaissent dans 21 académies, soit sur décision du recteur, soit à la demande des enseignants. Dans ces établissements, les enseignants mettent en place avec l'administration des projets locaux reposant essentiellement sur des pédagogies différenciées, multipliant les travaux en équipe avec des groupes de niveau[1510]. Pour favoriser la transition du C.E.S au «collège rénové», les pouvoirs publics autorisent

[1508] Jean-Marie Gillig « Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives », Bruxelles, De Boeck, 1999, pp. 36-51. André Robert «Système éducatif et réformes», Paris, Nathan, 1993, 254p.

[1509] Antoine Prost, «1984 : l'échec du grand service public unifié et laïque », dans « Regards sur l'éducation en France (XIXe-XXe siècles) », Paris, Belin, 2007, pp. 229-232. Antoine Prost « Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours », Paris, Editions du Seuil, 2013, pp. 189-236.

[1510] Roland Bénabou, Francis Kramarz, Corinne Prost « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 » in Économie et statistique, n° 380, 2004, pp. 3-34.

les P.E.G.C, nombreux dans ce type d'établissement, à réduire leurs cours jusqu'à trois heures par semaine pour participer à des réunions de concertation.

Les mesures prises par Jean-Pierre Chevènement puis par René Monory sifflent, cependant, la fin de la récréation dans un contexte de difficulté économique accrue. Les décisions adoptées par les deux Ministres tendent plus à optimiser les moyens existants qu'à promouvoir une éventuelle réforme. Chevènement souhaite, en effet, mettre fin aux expériences pédagogiques malheureuses qui provoquent la colère des «républicains» nombreux au S.N.E.S et au S.NA.L.C, ainsi qu'au S.N.L.C.-F.O, en 1984[1511]. Les conseillers du Ministre se rattachent plus aux orientations de la «Première gauche», attachée aux cadres nationaux et aux principes d'égalité républicaine. Ils souhaitent notamment amener plus d'élèves à acquérir un «noyau commun de connaissances» afin de décrocher le baccalauréat. Les chevènementistes imposent également des mesures permettant de rééquilibrer les moyens entre les académies et les établissements à travers des dotations horaires globales (D.H.G). Cependant, si la gestion technocratique du Ministre remet en question les projets des équipes et des établissements, elle ne remet pas en cause l'idée de pédagogie différenciée «*vecteur essentiel de la transformation du collège*» pour ne pas s'aliéner les «rénovateurs». Les mesures prises par le Ministre de Jacques Chirac, René Monory, paradoxalement s'inspirent plus de ses prédécesseurs de gauche que l'on ne pourrait le supposer[1512]. Le Ministre, comme Jean-Pierre Chevènement, continue à réorienter les postes budgétaires économiques dans le Premier cycle en faisant supprimer de nombreux postes d'instituteurs et en mettant fin au statut du P.E.G.C. Mais comme Alain Savary, il envisage de réviser les barèmes de notation et de mutation des enseignants en fonction des appréciations formulées par les chefs d'établissement, assimilés désormais à de véritables dirigeants d'entreprise.

c) Des conséquences importantes sur les enseignements historiques

Les réformes Berthoin et Fouchet avaient fait appel, à de nombreux contingents d'enseignants précaires, sous-payés par l'administration et regardés avec suspicion par les spécialistes, titulaires de leur poste. Ces enseignants, disposant de la licence, chargés d'enseignement ou maîtres auxiliaires souvent affectés dans des classes difficiles, à plusieurs dizaines de kilomètres de chez eux, ne sont jamais sûrs de voir

[1511] Patricia Legris, Op.cit. pp. 354-372.

[1512] Antoine Prost « Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours», Paris, Editions du Seuil, 1997, p. 212.

leurs contrats renouvelés d'année en année. Les nombreux cas de suicides, largement médiatisés par les syndicats, révèlent les situations insupportables vécues par ces «damnés de l'enseignement» dans les années soixante-dix et quatre-vingt[1513]. Après le suicide très médiatisé de Renée Boudouresque en 1976, c'est une jeune mère de famille, Huguette Charlot, qui explique dans une dernière lettre à son mari et à son enfant les raisons qui l'ont conduite à mettre fin à ses jours. Cette jeune maîtresse auxiliaire, qui a connu neuf affectations en neuf ans, doit effectuer 160 kilomètres par jour pour rejoindre ses deux établissements de rattachement. Totalement épuisée et désespérée, elle conclut : «*Je vous aimais, mais j'aurais été vidée de l'éducation*»[1514].

Or en 1973, les projets Fontanet qui envisagent de réduire les horaires d'enseignement dans toutes les classes et toutes les sections du Second cycle annoncent des milliers de suppressions de postes tout en expulsant les spécialistes du Premier Cycle. Les nouvelles grilles horaires fixent les horaires à 3 heures en Seconde, à 2 heures en Première et Terminale A, à 3 heures en Première et Terminale B et rendent optionnels les enseignements historiques en C. Dans les sections techniques, seules les classes de Seconde bénéficient encore de 3 heures d'Histoire-Géographie ! En outre, les mesures du ministre réservent 10% des horaires d'enseignement à des Projets d'activités culturelles, techniques et éducatives (P.A.C.T.E) permettant de mener à bien des projets interdisciplinaires.

Inspecteurs et syndicalistes se mobilisent contre ces projets historicides. Les responsables du F.U.O, derrière Jean-Jacques Marie, annoncent, en 1974, les conséquences terribles du projet Fontanet à leurs collègues : «*La conséquence en serait, encore la mise au chômage des M.A, et la "nomadisation" des titulaires certifiés, agrégés, A.E. Dans les lycées, les enseignants font les calculs. Ils comparent leur nombre d'heures actuel au nombre d'heures qui leur serait imposé par l'application des nouveaux horaires Fontanet* »[1515]. Pour le président du S.NA.L.C, Gérard Simon, le projet ministériel annonce non seulement : «*le démantèlement définitif du second degré et l'instauration d'un enseignement au rabais »* mais aussi «*l'élimination du premier cycle, des professeurs agrégés et certifiés, et la dévalorisation de la fonction enseignante [et] de lourdes menaces sur*

[1513] Marie-José Bernardot « Les "prolos" de l'enseignement» in L'Unité, n° 374, 1980, p. 8-9.

[1514] Etienne Camy-Peyret « Auxiliariat - Lettre ouverte au Président de la République, au Premier ministre, au ministre de l'Education » in L'Université Syndicaliste, n° 20, 1980, p. 3.

[1515] Jean-Jacques Marie et Robert Galland « Préparons le Congrès, préparons le combat contre la loi Fontanet » in L'Université Syndicaliste, n° 6, 1974, p. 50-51.

le sort des adjoints d'enseignement, des chargés d'enseignement et des maîtres auxiliaires licenciés»[1516].

Les Inspecteurs Généraux, Louis François et Robert Hubac, sonnent l'alarme et sortent de leur réserve pour défendre leurs collègues très inquiets de voir les projets Fontanet menacer leurs situations professionnelles : «*Les professeurs d'histoire, de géographie, d'instruction civique ont été, en 1973- 74, très émus par le projet de réforme de l'enseignement de M. le ministre Fontanet. La place de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique était dans les hypothèses de travail publiées par la presse, réduite à tel point que, pratiquement nos renseignements disparaissaient du second cycle et que, en conséquence, la moitié ou le tiers des professeurs d'histoire, de géographie, d'instruction civique auraient dû être reclassés*»[1517]. Les Inspecteurs Généraux sont aussi échaudés parce que les responsables politiques autour de Georges Pompidou, s'immiscent, de manière cavalière, dans les circuits d'élaboration des programmes. En exigeant de placer la C.E.E. et la France en Terminale, alors que syndicats et responsables associatifs y sont farouchement opposés, Georges Pompidou et Jean-François Saglio empêchent l'adoption de programmes attendus depuis 1967[1518].

Si les projets Fontanet sont finalement abandonnés, en revanche l'expérience des 10% avec les P.A.C.T.E est maintenue. Cependant, les enseignants, notamment au S.N.E.S, ne semblent pas mieux disposés envers ces nouvelles approches pédagogiques. Deux professeurs d'Histoire-Géographie du Syndicat, Luc Bouret et Philippe Guichardaz, démontent dans L'U.S, les finalités technocratiques de ces expérimentations pédagogiques. Pour le premier : «*une mauvaise utilisation des 10%, en particulier l'introduction d'heures "dites de 50 minutes"* va se traduire par «*une redéfinition déguisée du service, ainsi qu'une aggravation des conditions de travail puisqu'elle se traduirait par un travail débordant (sans rémunération) les 10% prévus*»[1519]. Selon le second : «*Les 10% ont fourni à une expérience pédagogique un cadre, mais rien de plus. (..) Alors?… loin d'être un pas vers une rénovation des techniques d'enseignement, les 10% risquent donc d'acculer le plus souvent les*

[1516] Gérard Simon « Notre riposte » in La Quinzaine Universitaire, n° 753, 1974, pp. 690-692.

[1517] Robert Hubac «Rapport sur les enseignements d'Histoire, de Géographie et d'Instruction civique pour l'année scolaire 1974-1975» in Historiens & Géographes, n° 251, 1975, pp. 308-309.

[1518] Patricia Legris, Op.cit., pp. 199-206

[1519] Luc Bouret, Suzanne Caussat « La redéfinition du service des enseignants» in L'Université Syndicaliste, n° 5, 1974, p. 21.

maîtres à sa caricature : le bricolage pédagogique»[1520]. Les enseignants du S.NA.L.C ne sont pas plus amènes avec des mesures qu'ils considèrent comme des futilités pédagogiques, voire comme des stratégies permettant d'introduire des sujets ultra-politisés dans les classes.

Les Inspecteurs Généraux, derrière le doyen Louis François, en 1973, constatent avec quelque exagération, les pertes enregistrées par les enseignements historiques : *«depuis 20 ans, les programmes sont alourdis par l'accroissement des connaissances et par l'élargissement des matières enseignées. Parallèlement les horaires ont été réduits de 46% dans le 1er cycle, et de 28% dans le 2nd cycle. Enfin une nouvelle amputation de 10% des programmes et des horaires vient d'être annoncée par le ministère »*[1521]. Echaudés par les projets Fontanet, les spécialistes n'ont plus désormais confiance envers les responsables de leur ministère de tutelle. «*Depuis les projets de réforme Fontanet, même dans les lycées classiques, on se sent menacé*» estime, encore en 1980, Jean Pleinard, enseignant dans la Haute-Vienne[1522].

Les professeurs d'Histoire-Géographie vont donc réserver un accueil souvent hostile aux projets Haby. Les mesures publiées par René Haby sont perçues après l'épisode Fontanet comme des agressions délibérées perpétrées par un enseignant, de surcroît, issu du sérail. Les projets ministériels, en effet, englobent l'Histoire et la Géographie dans un ensemble appelé «*Sciences humaines et économiques*» disposant de 3 heures alors que les programmes sont évalués sur une base 2 h 30 dans le premier cycle. Dans le Second cycle, les enseignants ne disposent plus que de 3 heures en Seconde et Première alors que les enseignements d'Histoire et Géographie deviennent optionnels en Terminale. Comme les projets dévastateurs de Fontanet, les projets Haby ont des conséquences importantes sur les postes et sur les emplois du temps mais également sur les enseignements.

Les professeurs, dans leur écrasante majorité, rejettent les «thèmes diachroniques» expérimentés par l'I.N.R.D.P imposés en 6ème et 5ème alors que plusieurs didacticiens émettent des doutes quant à leur efficacité. Si Jean Peyrot et Georges Cogniot tournent en dérision le thème diachronique comparé à une «*thématique*

[1520] Philippe Guichardaz «A propos d'une expérience 10 %» in L'Université Syndicaliste, n° 6, 1974, p. 51.

[1521] Robert Hubac, Louis François, Jacques Bourraux « Stage national d'histoire et de géographie- Sèvres- février 1973» in Historiens & Géographes, n° 243, 1973, pp. 874-881.

[1522] Jean Pleinard «Courrier des lecteurs» in Historiens & Géographes, n° 277, 1980, pp. 354.

multimillénaire qui cavalcade»[1523], d'autres voient dans les thèmes synchroniques des «*moments d'apogée*» destinés à renforcer des visions immobiles et impérialistes. Dans le Second cycle, les programmes deviennent très difficiles à traiter en raison des suppressions d'horaires. Tous les syndicats, du S.N.E.S au S.NA.L.C, dénoncent à l'unisson des attaques contre des disciplines à fort contenu critique[1524]. Si les mesures concernant le Premier cycle sont appliquées, en revanche, les dispositions prises par Christian Beullac permettent de supprimer les systèmes d'option en Terminale et de rétablir des épreuves écrites au Baccalauréat en 1978. Les enseignants sont même consultés par le doyen Lucien Genet pour élaborer des programmes de Seconde comprenant trois parties consacrées aux héritages du passé, au XIXème siècle et aux civilisations extra-européennes.

Si les annonces du Ministre Alain Savary concernant la réévaluation de l'Histoire-Géographie satisfont pleinement les spécialistes, il n'en demeure pas moins que certaines de ses prises de position les mécontentent profondément. En effet, le Ministre et son Directeur Claude Pair refusent de revoir les horaires et les coefficients des séries scientifiques, en 1982. En outre, ils n'acceptent les dédoublements en Seconde qu'au prix d'une réduction horaire[1525]. Les projets Chevènement et Monory apparaissent cependant plus nocifs et irritent les spécialistes et les syndicats. Les mesures prises par Jean-Pierre Chevènement dissocient clairement «Education civique» et «Histoire-Géographie» au Collège, en amputant au passage ces enseignements d'une demi-heure[1526]. Si les propos du Ministre rassurent les partisans d'une histoire nationale, chronologique débarrassée des thèmes, les programmes de Seconde jugés trop «*rétros*» agacent tous les spécialistes représentant les syndicats et l'A.P.H.G. En effet, les questions abordant le XIXème siècle et les civilisations, qui intéressent le plus les spécialistes, ne sont réintroduites qu'au dernier moment, aux côtés des Lumières et de la Révolution imposées par le Ministre.

Les projets de l'ancien garagiste René Monory desservent moins les scientifiques que par le passé mais réduisent tout de même les enseignements de Terminale B, C,

---

[1523] Jean Peyrot «Une atrophie pernicieuse» in Historiens & Géographes, n° 263, 1977, pp. 615-619.

[1524] Jean Chaubard «Un sujet par semaine : Histoire et Géographie enseignements fondamentaux» in L'Université Syndicaliste, n° 16, 1978, p. 7-10.

[1525] Jean Peyrot «Au jour le jour» in Historiens & Géographes, n° 289, 1982, p. 721-722.

[1526] Jean Peyrot «La fin du ministère Chevènement : Un héritage désastreux» in Historiens & Géographes, n° 309, 1986, pp. 995-999.

D respectivement à 3 et 2 heures tout en réhabilitant l'Histoire-Géographie dans les sections techniques, à un niveau jamais vu puisque les dotations atteignent 3 heures et 2 heures dans les filières industrielles et économiques[1527]. Cependant, en raison des manifestations houleuses de 1986, les projets du Ministre n'ont pas le temps d'inquiéter les enseignants. En revanche, les professeurs d'Histoire-Géographie notamment au S.N.E.S protestent, en 1988, contre les programmes de Terminale concoctés par l'Inspection Générale qui, selon eux, reproduisent les traits des programmes Haby en insistant sur des visions planétaires immobiles favorables aux puissances occidentales.

Conclusion : Les réformes engagées après 1968 ne sont pas véritablement considérées comme «progressistes» par les spécialistes regroupés dans les syndicats ou dans les associations. Si les mesures prises par Edgar Faure et Olivier Guichard apparaissent lénitives à posteriori, les projets de réforme Fontanet et Haby mobilisent contre eux des historiens-géographes désormais persuadés que les pouvoirs publics souhaitent éliminer l'Histoire et la Géographie de nombreuses filières sinon de l'enseignement secondaire. Les professeurs précaires, les «prolos» de l'enseignement comptent parmi les enseignants les plus inquiets en raison des difficultés qu'ils rencontrent pour se faire titulariser ou simplement conserver un emploi. Même si les dirigeants socialistes rassurent les spécialistes concernant la place de l'Histoire et de la Géographie dans l'enseignement, leurs projets de «rénovation» inquiètent des enseignants confrontés à des rythmes de travail déjà importants selon les syndicats.

2) Des mobilisations silencieuses et d'autres plus médiatiques

Les options adoptées par les responsables de la Société des professeurs ne suffisent pas à résoudre les conflits internes et à prévenir les menaces. Aussi à la fin des années soixante-dix, bénéficiant d'une conjoncture plus favorable, les nouveaux dirigeants de l'A.P.H.G parviennent à mobiliser au-delà de leurs bases pour préserver des enseignements durement éprouvés et pour amorcer éventuellement une patiente reconquête. Cependant, les résultats demeurent insuffisants pour des responsables qui ne satisfont pas de vagues promesses et attendent de véritables avancées.

[1527] Jean Peyrot « Attention ! Danger...» in Historiens & Géographes, n° 311, 1986, pp. 9-12.

a) Gestion d'après crise et temporisation : 1968-1976

Les responsables de la Société des professeurs autour de Jean-Marie D'Hoop et de Michel Arondel souhaitent répondre aux inquiétudes des spécialistes tout en répondant aux sollicitations de l'administration. C'est dans cet esprit que les membres de la Société acceptent, en 1968, d'aider Louis François, doyen de l'Inspection, à rédiger de nouveaux programmes de Second Cycle[1528]. Si en Seconde, les sociétaires se rallient aux projets rédigés par l'Inspecteur Robert Hubac et Marc Bonnefous consacrés aux «*Héritages du passé*», ils refusent cependant d'avaliser les projets du Doyen Louis François. En effet, l'Inspecteur Général souhaite replacer la Révolution en 3ème pour mieux mettre en valeur la Révolution industrielle en Seconde tout en voulant fusionner l'Histoire-Géographie en Terminale[1529]. En outre, Jean-Marie D'Hoop et Michel Arondel exercent des pressions sur la Direction Générale de l'Orientation et de la Programmation Scolaire pour réduire rapidement les décalages existant entre les classes de 3ème et de Seconde. Ils sont entendus par Olivier Guichard et Henri Gauthier qui font publier, en 1969, des arrêtés permettant de réécrire les programmes de Premier cycle[1530]. En revanche, des membres de la Société, André Zweyacker et Gabriel Audisio, se montrent très hostiles, en 1971, aux projets élaborés par Guy Palmade et le Directeur délégué Raymond Weil, plaçant la France et la C.E.E en Terminale en raison des consignes données par Georges Pompidou[1531].

Les responsables de la Société ne veulent pas entendre parler des programmes imposés par l'Elysée pour ne pas froisser les «modernes» alors qu'ils viennent de donner satisfaction aux «anciens» en réhabilitant les «*Héritages du passé*» en Seconde. En effet, entre 1968 et 1971, les «novateurs» exercent des pressions très fortes sur les responsables associatifs et syndicaux à travers les colonnes d'«*Historiens & Géographes*» qui leur sont largement ouvertes. Certains, à l'instar de Jean Diblik, s'appuient sur les corps d'inspection pour faire la promotion des méthodes actives et des approches thématiques. D'autres, comme René Galissot ou Alain Rostagnat critiquent des enseignements traditionnels fondés sur «*le mégalithe*

[1528] Michel Arondel « Assemblée générale du 11 novembre 1968 Rapport moral du président, Jean-Marie D'Hoop» in Historiens & Géographes, n° 216, 1969, pp. 433-445.

[1529] Michel Arondel « Réunion du bureau du 10 novembre 1969 » in Historiens & Géographes, n° 221, 1969, pp. 199-200.

[1530] Michel Arondel « Réunion du Comité du 26 janvier 1969 - Les programmes du Second Degré» in Historiens & Géographes, n° 217, 1969, pp. 614.

[1531] Jean-Marie D'Hoop « Assemblée générale du 14 novembre 1971 - Rapport moral du président » in Historiens & Géographes, n° 235, 1972, pp. 512-513. Voir Patricia Legris « L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative », Thèse soutenue à Paris I, 2010, p. 203.

sacré de la Révolution» et sur la «*sacro-sainte continuité*» imposée par une histoire «*radicale nationaliste*». Mais surtout, les «novateurs» exigent que les enseignements soient résolument ancrés dans les problématiques du temps présent, afin de répondre aux interrogations de la jeunesse. Paul Labal et Jean Leduc, présents à Sèvres, militent, au sein de la Société, pour mettre en place des programmes axés sur des questions contemporaines[1532]. Les premières journées de recyclage organisées à Orléans et à Rennes, entre 1970 et 1971, grâce à la coopération existant entre départements universitaires, syndicats et Régionales sont essentiellement tournées vers des questions contemporaines.

Pourtant le reflux n'est pas loin. Dès 1971, des membres de la Société, André-Georges Manry, Michel Vernaudon ou Marc Belloc critiquent violemment les expérimentations visant à introduire des thèmes diachroniques ou à multiplier les sources documentaires. Si les membres de la Commission des programmes, derrière Denise Morhange, sont défavorables aux programmes Palmade, d'autres défendent les orientations européistes imposées par l'Elysée comme Paul Saillol ou Gaston Bastard au S.NA.L.C. En outre, plusieurs Inspecteurs Généraux, comme Jean Monnier ou Louis François après avoir encouragé les initiatives, s'en prennent désormais aux aventuriers de la pédagogie, en 1972 : «*Exprimons notre admiration et notre reconnaissance à la plupart des professeurs qui se rendent compte que l'enseignement traditionnel a perdu son impact sur les jeunes et qui s'efforcent d'innover en matière pédagogique. Mais réduits à eux-mêmes, ou bien ils s'égarent et se fourvoient dans des expériences farfelues et inefficaces. Ou bien ils se lassent de chercher en vain et reviennent aux routes anciennes qui demeurent seules bien tracées …* »[1533].

Si les représentants de la Société et le responsable de la Direction déléguée aux enseignements, Raymond Weil, font preuve de réalisme et de conciliation, les exigences de l'Elysée contribuent à enterrer les programmes de Terminale. Cependant, Jean-Marie D'Hoop et les membres du Comité ignorent les injonctions élyséennes et s'adressent à Raymond Weil pour obtenir le retour de la France et du Marché Commun en Première. Après le départ de Jean-Marie D'Hoop, la nouvelle Présidente Jacqueline Bonnamour et Michel Arondel sollicités par le Directeur Raymond Weil parviennent à s'entendre avec lui pour rédiger des programmes acceptables par tous[1534]. Si la Géographie et l'Histoire de la France sont replacées en Première, le rôle de la C.E.E dans le monde reste largement évoqué en

[1532] Paul Labal « Avril 1967…Juin 1968 » in Historiens & Géographes, n° 213, 1968, pp. 52-56.

[1533] Louis François « Rapport de l'Inspection générale sur les enseignants d'Histoire de Géographie et d'Instruction civique pour l'année scolaire 1972-1973 » in Historiens & Géographes, n° 247, 1974, pp. 604-609.

[1534] Jacqueline Bonnamour « Assemblée générale du 19 novembre 1972 - Présentation et discussion du rapport moral de la présidente » in Historiens & Géographes, n° 240, 1973, pp. 373-374.

Terminale. Ces programmes reformulés par l'Inspection Générale, après consultation de la Société des professeurs, sont approuvés par C.E.G.E.T, mais finalement rejetés par Georges Pompidou et ses conseillers en 1973. Ces ajournements de programmes comme les mesures Fontanet réservant 10% du temps scolaire à des projets tout en amputant les horaires d'Histoire-Géographie, provoquent une véritable fronde, soutenue par les Inspecteurs Généraux proches de la Société Robert Hubac et Louis François « *M. Le Doyen François présente le thème des discussions. Plusieurs motifs justifient l'importance de ce problème : depuis 20 ans, les programmes sont alourdis par l'accroissement des connaissances et par l'élargissement des matières enseignées. Parallèlement les horaires ont été réduits de 46% dans le 1er cycle, et de 28% dans le 2nd cycle. Enfin une nouvelle amputation de 10% des programmes et des horaires vient d'être annoncée par le ministère*»[1535].

Ces désagréments renforcent, dès 1974, les tensions apparues entre la Présidente Jacqueline Bonnamour, soutenue par le Comité et les membres de Régionales de Reims ou de Marseille qui reprochent aux instances nationales de ne pas avoir protesté contre l'abandon des expérimentations de programmes de Seconde décrétée par Robert Hubac. Ces enseignants souvent proches du S.N.E.S ou du S.G.E.N, comme Jean-Louis Peudon ou Jean-Georges Thiellay, souhaitent que la Société se rapproche des syndicats, ce que rejettent les membres du Comité, Jacqueline Bonnamour, Michel Arondel et Andrée Savajol[1536]. Pour améliorer la communication au sein de la Société, la Présidente et son secrétaire font adopter de nouveaux statuts, en 1975, qui transforment la Société en Association, tout en permettant aux représentants des Régionales d'être mieux entendus sur le plan national. Pourtant, le conflit s'aggrave car la Présidente, au moment où sont présentés les projets Haby, appelle les membres de la nouvelle A.P.H.G à rénover leurs enseignements. En effet, selon Michel Arondel, plusieurs Régionales sont hostiles au projet du Comité visant à accepter les plans thématiques, les recentrages économiques et sociaux imposés par les réformes Haby[1537].

Certains enseignants, à l'instar de Michel Lagrée, critiquent d'ailleurs violemment les partisans des civilisations, comme Michel Kiener, coupables à leurs yeux de proposer des visions fixistes, gommant les conflits idéologiques et les impérialismes. Les responsables de la nouvelle A.P.H.G sont désormais affaiblis. Les critiques

[1535] Robert Hubac, Louis François, Jacques Bourraux « Stage national d'histoire et de géographie Sèvres- février 1973 » in Historiens & Géographes, n° 243, 1973, pp. 874-881.

[1536] Jacqueline Bonnamour «Assemblée générale du 26 janvier 1975 - Rapport moral de la présidente» in Historiens & Géographes, n° 252, 1975, pp. 423-428.

[1537] Michel Arondel «Réunion de la commission pédagogique du 19 avril 1975» in Historiens & Géographes, n° 253, 1975, pp. 546-555.

fusent contre Jeannine Geoffroy qui a accepté l'intérim de la Présidence, après le départ de Jacqueline Bonnamour et de Michel Arondel. Le nouveau Président, élu en 1975, André Laronde et son secrétaire général Daniel-Jean Jay subissent plusieurs échecs qui provoquent des remarques acerbes. Les responsables de l'A.P.H.G ne parviennent pas, en effet, durant l'année 1976, à s'opposer aux projets de la Commission Fourastié englobant désormais dans un bloc appelé «*Sciences économiques et humaines*», l'Histoire-Géographie et l'Instruction civique. Mais surtout les dirigeants de l'Association ne sont pas conviés par le Directeur-adjoint à la programmation, Henri Gauthier, à participer aux commissions animées par les Inspecteurs Généraux Lucien Genet, André Aubert et Henri Dubief, même si ce dernier appartient à l'A.P.H.G. «*Notre demande d'être associés au travail de la commission a reçu une réponse dilatoire (..) Le recteur Gauthier nous a d'autre part indiqué que les Inspecteurs généraux de nos disciplines auraient à travailler également sur la mise au point des futurs programmes*» commente sèchement André Laronde dans un de ses éditoriaux[1538].

Cependant, 1976 est aussi l'année du renouveau pour l'Association des professeurs d'Histoire et de Géographie. Les membres de l'A.P.H.G. continuent à alimenter les réflexions sur les nouveaux programmes au sein de la Commission pédagogique de la Régionale de Paris, animée par Hélène Chanezon, Jacques Bouillon et Janine Marin. En effet, les membres de l'Inspection, André Labaste ou Victor Marbeau continuent à consulter officiellement ou officieusement les responsables de l'Association comme Hubert Tison pour connaître leurs avis sur les nouveaux programmes de collège[1539]. L'A.P.H.G sous l'impulsion d'anciens syndiqués du S.G.E.N, cherche à devenir un pôle de proposition didactique. C'est dans cet esprit, qu'Antoine Brunet souhaite créer une «*Bourse aux idées*» à travers laquelle les enseignants font part de leurs expériences pédagogiques. Ces réflexions permettent d'ailleurs de dégager un certain consensus puisque des enseignants d'horizons divers comme Andrée Savajol, Frédéric Eleuche, Jean Thiellay ou Yves Trotignon condamnent les réformes Haby et notamment les thèmes diachroniques. Au même moment, Daniel-Jean Jay et Hubert Tison prennent contact avec des syndicalistes, des universitaires, et des personnalités comme Alain Decaux pour trouver des soutiens afin d'enrayer les projets Haby, jugés dévastateurs pour l'Histoire-Géographie[1540]. Jean Peyrot, représentant la Régionale de Lyon, établit un programme d'action pour freiner les amputations d'horaires, les destructions de

[1538] André Laronde « Editorial » in Historiens & Géographes, n° 256, 1976, pp. 301.

[1539] André Laronde « Editorial » in Historiens & Géographes, n° 257, 1976, pp. 427. Voir aussi Patricia Legris «L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative», Thèse soutenue à Paris I, 2010, p. 235.

[1540] Daniel-Jean Jay « Les différentes actions du bureau et du conseil de gestion» in Historiens & Géographes, n° 259, 1976, pp. 15.

postes et les pédagogies inadaptées. Les membres du Comité décident également de lancer, en 1976, une pétition contre l'enseignement optionnel de l'Histoire-Géographie en Terminale. Cependant, malgré cette activité débordante, de nombreux membres de l'Association, Jean-Louis Peudon et Etienne Moissenet notamment, critiquent vivement les quatre «*apparatchiki*», André Laronde et son équipe, accusés de ne pas être suffisamment efficaces[1541].

b) Mobilisation et tentative de restauration : 1977-1988

Pour résister aux réformes qui menacent leurs enseignements et éteindre les divisions qui fragilisent l'A.P.H.G, les nouveaux responsables de l'Association, Jean Peyrot, Daniel-Jean Jay et Hubert Tison continuent à mobiliser leurs adhérents tout en recherchant des soutiens extérieurs. Les premiers éditoriaux rédigés par le nouveau Président, Jean Peyrot, en 1977, avertissent les adhérents de l'Association des nouveaux périls qui menacent l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. En effet, selon Jean Peyrot, René Haby et son Directeur Adrien Gouteyron imposent en effet de nouvelles réductions d'horaires en 6ème, reprennent leurs promesses de dédoublement et bouclent à la hâte des programmes comportant des thématiques multimillénaires infaisables[1542]. Les rédacteurs d'«*Historiens & Géographes*» ouvrent alors largement leur revue aux adversaires des nouveaux programmes de collège. Roseline Siguret et Marie-France Zerbini comme le géographe Yves Lacoste stigmatisent des programmes idéologiquement connotés, privilégiant les situations d'apogée aux crises et une vision mondialiste sans ancrage national.

Mais les responsables de l'A.P.H.G dénoncent aussi les formes de caporalisme qui se mettent en place à l'occasion de la mise en œuvre de ces nouveaux programmes. En effet, au lieu de prendre en main la formation continue, les Inspecteurs régionaux (I.P.R.) sont chargés de distribuer des fiches, préparées par le C.N.D.P, aux enseignants qu'ils n'ont pas pu rencontrer lors de journées d'information. Or, ce sont les agrégés et les certifiés qui sont servis en premier alors que les M.A et les P.E.G.C en ont un besoin impérieux. En dépit de ces piques adressées à l'Institution, les responsables de l'A.P.H.G, obtiennent le soutien de l'Inspecteur Général honoraire, Louis François qui règle ses comptes avec plusieurs responsables politiques, dont René Haby, dans «*Historiens & Géographes*» : «*Nos enseignements d'histoire, de géographie, d'instruction civique viennent de subir une défaite sévère. On leur inflige une amputation horaire de 20% et même de 30%, si la séance de travail est ramenée à 50 minutes… La menace pesait depuis longtemps. Sous*

[1541] Daniel-Jean Jay « Communications du bureau et du conseil de gestion » in Historiens & Géographes, n° 259, 1976, pp. 13-15.

[1542] Jean Peyrot « Le temps du mépris » in Historiens & Géographes, n° 262, 1977, p. 443-446.

d'autres ministères, Fontanet, Fouchet, Sudreau, que de combats il fallut mener pour sauvegarder nos enseignements »[1543].

Ces inquiétudes trouvent un écho certain au P.C.F, au R.P.R ainsi qu'au Front National, soucieux de préserver des pans d'histoire nationale mais aussi de tailler des croupières aux formations politiques dominantes. Des députés ou des sénateurs, hauts en couleur, comme Michel Debré ou Georges Cogniot interpellent les responsables politiques pour leur demander de préserver non seulement les enseignements historiques mais également l'histoire nationale. Sans verser dans un nationalisme étroit, les responsables de l'A.P.H.G s'appuient sur ces différents canaux pour faire connaître leurs revendications dans les différentes familles politiques françaises. Ce combat fédérateur se poursuit avec l'organisation d'Etats Généraux à la Sorbonne en décembre 1977. Avec ces Etats Généraux «pré-révolutionnaires», les responsables de l'A.P.H.G, espèrent non seulement interpeller leurs collègues mais également les engager dans une réflexion personnelle et collective portant sur la rénovation de l'enseignement. «*Caveant consules : dans ces affaires chacun est un consul*» écrit Jean Peyrot au lendemain des Etats Généraux[1544]. En effet, les responsables de l'Association souhaitent en l'absence de structures assurant la formation continue, encourager les enseignants à acquérir des niveaux de formation satisfaisants afin de répondre aux exigences du métier.

Les dirigeants de l'A.P.H.G s'efforcent, durant l'année 1978, de multiplier les enquêtes consacrées aux difficultés rencontrées par les professeurs pour mettre en œuvre les nouveaux programmes. Les responsables de la Commission pédagogique, Alain Hennebicque et Bernard Phan et Monique Guinamard soulignent les difficultés des enseignants chargés de mettre en œuvre les programmes de 6ème et 5ème confrontés à des thèmes décousus et à des manuels souvent bâclés[1545]. Les rédacteurs d' «*Historiens & Géographes*» se font même une joie de publier les récriminations de l'Inspection Générale, contre les professeurs de 6ème et 5ème, tentés de combler les «trous» laissés par le programme[1546]. Les responsables de la Commission, Etienne Moissenet et Aleth Briat, s'intéressent également aux projets de programmes de Seconde échafaudés par l'Inspecteur Palmade qu'ils considèrent trop abstraits et peu structurés[1547]. Mais ils font surtout part des mécontentements

[1543] Louis François « Réflexions sur un combat perdu » in Historiens & Géographes, n° 263, 1977, p. 725-727.

[1544] Jean Peyrot « Après les Etats généraux » in Historiens & Géographes, n° 267, 1978, p. 315-318.

[1545] Monique Guinamard «Le malaise devant les nouveaux programmes» in Historiens & Géographes, n° 269, 1978, p. 717-718. -- Clément Goussu «Ô manuels, ô gâteaux» in Syndicalisme Universitaire, n° 734, 1978, p. 20.

[1546] Lucien Genet ? «Commentaires de l'inspection générale sur les programmes de 6ème et 5ème» in Historiens & Géographes, n° 271, 1978, p. 222-229.

[1547] Alain Hennebicque « Commission pédagogique nationale et comité » in Historiens & Géographes, n° 269, 1978, p. 618.

exprimés par les enseignants chargés de boucler à la hâte des programmes de terminales toujours aussi démentiels en vue des nouvelles épreuves écrites.

Les nouvelles orientations de l'A.P.H.G sont vues avec sympathie par les responsables syndicaux, enseignants en exercice, agacés à des degrés divers par les mesures adoptées par René Haby. Si les syndicalistes de gauche reprochent au Ministre son autoritarisme et ses conceptions éducatives réactionnaires, les dirigeants du S.NA.L.C l'accusent de poursuivre l'œuvre de la Commission Langevin-Wallon afin d'introduire des pédagogies de basse intensité. Les responsables de l'Association établissent dorénavant des relations suivies avec le S.NA.L.C, le S.G.E.N et le S.N.E.S grâce à des «acteurs multi-positionnels» tels que Jean Peyrot, ancien du S.G.E.N ou Frédéric Eleuche, adhérent au S.NA.L.C[1548]. Ces soutiens sont les bienvenus alors que les responsables de l'Association entretiennent de meilleures relations avec le nouveau Ministre Christian Beullac, censé éteindre l'incendie, allumé par le désormais très impopulaire René Haby.

Grâce à leur nouvel activisme, les responsables de l'A.P.H.G obtiennent leurs premiers succès durant l'année 1979. En effet, Jean Peyrot et Daniel-Jean Jay frappent très fort au début de l'année sur les bureaux ministériels accusés de favoriser les menées des négationnistes en appauvrissant toujours plus les contenus en Histoire. Même si cette accusation correspond à une émotion sincère elle n'en sert pas moins l'effort de mobilisation engagé par l'Association depuis trois ans. «*Les falsifications de l'histoire viennent de rappeler inopinément l'importance de l'histoire, de son enseignement et de ses méthodes. Il faut donc cette dramatisation par les média pour secouer la torpeur de l'opinion, qui se rue sur l'histoire mais ne s'émeut guère de l'amenuisement progressif de son enseignement (..) Nous avons déjà dit pourquoi était nocif un système qui évacuerait l'histoire-géographie de l'enseignement des Terminales*»[1549].

En effet, les responsables de l'A.P.H.G mobilisent leurs adhérents contre les projets optionnels d'Haby toujours en place en Terminale car ils conditionnent les futures créations de postes. En outre, les membres du Comité pressent les autorités de réécrire les programmes du Second cycle en prenant en compte les revendications des adhérents souhaitant étudier les «*racines du monde contemporain*», puis les «*pesanteurs du passé récent*» avant les grandes puissances en Terminale. Les membres de l'A.P.H.G s'inquiètent, en fait, des tentatives de parasitage menaçant leurs enseignements. Gabriel Bannelier et Jean Peyrot critiquent les I.P.R. imposant des méthodes inductives chronophages et fragmentaires, au détriment d'autres formes de raisonnement. D'autres dénoncent les tentatives d'instrumentalisation des programmes, devenues encore plus évidentes, après la parution des instructions

[1548] «Démarches de l'association» in Historiens & Géographes, n° 269, 1978, p. 614-615.

[1549] Jean Peyrot «L'école du citoyen c'est l'histoire» in Historiens & Géographes, n° 272, 1979, p. 361-363.

rédigées par le Directeur des Collèges. Marc Rancurel demande, en effet, dans ce texte, aux enseignants d'insister sur les «notions» et les «savoir-faire» que les élèves doivent acquérir, en tant que futurs producteurs et futurs citoyens du Marché commun[1550].

Les responsables de l'A.P.H.G obtiennent leurs premiers succès, en 1979, puisque Christian Beullac et les bureaux renoncent aux systèmes d'options en Terminale qui pénalisaient l'Histoire et la Philosophie[1551]. En outre, les rédacteurs d' «*Historiens & Géographes*» relayent désormais les critiques des syndicats, notamment du S.N.E.S contre les programmes Haby. Les unitaires Evelyne Planque et Jean Petite comme l'autonome Louis-Paul Letonturier, élu U.I.D à la F.E.N, peuvent exprimer dans la revue de l'Association tout le mal qu'ils pensent des programmes Haby au Collège et des nouveaux programmes de Lycée. Hubert Tison et Daniel-Jean Jay ouvrent aussi, en 1980, les pages de la revue aux enseignants appartenant au «Collectif de Nanterre» proches du S.N.E.S, hostiles aux programmes de Terminale rédigés par Robert Blanchon et Lucien Genet. Ces enseignants, à l'instar de Roseline Siguret reprochent aux programmes rédigés par l'Inspection Générale de privilégier les temps longs et les visions planétaires afin de renforcer les représentations libérales du monde. Les responsables de la Commission pédagogique Pierre Turpault et Bernard Phan profitent de ces critiques et de meilleures relations avec l'Inspection Générale pour présenter, en 1980, leurs projets de programmes alternatifs, mettant en valeur le XIXème siècle[1552].

Hubert Tison et Daniel-Jean Jay peuvent se féliciter du «Risorgimento» en marche en rappelant les avanies subies, mais également les mobilisations réussies. Cependant, ils doivent répondre aux critiques de Suzanne Citron et de Daniel Hémery qui les accusent, dans «Le Monde», d'avoir saboté les réformes Haby et de renouer avec une histoire nationaliste[1553]. Néanmoins, le petit monde des spécialistes semble majoritairement satisfait des actions engagées par l'Association. Les responsables de l'A.P.H.G montrent qu'après un flottement dû aux radiations d'adhérents, les nouvelles adhésions sont désormais en hausse portant le nombre de sociétaires de 7000 à 9000 membres en 1980 puis à 11 000 en 1981. Jacques Aldebert et Jean Peyrot insistent, au début de l'année 1981, sur les nouveaux succès enregistrés par l'A.P.H.G, puisque les pouvoirs publics instaurent des épreuves

[1550] Marc Rancurel « Circulaire n°78-401 du 16 novembre 1978 » in Historiens & Géographes, n° 272, 1979, p. 390-393.

[1551] Daniel-Jean Jay « Assemblée générale de l'APHG » in Historiens & Géographes, n° 276, 1979, p. 196-200.

[1552] Daniel-Jean Jay «Comité du 3 février 1980 Après Midi» in Historiens & Géographes, n° 277, 1980, p. 397-400.

[1553] Hubert Tison « Le Risorgimento de l'enseignement de l'histoire et de la géographie est l'œuvre de l'Association » in Historiens & Géographes, n° 278, 1980, p. 549-574.

d'Histoire-Géographie en Terminale G et redonnent 4 heures d'enseignement aux professeurs des Secondes techniques[1554]. En outre, les enseignants mal préparés profiteront à l'avenir de 25 séances de 3 heures de formation à partir de 1982 dans le cadre des futures M.A.F.P.E.N.

Avec l'arrivée de la Gauche au pouvoir, les représentants de l'Association enregistrent de nouvelles déceptions, même s'ils peuvent caresser de nouveaux espoirs. Jean Peyrot, Robert Fossier ou Frédéric Eleuche sont profondément courroucés, en 1982, par les recommandations de Louis Legrand et d'Antoine Prost, qui loin de favoriser leurs efforts de rénovation, aboutissent selon eux à des appauvrissements disciplinaires caractérisés[1555]. En outre, les refus répétés du Directeur des Lycées, Claude Pair, de revenir sur les horaires de Terminale C et D, les épreuves en Terminale G, ou les horaires en 4ème et 3ème année de L.E.P agacent profondément Jean Peyrot. Le Président de l'A.P.H.G rappelle d'ailleurs que les dédoublements en Seconde ont été obtenus au prix d'une réduction horaire d'une heure[1556]. Mais ce sont les mesures prises par Alain Savary, permettant de subventionner les associations pédagogiques au détriment des associations spécialistes qui exaspèrent Jean Peyrot.

Le Président de l'A.P.H.G et un jeune enseignant Yves Locher publient alors des consignes données à des stagiaires par leurs formateurs afin de ridiculiser les pédagogues adeptes de discours abscons et de théories fumeuses : « *Voilà dix ans au moins que dans quelques écoles normales certains psycho-pédagogues martèlent la cervelle des élèves instituteurs avec ce jargon inepte. Rien, ni personne, au nom de la solidarité de corps ou de classe, au nom de la révérence forcée à la modernité pédagogique ne peut me faire accepter ce charabia obscurantiste qui masque mal le vide de la pensée. (..) Le citoyen contribuable s'étonnera que l'Education Nationale entretienne de pareilles danseuses*»[1557]. Les récriminations des spécialistes contre les responsables socialistes ne s'atténuent pas, en 1983, puisque ces derniers ostracisent les responsables de l'A.P.H.G, abaissent les coefficients de l'Histoire-Géographie au baccalauréat. Jean Peyrot et Hubert Tison commencent

[1554] Jacques Aldebert «Continuer l'action entreprise» in Historiens & Géographes, n° 283, 1981, p. 547-549.

[1555] « Comité national de l'APHG - 16 mai 1982 - Réflexions sur les rapports des commissions Legrand et Prost» in Historiens & Géographes, n° 290, 1982, p. 981.

[1556] Jean Peyrot « Au jour le jour » in Historiens & Géographes, n° 289, 1982, p. 721-722. - Jean Peyrot « Au temps des commissions… » in Historiens & Géographes, n° 291, 1982, p. 25-30.

[1557] Jean Peyrot « Quand la pédagogie part à la dérive ou le nouvel obscurantisme » in Historiens & Géographes, n° 293, 1983, p. 590.

aussi à évoquer les baisses de pouvoir d'achat frappant les enseignants en raison des compressions salariales envisagées par le pouvoir socialiste[1558].

Néanmoins, les responsables de l'A.P.H.G peuvent nourrir quelques espoirs, puisque François Mitterrand et Alain Savary, alertés par la campagne lancée par l'Association, décident de réhabiliter l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Les responsables politiques confient à René Girault la présidence d'une Commission ministérielle sur l'enseignement de l'Histoire-Géographie chargée d'établir un rapport sur la situation de cet enseignement. En outre, Alain Savary et les Directions scolaires créent les M.A.F.P.E.N qui assurent désormais la formation continue des enseignants. Les responsables de l'A.P.H.G qui s'appuient sur les bilans dressés en province par les Régionales sont à nouveau consultés sur les programmes. Des enseignants appartenant à l'Association, Bernard Phan, André Triou ou René Meissel participent sous la direction des Inspecteurs Pierre Desplanques, Marcel Bordet et Jean-Pierre Rioux à l'expérimentation des nouveaux programmes de Terminales, en 1983, élaborés par le Doyen Robert Blanchon[1559]. Jean Peyrot et Daniel-Jean Jay considèrent que les déclarations du Ministre au Congrès de Montpellier sont encourageantes, puisqu'elles réaffirment le caractère fondamental de l'Histoire-Géographie et condamnent l'éveil à l'école[1560]. Les responsables de l'A.P.H.G obtiennent également des promesses de toilettage des programmes de la part des membres de la Commission Le Goff constituée en 1984, comprenant notamment Philippe Joutard, René Girault et le Doyen de l'Inspection Robert Blanchon.

Cependant, les représentants de l'Association, en 1985, considèrent que les avancées demeurent encore limitées. Certes, l'A.P.H.G. compte désormais plus de 10.000 adhérents qui se satisfont des mesures prises en faveur de l'Histoire-Géographie. Les membres de l'Association semblent globalement satisfaits des nouveaux programmes de Terminale, centrés sur l'Histoire du temps présent ainsi que des programmes de Collège fondés sur des étagements raisonnés selon Bernard Phan et Jean Peyrot. Daniel-Jean Jay mesure les progrès enregistrés en évoquant Duke Ellington : «*Things ain't what they used to be*». Pourtant, les membres de l'A.P.H.G et le Doyen Robert Blanchon, s'opposent aux nouveaux programmes de Seconde, imposés par Jean-Pierre Chevènement, occultant le XIXème siècle comme les civilisations étrangères. Jean Peyrot comme Jean-Marcel Champion, au S.NA.L.C, protestent vivement contre les projets de réduction des

[1558] Jean Peyrot « Un nouvel ostracisme» in Historiens & Géographes, n° 294, 1983, pp. 747-751. - Jean Peyrot «Préludes à une année décisive » in Historiens & Géographes, n° 296, 1983, pp. 13-17.

[1559] Bernard Phan «Régionales : Amiens - Nouveaux programmes et baccalauréat » in Historiens & Géographes, n° 296, 1983, pp. 31-35.

[1560] Jean Peyrot «Après Montpellier… » in Historiens & Géographes, n° 298, 1984, pp. 569-571.

horaires au Collège amputant d'une demi-heure les enseignements d'Histoire-Géographie en raison de la création d'un enseignement d'Education civique[1561].

Mais c'est surtout la situation de l'enseignement technique et agricole qui inquiète les représentants associatifs en 1985. Jean Bigot et Antoine Brunet constatent que les revendications, portant sur des épreuves anticipées en Première E, F et H, ne sont toujours pas satisfaites alors que les programmes des séries techniques en Première E, F et H sont désormais déconnectés des programmes des séries générales[1562]. Gérard Savoye et Bernard Delmas, quant à eux, considèrent que les points négatifs l'emportent sur les motifs de satisfaction dans l'enseignement agricole[1563]. Les représentants de l'A.P.H.G ne sont pas au bout de leur peine, en 1986, puisque les dernières mesures prises par Chevènement réduisent les horaires d'une demi-heure au collège, imposent au forcing des programmes «rétros» en Seconde et rejetant les revendications des enseignants du Technique. «*Les quatre derniers mois du ministère Chevènement ont été particulièrement néfastes à l'histoire et à la géographie et, par contrecoup, à l'éducation civique* » écrit Jean Peyrot, après le départ du Ministre[1564].

Pourtant avec la première cohabitation, les responsables de l'A.P.H.G craignent que les projets de réforme des lycées caressés par la Droite, depuis Fontanet, ne réapparaissent avec René Monory. «*Voici quinze ans au moins que le ministre est aux prises avec la redoutable réforme des lycées, mise et remise en chantier, retardée ou accélérée, au gré des ministres successifs, Fontanet, Beullac, Savary, Chevènement, Monory, alors que la conjoncture économique et politique a changé profondément. Les administrateurs peuvent passer, l'administration reste, et les dossiers sont toujours dans les placards. (..) Comment faire plus avec moins ? Voilà la grande affaire de toute gestion et, pour l'heure, celle de la Direction des lycées et collèges. Comment recevoir et enseigner un plus grand nombre d'élèves dans les lycées à moindre coût ?*»[1565]. Jean Peyrot et Daniel-Jean Jay redoutent de voir, à nouveau, les enseignements historiques devenir optionnels au Lycée.

[1561] «Le bureau national de l'APHG - 1er mars 1985 : Non aux réductions d'horaires !» in Historiens & Géographes, n° 303, 1985, pp. 567.

[1562] Antoine Brunet «Sur les 1ère EFH» in Historiens & Géographes, n° 304, 1985, pp. 905.

[1563] Gérard Savoye, Bernard Delmas «Information sur l'histoire géographie dans l'enseignement agricole» in Historiens & Géographes, n° 304, 1985, pp. 893.

[1564] Jean Peyrot «La fin du ministère Chevènement : Un héritage désastreux» in Historiens & Géographes, n° 309, 1986, pp. 995-999.

[1565] Jean Peyrot «Attention ! Danger...» in Historiens & Géographes, n° 311, 1986, pp. 9-12.

Mais si les projets Monory s'évanouissent au cours de l'hiver 1986, les responsables de l'A.P.H.G s'inquiètent au printemps de voir leurs enseignements perturbés par de multiples commémorations et par des leçons spéciales justifiées par l'actualité[1566]. Jean Peyrot et Daniel-Jean Jay protestent, en 1987, auprès du nouveau Doyen de l'Inspection Pierre Garrigue contre les projets d'enseignements portant sur les Droits de l'Homme[1567]. Ces protestations sont d'ailleurs relayées par des enseignants du S.NA.L.C, abasourdis de devoir répondre à autant de sollicitations durant l'année scolaire. Les membres de l'A.P.H.G soulignent également que les tâches imposées aux enseignants augmentent alors que les vacataires faute de statuts décents sont quasiment réduits à la clochardisation. Les relations des représentants de l'Association se tendent, en 1988, avec l'Inspection Générale représentée par Pierre Garrigue. En effet, Jean Peyrot ou Bernard Phan ne se privent pas de critiquer des programmes de Terminale constitués, selon eux, de grandes fresques dépourvues d'ancrage territorial et de prescriptions empreintes de jugements de valeur[1568]. Ces critiques sont mal reçues d'autant qu'elles sont partagées par les trois syndicats principaux et les animateurs du «Collectif de Montreuil», Jacqueline Cahen, Catherine Tavernier et Philippe Oulmont, proches du S.N.E.S[1569].

Conclusion : L'après mai 1968 est difficile pour les responsables de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie. Certes, ils conservent l'oreille de l'Inspection Générale, mais ils se heurtent souvent à l'intransigeance des responsables politiques chargés de faire passer les réformes éducatives. Les représentants des spécialistes doivent aussi s'efforcer d'apaiser les tensions apparues entre «conservateurs» et «rénovateurs» au sein de la Société. En revanche, les projets Fontanet et Haby, même s'ils menacent leurs disciplines, favorisent une prise de conscience chez les spécialistes qui commencent à réagir à ces projets «historicides». Les nouveaux dirigeants de l'A.P.H.G parviennent à rassembler des enseignants soucieux de rénover leurs pédagogies sans hypothéquer les contenus disciplinaires. Les responsables de l'Association mobilisent également au-delà de leur base des syndicalistes, des politiques et des

[1566] Jean Peyrot «L'histoire dans le tourbillon des fêtes et des passions » in Historiens & Géographes, n° 314, 1987, pp. 1037-1044.

[1567] Daniel-Jean Jay «Histoire, Droits de l'Homme, Médias » in Historiens & Géographes, n° 314, 1987, pp. 1045.

[1568] Bernard Phan « Comité national de l'APHG du 30 janvier 1988 » in Historiens & Géographes, n° 319, 1988, pp. 17-21. – Odette Lacueva, Claude Ruiz «Comité National de l'APHG du 15 mai 1988» in Historiens & Géographes, n° 319, 1988, pp. 21-23.

[1569] Philippe Oulmont, Jean-Pierre Rioux « Le mépris » in Vingtième Siècle, Revue d'histoire, n°23, 1989, pp. 93-95 - Jacqueline Cahen, Jean-Pierre Rioux « Vous avez dit Braudel ? » in Vingtième Siècle, Revue d'histoire, n°23, 1989, pp. 95-100.

personnalités afin d'alerter l'opinion publique sur le sort de leurs disciplines. En dépit de succès d'estime, ils restent cependant insatisfaits en raison des refus opposés à nombre de leurs requêtes par les politiques.

3) Des reconquêtes et de réelles frustrations

Si les actions de l'A.P.H.G ont permis d'enrayer la spirale infernale qui menaçait l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie, le bilan réalisé par les dirigeants de l'Association n'est pas idyllique puisque, pour eux, le compte n'y est pas, d'autant que la situation des enseignants précaires se dégrade durant les années de stagflation. En outre, si les années Savary ont favorisé un regain d'intérêt pour l'Histoire et la Géographie, les réformes engagées à l'époque scindent en deux blocs ceux qui souhaitent et ceux qui rejettent la rénovation du Premier cycle. Ces clivages recoupent souvent ceux qui opposent les partisans d'un enseignement débarrassé du cadre hexagonal à ceux qui souhaitent préserver des pans d'histoire nationale sans forcément adhérer à des schémas nationalistes.

a) Quelques satisfactions et beaucoup d'amertume

Contrairement aux idées reçues, les spécialistes et notamment les adhérents de l'A.P.H.G ont permis de réactualiser les programmes sans pour autant les orienter dans une perspective chauvine. En effet, si les spécialistes souhaitent conserver majoritairement des chapitres consacrés à l'histoire nationale, ils restent également soucieux d'ouvrir leurs enseignements à l'histoire du temps présent comme aux civilisations extra-européennes. Les membres de la Société des Professeurs consultés par la Direction déléguée aux enseignements et l'Inspection Générale, affichent leurs préférences en Seconde pour des programmes tournés vers les «*civilisations du passé*» en 1968. Cependant, en Terminale, les membres de la Société des professeurs sont favorables, en 1971, à des programmes incluant les grandes puissances mondiales alors que l'Elysée souhaite imposer la France et la C.E.E[1570]. Si les nouveaux programmes de Terminale ne verront le jour qu'en 1983, ce sont en revanche, les membres de la Société qui pressent les pouvoirs publics de réviser les programmes de Premier cycle, en 1971, pour permettre à tous les enfants sortant de 3ème de connaître le monde contemporain.

[1570] Jean-Marie D'Hoop « Assemblée générale du 14 novembre 1971 - Rapport moral du président » in Historiens & Géographes, n° 235, 1972, pp. 512-513.

Concernant les programmes de Collège Haby, entrés en vigueur à partir de 1977, les spécialistes critiquent moins l'extension spatiale des programmes que leur orientation politique et pédagogique. Spécialistes et syndicats rejettent les thèmes transversaux et mêmes synchroniques expérimentés par les didacticiens de l'I.N.R.P qui réduisent la profondeur historique ou brisent la continuité. Les enseignants de l'A.P.H.G ou du S.N.E.S reprochent surtout aux programmes d'être fondés sur des situations d'apogée conduisant à imposer une vision immobile, voire impérialiste de l'Histoire éliminant les conflits. De la même manière, les membres de la Commission pédagogique de l'A.P.H.G, Aleth Briat ou Bernard Phan, sont soucieux d'intégrer, dans les nouveaux programmes de Seconde, deux exemples de civilisations étrangères tout en se félicitant que les programmes de Terminale soient centrés sur les événements contemporains[1571]. Cependant, les représentants du S.NA.L.C sont moins enthousiastes car ils craignent que les enseignants ne disposent pas de suffisamment de recul pour étudier l'histoire immédiate. En outre, le programme de Seconde, centré sur la France pré-révolutionnaire, imposé par Jean- Pierre Chevènement, en 1985, est considéré comme «rétro», trop replié sur l'hexagone par tous les syndicats comme par les membres de l'A.P.H.G[1572]. D'ailleurs, les responsables de l'Association et du S.N.E.S ne rejettent pas les programmes de Terminale Garrigue, en 1988, parce qu'ils envisagent l'espace planétaire et le Temps présent mais simplement parce qu'ils reposent, selon eux, sur des énoncés tendancieux.

Cependant, contrairement à la période de l'après-guerre, l'A.P.H.G comme les syndicats sont désormais moins consultés pour l'élaboration des programmes comme l'a montré Patricia Legris[1573]. Même l'Inspection Générale est quelquefois écartée ou exclue du processus d'écriture des programmes. Certes, au départ, les représentants de la Société des professeurs sont largement consultés par le Directeur Raymond Weil et par l'Inspecteur Louis François sur les projets de programmes de Lycée, après l'échec de la Commission Renouvin en 1968. Cependant, s'ils sont associés à l'élaboration du projet de Seconde, ils sont moins impliqués dans les circuits d'écriture des programmes de Première et Terminale élaborés par Guy Palmade, entre 1970 et 1971, puisque Georges Pompidou et ses

[1571] Daniel-Jean Jay, Bernard Phan, Hubert Tison, Odette Lacueva «Comité du 3 février 1980 Après Midi» in Historiens & Géographes, n° 277, 1980, p. 397-400.

[1572] Francis Toulouse «Commission horizontale des lycées du 5 mars 1986» in La Quinzaine Universitaire, n° 937, 1986, p. 383-385. – Michel Armand «La dernière séance du CEGT - Demandez le programme» in Syndicalisme Universitaire, n° 882, 1986, p. 21.

[1573] Patricia Legris, Op.cit., p. 53-54.

conseillers souhaitent imposer leurs orientations[1574]. De la même façon, les membres de l'A.P.H.G comme les syndicats sont écartés des commissions chargées de rédiger les «programmes Haby», expérimentés par l'I.N.R.D.P, même s'ils sont consultés de manière informelle par l'I.G.E.N.

En revanche, après le départ de René Haby, les membres de l'A.P.H.G sont plus largement associés aux expérimentations et aux projets de rédaction des programmes par les Inspecteurs Généraux Lucien Genet et Robert Blanchon[1575]. Mais les élus du S.N.E.S et de la F.E.N, mécontents de ne pas avoir été entendus par l'I.G.E.N, manifestent leur déception dans L'U.S comme dans «*Historiens & Géographes*» contre ces programmes. Cependant, si les membres de l'A.P.H.G sont consultés, en 1985, sur les nouveaux projets de Seconde, c'est parce que le Doyen Blanchon espère bien s'appuyer sur l'Association pour infléchir la position du Ministre Jean-Pierre Chevènement, souhaitant imposer son projet envers et contre tous[1576]. Mais, après le départ forcé de Robert Blanchon, si les représentants de l'A.P.H.G sont consultés par le Doyen Garrigue, leurs remarques ne sont pas prises en compte ce qui entraîne une fronde orchestrée par l'Association des professeurs et le «Collectif de Montreuil» proche du S.N.E.S.

Malgré les efforts des spécialistes, le bilan de la période reste malgré tout très mitigé[1577]. Certes, la place de l'Histoire et de la Géographie est confortée par les discours officiels. L'Education civique retrouve une place importante et est confiée prioritairement aux Historiens-Géographes. Mais en réalité les spécialistes enregistrent d'humiliantes réductions de coefficients, de nouvelles amputations horaires, favorisant les services partagés, les suppressions de postes, à une époque où la précarité touche davantage le monde de l'enseignement. Si la transformation de l'Histoire-Géographie en discipline d'éveil par Edgar Faure au primaire a été peu appréciée, ce sont les projets caressés par Joseph Fontanet qui effraient les spécialistes. Ceux-ci prévoyaient de réduire à 3 heures l'Histoire-Géographie en Seconde ainsi qu'en Terminale A et B tout en rendant optionnel son enseignement en série C. Selon Louis François, les réductions horaires entreprises depuis Christian Fouchet se seraient soldées par la perte de 46% et 28% des horaires dans les Premier et Second cycles, alors que dans le même temps 10% des enseignements

[1574] Id. pp. 194-210.

[1575] Id. pp. 377-392.

[1576] Id. pp. 386-387.

[1577] Jean Peyrot « Grandeur et misère » in Historiens & Géographes, n° 312, 1986, pp. 335-338.

sont consacrés à des projets. Ces projets combattus avec force par la Société des professeurs comme par le S.N.E.S et le S.NA.L.C sont finalement abandonnés mais ils témoignent de la volonté de certains bureaucrates d'en finir avec l'enseignement de l'Histoire-Géographie : «*Serait-ce un lobby anti-histoire, qui sévirait dans les directions de l'enseignement technique. Il y a eu tellement de gestes d'hostilité à notre égard...*»[1578].

Les mêmes organisations combattent des projets Haby très proches de ceux proposés par le Ministre de Georges Pompidou. En effet, les mesures adoptées par Haby entraînent la perte d'une demi-heure d'Histoire-Géographie au Collège en fondant ces disciplines avec l'instruction civique dans un bloc appelé « *Sciences économiques et humaines* ». Mais les projets Haby prévoyaient aussi de réduire à 3 heures, les enseignements en Seconde et en Première tout en rendant l'Histoire-Géographie optionnelle en Terminale. Les décisions prises par Alain Savary apparaissent plus protectrices, mais elles ne prennent pas en compte les revendications de l'A.P.H.G en matière de réévaluation des horaires et des coefficients dans les séries scientifiques et techniques. En outre, les promesses de dédoublement en Seconde se soldent par des réductions horaires. Les mesures appliquées par Jean-Pierre Chevènement sont également mal acceptées notamment après les promesses faites au Colloque de Montpellier puisqu'elles réduisent encore les enseignements d'Histoire-Géographie à 2 heures et demie en 6ème et 5ème, tout en rajoutant une heure d'Education civique.

b) Des crispations durables entre « novateurs » et « restaurateurs »

La période est marquée par les premières difficultés économiques et sociales importantes depuis l'immédiat après guerre. Les processus inflationnistes que l'on pensait jugulés, réapparaissent alors que les entreprises tayloriennes sont particulièrement touchées par la concurrence étrangère. Le chômage s'accroît rapidement, touchant une part importante de la population active à la fin de la période. Face à ces déséquilibres économiques et financiers, les responsables politiques envisagent d'appliquer plus rigoureusement les VIème et VIIème plans, en limitant les financements accordés aux services publics. Dès 1971, les responsables du S.N.E.S protestent contre les conséquences du VIème plan, réduisant considérablement les investissements dans l'Education[1579]. En conséquence, les

[1578] Ibid.

[1579] Philippe Bezes, «Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)», Paris, PUF, 2009, 519 p.

pouvoirs publics limitent les créations de postes, recourent massivement aux auxiliaires et aux heures supplémentaires, tout en fermant les yeux sur l'augmentation des effectifs dans les classes. Durant toute la période, en dépit des plans de résorption adoptés en 1968 et 1981, les pouvoirs publics conservent des stocks d'heures supplémentaires très importants, pour éviter de créer de nouveaux postes. Si les rectorats s'appuient sur des adjoints d'enseignement (A.E) assurés de retrouver un poste, ils recourent également massivement aux maîtres auxiliaires (M.A) qui sont souvent plus de 50 000 aux côtés des A.E et des 80 000 P.E.G.C. Les représentants des certifiés ou des A.E, Luc Bouret ou Edouard Patard au S.N.E.S, se plaignent des conditions de travail et demandent des réductions horaires pour faire face aux charges imposées par des effectifs importants et aux heures supplémentaires imposés. Mais en dépit de vagues promesses formulées par Edgar Faure, ils n'obtiennent rien de tangible. Seuls les P.E.G.C défendus par le S.N.I obtiennent une réduction de leur charge horaire de 21 heures à 18 heures en raison de leur participation à la «rénovation» des collèges décidée par Alain Savary.

Les autorités, dans un contexte d'inflation, tentent également de freiner l'élévation de la masse salariale en comprimant les rémunérations des enseignants tout en limitant leurs opportunités de promotion[1580]. Les agrégés se plaignent d'être bloqués par un indice terminal qui ne correspond pas aux échelles-lettres, atteintes par des catégories équivalentes de fonctionnaires, alors que les certifiés protestent contre l'absence de promotion. Si les agrégés atteignent les fameuses «échelles-lettres», en obtenant une hors-classe en 1978, les certifiés doivent attendre 1989, pour obtenir une agrégation interne. Cependant, ces augmentations salariales offertes à quelques enseignants bénéficiaires sont vite absorbées par les hausses de prix et les nouvelles ponctions fiscales. Pour faire face à l'inflation, les différents gouvernements commencent à augmenter les impôts et les cotisations sociales tout en réduisant les dépenses publiques. Les mesures d'augmentation de la T.V.A prises en 1968, puis les hausses d'impôts successives intervenues après 1974, contribuent à éroder le pouvoir d'achat des enseignants.

Mais ce sont les mesures d'austérité imposées par le plan Barre qui réduisent drastiquement les ressources des salariés, en comprimant les salaires et en augmentant considérablement les cotisations sociales. Si les agrégés, voire les certifiés, parviennent à préserver un niveau de vie acceptable, les A.E et les M.A, en revanche, commencent à éprouver des difficultés financières sérieuses, notamment

[1580] Claude Hurbain, François Labroille, Pierre Toussenel «La grille sur le gril» in L'Université Syndicaliste, n° 187, 1988, p. 9-14.

dans les grandes agglomérations. Nombre d'entre eux ne retrouvent pas d'emploi durant des périodes plus ou moins importantes. Si en 1970, le traitement de base situé autour 1230 N.F (nouveaux francs), représente plus du double du nouveau S.M.I.C, fixé à 590 N.F ; en 1980, il plafonne à 3900 N.F alors que le salaire minimum est fixé à 2400 N.F puis à 6600 NF, en 1990, quand le S.M.I.C représente 5300 N.F. Le traitement de base des enseignants évolue donc moins vite que le salaire minimum, puisque ce dernier ne représente que 47 % de la rémunération «plancher» en 1970, alors qu'il s'élève à hauteur de 60% puis de 80% du traitement de base entre 1980 et 1990[1581]. Dès 1973, des tensions sont perceptibles au sein du S.N.E.S entre les enseignants précaires, proches de «Rénovation syndicale» et les «apparatchiks» du syndicat, accusés de défendre prioritairement les intérêts des titulaires.

Dans cette conjoncture, les interventions des responsables du S.N.E.S et du S.G.E.N, auprès des pouvoirs publics, deviennent plus pressantes pour prémunir les auxiliaires du chômage et pour défendre le pouvoir d'achat des titulaires. Les syndicats recensent encore 50 000 maîtres auxiliaires en 1968 et encore 40 000 en 1981, soit environ 30% du corps enseignant. Le S.N.E.S ou le S.G.E.N poussent les différents gouvernements à agir afin d'intégrer, au plus vite, ces personnels menacés par la précarité. Les plans de résorption de l'auxiliariat envisagés en 1968, puis en 1981 permettent de titulariser environ 60 000 M.A[1582]. Cependant, en dépit des mesures d'intégration prises par Alain Savary et Jean-Pierre Chevènement ou des créations de concours internes intervenues sous René Monory, ils sont encore 35 000 à la fin de la période. En effet, les pouvoirs publics conditionnent l'obtention du statut de titulaire à la réussite au concours.

Mais les responsables syndicaux doivent également, dans une période d'inflation galopante, prémunir les revenus de leurs syndiqués. Les majorations indiciaires obtenues en 1968, puis en 1970, sont vite emportées par les tensions inflationnistes et les hausses d'impôt. Or, à partir de la mise en place du plan Barre en 1976, les pouvoirs publics modifient les indicateurs de l'I.N.S.E.E, afin de reporter les indexations de hausses de salaires. Les négociations salariales engagées par le S.N.E.S avec le pouvoir socialiste, entre 1983 et 1984, sont bloquées car le S.G.E.N soutient l'effort de rigueur, demandé par le gouvernement alors que le S.N.I souhaite

[1581] Ibid.

[1582] Gérard Alaphilippe «Recrutement : Projet Edgard Faure ou projet Robert Poujade» in L'Université Syndicaliste, n° 20, 1969, pp. 9-11. -- Gérard Alaphilippe, Bernard Fauveau, Liliane Turkel « Auxiliariat : Pour le réemploi des MA » in L'Université Syndicaliste, n° 5, 1981, pp. 9.

lier les revendications des P.E.G.C à celles des certifiés. Les mécanismes mis en place par Pierre Mauroy permettent de désindexer les salaires par rapport à l'inflation, ce qui ampute d'environ 5% le pouvoir d'achat des enseignants sur 5 ans. En 1988, Monique Vuaillat et Jean-Louis Auduc considèrent que les différentes catégories devraient bénéficier de revalorisations indiciaires supérieures à 25 %, en raison des pertes cumulées depuis le retour de l'inflation[1583].

Dans ce contexte de crise sociale, de nombreux enseignants se défient des projets de réforme qu'ils considèrent comme des manœuvres déguisées pour déréglementer les enseignements et les statuts des enseignants. Dès 1969, les représentants du S.N.E.S attaquent violemment les projets de révision des services envisagés par le S.G.E.N. Ces attaques se poursuivent, après 1972, puisque les enseignants du S.N.E.S et du S.NA.L.C considèrent que les membres de la Commission des Sages, trustée par des personnalités de la C.F.D.T, ont inspiré les décrets pris par Olivier Guichard[1584]. Ces décrets précisent que les enseignants à côté de leurs services traditionnels d'enseignement doivent désormais s'acquitter de nouvelles tâches fixées par voie réglementaire. Si dans un premier temps, ces prescriptions n'ont pour but que d'obliger les enseignants à participer aux conseils de classe, elles peuvent contribuer à alourdir gravement les tâches des enseignants par voie réglementaire. En outre, les représentants des enseignants sont particulièrement sensibles aux risques de dévalorisation, encourue par la profession en raison de la nomination rapide de milliers d'auxiliaires ne disposant pas toujours de la Licence.

Ce recrutement massif d'enseignants mal préparés à leurs fonctions favorise la mise sous tutelle du corps enseignant par les Directions scolaires et les Inspections. Les premières fiches édictées par le Centre national de la documentation pédagogique (C.N.D.P), en 1977, font craindre aux représentants de l'A.P.H.G que ces pratiques n'annoncent des méthodes de management taylorien, consistant à séparer les décideurs des enseignants de terrain uniquement chargés d'appliquer les directives ministérielles. Ces craintes sont renforcées par les syndiqués du S.N.E.S et du S.G.E.N qui dénoncent les pressions exercées par le pouvoir sur les rédacteurs des «Textes et documents pour la classe» (ou T.D.C). Les membres du Conseil de Gestion de l'A.P.H.G expriment alors leur crainte de voir se développer des tendances autoritaires réduisant le métier d'enseignant à des tâches d'exécution : «*quant aux fiches établies par le C.N.D.P pour les professeurs de Sixième et de*

[1583] Monique Vuaillat «Régression confirmée» in L'Université Syndicaliste, n° 205, 1989, pp. 3-5.

[1584] Edouard Patard « Les atteintes portées à la fonction enseignante » in L'Université Syndicaliste, n° 5, 1974, p. 16.

Cinquième, l'ensemble du Conseil a manifesté ses craintes d'y voir les premiers signes d'un caporalisme pédagogique qu'il dénonce vigoureusement (voir la censure exercée au sein du CNDP avec comme conséquences la démission des rédacteurs de "Textes et documents")» [1585].

Les recommandations faites par le Directeur des Collèges, Marc Rancurel, en 1978, pour mettre en œuvre les programmes d'Histoire-Géographie et d'Instruction civique provoquent une levée de bouclier en raison de leurs implications idéologiques très fortes : « *Les objectifs définis pour les classes de 6ème et 5ème restent valables pour la 4ème et la 3ème. (..) En particulier, il devient possible, au niveau du cycle d'orientation, de développer chez les élèves : - le sens de la complexité des faits sociaux, étudiés par l'histoire et la géographie (..) -l'aptitude à utiliser les notions et les savoir-faire acquis en vue de l'exercice de leurs responsabilités de consommateurs, de futurs producteurs, de futurs citoyens. (..) La C.E.E. a été présentée en 4ème, en tant qu`institution. Dans l'étude qui lui est consacrée en 3ème, on accordera une attention particulière aux relations entre l'économie française et la politique communautaire*»[1586]. Les mécontentements exprimés par les enseignants de Collège s'ajoutent à ceux de leurs collègues de Lycée, contraints de proposer des enseignements prédigérés à leurs élèves en vue de les préparer aux nouvelles épreuves écrites du baccalauréat. Après l'arrivée de la gauche, les spécialistes rejettent majoritairement les rapports de Peretti, Legrand, Prost ou Soubré, publiés sous le Ministère Savary, prévoyant de refondre les enseignements et les services au sein d'établissements de plus en plus autonomes. D'ailleurs, les mesures d'apaisement prises par Jean-Pierre Chevènement sont plutôt bien perçues, puisque tout en autorisant les pédagogies différenciées à titre individuel, elles mettent en sommeil les projets d'établissement, les équipes pédagogiques qui terrifiaient les partisans d'un enseignement traditionnel, individualisé et libéral.

Les projets de réforme commencent à scinder de manière quasi frontale les enseignants qui privilégient la rénovation pédagogique et les « gardiens du temple disciplinaire » comme le rappellent Antoine Prost ou Alain Trouvé[1587]. Ces affrontements commencent, un peu avant 1968, lorsque des pionniers de la pédagogie se revendiquant souvent de l'Education nouvelle affichent leurs intentions

[1585] Daniel-Jean Jay « Conseil de gestion » in Historiens & Géographes, n° 263, 1977, pp. 627-629.

[1586] Marc Rancurel « Circulaire n°78-401 du 16 novembre 1978 » in Historiens & Géographes, n° 272, 1979, p. 390-393.

[1587] Alain Trouvé « La controverse républicains-pédagogues : une polémique contre-productive ? » in Alain Vergnioux (dir.) « Grandes controverses en éducation », Berne, Peter Lang, 2013, p. 194-197

de changer l'Ecole, pour changer la Société. Au S.G.E.N comme au S.N.E.S, des enseignants ou des représentants élus dénoncent les dérives de ces «aventuriers» de la pédagogie. Si Georges-Arthur Goldschmidt apparaît esseulé au S.G.E.N dans sa critique du pédagogisme, en revanche au S.N.E.S, nombre de militants d'Unité et Action, voire d'U.I.D sont défavorables aux expériences pédagogiques autonomes prônées par le courant de l'Ecole émancipée rebaptisé «Rénovation syndicale» par Gabriel Cohn-Bendit et Jean-Claude Guérin[1588].

Ces militants souhaitent abolir les pratiques liées à l'enseignement traditionnel reposant sur des cours directifs et des principes sélectifs. Il s'agit de favoriser la prise de parole démocratique et d'évaluer le travail de groupe plus que les prestations individuelles. Mais ces expérimentations effraient ceux qui ne croient pas dans la valeur formatrice de ces enseignements ou ceux qui, comme Jacques Scheibling, craignent qu'elles ne conduisent les plus conservateurs à rejoindre le S.NA.L.C[1589]. Au grand scandale des réformistes, des adhérents du S.N.E.S reprochent même aux nouvelles pédagogies d'être lénitives et de forger des individus dociles et non des rebelles. Si entre 1968 et 1971, ce sont les « rénovateurs » qui tiennent le haut du pavé au sein de la Société des professeurs, on perçoit un net reflux, après 1971. En effet, les journées d'études de Sèvres, en 1968, mettent en pleine lumière les propositions révolutionnaires de l'Inspecteur Palmade, de Suzanne Citron ou de Lucile Marbeau alors que des enseignants comme Paul Labal, Jean Leduc ou Alain Rostagnat évoquent la nécessité de se pencher sur les phénomènes contemporains.

Mais après 1971, Michel Vernaudon ou Marc Belloc contestent la pertinence des études thématiques et remettent en question les études documentaires systématiques préconisées par l'I.P.R, Emile Prigent. Ces remarques interviennent dans un contexte où les Inspecteurs Généraux François et Monnier après avoir encouragé l'innovation se rendent compte qu'elles peuvent avoir des conséquences désastreuses. Roland Saussac, enseignant dans un grand Lycée lyonnais, renonce au travail autonome, pourtant autorisé par les P.A.C.T.E, car il ne permet nullement, selon lui, d'atténuer les difficultés des élèves les plus faibles[1590]. Par rapport aux

---

[1588] Gabriel Cohn-Bendit « Débat sur la pédagogie » in L'Université Syndicaliste, n° 19, 1969, p. 38-40.

[1589] Jacques Scheibling « La poussée du SNALC ou faut-il tuer les vieux professeurs ? » in L'Université Syndicaliste, n° 8, 1969, p. 46.

[1590] Jean Monnier «Stage de Sèvres sur la mise en œuvre des nouveaux programmes d'histoire … 1er 4 février 1972 - Pourquoi des programmes ?» in Historiens & Géographes n° 236, 1972 pp. 717-718. - Entretien avec Roland Saussac, 19 novembre 2005.

enseignants qui contestent les projets Fontanet ou Haby, les «rénovateurs» comme Gérard Vilpreux ou Josette Dragoni, qui interviennent pour défendre certains points des réformes, apparaissent moins nombreux. Jean-Claude Houtmann à l'A.P.H.G ou Luc Bouret et Philippe Guichardaz, au S.N.E.S, critiquent souvent violemment, après 1974, les réformes Fontanet consacrant 10% du temps scolaires à des projets pouvant faire glisser la fonction d'enseignant au rôle d'animateur en déréglementant progressivement ses services. Mais ces critiques restent encore limitées et nuancées par rapport aux torrents de reproches adressés aux mesures prises par René Haby.

Les affrontements entre pédagogues et disciplinaires prennent cependant un tour plus âpre, entre 1982 et 1986, en raison des espérances suscitées chez les «rénovateurs» et des craintes apparues chez les «conservateurs». En effet, alors que les enseignants du S.G.E.N ou de l'Ecole émancipée, comme Jean-Louis Tétrel, applaudissent les mesures prises par Alain Savary, les militants d'Unité et Action comme Olivier Andrieu ou les lambertistes Michel Barbe et Jean-Jacques Marie au sein de l'A.P.H.G ou du F.U.O, se déchaînent contre les mesures préconisées par les conseillers du Ministre. Les militants d'Unité et Action, Xavier Renou et Olivier Andrieu dénoncent les mesures de déréglementation que dissimulent les appels sympathiques à la rénovation : « *Le SNES veut que s'exprime fortement ce que les enseignants refusent : toute aggravation de leurs conditions de service, pour quelque catégorie que ce soit, toute manipulation des séquences d'enseignement, toute définition de service qui viserait à transformer les enseignants en animateurs»*[1591]. Comme nous l'avons vu dans la première partie, si ces syndiqués refusent le S.P.U.L.E.N, en 1984, ce n'est pas par manque de conviction laïque, mais parce qu'ils craignent que le «Service public unifié» n'annonce une autonomie accrue des établissements, favorisant ainsi les entreprises de déréglementation envisagées par Louis Legrand et Antoine Prost.

Au même moment les représentants de l'A.P.H.G, Jean Peyrot ou Gérard Savoye, se déchaînent contre ceux qui profitent de la réforme des lycées professionnels pour déverser la «*diarrhée de la pedagogical connection*». Si les mesures de rénovation autoritaire prises par Jean-Pierre Chevènement rassurent les «disciplinaires», elles exaspèrent les «pédagogues», comme Françoise Lantheaume, qui espéraient enfin toucher le Graal : «*Le C.P.R ne devrait-il pas, dès maintenant, être le lieu d'apprentissage du travail en équipe, de l'interdisciplinarité ou de nouvelles technologies – comme l'informatique – par exemple ? L'indispensable contact avec les entreprises (leurs réalités économiques, sociales et culturelles) devrait également*

[1591] Olivier Andrieu « Une pétition pour tous» in L'Université Syndicaliste, n° 40, 1982, p. 7.

trouver sa place dans notre formation initiale (..) De même, une sensibilisation devrait être faite dès la formation initiale sur la décentralisation, l'éducation au développement, aux droits de l'homme, à la paix, auprès de tous les enseignants (..) mais les frilosités et les orientations de Chevènement ne permettent pas le travail en commun souhaité»[1592]. Un enseignant en Collège, syndiqué au S.N.E.S, Michel Marc, note en 1986, de manière désabusée : « *En fait, la rénovation continue à diviser les collègues. Certains se regroupent par affinité pour travailler ensemble, les autres résistent, même s'ils sentent qu'ils échapperont difficilement à d'autres formes de travail*»[1593].

Conclusion : Les responsables de l'Education nationale après 1968, instrumentalisent les revendications formulées par les activistes de mai, pour imposer des réformes censées rénover des disciplines contestées. Cependant, les représentants associatifs ou syndicaux exploitent le mécontentement provoqué par les amputations d'horaires, les réductions de poste, les programmes imposés ou les mesures fragilisant les salariés. Les spécialistes exigent désormais des programmes plus conformes aux attentes des enseignants et de nettes améliorations matérielles. Mais cette «réaction» n'est pas forcément d'inspiration rétrograde, car elle n'écarte ni l'innovation pédagogique, ni l'histoire internationale. Pour ses promoteurs, elle reste progressiste, puisqu'elle cherche à concilier ambition disciplinaire et préoccupation pédagogique. En outre, au lieu de se cantonner aux filières générales «nobles», elle s'attache à améliorer le sort de l'enseignement technique et agricole. Cependant, cette mobilisation n'est pas forcément entendue du pouvoir politique qui oscille entre projets de rénovation radicale et retour aux formes d'enseignement classique. Elle n'est pas forcément acceptée par une minorité d'enseignants qui lui reproche de ne pas être en phase avec les réalités du monde scolaire.

[1592] Françoise Lantheaume «Formation initiale et continue» in L'Université Syndicaliste, n° 105, 1985, p. 23.

[1593] Michel Marc «Collège de Saint-Doulchar» in L'Université Syndicaliste, n° 129, 1986, p. 9.

Chapitre XII : Une « capacité d'action » plus réduite (1989-2015)

Pour de nombreux observateurs affichant leur sympathie à l'égard du courant «rénovateur», les «conservateurs» arc-boutés dans des associations et des syndicats à visées uniquement corporatives tentent de mettre en échec des politiques innovantes impulsées, soit par les mouvements pédagogiques, soit par les institutions hexagonales ou internationales[1594]. Cependant, on peut aussi noter que les représentants des enseignants sont bien moins influents que durant la période précédente. Ils n'ont plus les mêmes capacités pour freiner des processus de démantèlement des services publics, réalisés au nom de normes de compétitivité. Or ces politiques désormais menacent sérieusement des enseignements que l'on croyait hors d'atteinte depuis les promesses de Montpellier[1595].

1) Des enseignements reconfigurés

Les spécialistes présents dans les associations ou les organisations syndicales sont confrontés à partir de la fin des années quatre-vingt aux conséquences initiées par la «Nouvelle gestion publique»[1596]. Cette nouvelle gouvernance du service public inspirée par les exemples anglo-saxons met en place des dispositifs de pilotage sur le plan national comme sur le plan local, redonnant la main aux décideurs par rapport aux corps intermédiaires. Les tenants de ce «nouveau management» tentent d'introduire dans le service public les règles de fonctionnement des entreprises privées, tout en déconcentrant au maximum les instances de décision. Ce «New Management» appuie partout où il le peut les réformes éducatives qui permettent à l'Etat néo-libéral d'optimiser ses ressources tout en satisfaisant les demandes émanant des associations d'usagers[1597]. Les gouvernements issus de la «nouvelle gauche» comme de la droite libérale, à quelques différences près, mènent des politiques souvent très proches, inspirées par cette nouvelle forme de gestion.

[1594] Voir notamment Laurence Pierrepont-De Cock et alii «Etats-Généraux de l'APHG vs Aggiornamento : quelques éléments du débat : entre doutes, oppositions, alliances» in Aggiornamento.Hypothèses.org, 29 janvier 2012.

[1595] Frank Noulin, Jean-François Wagniart «L'enseignement de l'histoire est en péril ! » in Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique, n° 122, 2014, pp. 13-17.

[1596] Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément, Guy Dreux «La nouvelle école capitaliste», Paris, La Découverte, 2011, p. 205-212.

[1597] Alain Bouvier « La gouvernance des systèmes éducatifs », Paris, PUF, 2007, p. 138.

Si ces politiques permettent d'éviter les gabegies qui pouvaient caractériser dans le passé les services publics, elles contribuent partout à réduire les enseignements disciplinaires, au profit d'enseignements transversaux assurés par des enseignants devenus de fait polyvalents. Les maîtres ne sont plus supposés initier leurs élèves aux subtilités de leurs disciplines, mais plutôt préparer de futurs salariés aux différentes tâches qui les attendent. Aussi les institutions scolaires converties au pragmatisme et à l'utilitarisme renoncent à enseigner des «savoirs savants» pour se concentrer sur des «compétences» comme les «savoir-faire» et même le «savoir être» [1598]!

D'ailleurs, les curricula définis par l'U.N.E.S.C.O se substituent de plus en plus aux programmes scolaires nationaux. Les responsables de l'organisation ne cachent plus leur volonté d'éradiquer les enseignements historiques trop connotés sur le plan identitaire : «*il s'avère difficile d'insérer les jeunes dans un monde de plus en plus dominé par le discours technologique et scientifique sans opérer une certaine différenciation entre les contenus d'enseignement*. (..) *Les nouveaux objectifs des systèmes éducatifs détaillés dans les curricula de dernière génération se traduisent par des changements de la charge horaire relative des matières, ou parfois, par l'inclusion de nouvelles matières et l'élimination ou la fusion de matières existantes. (..) Les tensions socio-politiques sont associées aux matières comme l'histoire et la géographie et, dans une moindre mesure, aux langues nationales puisqu'elles sont perçues comme formatrices de la pertinence civique de l'apprenant. (..) Un changement du curriculum prévoyant de réduire les espaces dédiés à ces matières peut être perçu comme une menace à l'unité nationale ou à la tradition*»[1599].

Ces programmes de formation coordonnent les apports des différents enseignements, mais ils permettent aussi de développer certaines compétences particulières. Dès 2005, les responsables de l'A.P.H.G avertissent leurs adhérents des dérives menaçant le système scolaire, liées à l'introduction de compétences transversales : «*A trop vouloir assigner à l'école comme objectif l'acquisition de compétences directement "utilitaires" (lire un mode d'emploi, remplir un chèque, naviguer sur le Web, "communiquer" dans un anglais d'aéroport…), certains en viennent même à remettre en question des enseignements disciplinaires, aidés en cela par des lobbies "pédagogistes" qui n'ont cessé de se complaire à les dénoncer*

[1598] Christian Laval et alii, Op.cit., p. 15 et 220.

[1599] U.N.E.S.C.O – B.I.E « Outils de formation pour le développement du curriculum », U.N.E.S.C.O, Genève, 2014, pp. 74-75

comme des "savoirs empilés", sources d'ennui et de surmenage»[1600]. Les enseignants ne sont désormais plus évalués sur leurs bagages scientifiques ou didactiques qui semblent aller de soi, mais sur leurs capacités à incarner des leaders, à se transformer en acteurs ou en animateurs. Les spécialistes souhaitant encore faire prévaloir les enseignements disciplinaires sont désormais vus comme des «*aigris ânonnant rituellement leurs lamentos sur la liquidation de nos bonnes vieilles Humanités*» par les «novateurs»[1601].

Aussi les efforts des associations de spécialistes peuvent être associés à des combats d'arrière-garde, certes valeureux, mais perdus d'avance face à des administrations ou à des associations d'usagers souvent hostiles à des enseignements peu rentables à court terme et trop exigeants sur le plan éducatif. Les spécialistes de l'A.P.H.G ont d'ailleurs du mal à se faire entendre des jeunes «profs», sortis des I.U.F.M ou des E.S.P.E. Ces jeunes enseignants confrontés à des publics difficiles relèguent les questions scientifiques et didactiques, au dernier rang de leurs préoccupations, pour se concentrer en début de carrière sur les questions pédagogiques, voire psychologiques[1602]. En effet, ils pensent trouver dans la pédagogie et la psychologie les recettes qui leur permettront de canaliser les élèves hyperactifs ou caractériels qui leur sont confiés et qui fragilisent les «groupes-classe». Or les décideurs ont bien entendu les revendications de ces jeunes enseignants et s'appuient sur eux pour faire avancer leurs projets de réforme.

a) Des mesures inspirées par le « Nouvelle gestion publique»

Les mesures de gestion publique ont été adoptées par une nouvelle gauche convertie à la logique de marché et par une droite libérale favorable au recul de l'Etat. Dans le domaine scolaire, les décideurs cherchent à rendre les structures éducatives plus efficaces sur le plan national, plus performantes sur le plan local et plus attrayantes pour les usagers. Ces engagements de performance correspondent également à des objectifs de rationalisation des moyens et de préservation des finances publiques[1603].

[1600] Robert Marconis «Etudes de documents» in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, pp. 7-12.

[1601] Laurence Pierrepont- De Cock «Dossier Figaro Histoire, Lettre ouverte à Hubert Tison, Secrétaire Général de l'APHG» in Aggiornamento.Hypothèses.org, 15 octobre 2012.

[1602] Patrick Rayou, Agnès Van Zanten «Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?», Paris, Bayard centurion, 2004, pp. 158-161.

[1603] Fabienne Bellin, Nicolas Morvan, Alice Cardoso, Anne Féray, Nicole Sergent « Rentabilité et performance au cœur du système- L'école managée » in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 680, 2009, pp. 19-21.

Les Directions scolaires au cours des années quatre-vingt commencent à adopter des «mesures de pilotage» nationales d'inspiration néo-libérale. Mais c'est surtout après la chute du Mur et au cours du deuxième septennat de François Mitterrand que ces nouvelles formes de management se mettent en place. Mais loin d'être abandonnées par les gouvernements suivants, ces nouvelles formes de pilotage deviennent dominantes actuellement. Les lois d'orientation adoptées en 1989 et 2005, en dépit de quelques différences, mettent en place des structures destinées à renforcer les orientations politiques en matière éducative. D'ailleurs certains observateurs avertis font remarquer que la Loi d'orientation pour l'avenir de l'école (L.O.P.A.E) du 23 avril 2005, dite loi Fillon, ne modifie que très partiellement la Loi d'orientation de l'éducation (L.O.E) du 10 juillet 1989 dite loi Jospin[1604]. Ces deux lois créent concurremment de nouveaux organismes composés de personnalités, nommées par le pouvoir court-circuitant les anciennes institutions paritaires.

Ces conseils sont chargés d'élaborer les nouveaux programmes correspondant aux nouveaux curricula, recommandés par les institutions européennes ou internationales. Le Conseil National des Programmes créé en 1989, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école puis le Haut Conseil de l'éducation, créés entre 2000 et 2005, et enfin le Conseil Supérieur des programmes, en 2013, supplantent les organismes paritaires consultatifs, vidés de leur substance comme le Conseil Supérieur de l'Education Nationale (C.S.E.). D'ailleurs le C.S.E.N ainsi que le C.E.G.E.T, créés en 1964, sont fondus dans un nouveau Conseil Supérieur de l'Education, en 1989, dans lequel les voix des responsables syndicaux sont étouffées par celles des représentants de l'Etat ou de multiples associations alors que les associations de spécialistes en sont exclues ! Ces mesures qui prolongent les efforts du Général De Gaulle, pour dessaisir les organisations syndicales de leurs prérogatives acquises à la Libération, sont complétées sur le plan national par des formes de gestion financière plus rigoureuse, depuis 1983.

Les mesures de pilotage prises par les Directions financières visent à évaluer plus précisément les besoins par académies et par établissements pour allouer des dotations globales aux établissements chargés les gérer au plus juste[1605]. Ces mesures, répondant à un principe de justice sociale, selon leurs auteurs, sont en général appliquées après des consultations ou des audits réalisés par de hauts fonctionnaires chargés de rédiger des rapports remis au Premier Ministre. A partir

[1604] Luc Bronner «Les illusions de la loi Fillon sur l'école» in Le Monde, 25 mars 2005. Antoine Prost « Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours », Paris, Editions du Seuil, 2013, pp. 281-298.

[1605] Alain Bouvier « La gouvernance des systèmes éducatifs », Paris, PUF, 2007, p. 138 sqq.

des années quatre-vingt-dix, des enseignants syndiqués, comme Denis Legaut, se rendent compte que les principes qui régissent la masse salariale dans la fonction publique ressemblent furieusement aux nouveaux modes de calculs réalisés pour attribuer les moyens aux établissements : «*M. Le Pors a mis en place pour les traitements un système qui ressemble étrangement à ce qu'est actuellement la Dotation Horaire Globalisée (DHG) .... En quatorze ans, les gouvernements successifs de M. le Président de la République auront réussi à faire baisser notre pouvoir d'achat de l'ordre de 20% (..) La D.H.G de son côté limite de façon draconienne les moyens disponibles pour l'enseignement (..) 1982, c'est aussi la transformation des stagiaires en moyens d'enseignement (..) En 88-89, les "progrès dans la gestion" sont tels que les professeurs excédés sont nombreux à suivre le "Service Administratif Minimum", préconisé par le SNALC*»[1606]. A partir de 2001, les responsables de la Gauche plurielle font adopter les grands principes de la Loi organique relative aux lois de finances (L.O.L.F).

Les règles imposées par la L.O.L.F permettent aux gouvernements suivants de mettre en place des systèmes de gestion, extrêmement rigoureux, attribuant des dotations financières aux différentes administrations désormais plus libres de leur utilisation, mais aussi totalement responsables de leur gestion[1607]. Désormais, les créations de postes, les promotions individuelles sont déterminées en fonction d'enveloppes globales transmises aux services concernés, ce qui permet de limiter l'influence des syndicats dans les Commissions administratives paritaires et les Comités techniques[1608]. Jacques Chirac puis ses successeurs lancent des politiques de modernisation de la fonction publique appelées par la suite R.G.P.P ou M.A.P. Ces programmes législatifs permettent aux gouvernements, entre 2002 et 2012, de supprimer plus de 65 000 postes d'enseignants et de limiter considérablement les opportunités de carrière des enseignants. Mais ces politiques de modernisation permettent également de rechercher les «gisements de productivité» à l'échelon local dans le fonctionnement des établissements ou dans les grilles horaires[1609].

Sur le plan local, les établissements scolaires adoptent également des «méthodes managériales». Considérés comme des établissements publics locaux d'enseignement (E.P.L.E) depuis les lois de 1983 et 1985, les collèges et lycées,

---

[1606] Denis Legaut «Un peu d'Histoire» in La Quinzaine Universitaire, n°1066, 1994, pp.16-17.

[1607] Alain Bouvier « La gouvernance des systèmes éducatifs », Paris, PUF, 2007, p. 138.

[1608] Yves Bourgarel « La LOLF : Mesurer la performance » in Profession Education, n° 150, 2005, III. -- Mylène Jacquot «La LOLF et la gestion des ressources humaines» in Profession Education, n° 150, 2005, VIII.

[1609] Alain Bouvier, Op.cit., p. 101.

plus autonomes, adoptent des modes de gestion plus souples leur permettant de faire des choix pédagogiques particuliers. Ces orientations sont initiées par les mesures de déréglementation intervenues, dès 1985, dans les collèges permettant aux chefs d'établissement d'utiliser des «barrettes horaires» en fonction des souhaits émis par l'équipe éducative. D'ailleurs, les mesures édictées par la Loi d'Orientation de 1989 imposent aux Conseils d'Administration des E.P.L.E d'adopter des projets d'établissement afin de définir leurs priorités éducatives. Mais comme ces Conseils peuvent se révéler rétifs aux réformes, les termes de la Loi de 2005 créent des «Conseils pédagogiques» permettant de renforcer les prérogatives des chefs d'établissement en matière pédagogique. Ces Conseils pédagogiques dont les représentants sont nommés localement, concurrencent désormais les Conseils d'Administration dont les membres sont en partie élus, pour définir les priorités pédagogiques, attribuer des heures ou des enseignements particuliers. En outre, les chefs d'établissement sont invités à devenir de véritables D.R.H en répartissant au mieux les «ressources humaines»[1610].

Les enseignants désormais tous formés dans les I.U.F.M, depuis la rentrée 1991, sont soumis également à de nouvelles obligations. Les membres de la Commission Fauroux préconisent, en 1996, de déréglementer les statuts des enseignants du Second degré tout en favorisant les recrutements locaux. Les circulaires rédigées par François Bayrou et Claude Allègre soumettent les enseignants du Second degré à de nouvelles obligations en termes de concertation. Régulièrement, les responsables syndicaux mettent en garde leurs adhérents contre les poussées de «réunionite» : « *Partout la "maladie de la tâche folle" exerce ses ravages. L'autonomie déréglementée et mal pensée des établissements multiplie à l'envi la "réunionite" la plus aberrante, transforme certains principaux en pères fouettards, confond l'accessoire (l'animation socioculturelle) avec l'essentiel (la transmission des connaissances)*»[1611].

Les projets élaborés entre 2005 et 2014 visent aussi à accroître la flexibilité des enseignants. Les mesures prises par François Fillon contraignent les collègues d'enseignants souffrants à les remplacer pour des congés de moins de deux semaines alors que les projets de Gilles de Robien prévoient de renforcer leur bivalence, en 2007, pour les obliger à accepter un poste dans une discipline proche

[1610] Marie-Françoise Crouzier «Gestion des ressources humaines au sein de l'EPLE : évolutions et enjeux» in Cahiers de l'Education, n° 108, 2011.

[1611] Bernard Kuntz «Nous défendons les Professeurs !» in La Quinzaine Universitaire, n° 1103, 1997, p.3.

de celle qu'ils enseignent. Les conclusions du rapport Pochard publié, en 2008, préconisent d'annualiser le temps de travail des enseignants afin de permettre aux chefs d'établissement de mieux optimiser leurs ressources. A partir de 2009, les concours de l'Education nationale imposent aux candidats de connaître les principes régissant l'éthique des fonctionnaires. Ces nouvelles épreuves font craindre aux syndicats que l'exigence de loyauté ne se transforme en docilité. En 2014, Vincent Peillon et la D.G.E.SCO, réforment les statuts des enseignants qui conservent leurs minima horaires et échappent à l'annualisation du temps de travail, mais restent soumis à de multiples contraintes, fixées par voie réglementaire.

Les principes du «New Management» visent également à rendre les services publics plus attractifs et à assouplir le cursus scolaire des élèves. Ces principes sont appliqués par les différents gouvernements, quelle que soit leur couleur politique, même si ceux de droite insistent plus sur les valeurs individuelles comme le mérite ou la responsabilité, alors que ceux de gauche privilégient le collectif, l'esprit d'équipe. Les réformes réalisées par Lionel Jospin, en 1989, puis par Claude Allègre, en 1998, visent à mettre en place des méthodes de suivi permettant de mieux conseiller et orienter les élèves[1612]. Ce suivi éducatif et social impliquant les éducateurs et les personnels de santé peut s'étendre à un contrôle policier, puisque la loi Fillon de 2005 prévoit un partenariat entre l'école et le commissariat en raison des problèmes croissants de délinquance.

Afin de rendre plus efficaces les méthodes de suivi scolaire, les cursus scolaires sont désormais divisés en cycles au Collège à partir de 1989 et surtout avec le «Nouveau Contrat pour l'Ecole» de François Bayrou en 1994. Dans ces cycles, les élèves doivent faire preuve de responsabilité en commençant par construire leurs propres parcours grâce à des choix d'options. Les responsables de la droite libérale, François Bayrou ou François Fillon, insistent particulièrement sur les efforts consentis et les résultats obtenus. Les élèves s'engagent, dès 2005, dans le cadre d'un «Contrat personnalisé de réussite» à produire les efforts nécessaires pour progresser et atteindre les niveaux requis. En échange, des bourses sont attribuées, dès 2005, aux élèves particulièrement méritants. Les responsables politiques s'accordent, cependant, sur la nécessité de proposer des cursus scolaires assouplis permettant de mieux répondre aux attentes ou aux difficultés des élèves[1613].

[1612] Monique Vuaillat « En chemin » in L'Université Syndicaliste, n° 497, 1999, p.2.

[1613] Gisèle Jean « Deux modèles de formation, deux choix d'école et de société» in L'Université Syndicaliste, n° 621, 2005, p.1.

Si les responsables de l'Education nationale multiplient les options, ils favorisent également les dispositifs de remédiation et les passerelles entre les différentes filières au Lycée. La loi Châtel autorise les élèves à changer de filières en cas d'échec, depuis 2009, afin de limiter les cas de redoublements jugés inefficaces et surtout coûteux[1614]. A cet égard, par deux fois, François Bayrou, en 1994, ou Gilles de Robien, en 2005, demandent aux enseignants de s'assurer que les élèves maîtrisent les fondamentaux. Mais ce sont surtout les dispositifs de soutien qui retiennent l'attention. Les réformes Allègre et Châtel créent au Collège et au Lycée des dispositifs d'aide individualisée en 5ème et en Seconde en 1998 puis un accompagnement personnalisé de 2 heures à partir de 2009[1615]. Les mesures prises entre 2009 et 2015 conduisent les personnels d'éducation à privilégier des formes de tutorat et à supprimer les redoublements. Les projets de Najat Vallaud-Belkacem, en 2015, prévoient désormais des heures d'accompagnement personnalisé dans toutes les classes de Premier cycle et limitent drastiquement les possibilités de redoublement.

b) Des enseignements et des contenus très affectés

Les réformes précitées ont des conséquences importantes sur les enseignements d'Histoire-Géographie au point d'évoquer comme dans les années soixante-dix un processus de marginalisation, voire de destruction progressive de l'enseignement historique. Des professeurs, membres de l'A.P.H.G, comme Jean-Philippe Cormier, exhortent, dès l'an 2000, leurs collègues à réagir face aux amputations subis par l'Histoire-Géographie dans les deux cycles : «*Sommes-nous prêts à en accepter la diminution incessante ? En collège, rares sont les divisions qui, D.H.G. oblige, ont pu conserver autre chose que les horaires plancher des "fourchettes" : trois heures (pour l'instant) à répartir sur trois disciplines, histoire, géographie et éducation civique (..) En lycée, pour caser l'ECJS et "l'aide individualisée", plus que 3h ½ en seconde. Bientôt plus que 2 ½ en classe de S (contre 4 il y a peu ; les scientifiques n'ont pas de temps à perdre pour des plaisanteries comme l'histoire et la géographie). En échange, … les TPE en L et ES. (..) Bref, la charrue une fois de plus mise devant les bœufs, et voici les élèves du secondaire transformés en étudiants avant l'heure, mais avec encore moins de connaissances et de capacités de travail, et les professeurs en directeurs de maîtrises au petit pied*»[1616]. Les mesures prises au plus haut niveau

[1614] Marie-Estelle Pech «Le redoublement coûte deux milliards d'euros par an» in Le Figaro, 27 janvier 2015.

[1615] Valérie Sipahimalani « Lycée : derrière le show » in L'Université Syndicaliste, n° 685, 2009, p.3.

[1616] Jean Philippe Cormier « Tribune libre L'APHG a-t-elle encore une raison d'exister ? » in Historiens & Géographes, n° 370, 2000, p. 109.

contribuent surtout à faire reculer les enseignements disciplinaires et les formes d'enseignement traditionnel au profit de «projets transversaux» et de «socle commun» insistant plus sur les «notions», les «compétences» que sur les connaissances ou les synthèses historiques.

Dès 1989, une annexe contenue dans le rapport Joutard ainsi que les préconisations de la Commission Bourdieu-Gros laissent penser aux historiens-géographes que leurs enseignements sont à nouveau menacés. En effet, les rapporteurs de la Commission Bourdieu-Gros en rangeant l'Histoire et la Géographie dans les «Sciences sociales» ravivent les mauvais souvenirs de l'expérience Haby. De plus Pierre Bourdieu et François Gros insistent dans leur rapport sur la nécessité d'alléger les contenus des programmes et de multiplier les enseignements transversaux afin de donner aux élèves le sens du relativisme. Cette impression est renforcée par l'insistance de la Direction des Lycées et Collèges à vouloir glisser dans une annexe du rapport Joutard consacré à l'Histoire-Géographie, un recensement complet des «outils transversaux»[1617]. Ces inquiétudes existentielles sont confirmées par les travaux du Groupe de travail disciplinaire (G.T.D) présidé par Jean-Clément Martin œuvrant pour le compte du C.N.P. Les membres du G.T.D prévoient de revenir dans les programmes de Lycée sur la chronologie, pour proposer en Histoire dans le cycle terminal des thèmes de longue durée. Qui plus est, de nombreux praticiens n'acceptent pas de se voir priver de la géographie physique, désormais confiée par les responsables du C.N.P et de la D.L.C aux physiciens.

Autre sujet d'inquiétude, les horaires alloués aux disciplines. Si les mesures prises par Lionel Jospin, en 1989, préservent finalement les horaires en Seconde en octroyant des modules, en revanche les refus successifs d'André Legrand à la D.L.C de revenir sur les horaires des scientifiques en Terminale S sont mal acceptés. Si les spécialistes réclamaient depuis de nombreuses années des épreuves dans les filières techniques, les annonces faites par Jack Lang, en 1993, ne les rassurent pas puisqu'à l'exception des séries G, les autres sections ne peuvent compter que sur des épreuves anticipées, avec des horaires réduits à 2 heures[1618]. En règle générale, les spécialistes voient, sans déplaisir, les membres du nouveau G.T.D, Serge Berstein et Dominique Borne réhabiliter à travers le récit, une des particularités de l'enseignement traditionnel. Cependant, même les plus «conservateurs» rejettent massivement des épreuves reposant sur le récit, en 1994, proposées par François

[1617] Jean Peyrot «Turbulences… gardez vos ceintures accrochées » in Historiens & Géographes, n° 325, 1989, pp. 13-17.

[1618] Jean Peyrot «Au bac des sections techniques» in Historiens & Géographes, n° 339, 1993, pp. 15-20.

Bayrou, car ils souhaitent conserver la composition qui permet, selon eux, de mieux apprécier les capacités de réflexion et de synthèse des candidats.

Ce sont surtout les mesures de déréglementation favorisant les suppressions de postes en collège qui inquiètent les enseignants d'Histoire-Géographie. En effet, à partir de 1995, les mesures prises par François Bayrou, pour donner plus de souplesse aux collèges, permettent aux chefs d'établissement de réduire les horaires d'éducation civique en 6ème d'une demi-heure faisant passer les horaires alloués aux spécialistes de 3 heures 30 à 3 heures pour le bloc Histoire-Géographie-Education civique. Les nouveaux programmes de collège fondés sur notions patrimoniales permettent certes de réduire, en 1996, l'«inflation documentaire» et les enseignements chronophages. Mais de nouvelles mesures de déréglementation autorisent les Principaux de collège à proposer des «fourchettes horaires» de 3 à 4 heures et de 3 à 3 heures 30 en 5ème et 4ème, à partir de 1997, en fonction des choix retenus par les établissements. Les historiens-géographes, notamment à l'A.P.H.G, font remarquer que bien souvent ces «fourchettes» se retournent contre eux, en raison des options adoptées par leurs collègues[1619]. A ces amputations horaires dans le Premier cycle, viennent s'ajouter de nouvelles réductions dans le Second. Si les réductions horaires prévues en Seconde sont finalement abandonnées, en revanche Claude Allègre et son conseiller Philippe Meirieu réduisent encore les enseignements d'Histoire-Géographie en Terminale S à 2 heures 30, à partir de 1998. Ces amputations survenues dans les deux cycles sont très mal accueillies pour deux raisons essentielles.

Les réductions horaires au Lycée contraignent les membres d'un nouveau G.T.D, présidé par Alain Plessis et Jean-Paul Charvet à proposer des allègements de programmes qui sont jugés désastreux en S par de nombreux praticiens. De plus, les spécialistes peu versés dans les «outils transversaux» voient désormais deux enseignements interdisciplinaires concurrencer les enseignements traditionnels : les Travaux personnels encadrés (T.P.E) au Lycée et les Itinéraires de découverte (I.D.D) au Collège. Or ces enseignements qui leur sont souvent confiés, alourdissent leurs charges de travail et amputent même dangereusement leurs dotations horaires puisqu'en 5ème et 4ème, les Principaux sont autorisés à réduire les cours traditionnels à deux heures pour mettre en œuvre les I.D.D. Eric Till, responsable de la Commission pédagogique de l'A.P.H.G, en 2002, chiffre l'étendue du désastre pour le Premier cycle : «*En quelques années, depuis la mise en application des nouveaux programmes en 1995, une heure et demie d'H-G-E.C a été perdue sur l'ensemble*

[1619] Robert Marconis «Il faut résister à la déréglementation» in Historiens & Géographes, n° 356, 1997, pp. 11-14.

des années de 6ème, 5ème et 4ème. A-t-on vraiment mesuré ce que signifie cette amputation ? Une heure et demie, cela correspond dans la scolarité d'un collégien à la disparition de plus de 50 heures d'enseignement au total, soit en équivalence la suppression de plus d'une année d'étude au niveau de l'Histoire-Géographie, une année et demie pour l'Education civique»[1620]. Les enseignants du technique qui préparent leurs élèves avec des moyens horaires très réduits sont eux humiliés par les coefficients ridiculement bas qui leur sont attribués puisqu'ils représentent 1/30ème voire 1/40ème des points distribués en 2000 !

Ces constats alarmants amènent les spécialistes à réagir. Certains d'entre eux réclament, en 2002, une réécriture des programmes des séries générales par le nouveau Groupe d'experts présidé par Armand Frémont. D'autres enseignants, recourant au «système D», décident de leur propre chef d'utiliser les heures d'éducation civique au Collège comme au Lycée pour pouvoir traiter les programmes d'Histoire-Géographie. Mais ils sont quelquefois dénoncés par certains de leurs collègues indélicats lorgnant sur leurs prébendes[1621]. En outre, les mesures prises par François Fillon supprimant les I.D.D, en 2005, réduisent désormais à 3 heures le bloc Histoire-Géographie-Education civique en 5ème et 4ème. Le mécontentement s'accroît dans le corps enseignant, car les professionnels ont l'impression d'être enchaînés par des carcans représentés par le «socle commun» ou par les lois mémorielles édictées depuis 1990. Ces professeurs, majoritairement acquis aux idées humanistes, qui ont dénoncé en leur temps le négationnisme ou l'occultation des crimes liés à l'esclavage et à la colonisation, se retrouvent corsetés par une véritable police de la pensée.

Or après 2002, les politiques néo-libérales menées par les gouvernements de droite provoquent la destruction de plusieurs milliers de postes d'enseignants favorisant les «doubles affectations» et la déstructuration des équipes pédagogiques pourtant chaudement encouragées[1622]. Ce ne sont plus seulement les contractuels et les vacataires qui sont menacés puisque des quadragénaires voire des quinquagénaires titulaires sont désormais contraints d'errer plusieurs années entre plusieurs affectations, en tant que T.Z.R. Les enseignants notamment en Histoire-Géographie, tous syndicats confondus, se révoltent donc contre les projets de décrets de Gilles de

[1620] Eric Till «Commission pédagogique nationale des collèges- 30 novembre 2002» in Historiens & Géographes, n° 382, 2003, pp. 30-32.

[1621] Aleth Briat, Claude Ruiz « Comité national de l'APHG - 18 mai 2003 – Paris » in Historiens & Géographes, n° 384, 2003, pp. 17-21.

[1622] Robert Marconis «Un rapport peut en cacher un autre…» in Historiens & Géographes, n° 388, 2004, pp. 7-10. --Robert Marconis «Etudes de documents» in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, pp. 7-12.

Robien qui visent à déréglementer les statuts. Les nouvelles amputations horaires annoncées par les conseillers de l'Elysée et les responsables de la D.G.E.SCO, après l'arrivée de Nicolas Sarkozy, en 2007, laissent craindre le pire[1623]. Ces inquiétudes sont encore renforcées par les conclusions du rapport Pochard, en 2008, préconisant de déréglementer non seulement les enseignements mais également le statut des enseignants.

Les historiens-géographes sont donc majoritairement hostiles aux projets de Luc Châtel, rendus publics en 2009, car ils prévoient de transformer en options les enseignements de Terminale S, mais également parce qu'ils envisagent de globaliser 30% de la D.H.G. Ces spécialistes sont, en outre, cruellement déçus par les mesures prises par Vincent Peillon rétablissant l'Histoire-Géographie en série S, en 2012, puisqu'ils ne disposent plus que de 4 heures 30 en Première et en Terminale contre 6 heures vingt ans plus tôt[1624]. En outre les Enseignements pratiques interdisciplinaires (E.P.I) vont encore puiser 20% des horaires d'enseignements d'Histoire-Géographie, réduisant à 45 minutes par semaine l'enseignement de l'Histoire au Collège, de la 5ème à la 4ème à partir de 2016.

Conclusion : Si les conséquences de la «Nouvelle gestion publique» inquiètent d'abord les responsables syndicaux, notamment au S.N.E.S, dès les années 1990, ces inquiétudes se manifestent ensuite au sein du corps enseignant et chez les spécialistes. Les historiens-géographes redoutent que les politiques menées ne les transforment en éducateurs ou en animateurs socio-culturels, accélérant leur déqualification et leur dévalorisation professionnelle. Mais, au tournant des années 2000, de nouvelles inquiétudes se manifestent, puisque les principes de la nouvelle gouvernance sont appliqués de manière drastique par des gouvernements soucieux de réaliser des économies sur les postes et les enseignements disciplinaires.

2) Des inquiétudes professionnelles plus vives

Les professionnels manifestent une inquiétude plus vive vis-à-vis de leurs conditions de travail qui se dégradent progressivement sous l'effet de la crise sociale que traverse le pays. Les remarques formulées le plus souvent par les spécialistes et leurs représentants évoquent principalement les conséquences de la déréglementation sur leurs enseignements, l'absence de revalorisation financière

[1623] Jacques Portes «Vigilance toujours» in Historiens & Géographes, n° 399, 2007, pp. 7-8

[1624] Bruno Benoît «L'appel du 11 avril 2012» in Historiens & Géographes, n° 418, 2012, pp. 7-9.

comme les relations tendues au sein de l'environnement professionnel[1625]. En effet, en raison des politiques réduisant ou rationalisant les postes de travail, de nombreuses catégories d'enseignants autrefois épargnées par la flexibilité, sont désormais régulièrement déplacés ou contraints d'effectuer leurs services dans deux voire trois établissements. Les catégories les moins bien rémunérées se plaignent régulièrement d'être des laissées-pour-compte de l'Education nationale, même si l'inflation a considérablement ralenti depuis la période précédente. Les enseignants affectés dans des quartiers durablement touchés par la crise sociale se plaignent d'être confrontés à des élèves de plus en plus déstructurés et agressifs. Des relations conflictuelles peuvent également concerner les personnels d'encadrement exprimant leurs divergences sur les choix éducatifs adoptés dans les établissements.

a) Des conditions de travail très souvent dégradées

Alors que la part du budget de l'Education nationale dans le P.I.B diminue graduellement de 1990 à 2000 de 3,5% à 3,2%, elle repart à la hausse pour se stabiliser depuis autour de 3,30%. En revanche la proportion du budget de l'Education nationale dans le budget de l'Etat augmente considérablement, entre 1990 et 2000, passant de 16,2% à 18,3% et atteint 19,1% en 2010, alors que le nombre d'élèves scolarisés a légèrement baissé[1626]. Cependant, la part de la dépense intérieure d'éducation (D.I.E), dans le P.I.B, a tendance à baisser graduellement depuis 1995. Elle ne représente plus que 6,8% du P.I.B, en 2013, contre 7,6% à l'époque[1627]. Les organisations enseignantes, en tout cas, ressentent vivement les compressions financières réalisées par les gouvernements successifs. Si les représentants du S.N.E.S constatent que les suppressions de postes sont moins nombreuses après le retour de la gauche, ils regrettent les pénuries d'équipements que connaissent de nombreux collèges. Surtout ils se défient des «projets d'établissements» qu'ils voient déjà comme des «*instruments normatifs et autoritaires de pilotage*»[1628].

[1625] Roland Hubert «Lycée : déréglementation par l'autonomie» in L'Université Syndicaliste, n° 587, 2003, p. 7.

[1626] Rapport de Jacques-Richard Delong « Enseignement scolaire : Evolution du budget de l'éducation nationale depuis 1989» Sénat, 2000. – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance « Budget, coûts et financement / Repères et références statistiques -» M.E.N.-D.E.P.P, 2012.

[1627] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance « Evolution de la dépense intérieure d'éducation et de sa part dans le P.I.B. » M.E.N.-D.E.P.P, 2013.

[1628] Véronique Gensac « Rentrée 91 : alerte ! » in L'Université Syndicaliste, n° 153, 1991, p. 3.

Les professeurs d'Histoire-Géographie du Syndicat, Pierre Petremann et Philippe Koechlin considèrent en outre que les projets du C.N.P, rendus publics en 1990, repoussent petit à petit les historiens dans des réserves comme les peuples amérindiens : « *Aujourd'hui, la logique imparable des impératifs budgétaires pousse l'histoire vers la sortie et les historiens dans les réserves. C'est une riposte massive de la profession qui sera nécessaire si l'on veut éviter que les histor-indiens subissent le même sort que leurs ancêtres d'Amérique*»[1629]. Mais avec le retour de la droite après 1993, les responsables syndicaux s'inquiètent également des projets de déréglementation échafaudés par François Bayrou, qui multiplient les contrats d'association et les réseaux d'établissement afin de mutualiser les moyens, à partir de 1994**.** Cependant, pour les syndiqués du S.N.E.S, comme Elizabeth Labaye, ce sont les politiques de réduction des effectifs menées par Claude Allègre qui menacent véritablement les établissements scolaires, en 1997[1630]. Monique Vuaillat comme Bernard Kuntz, au S.NA.L.C, dénoncent les diminutions de dotations globales qui frappent tous les établissements, à partir de 1999. Selon Olivier Pottier, les mesures prises par le Ministre imposent les critères de convergence de Maastricht à l'Education nationale[1631]. Mais si l'on en croit Denis Paget, les baisses de dotations aux établissements se poursuivent avec Jack Lang.

A partir de 2002, ce sont des menaces plus précises qui se profilent puisque Jean-Pierre Raffarin et Luc Ferry souhaitent supprimer 20.000 postes dans l'Education nationale. Les projets de transferts vers les collectivités territoriales de charges, jusque là assurées par l'Etat, inquiètent les nouveaux co-secrétaires du S.N.E.S, Frédérique Rolet et Bernard Boisseau. D'autant que le Ministre insiste dans ses discours sur la nécessité de faire sauter le «carcan» des statuts, pour assouplir et rationaliser le fonctionnement des établissements[1632]. Les recommandations du rapport Thélot, paru en 2004, confirment les inquiétudes du S.N.E.S, du S.NA.L.C ou du S.N-F.O.L.C. Les conclusions du rapport insistent sur la nécessité de réduire les horaires au Lycée, de donner un pouvoir accru au chef d'établissement tout en redéfinissant les missions des enseignants.

[1629] Pierre Petremann, Philippe Koechlin, Denis Paget «L'histoire-géographie en question –Enquête» in L'Université Syndicaliste, Spécial histoire-géographie, n° 1, 1991, p. 1.

[1630] Elisabeth Labaye, Jean Louis Maillard, Daisy Tanniou «Mouvement syndical : sortir de l'enlisement» in L'Université Syndicaliste, n° 428, 1997, p. 22.

[1631] Olivier Pottier «Contributions au Congrès de Lille - Quelques remarques sur la situation actuelle» in L'Université Syndicaliste, n° 490, 1999, p. 7-8.

[1632] Frédérique Rolet «Edito» in L'Université Syndicaliste, n° 591, 2003, p. 1.

Mais les représentants syndicaux contestent aussi les mesures visant à déréglementer les anciennes Zones d'Education Prioritaire à partir de 2006. Les directives données par Gilles de Robien transforment les établissements de Z.E.P en EP1 appartenant à des Réseaux Ambitions Réussite (R.A.R) bénéficiant de moyens importants, alors que d'autres deviennent des EP2 au sein de Réseaux de Réussite Scolaire. Mais selon les syndiqués du S.N.E.S et du S.NA.L.C, ces établissements ne constituent que des laboratoires pour la déréglementation en cours, puisque les chefs d'établissement peuvent choisir leurs enseignants et appliquer de nouvelles grilles horaires afin de réaliser des gains de productivité[1633]. Avec l'élection de Nicolas Sarkozy, l'Education nationale connaît une nouvelle vague de suppressions de postes et de déréglementation. En effet, si les gouvernements Raffarin et Villepin ont détruit près de 20.000 postes d'enseignants, Nicolas Sarkozy et François Fillon suppriment près de 50.000 postes d'enseignants entre 2007 et 2012. Les moyens des Réseaux de réussite scolaire (R.R.S) à peine créés sont réaffectés au profit de rares «Réseaux ambition réussite» dès 2008.

Alice Cardoso et Nicole Sergent expliquent à leurs collègues, dans L'U.S, à partir de 2009, comment les prescriptions de la R.G.P.P s'inscrivent dans les perspectives tracées par le «New management». Les réformes envisagées par Xavier Darcos, puis par Luc Châtel, leur apparaissent surtout comme des machines à supprimer des postes. La réforme Châtel en globalisant une part importante des moyens, en créant des enseignements communs en Première générale, et en instituant un accompagnement personnalisé fourre-tout permet de supprimer les postes par regroupement d'élèves. Pour Carole Condat et Anne Féray, les «Collèges Lycées Ambition Initiative Réussite» (C.L.A.I.R) sont devenus en 2010 les laboratoires de la nouvelle gouvernance qui se met partout en place autour des chefs d'établissement et des conseils pédagogiques[1634].

Mais ce qui inquiète les représentants des syndicats ou de l'A.P.H.G, depuis le début des années quatre-vingt-dix, c'est la prolétarisation et la précarisation croissante qui touche une partie des professionnels d'éducation. En 2007, trois chercheurs, Btissam Bouzidi, Robert Gary-Bobo et Touria Jaaidane montrent dans leurs travaux respectifs que les enseignants ont vu leur pouvoir d'achat baisser de plus de 20% depuis

[1633] Frédérique Rolet « Augmenter le temps de travail !» in L'Université Syndicaliste, n° 637, 2003, p. 2.

[1634] Carole Condat, Anne Féray, Romuald Roman et alii « Le pilotage par l'autonomie » in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 699, 2010, p. 21.

1982[1635]. Les analyses réalisées par les syndiqués du S.N.E.S et du S.N.A.L.C montrent que cet effondrement s'est poursuivi après 2007, puisque depuis cette période, leur pouvoir d'achat a encore été réduit de 10%[1636]. Dès 1991, les responsables du S.N.E.S, Monique Vuaillat ou François Labroille constatent que les pertes enregistrées par les enseignants représentent 10% de leur pouvoir d'achat en franc constant après la mise en place d'un nouvel indicateur imposé en 1982 permettant de désindexer les traitements de la fonction publique. Mais surtout, ils s'inquiètent pour les 40.000 auxiliaires, 60.000 P.E.G.C et 20.000 Assistants d'enseignement (A.E) rémunérés à hauteur de 6600 - 7000 N.F, légèrement au-dessus du S.M.I.C fixé à 5400 N.F[1637].

A l'instar d'Olivier Andrieu au S.N.E.S, les enseignants reprochent aux pouvoirs publics de les considérer désormais comme un «stock» de personnels, un gisement de ressources humaines et non comme des professionnels reconnus[1638]. En outre, les représentants du S.N.E.S, du S.N.A.L.C et du S.N.L.C-F.O sont extrêmement déçus par les mesures de revalorisation proposées par Lionel Jospin reposant essentiellement sur des primes fixes qui leur semblent désuètes par rapport aux compressions de salaires imposées depuis 1982. Ils s'opposent aux signataires de la F.E.N et de la C.F.D.T qui acceptent les accords Durafour l'année suivante ne revalorisant véritablement que les certifiés[1639]. Mais surtout, à partir de l'arrivée de François Bayrou, les représentants du S.N.E.S reprochent aux gouvernants de conserver 600 000 puis 800 000 heures supplémentaires qui ne sont pas converties en postes, mais effectuées par 25.000 Maîtres auxiliaires précaires. D'autant qu'à l'époque 30.000 Titulaires Académiques (T.A) sont sans poste fixe. Or ces heures supplémentaires permettraient de créer immédiatement 45.000 emplois, en 1995, selon les syndicats[1640]. Les enseignants touchés par les baisses successives de pouvoir d'achat ou par la précarité acceptent mal les réformes Juppé prévoyant de relever toutes les cotisations sociales, à partir de 1995. L'attitude trop conciliante de la C.F.D.T de Nicole Notat provoque même une première scission au S.G.E.N,

[1635] Btissam Bouzidi, Robert Gary-Bobo, Touria Jaaidane « Les traitements des enseignants français 1960-2004: la voie de la démoralisation?» Revue d'Economie Politique, Dalloz, 2007, n°117 -3, pp.323-363.

[1636] Loïc Vatin «Perspectives financières» in La Quinzaine Universitaire, n° 1365, 2014, p. 17.

[1637] François Labroille « Pouvoir d'achat : annonce de négociations : Feu vert ou feu rouge ? » in L'Université Syndicaliste, n° 269, 1991, p. 7.

[1638] Olivier Andrieu « Le stock se fâche » in L'Université Syndicaliste, n° 203, 1989, p. 10.

[1639] François Labroille, Op.cit, p. 7.

[1640] Monique Vuaillat « La grève s'impose » in L'Université Syndicaliste, n° 353, 1994, p. 3.

lorsque des militants mécontents des propositions de la Centrale décident de rejoindre les S.U.D[1641].

Aussi tous les représentants syndicaux ou associatifs prennent-ils au sérieux les alarmes soulevées par le rapport de Roger Fauroux, en 1996, prévoyant de déréglementer les fonctionnements et les statuts des enseignants. D'ailleurs, des élus du S.N.E.S comme Hélène Latger mettent en garde leurs collègues contre les «fourchettes horaires» instaurées par François Bayrou permettant d'ajouter de nouvelles classes dans les services des enseignants[1642]. Si à partir de 1997, les syndicats obtiennent le réemploi de 30 000 M.A menacés de licenciement, en revanche, ils ne peuvent convaincre Claude Allègre de transformer les heures supplémentaires disponibles en emplois. Les grèves importantes déclenchées spontanément en Seine Saint-Denis, en 1998, ne donnent lieu qu'à des réaffectations de postes de Titulaires Académiques peu ravis de gagner un département en proie à de graves difficultés sociales. Mais surtout, les représentants du S.N.E.S, du S.NA.L.C ou du S.N-F.O.L.C stigmatisent les vexations infligées par le Ministre ou ses conseillers à des personnels quelquefois en souffrance[1643]. Des enseignants déjà soumis à des rythmes de travail importants, rejettent massivement les projets de Philippe Meirieu visant à imposer à tous les enseignants des services comprenant des heures de concertation, en plus de leurs enseignements. Ces enseignants contestent aussi, en 1998, les projets de Claude Allègre de revoir les taux, sur lesquels sont évaluées les heures supplémentaires (H.S.A) évaluées au départ sur 42 semaines puis sur 36 (soit de 80% à 70%) par un Ministre soucieux de faire des économies[1644].

Mais deux rapports inquiètent particulièrement les représentants syndicaux en 1999. En effet, alors que les élues S.N.E.S, Hélène Latger et Frédérique Rolet considèrent que les enseignants effectuent des semaines de 44,5 heures, en moyenne, le rapport Roché n'évalue ce travail qu'à 38 heures renvoyant ainsi aux calendes grecques les promesses de réévaluation de personnels ne bénéficiant pas des 35

[1641] Jean-Michel Boullier « L'affaire du SGEN-CFDT 75 » in Profession Education, n° 56, 1996, p. 6.

[1642] Hélène Latger «Histoire-Géo : De l'effet concret des fourchettes horaires» in L'Université Syndicaliste, n° 443, 1997, p. 28.

[1643] Bernard Boisseau «La grève des enseignants de Seine-Saint-Denis en 1998, une lutte locale porteuse de leçons nationales» in Laurent Frajerman (dir.) «La grève enseignante, en quête d'efficacité», Paris, Syllepse, 2013, 178p.

[1644] Catherine ?, professeur d'histoire-géographie, Lycée de Maurepas «Dans les manifs» in L'Université Syndicaliste, n° 464, 1998, pp. 4-5.

heures. Surtout, ce sont les conclusions du rapport Charpin prévoyant d'allonger les cotisations-vieillesse à 42,5 années très rapidement qui alarment des enseignants ayant souvent commencé à travailler tardivement en raison de leurs études[1645]. Si les représentants syndicaux protestent contre les services fractionnés et les embauches massives de contractuels décrétées par Jack Lang, ils redoutent les projets malthusiens caressés par une droite, définitivement convertie au libéralisme économique.

En effet, les suppressions massives de postes imposées par Luc Ferry puis par François Fillon, entre 2002 et 2004, contraignent les rectorats à imposer aux établissements des gestions «à flux tendus» des moyens d'enseignement utilisant massivement des T.Z.R. En outre, Jean-Pierre Raffarin et François Fillon, ministre du travail, alignent, en 2003, les durées de cotisation retraite des fonctionnaires sur celles des salariés du privé, sans que les syndicats divisés ne puissent s'y opposer[1646]. Les projets gouvernementaux, appuyés sur le rapport Thélot, prévoient aussi de réaliser des économies en redéfinissant les services des enseignants désormais soumis à la bivalence et à l'annualisation du temps de travail. Bernard Boisseau et Frédérique Rolet jugent cette situation intolérable, d'autant que dans le même temps disparaissent 40.000 postes d'encadrement de MI-SE remplacés par les A.E.D à partir de 2004[1647]. Plusieurs signes montrent qu'une partie non négligeable du corps enseignant traverse une mauvaise passe. Les plus jeunes, souvent précaires, jetés comme des «*profs kleenex*», comme Houda Dahmane, connaissent des difficultés pour se loger face à l'élévation spectaculaire des coûts fonciers dans les grandes concentrations urbaines[1648]. Les plus âgés, confrontés à des environnements difficiles sont éprouvés et contractent des pathologies qui rendent particulièrement pénible leur fin de carrière, selon Elizabeth Labaye[1649].

Pendant ce temps, les pouvoirs publics multiplient les «affectations à caractère prioritaire» (A.P.V) dans des établissements déréglementés offrant des points

---

[1645] Monique Vuaillat « Nous pouvons gagner » in L'Université Syndicaliste, n° 487, 1999, p. 3.

[1646] Gérard Aschieri «La grève de 2003, leçons d'un traumatisme» in Laurent Frajerman (dir.) «La grève enseignante, en quête d'efficacité», Paris, Syllepse, 2013, 178p.

[1647] Frédérique Rolet « Bonimenteurs ! » in L'Université Syndicaliste, n° 607, 2004, p. 1.

[1648] Florence Dursapt «La semaine d'une contractuelle au chômage» in L'Université Syndicaliste, n° 607, 2004, p. 5. – Voir aussi le témoignage de Florence Dursapt sur le plateau de Polémiques, 20 octobre 1996, INA.

[1649] Alice Cardoso, Anne Féray, Elizabeth Labaye et alii «Les fins de carrière : Tout seul, on ne s'en sortira pas» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 695, 2010, p. 26.

supplémentaires mais entraînant aussi la suppression de certaines garanties collectives et la subordination aux hiérarchies locales. Les conditions de vie des néo-titulaires mutés en Île de France deviennent éprouvantes alors que les violences dans les banlieues rappellent aux autorités l'acuité de la crise sociale en 2005. Annie Clavel et Anne Féray montrent que les salaires de départ qui représentaient environ 200 % du SMIC en 1981 ne représentent plus que 125 % du salaire minimum en 2006[1650]. Les plus âgés se désespèrent de voir leurs chances de promotion à la Hors-classe se restreindre drastiquement à partir de 2006 en raison de nouvelles réglementations. Ces constats désespérants expliquent la mobilisation massive de jeunes enseignantes, comme Nadia Fargette-Réocreux, contre les décrets de Robien imposant la bivalence et supprimant certains avantages[1651].

Invoquant la crise, les ministres de Nicolas Sarkozy refusent obstinément de modifier le point d'indice alors que les études de Btissam Bouzidi montrent les pertes salariales subies par les enseignants depuis trente ans. Dans le sens inverse, les suppressions de postes décidées par Xavier Darcos, en 2008, favorisent l'alourdissement des effectifs par classe et la multiplication de postes à cheval sur deux, voire trois établissements selon les représentants du S.N.E.S, Monique Daune ou Christophe Barbillat[1652]. Si les vacataires sont remerciés au bout de 200 heures, les contractuels sont souvent licenciés avant le sixième renouvellement de leur contrat pour éviter à l'Etat de leur verser des indemnités trop conséquentes. En outre les T.Z.R qui peuvent atteindre un âge canonique, faute de postes fixes sont quelquefois privés de leurs indemnités de «sujétion spéciale», faute d'information syndicale. Quant aux titulaires, ils sont soumis à la pression de certains chefs d'établissements parvenant à les convaincre d'accepter des heures supplémentaires pour préserver les postes existants selon Christophe Barbillat.

Si tous les enseignants du S.N.E.S, à l'instar d'Alice Cardoso ou Élizabeth Labaye redoutent les conséquences des réformes de Nicolas Sarkozy sur leurs retraites en 2010, ils rencontrent dans leurs différents établissements des difficultés particulières. Les enseignants affectés en Collège comme Christelle Provost se plaignent des charges de travail supplémentaires imposées par les évaluations liées à la mise en place du «Socle commun» ou à l'instauration de Parcours personnalisés de réussite

[1650] Gracianne Charles, Annie Clavel, Anne Féray, Daniel Rallet, Erick Staëlen «Redoutable érosion» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 641, 2006, p. 1.

[1651] Nadia Fargette-Réocreux «Vos réactions» in L'Université Syndicaliste, n° 645, 2006, p. 2.

[1652] Christophe Barbillat « Paroles de TZR. Alain Menou, néo-certifié d'histoire-géographie, nommé en zone de remplacement, a accepté de s'exprimer sur sa rentrée» in L'Université Syndicaliste, n° 671, 2008, p. 3.

éducative (P.P.R.E)[1653]. Les enseignants en Lycée, rejettent massivement les réformes de Luc Châtel favorisant de nouvelles suppressions de postes et entraînant l'aggravation des conditions de travail alors que les blocages opérés sur les salaires continuent à fragiliser les enseignants les moins rémunérés. Désormais, le S.M.I.C représente 90% du traitement de base en 2010, au lieu de 80% en 2000. Si les mesures prises par les ministres de François Hollande n'ont pas aggravé la situation de ces enseignants, elles préservent les réformes antérieures et ne résolvent pas le problème des salaires puisque le point d'indice reste gelé[1654].

b) De nouvelles tensions internes

Les difficultés rencontrées par les enseignants dans les établissements en proie aux problèmes sociaux les poussent souvent à adopter de nouvelles pratiques pédagogiques. Mais cette conversion à une «pédagogie de projet» ne va pas de soi car elle provoque immédiatement la suspicion de leurs collègues. En effet, ces derniers considèrent, soit que ces pédagogies demeurent chronophages, soit qu'elles risquent de marginaliser les enseignements historiques. Les responsables du S.N.E.S, Philippe Koechlin ou Pierre Petremann précisent, en 1991, que leurs collègues ne rejettent pas les outils interdisciplinaires, jugés nécessaires, mais les utilisent peu[1655]. Pourtant des anonymes, dans L'U.S, à la même époque, condamnent les dérives pédagogistes poussées jusqu'au grotesque qui conduisent les enseignants à devenir des animateurs sociaux. Au sein de l'A.P.H.G, si certains craignent les dérives générées par les réformes Jospin, d'autres comme Jacques Nompain ou Guy Tételain considèrent que certaines innovations mises en avant par le Ministre ou le G.T.D Martin comme les modules ou les «notions» doivent être conservées[1656].

Les enseignants souhaitent en effet trouver les recettes miracles qui leur permettront de séduire des publics de plus en plus rétifs. Le sociologue François Dubet, qui a vécu en immersion dans un collège sensible en tant que professeur d'Histoire-

[1653] Christelle Provost «Logique d'entreprise… témoignage de collègue» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 693, 2010, p. 15.

[1654] Anne Féray «Le changement, il le faut pour nos salaires aussi ! » in L'Université Syndicaliste, n° 722, 2012, p. 2.

[1655] Philippe Koechlin, Pierre Petremann « L'histoire-géographie en question –Enquête» in L'Université Syndicaliste, Spécial histoire-géographie n° 1, 1991, p. 1.

[1656] Claude Ruiz «Commission pédagogique des Premier et Second cycle» in Historiens & Géographes, n° 335, 1992, pp. 6-7.

Géographie, reconnaît, en 1995, qu'il est difficile de fonctionner dans ce type d'établissement sans établir une discipline sévère : «*Après deux mois de classe à peu près, j'ai introduit un système disciplinaire absolument mécanique, avec punitions, colles, etc. De façon à obtenir les conditions minimums, pour que la classe se fasse dans un relatif silence, dans un minimum de paix*»[1657]. De jeunes enseignantes affectées récemment dans des postes de Z.E.P racontent leur quotidien comme une lutte de tous les instants pour faire face à des publics de plus en plus agités. C'est pour faire face à ce type de difficultés que des enseignants, comme Monsieur Krikorian, en 1996, adoptent de plus en plus des pédagogies de projets permettant de rendre plus calmes les élèves qui y participent[1658].

Pourtant les enseignants, en Histoire-Géographie, restent majoritairement hostiles aux projets proposés par Philippe Meirieu. Non seulement Catherine ou Gilles qui témoignent anonymement, en 1998, dans la manifestation anti-Allègre, refusent les projets de «culture commune» mais ils craignent également les projets de déréglementation annoncés par le rapport Bancel : «*C'est malheureux à dire mais Bayrou nous traitait mieux qu'Allègre (au moins dans la forme !) Si je suis dans la manif aujourd'hui, c'est que j'ai des copains en Allemagne et en Angleterre et qu'on voit bien ce que donne l'application de principes de type Meirieu : l'enseignement public est dévalorisé par une culture commune minimale et les parents qui veulent un enseignement de bon niveau se tournent vers le privé. J'ai peur d'une attaque contre le statut des enseignants. On voudra nous imposer une présence constante dans les établissements sans augmenter les moyens en conséquence, on remplacera le collègue absent... et je vois poindre le professeur polyvalent.* »[1659]. Après la démission du Ministre, les représentants du S.N.E.S, Denis Paget, Frédérique Rolet tentent de convaincre Jack Lang, en 2002, des contradictions existant entre les injonctions des Inspecteurs pédagogiques préconisant des «*pédagogies actives, dévoreuses de temps* » alors que les «*réductions d'horaires disciplinaires (..) confortent des méthodes plus directives*»[1660]. Des syndiquées comme Karine Boulonne rappellent que les professeurs de son lycée, en 2003, en raison des mesures supprimant les modules en Première ou réduisant l'horaire en série S

[1657] Francis Guillout «Une année en ZEP ; Entretien avec François Dubet» in L'Université Syndicaliste, n° 375, 1995, p. 19.

[1658] « En direct d'un collège de banlieue parisienne ... » in L'Université Syndicaliste, n° 388, 1996, p. 14.

[1659] Catherine ?, professeur d'histoire-géographie, Lycée de Maurepas «Dans les manifs» in L'Université Syndicaliste, n° 464, 1998, pp. 4-5.

[1660] Gisèle Jean, Frédérique Rolet, Denis Paget et alii « Lettre au ministre de l'éducation » in L'Université Syndicaliste, n° 559, 2002, pp. 3.

abandonnent les «innovations pédagogiques» et boycottent l'E.C.J.S ou les T.P.E afin de se consacrer uniquement aux cours d'Histoire ou de Géographie[1661].

Alors que les adhérents du S.N.E.S ou du S.N.A.L.C rejettent avec véhémence les rapports Thélot et Périssol préconisant de privilégier les «compétences» à la place des «connaissances», l'entretien accordé par Matthieu Leiritz à Philippe Meirieu dans L'U.S, en 2006, semble mal venu pour certains de ses lecteurs : «*Je reçois L'US ce matin... et que vois-je, effarée, en page de couverture ? « Entretien avec Philippe Meirieu » ! Mais n'est-ce pas ce Meirieu-là qui, il y a peu, fut le gourou du détestable Allègre ? Il ne peut s'agir d'une homonymie. C'est une erreur, n'est-ce pas? Ou alors un affreux cauchemar. Alors on se réconcilie, peut-être pour nous préparer à le subir comme ministre une fois Ségolène élue ?*»[1662]. Certains enseignants du S.N.E.S à l'appel de leur direction refusent désormais les tâches supplémentaires et font la grève du zèle, pour protester contre leurs conditions de travail et les compressions salariales.

Les enseignants syndiqués au S.N.E.S, au S.NA.L.C ou à F.O, craignent que les reconversions pédagogiques ne dissimulent des mesures sociales-libérales permettant de déréglementer les fonctionnements des établissements et les statuts des enseignants pour les payer encore moins et les flexibiliser encore plus. En 2008, c'est sans déplaisir que Bruno Mer et Monique Daune relatent les difficultés éprouvées par le militant de l'Ecole émancipée, Gabriel Cohn-Bendit, pour mettre en place des collèges déréglementés dans des quartiers difficiles. Cependant, confrontés aux difficultés du terrain, les représentants enseignants comme Hélène Latger ou Carole Condat cherchent des formules souples permettant de travailler en équipe sans renforcer les contraintes pesant sur les enseignants. Mais ces idées ont du mal à passer dans la plupart des syndicats. En effet, certains commencent à considérer que le S.G.E.N-C.F.D.T, qui préconise ces orientations pédagogiques est aussi la «*cheville ouvrière de toutes les contre-réformes de l'Éducation de moins en moins nationale*»[1663].

Des sociologues, comme Jean-Pierre Terrail, critiquent aussi ces «pédagogies de basse intensité» qui pénalisent les élèves défavorisés : «*Les compétences du socle*

[1661] Karine Boulonne «Témoignage Le plaisir malgré tout » in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 695, 2003, p. 25.

[1662] Françoise G. « Billet d'humeur : Avec armes et bagages » in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 643, 2006, p. 6.

[1663] J.-V. « Débat Courrier : Révélation » in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 678, 2009, p.6.

commun risquent fort d'entretenir les élèves les plus en difficulté dans les postures décrites ci-dessus et de se présenter davantage comme un obstacle à la connaissance que comme un outil de facilitation. Faire croire par exemple qu'il existe une compétence "culture humaniste" excluant les sciences et les techniques et coupée de l'acquisition même de la langue, engage les élèves à considérer l'humanisme et la culture comme la mémorisation de quelques repères historiques et artistiques et non comme une attitude fondamentale vis-à-vis du monde»[1664]. Les syndiqués deviennent extrêmement méfiants à l'égard de réformes qui prétendant libérer les énergies, déréglementent le fonctionnement des établissements et rendent toujours plus insupportables les conditions de travail. Carole Condat et Romuald Roman montrent comment les réformes actuelles, font passer les enseignants sous l'influence du chef d'établissement et les enferment dans les contraintes définies par les conseils pédagogiques. On peut donc douter des affirmations de Patrick Rayou qui prétend, en 2011, que les enseignants se soient massivement convertis aux grandes lignes de la loi Jospin de 1989 : «*l'élève au centre, le contrat pédagogique, le projet d'établissement*»[1665]. Si les questions pédagogiques divisent toujours autant les enseignants, des problèmes nouveaux contribuent également à les opposer.

Avec la deuxième vague d'immigration arrivée en France, les enseignants se retrouvent dans certains quartiers confrontés à des populations d'origine étrangère souvent majoritairement musulmanes. Si de nombreux élèves musulmans respectent les principes de la laïcité, d'autres défient les autorités scolaires en affichant des signes religieux ostentatoires ou en exerçant des pressions sur des musulmans jugés trop tièdes. Les défis imposés par les intégristes musulmans divisent profondément les enseignants qui adoptent deux types d'attitude. A ceux qui prônent la fermeté et défendent un modèle fondé sur l'assimilation, s'opposent ceux qui prêchent la conciliation et le dialogue afin de favoriser l'intégration de catégories fragilisées par la crise. Après les événements de Creil, en 1989, les responsables syndicaux affichent en général une très grande fermeté vis-à-vis des provocations islamistes. Pourtant au S.G.E.N, des enseignants, comme le «citoyen Runel», posant en turban, refusent de stigmatiser des communautés étrangères souvent diabolisées : «*Le choix du terme "tchador" pour désigner le «hidjeb» musulman n'est pas un hasard. Le "tchador" réveille les images du fanatisme ayatollesque ou hezbollesque, les foules animalisées, en transe, les otages, les attentats à la bombe*

[1664] Roland Hubert, Sandrine Charrier Nicolas Morvan et alii «La notion de compétence au collège» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 685, 2009, p.26.

[1665] Carole Condat, Alice Cardoso, Annie Féray, Frédérique Rolet et alii «Entretien avec Patrick Rayou ; Une approche pragmatique de la profession» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 713, 2011, p.26.

(..) Que vont faire le S.G.E.N et la C.F.D.T dans cette galère de l'audimat ? Dénoncer l'absentéisme religieux dans certains cours (EPD, biolo, etc..), c'est indispensable. Mais cessons de jouer les lepénistes en demi-ton, de dénoncer des accessoires vestimentaires préconisés par une religion X ou une marque de lessive Y»[1666].

Cependant, les mesures prises par Lionel Jospin ne permettant pas à certains établissements de retrouver la sérénité, des militants du S.N.E.S et d'autres organisations pressent les pouvoirs publics d'agir en 1994. Si certains enseignants comme Brigitte Fontanié appellent à écraser l'infâme ou à dépasser une culpabilité de type postcolonial, d'autres comme Alain Galmier au S.N.E.S, depuis 1952, exigent de prendre des mesures énergiques contre des éléments subversifs hostiles aux principes démocratiques : «*Cette religion, comme elle le fut au Moyen Age, est utilisée sous nos yeux comme un outil politique et stratégique de conquête du monde. C'est l'héritage de notre Renaissance, notre Siècle des Lumières, nos révolutions libératrices que les imams du F.I.S et les "émirs" du G.I.A veulent éradiquer !*»[1667]. En revanche, beaucoup d'enseignants ne veulent pas entrer dans un engagement frontal avec l'islam de France ou cautionner les mesures prises par François Bayrou, même s'ils demeurent fidèles aux principes laïques : «*Il nous faut nous ouvrir encore plus aux valeurs des penseurs et civilisations religieuses, revaloriser la culture musulmane et arabe. La culture religieuse monothéiste a contribué aussi à la civilisation universelle qu'il s'agit de bâtir : défense de la dignité humaine, importance de la charité et des valeurs morales (..) Mais il ne s'agit pas de se renier, d'abandonner les grands principes fondateurs de notre laïcité : liberté, égalité et rationalité*»[1668].

Les questions liées à la laïcité resurgissent à la veille du vote de la loi interdisant les signes religieux et le prosélytisme à l'école. Les responsables du S.N.E.S, Dominique Comelli, Alain Dalançon, Denis Paget, affichent, en 2003, leur confiance dans une laïcité ouverte et intégratrice : «*la laïcité est porteuse de valeurs essentielles : solidarité, égalité, justice sociale, fraternité qui mènent à combattre le racisme, les exclusions et les discriminations, notamment sexistes, afin de créer les*

[1666] Citoyen Runel prof d'histoire- géo à Limoges «Images de fanatisme» in Syndicalisme Universitaire, n°905, 1989, p. 17.

[1667] Alain Galmier « J'attends des éclaircissements » in L'Université Syndicaliste, n° 350, 1994, p. 23.

[1668] F.P., Lycée Albert Camus, Rillieux la Pape « Laïcité, neutralité...suite » in L'Université Syndicaliste, n° 350, 1994, p. 24.

conditions d'intégration de tous dans une société»[1669]. Cependant, depuis 1994, les discours deviennent plus musclés dans les établissements où les islamistes continuent à provoquer certains enseignants. Noëlle Célérier, agrégée d'Histoire-Géographie et ses collègues Francine Kurzawski, et Didier Costenoble montrent comment les enseignants adoptent des discours plus fermes face à des fondamentalistes remettant en cause les règles de l'établissement ou contestant leurs enseignements : «*Au lycée Queneau, à Villeneuve-d'Ascq, les premières jeunes filles voilées sont apparues à la rentrée de 1995. Quelques collègues réagissent, mais très majoritairement, nous ne relevons pas, nous ne voulons pas voir et surtout nous sommes tellement compréhensifs, tellement tolérants … Le voile a fait le lit d'une sorte de clivage entre les cultures qui n'attend que l'occasion de se déclarer. Un collègue ayant osé évoquer le darwinisme a eu tellement de problèmes que son année en a été profondément perturbée, une autre collègue a été menacée de mort parce qu'elle avait parlé à la légère du voile : c'est notre statut de laïques qui est en cause; c'est notre liberté de parole qui est contestée*»[1670].

Pour des enseignantes comme Elizabeth Labaye ou Frédérique Rolet : «*le modèle intégrateur au fondement de l'Éducation nationale ne peut être abandonné au profit d'un multiculturalisme dont s'accommodent facilement beaucoup de nos voisins européens*»[1671]. Pourtant, plusieurs entretiens réalisés par Elodie Walck ou Carole Condat avec Nicolle Samadi, Emmanuel Todd ou Dominique Borne, entre 2004 et 2008, tentent de dédramatiser les relations complexes existant entre l'islam de France et la laïcité. «*L'islam en France, on le sait bien, est marqué par l'imaginaire des croisades médiévales, la colonisation, les affaires de foulard, les manifestations du fondamentalisme, la perception de l'«Arabe » etc. L'islam cherche sa place dans la société française à travers d'inévitables conflits et les incompréhensions. Nous avons oublié l'Inquisition, les guerres de religion, les lentes évolutions de l'Église, la longue marche vers l'émancipation des femmes en France, les manifestations du sexisme. Par contre nous attendons de l'islam, l'adoption immédiate et totale de nos valeurs. (..) Oublie-t-on que la majorité des musulmans de France incarne un islam*

[1669] Gisèle Jean et Daniel Robin, Dominique Comelli, Alain Dalançon, Denis Paget et alii « Laïcité : Un enjeu d'aujourd'hui » in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 591, 2003, p.19.

[1670] Noëlle Célérier, Francine Kurzawski, Didier Costenoble « A propos du voile…» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 591, 2003, p.21.

[1671] Daniel Rallet, Frédérique Rolet, Marylène Cahouet, Élizabeth Labaye et alii «Cohésion sociale : Que peut l'école ?» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 604, 2004, p.24.

«tranquille» qui découvre à son tour les valeurs de la laïcité ? Sait-on écouter des voix musulmanes sereines et responsables sur les questions de laïcité ? »[1672].

Conclusion : Les mutations affectant la société française depuis vingt-cinq ans rendent plus complexe le travail des associations de spécialistes. Autrefois centrées sur les problèmes pédagogiques, didactiques et historiographiques, elles doivent beaucoup plus se préoccuper des questions sociales alors qu'une partie du corps enseignant subit de plein fouet la déréglementation, voire par la précarité. Les responsables du S.NA.L.C, Bernard Kuntz puis François Portzer considèrent que depuis les années deux-mille, le corps professoral connaît une prolétarisation progressive : «*la profession prend véritablement conscience de la paupérisation dont elle est victime depuis 30 ans*»[1673]. Désormais les luttes engagées par les spécialistes au sein des syndicats ou par les responsables de l'A.P.H.G visent, non seulement à préserver les enseignements historiques, mais également à améliorer les conditions de travail rendues encore plus difficiles par les tensions apparues dans certains établissements.

3) Des organisations moins influentes

Confrontés à des problèmes importants, les représentants des spécialistes apparaissent désormais moins influents. Certains observateurs comme Gilles Fumey assurent même que les membres de l'A.P.H.G ne sont pas plus de 4000 en 2001 alors que l'Association se dit forte à l'époque de 10 000 adhérents[1674]. Mais, en 2015, Hubert Tison n'évoque plus la présence que de 7500 adhérents. L'A.P.H.G connaît, en fait, le sort de nombreuses organisations professionnelles affectées par le désengagement et la désyndicalisation. De nombreux salariés touchés par les pertes salariales, confrontés à des métiers de plus en plus prenants ou soumis à des pressions professionnelles, ne peuvent plus acquitter leurs droits d'adhésion ou participer pleinement au fonctionnement de ces organisations. Or les défis imposés aux spécialistes apparaissent immenses à l'aube du XXIème siècle. Les menaces pesant sur les pratiques, les contenus d'enseignement, et sur les postes demeurent

[1672] Elodie Walck «Des Charentes à l'Iran, portrait de Nicolle Samadi» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 604, 2004, p.30. – Carole Condat, Mathieu Leiritz «Entretien avec Dominique Borne : La laïcité est avant tout une pratique» in L'Université Syndicaliste, supplément au n° 663, 2008, p.8.

[1673] François Portzer «Pas de refondation sans revalorisation !» in La Quinzaine Universitaire, n° 1349, 2012, p. 1.

[1674] Gilles Fumey, Lettre à Armand Frémont, 21 mai 2001, Archives personnelles d'Armand Frémont citées par Patricia Legris, Op.cit., p. 489.

constantes et imposent aux responsables associatifs de trouver de nouvelles parades afin de compenser leur affaiblissement numérique.

a) De nouveaux défis : 1989-2002

Les responsables de l'A.P.H.G démontrent une bonne capacité de résistance face aux périls qui se profilent entre 1989 et 1993, preuve que le « Risorgimento », amorcé en 1977, a permis de renforcer l'Association. Dès le retour de la gauche aux affaires, Jean Peyrot et Hubert Tison sont conviés à participer à la Commission Joutard afin de réécrire les programmes de Terminale fortement décriés[1675]. Mais les responsables de l'A.P.H.G sont désappointés par les projets de réforme Jospin prévoyant de limiter les enseignements disciplinaires au profit d'«outils transversaux »[1676]. Même si Daniel-Jean Jay et Hubert Tison rencontrent plusieurs fois le responsable de la D.L.C, André Legrand, qui leur donne des assurances au sujet des programmes, les tensions demeurent fortes avec les différentes instances de l'Education nationale et notamment avec l'Inspecteur Général Dominique Borne. En effet, Jean Peyrot et les membres du Comité reprochent, en 1989, à la D.L.C et à l'Inspection générale d'avoir voulu imposer les programmes Garrigue en utilisant tout l'appareil hiérarchique constitué par les I.P.R et les M.A.F.P.E.N[1677]. Si la question des programmes est enfin réétudiée par C.N.P et le G.T.D présidé par Jean-Clément Martin, les tensions ne retombent pas en 1990. En effet, les membres de l'A.P.H.G rejettent, en majorité, les projets de programmes élaborés par Jean-Clément Martin et les membres du G.T.D qui comprennent pourtant des enseignantes, membres de l'Association, Micheline Hagnerelle et Arlette Roudaut[1678].

Si les géographes ne digèrent pas l'éviction de la géographie physique, les historiens de formation sont déconcertés par des projets conçus pour englober un premier cycle allant de la 6ème à la Seconde. Plusieurs membres de la Commission pédagogique craignent également que les thèmes du cycle terminal, fondés sur le temps long, soient difficiles à structurer. Les membres de l'A.P.H.G, hostiles aux réformes Jospin et aux projets du C.N.P, sont renforcés dans leur conviction par les

[1675] Gabriel Bannelier «Comité national 22 janvier 1989 » in Historiens & Géographes, n° 322, 1989, pp. 38-39.

[1676] Jean Peyrot « Le séisme de la rue de Grenelle » in Historiens & Géographes, n° 322, 1989, pp. 9-13.

[1677] Jean Peyrot «Sire, voyez votre peuple accablé...» in Historiens & Géographes, n° 323, 1989, pp. 9-13 – Jean Peyrot «Turbulences… gardez vos ceintures accrochées » in Historiens & Géographes, n° 325, 1989, pp. 13-17.

[1678] Jean Peyrot « Le patatras » in Historiens & Géographes, n° 330, 1991, pp. 13-18. - Aleth Briat « Assemblée générale de l'APHG, Lycée Louis le Grand, Paris, 25 novembre 1990 » in Historiens & Géographes, n° 330, 1991, pp. 28-29.

soutiens qu'ils reçoivent des syndicats depuis 1990[1679]. Les spécialistes syndiqués au S.N.E.S, le S.N.A.L.C et le S.N.L.C-F.O considèrent assez négativement les réformes Jospin instituant des modules transversaux et des Instituts de formation des maîtres, comme les projets du C.N.P prévoyant d'alléger les contenus. Forts de ces soutiens, les responsables de l'A.P.H.G multiplient les attaques, au cours de l'année 1991, contre les responsables du C.N.P accusés de vouloir marginaliser les enseignements d'Histoire-Géographie.

Cependant, Jean-Peyrot et Daniel Jean-Jay sont contraints de ménager des tendances très contradictoires au sein de l'Association. Les rencontres organisées avec les responsables des grands syndicats montrent le grand écart accompli, en permanence, par les responsables de l'A.P.H.G, pour ne pas se priver de soutiens précieux. Ainsi si les responsables de l'Association, rappellent, en novembre 1990, avec Nicole Fossart et Jean-Jacques Marie du S.N.L.C.-F.O : «*L'A.P.H.G. (Aleth Briat, Odette Lacueva) et le S.N.L.C.-F.O. (Nicole Fossart. Jean-Jacques Marie) se sont rencontrés le vendredi 30 novembre 1990. (..) Ils considèrent que les réductions d'horaires qui frappent de nombreuses disciplines (dont l'Histoire- Géographie), l'introduction de modules variables dits interdisciplinaires aux frontières indéterminées et en réalité extra-disciplinaires ne pourront qu'appauvrir et désorganiser plus encore l'enseignement*»[1680]. En revanche, devant les représentantes du S.G.E.N, Anne-Marie Vaillé et Odile Nave, Jean Peyrot et Odette Lacueva souscrivent, le 8 février 1991, aux recommandations suivantes : «*L'A.P.H.G. et le S.G.E.N.-C.F.D.T réaffirment : • qu'ils acceptent d'envisager la question de la réduction horaire globale d'enseignement (..) • que les modules constituent une proposition intéressante à condition de ne pas reconstituer à travers ces modules des filières cloisonnées* »[1681].

Ces tendances contradictoires ne tardent pas à s'affronter à l'occasion de la présentation des projets du G.T.D, par son président Jean-Clément Martin, en novembre 1991[1682]. Si les membres de l'Assemblée sont généralement hostiles aux projets du G.T.D, en revanche, de nombreux enseignants demeurent favorables à certains points développés par Jean-Clément Martin, même s'ils affirment être

[1679] « Entretien SNALC/APHG 4 décembre 1990 » in Historiens & Géographes, n° 330, 1991, pp. 48. «Rencontre SNES/APHG 1er décembre 1990 » in Historiens & Géographes, n° 330, 1991, pp. 49.

[1680] «Rencontre SNLC-FO/APHG (Nicole Fossart, Jean-Jacques Marie - Aleth Briat, Odette Lacueva)» in Historiens & Géographes, n° 332, 1991, pp. 38.

[1681] « Rencontre SGEN-CFDT l APHG (Jean Peyrot, Odette Lacueva, / Guy Descout, Anne Marie Vaillé, Odile Nave) » in Historiens & Géographes, n° 332, 1991, pp. 37.

[1682] Jean Peyrot « Il court, il court le programme » in Historiens & Géographes, n° 335, 1992, pp. 9-13. « Assemblée générale de l'APHG - 17 novembre 1991 Lycée Louis-le-Grand » in Historiens & Géographes, n° 335, 1992, pp. 25-34.

embarrassés par tel ou tel point. Les responsables de la D.L.C et du C.N.P, Christian Forestier et Didier Da Cunha-Castelle annoncent alors, au cours de l'année 1992, aux responsables de l'A.P.H.G qu'ils mettent fin à l'expérience du G.T.D Martin et promettent de réunir un nouveau Groupe technique pour réécrire les programmes[1683]. Mais cette expérience a provoqué des fractures au sein de l'Association, puisque Arlette Roudaut accuse le Président Peyrot et le Conseil de Gestion d'avoir manœuvré leurs adhérents pour faire échouer les projets du G.T.D[1684].

Cependant, les instances nationales de l'A.P.H.G sortent plutôt confortées de cette épreuve, puisque les membres du Comité national où sont présents les responsables des Régionales leur apportent un soutien franc et massif au moment où les projets du G.T.D sont remisés. L'Association des Professeurs retrouve sa sérénité et également son influence puisqu'elle apparaît désormais incontournable pour les membres du nouveau G.T.D. D'ailleurs, dès 1992, des enseignantes, comme Thérèse Cousin, qui regardent avec bienveillance certains apports du G.T.D, dressent un bilan nuancé rappelant autant son apport positif que ses propositions plus contestables : «*Ce que nous récusons, ce n'est donc nullement l'intérêt d'en revenir aux siècles passés, c'est le découpage absurde et stérilisant qui était fait dans les propositions du GTD : les "fondements" durant toute l'année de Première, le XX° siècle en Terminale* ». Mais elle ajoute un peu plus loin : «*Une nouvelle définition des programmes a émergé, qui distingue et relie à la fois ces 3 types d'objectifs pour chaque niveau de classes : le développement de mécanismes intellectuels et de savoir-faire, disciplinaires et interdisciplinaires; la maîtrise de notions générales indispensables; les connaissances à acquérir sur des périodes de l'Histoire*»[1685].

Sortis renforcés de cette expérience, les responsables de l'Association reprennent, face au nouveau ministre Jack Lang, les dossiers qui leur tiennent à cœur. En effet, si les responsables de l'A.P.H.G sont satisfaits par les mesures prises par le Ministre pour rétablir des épreuves dans les séries techniques au baccalauréat, ils protestent contre les conditions dans lesquelles se déroulent désormais ces examens. En effet, les professeurs de S.T.I, S.T.L, S.M.S ne disposent que de 2 heures en Première pour préparer leurs élèves alors que ceux de S.T.T (ex G) disposent des mêmes

[1683] Claude Ruiz «Assemblée générale de l'APHG -Lycée Louis Le Grand Paris - 6 décembre 1992» in Historiens & Géographes, n° 339, 1993, pp. 22-25.

[1684] Jean Peyrot « Comité national de l'APHG 17 mai 1992 - Louis le Grand » in Historiens & Géographes, n° 337, 1992, pp. 15-16.

[1685] Thérèse Cousin « Au sujet des programmes : quelques jalons dans le débat » in Historiens & Géographes, n° 339, 1993, pp. 45-46.

horaires et d'une heure et demie en Terminale[1686]. Les responsables de l'Association contestent aussi les amputations horaires intervenues en première S et les coupes sombres réalisées par le G.T.D d'Education civique, présidé pourtant par André Zweyacker, membre de l'A.P.H.G.

Avec la seconde Cohabitation qui débute en 1993, les spécialistes nouent de meilleures relations avec le Ministre François Bayrou et les responsables du nouveau G.T.D présidé par un universitaire, Serge Berstein et un Inspecteur Général, Dominique Borne[1687]. En effet, les membres du G.T.D, même s'ils ont des idées très arrêtées, prennent en considération les remarques formulées par les membres du Comité, en 1994. Si les représentants de l'A.P.H.G acceptent de réduire les temps consacrés aux Relations internationales et aux crises en Terminale, ils demandent qu'on réintroduise la Réforme et les Lumières en Seconde. Ces accommodements satisfont globalement les enseignants du S.NA.L.C, mais n'enchantent guère les responsables du S.N.E.S, mécontents d'être écartés des travaux du G.T.D, qu'ils considèrent avec suspicion. En effet, les responsables du S.N.E.S reprochent aux programmes leurs orientations libérales, privilégiant les aspects culturels au détriment des faits économiques et sociaux, tout en ignorant les crises du capitalisme pour insister sur les comparaisons entre totalitarismes.

En 1995, le nouveau Président de l'A.P.H.G, Robert Marconis et Hubert Tison affichent leur satisfaction d'avoir été entendus par les responsables du G.T.D, en dépit de concertations trop rapides. Cependant, les nouveaux responsables de l'Association sont préoccupés par les mesures de déréglementation affectant le Collège. Ils protestent notamment contre les mesures prises par Alain Boissinot, Directeur des Lycées et Collèges, réduisant les horaires de 6ème à 3 heures pour le bloc Histoire-Géographie-Education civique[1688]. En outre, si Robert Marconis et Hubert Tison se félicitent toujours autant de l'accueil réservé par le Ministère, l'Inspection Générale et le nouveau G.T.D[1689], les responsables de la Commission pédagogique laissent poindre quelques critiques[1690] à propos des programmes de collèges notamment en 4ème et 3ème. En 1997, les relations se tendent sérieusement entre l'A.P.H.G et la D.L.C puisque de nouvelles mesures de déréglementation

[1686] Jean Peyrot « Au bac des sections techniques » in Historiens & Géographes, n° 339, 1993, pp. 15-20.

[1687] Claude Ruiz « Comité national de l'APHG » in Historiens & Géographes, n° 341, 1993, pp. 23-30.

[1688] Robert Marconis «Turbulences » in Historiens & Géographes, n° 341, 1995, pp. 13-21.

[1689] Robert Marconis «Vigilance» in Historiens & Géographes, n° 353, 1996, pp. 9.

[1690] Claude Ruiz «Comité national de l'APHG à la Sorbonne» in Historiens & Géographes, n° 354, 1996, pp. 13-16. – Eric Till «Commission pédagogique nationale de Premier cycle» in Historiens & Géographes, n° 354, 1996, pp. 17-20.

touchent les classes de 5ème et de 4ème, accentuant ainsi les différences entre établissements[1691].

Le ministère de François Bayrou, représente cependant une accalmie pour l'Association qui a profité de cette période pour réaliser une transition sans-à-coups au sommet de l'Association. En revanche, la période qui débute avec le ministère Allègre est placée sous le signe du volcanisme. En effet, si le Ministre révèle son tempérament éruptif, les responsables associatifs et syndicaux sont eux-mêmes d'ardents défenseurs des intérêts de leurs sociétaires. Dès l'été 1997, les éditoriaux du Président, Robert Marconis, stigmatisent les interventions du Ministre vilipendant régulièrement les responsables du S.N.E.S[1692]. A partir de 1998, Robert Marconis ou Eric Till protestent contre les vexations infligées aux personnels ou à l'Inspection par Claude Allègre. Ces affrontements avec le ministère permettent de resserrer les liens distendus de l'A.P.H.G avec le S.N.E.S ou d'approfondir les relations avec le S.NA.L.C et le S.N-F.O.L.C. Les responsables de l'Association et des syndicats précités sont particulièrement remontés contre les projets de réforme du Lycée échafaudés par le conseiller du Ministre, Philippe Meirieu. En effet Claude Allègre et Philippe Meirieu souhaitent réduire les enseignements disciplinaires au profit d'enseignements transdisciplinaires ou de dispositifs de remédiation qui sont considérés comme des gadgets par de nombreux enseignants[1693].

Robert Marconis et Jean Peyrot sont exaspérés par la mise en scène médiatique entourant la Consultation sur les lycées et le «Colloque Meirieu» organisés pour présenter aux médias et à l'opinion, les réformes du Ministre. Robert Marconis, en professionnel averti, décrypte les effets médiatiques accompagnant les déclarations officielles du Ministre, le 28 avril 1998 ainsi que les connivences existant entre le Ministre, les associations lycéennes et la presse : «*Le Palais des Congrès de Lyon fut le théâtre de cette opération dont la mise en scène avait été particulièrement soignée. Dans une salle soigneusement composée et réservée aux seuls invités, on fit l'obscurité pour placer sous les feux des projecteurs le ministre qui put faire son entrée au son d'une musique de circonstance (..) La jeune lycéenne, porte-parole du Conseil national de la vie lycéenne, était soutenue par ses camarades regroupés devant la tribune et judicieusement éclairés par les projecteurs aux moments jugés opportuns, quand ils se levaient pour applaudir dans un ballet qui semblait bien réglé. Elle termina son intervention en forme de supplique : "Nous avons placé en vous tous nos espoirs, nos rêves et notre désir de changement : ne nous décevez pas". (..) Quant à la presse, elle s'est complaisamment prêtée à cette manifestation.*

[1691] Robert Marconis «Il faut résister à la déréglementation» in Historiens & Géographes, n° 356, 1997, pp. 11-14.

[1692] Robert Marconis «L'école et l'éducation civique » in Historiens & Géographes, n° 358, 1997, pp. 9-16.

[1693] Robert Marconis «Navigation à vue» in Historiens & Géographes, n° 360, 1998, pp. 9-14.

Selon une pratique désormais courante, Libération avait publié, le matin même de l'ouverture du colloque, l'essentiel du rapport qui devait être présenté officiellement par Philippe Meirieu en fin de matinée»[1694].

Dès 1999, les responsables de l'A.P.H.G tirent à boulet rouge sur les recommandations émises par Philippe Meirieu dans le «Projet de Charte pour les lycées» prévoyant de réduire considérablement les enseignements disciplinaires au profit de ce qu'ils considèrent être des futilités pédagogiques[1695]. Les pressions exercées sur le Ministre, notamment à partir d'une pétition, sont payantes puisque les spécialistes récupèrent l'Enseignement de l'Education Civique Juridique et Sociale (E.C.J.S) dans les séries L ou S et préservent leurs horaires en Seconde. Mais non contents d'avoir préservé leurs enseignements, les responsables de l'A.P.H.G font œuvre de pédagogie en rappelant à leurs adhérents que les offensives menées contre eux par Philippe Meirieu ne font que précéder d'autres menaces. «*Jean-Jacques Petit (Pays de Loire) estime, en effet, urgent d'entrer en résistance plus particulièrement sur la question de l'ECJS conçue comme une première brèche dans le dispositif disciplinaire. Il souligne la totale complémentarité des rapports Meirieu ("besoins" des élèves opposés à notre "prétention à instruire") Bancel (coïncidence entre les contenus disciplinaires et ces mêmes besoins, d'où l'obsolescence prétendue des décrets de 1950), Monteil (réforme des procédures d'inspection et du corps d'inspection) et Blanchet (renforcement du pouvoir des conseils d'administration et des chefs d'établissements)*»[1696]. Jean-Jacques Petit mais aussi Robert Marconis rappellent que les mesures présentées par Claude Allègre visent à appliquer, dans l'Education nationale, les principes de la nouvelle gouvernance préconisés par ces hauts fonctionnaires, auteurs de rapports longuement disséqués par les représentants des organisations enseignantes. Ces projets caressés par les cadres de l'Education nationale ne visent qu'à briser, selon eux, les statuts des enseignants en les plaçant sous le contrôle de nouvelles instances, censées abaisser les niveaux d'exigence pour imposer des outils transversaux répondant aux besoins des employeurs.

[1694] Robert Marconis «Silence dans les rangs !» in Historiens & Géographes, n° 362, 1998, pp. 11-16. -- Voir aussi Alain Auffray «Les élèves veulent apprendre moins mais mieux. Ils réclament un suivi individualisé, davantage d'activités culturelles et sportives » in « Révélations sur la réforme des lycées : les 35 heures pour les lycéens» Libération, 28 avril 1998 -- Paul Quinio « Horaires allégés, nouvelles activités. Des idées pour changer la vie au lycée. Un colloque s'ouvre aujourd'hui à Saint-Fons pour tirer les leçons de la consultation nationale des lycéens» in « Révélations sur la réforme des lycées : les 35 heures pour les lycéens» Libération, 28 avril 1998

[1695] Robert Marconis «L'histoire et la géographie dans le projet de réforme des lycées» in Historiens & Géographes, n° 365, 1999, pp. 9-16.

[1696] «Assemblée générale de l'APHG - Le 5 décembre 1999» in Historiens & Géographes, n° 369, 2000, pp. 17 sqq.

D'ailleurs les suspicions des membres de l'A.P.H.G sont confirmées par les mesures introduisant les T.P.E au Lycée et les I.D.D au Collège prises par le nouveau ministre Jack Lang, remplaçant le désormais impopulaire Allègre dès l'an 2000. Les représentants de l'Association contestent aussi les toilettages de programmes annoncés par le nouveau G.T.D présidé par Jean-Paul Charvet et Alain Plessis pour faire face aux nouvelles réductions des horaires de Terminale S passant de 3 heures à 2 heures 30 hebdomadaires[1697]. Si les représentants de l'A.P.H.G ne contestent pas les allègements réalisés en Terminale L et E.S, en 2001, ils considèrent que les coupes sombres réalisées en S, sans concertation, ruinent la cohérence des programmes de 1995, puisque les questions culturelles disparaissent en Première alors que les enseignants sont amenés à traiter la Colonisation en Terminale S sans évoquer ni la IIIème République, ni l'émergence du Tiers Monde. Des tensions opposent les représentants de l'Association aux membres du C.N.P présidé par Luc Ferry et du nouveau Groupe d'experts présidé par Armand Frémont qui refusent de remettre en question les choix opérés par l'ancien G.T.D[1698]. Les relations se dégradent également avec des militants du S.N.E.S comme Dominique Comelli qui reproche à l'Association des Professeurs sa mentalité de « *forteresse assiégée* »[1699]. Même si Denis Paget tente d'éteindre la polémique, les relations se dégradent entre les deux organisations à partir du début du XXIème siècle. En effet, si les représentants de l'A.P.H.G se félicitent des propositions plus acceptables faites par le Groupe d'experts Frémont sur les programmes, ces projets sont rejetés par les représentants du S.N.E.S au Conseil Supérieur de l'Education en 2002[1700].

b) Une mobilisation plus difficile : 2002-2015

Durant cette période, les responsables de l'A.P.H.G doivent affronter de nouvelles menaces puisque les réformes engagées prévoient de réduire encore les enseignements historiques, tout en favorisant les processus de déréglementation. Pour faire face aux périls et rassembler les praticiens, les responsables innovent puisqu'après le site national créé en 2000, ils lancent sur internet des séries de vidéos consacrées aux problèmes pédagogiques. Cependant, les responsables peinent à rassembler plus de 7 500 adhérents aujourd'hui et demeurent plus isolés que par le passé, puisque les relations sont quelquefois exécrables avec de grands syndicats ou avec de nouveaux collectifs.

[1697] Robert Marconis «Le nouveau ministre attendu au "Rendez-vous de l'Histoire… et de la Géographie"» in Historiens & Géographes, n° 370, 2000, pp. 15-22.

[1698] Robert Marconis «Les mauvais coups de l'été» in Historiens & Géographes, n° 376, 2001, pp. 7-12.

[1699] Ibid.

[1700] Robert Marconis «Renouer un vrai dialogue … pour rétablir la confiance» in Historiens & Géographes, n° 379, 2002, pp. 7-11.

Alors que les membres de l'A.P.H.G pensaient trouver dans les responsables de la droite parlementaire des interlocuteurs compréhensifs, ils s'aperçoivent que peu ou prou, ces ministres mènent des politiques identiques à celles de la gauche plurielle, tout en cherchant à réaliser des économies substantielles. Au lendemain du 21 avril 2002, Robert Marconis et Hubert Tison sollicitent plusieurs audiences auprès des Ministres, Luc Ferry et Xavier Darcos pour dénoncer les attaques en règle subies par les enseignements historiques depuis quelques années[1701]. Les représentants de l'Association évoquent particulièrement les réductions d'horaires en S coïncidant avec la création des T.P.E et de l'E.C.J.S, ainsi que les amputations en 5ème et 4ème réalisées au Collège pour mettre en place les I.D.D, limitant ainsi à 2 heures, l'Histoire-Géographie. Robert Marconis et Eric Till montrent que les pertes enregistrées, depuis 1995, sur 3 niveaux s'élèvent à 1 heure 30 par semaine soit 50 heures au Collège ![1702] Anita Lebon-Gardy et Sylvie Rachet rappellent, quant à elles, les coefficients ridicules affectés aux filières techniques [1703].

Mais les représentants des spécialistes sont inquiets car Luc Ferry et Xavier Darcos ne donnent pas suite à leurs requêtes et font, en revanche, avancer plusieurs projets liés à la décentralisation. Après que Micheline Cinquin ait averti ses collègues des dangers de la décentralisation, les enseignants de l'A.P.H.G, Michel Barbe ou Jean-François Pernot appellent leurs collègues, en 2003, à se battre pour préserver les cadres nationaux qu'ils considèrent comme plus protecteurs et plus démocratiques que ceux de la Région[1704]. Ces enseignants redoutent de voir appliquées, les recommandations émanant de deux hauts fonctionnaires appartenant au H.C.E.E, Christian Forestier et Claude Thélot, préconisant de déréglementer les enseignements scolaires et les statuts des professeurs. Aussi dès le début de l'année 2004, les responsables de l'A.P.H.G, émettent de vives protestations contre les réductions horaires et les suppressions de poste envisagées par le gouvernement. Robert Marconis et Hubert Tison exercent d'ailleurs des pressions sur les responsables de la D.G.E.SCO et de l'I.G.E.N, Jean-Paul de Gaudemard et

[1701] Aleth Briat, Claude Ruiz «Comité National de l'APHG» in Historiens & Géographes, n° 379, 2002, pp. 17-21.

[1702] Eric Till «Commission pédagogique nationale des collèges- 30 novembre 2002» in Historiens & Géographes, n° 382, 2003, pp. 30-32.

[1703] Anita Lebon-Gardy « Commission de l'enseignement technique- 30 novembre 2002 » in Historiens & Géographes, n° 382, 2003, pp. 33. – Robert Marconis «Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole : Premières réflexions sur un colloque» in Historiens & Géographes, n° 381, 2002, pp. 7-10.

[1704] Aleth Briat, Claude Ruiz «Assemblée générale de l'APHG» in Historiens & Géographes, n° 382, 2003, pp. 17 sqq.

Jean-Louis Nembrini afin de préserver les épreuves d'Histoire-Géographie au Brevet menacées[1705].

Mais surtout Robert Marconis et Aleth Briat dénoncent les rapports Thélot et Camdessus, prévoyant de nouvelles formes de pilotage et ignorant les aspects disciplinaires[1706]. D'ailleurs Aleth Briat et Claude Ruiz appellent leurs collègues à se mobiliser pour préserver les enseignements d'Histoire-Géographie dans le «socle commun» alors que des rumeurs persistantes ne garantissent nullement à ces deux disciplines d'être présentes dans le socle[1707]. Si après le vote de la Loi Fillon (L.O.P.A.E) en 2005, les historiens-géographes sont satisfaits de voir leurs disciplines présentes dans le «socle des connaissances et compétences fondamentales», ils redoutent certaines prescriptions de la L.O.P.A.E renforçant l'autonomie des établissements qui peuvent désormais définir librement une partie de leurs enseignements. Ces inquiétudes sont particulièrement vives au moment où ils constatent qu'après la suppression des I.D.D par François Fillon, les dotations en 5ème et 4ème sombrent à leur plus bas niveau, c'est à dire 3 heures pour le bloc Histoire-Géographie, Education civique[1708]. Mais surtout, les responsables de l'A.P.H.G redoutent les carcans législatifs qui pèsent désormais sur les enseignants à l'heure où la «liberté pédagogique» est réaffirmée solennellement par la L.O.P.A.E. Car si les prescriptions de la Loi Fillon prévoient de contraindre les enseignants à remplacer leurs collègues malades, les projets caressés par le nouveau Ministre Gilles de Robien visent à renforcer la polyvalence des enseignants[1709].

Désormais les éditoriaux de Robert Marconis, en 2006, dénoncent les conséquences de la L.O.L.F contribuant à réduire les postes tout en favorisant les doubles affectations d'enseignants contraints de devenir Titulaires sur Zone de Remplacement[1710]. Ces T.Z.R ne peuvent plus participer aux travaux d'équipes

---

[1705] Robert Marconis «Avis de tempête(s) … » in Historiens & Géographes, n° 385, 2004, pp. 7-10. Robert Marconis «Aveuglement ou casus belli ? » in Historiens & Géographes, n° 386, 2004, pp. 7-14.

[1706] Robert Marconis «Un rapport peut en cacher un autre…» in Historiens & Géographes, n° 388, 2004, pp. 7-10.

[1707] Aleth Briat, Claude Ruiz « Assemblée générale de l'APHG - Le 5 décembre 2004» in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, pp. 15.

[1708] Robert Marconis «Poser les vraies questions avant qu'il ne soit trop tard... » in Historiens & Géographes, n° 389, 2005, pp. 7-10.

[1709] Aleth Briat, Claude Ruiz «Assemblée générale de l'APHG - Le 4 décembre 2005» in Historiens & Géographes, n° 393, 2006, pp. 19 sqq.

[1710] Robert Marconis «Etudes de documents» in Historiens & Géographes, n° 390, 2005, pp. 7-12. -- Robert Marconis «Au-delà des discours... la réalité amère du quotidien sur le "terrain" » in Historiens & Géographes, n° 393, 2006, pp. 7-14.

pédagogiques, ni même espérer se fixer dans leurs établissements de rattachement en raison de la pénurie de postes alors que, dans le même temps, l'administration peine à recruter de nouveaux enseignants ! Les dirigeants de l'Association apportent aussi leur soutien aux membres du collectif «*Liberté pour l'Histoire*», présidé par René Rémond, qui protestent contre les lois mémorielles votées, depuis 1990, empêchant toute expression historique libre[1711]. Après le départ de Robert Marconis, les nouveaux responsables de l'A.P.H.G, sont contraints de poursuivre les actions entreprises par l'ancien Président, puisque les projets de Robien sont présentés devant le Parlement. Jacques Portes, Eric Till et Hubert Tison mettent en garde leurs adhérents, en 2007, contre des décrets de Robien remettant en cause les décharges, les heures de chaire ou imposant des services bivalents à des enseignants déjà trivalents ![1712] La mobilisation de l'ensemble des syndicats contre les décrets menaçant les statuts des enseignants, permet d'écarter les projets du Ministre. Mais déjà d'autres périls se profilent à l'horizon.

En effet, dès l'automne 2007, le responsable de la D.G.E.SCO, Jean-Louis Nembrini et le conseiller de Nicolas Sarkozy à l'Elysée, Jean-Baptiste de Froment, annoncent aux nouveaux dirigeants de l'A.P.H.G que de nouvelles amputations horaires sont à prévoir pour correspondre aux «normes européennes». Ces annonces contribuent à braquer les responsables de l'Association échaudés par les injonctions de Nicolas Sarkozy et les nouvelles annonces de suppression de postes alors que des rumeurs annoncent avec insistance la suppression de l'Histoire-Géographie dans certaines filières[1713]. Aussi, au printemps 2008, si les responsables de l'A.P.H.G se contentent de faire quelques remarques au Groupe de travail présidé par les Inspecteurs Laurent Wirth et Alain Bergounioux sur les horaires impartis en 5ème ou en 3ème, leurs préoccupations sont ailleurs[1714]. Jacques Portes et Eric Till font entendre leur vif mécontentement à l'annonce des réformes envisagées par les responsables du moment. En effet, Nicolas Sarkozy et Xavier Darcos prévoient de réduire les horaires au Lycée, sans garantir que les enseignements d'Histoire-Géographie figureront dans le tronc commun[1715]. En outre, ils prévoient de réformer les Concours d'enseignement en s'inspirant du rapport Pochard, extrêmement défavorable aux statuts des enseignants. Les dirigeants de l'Association recherchent donc des

[1711] Ibid.

[1712] Jacques Portes «Défis et combats» in Historiens & Géographes, n° 398, 2007, pp. 7-8.

[1713] Jacques Portes «Vigilance toujours» in Historiens & Géographes, n° 399, 2007, pp. 7-8

[1714] Aleth Briat, Claude Ruiz «Assemblée générale de l'APHG - Le 2 décembre 2007» in Historiens & Géographes, n° 401, 2008, pp. 13-21.

[1715] Jacques Portes «Projets, rumeurs et bruits de couloir... annonciateurs de cyclones ?» in Historiens & Géographes, n° 401, 2008, pp. 7-8 -- Jacques Portes «25 ans après, un autre tsunami» in Historiens & Géographes, n° 404, 2008, pp. 7-8

soutiens auprès de syndicats comme le S.NA.L.C et du S.N-F.O.L.C grâce à leurs adhérents, même si les relations avec le S.N.E.S demeurent complexes[1716]. Au printemps 2009, Jacques Portes et Eric Till accueillent, avec scepticisme, les préconisations du rapport Descoings recommandant de mieux répartir les options et de mieux équilibrer les filières sans évoquer de troncs communs. En revanche, les responsables de l'A.P.H.G sont informés par Mark Sherringham et Jean-Louis Nembrini que les enseignements d'Histoire-Géographie figureront bien dans le tronc commun au Lycée[1717].

Mais les annonces faites par le nouveau Ministre, Luc Châtel, contribuent à remobiliser les adhérents de l'A.P.H.G, ulcérés de voir leurs disciplines remises en cause à la veille du centenaire de l'Association. L'annonce du décès soudain de Jean Peyrot contribue également à galvaniser les professeurs réunis en Assemblée générale[1718]. Dès le début de 2010, les représentants des Régionales notamment de l'Est font savoir qu'ils sont hostiles aux projets Châtel, supprimant en Seconde les modules remplacés par des «enseignements exploratoires» et retirant l'Histoire-Géographie en Terminale S, tout en imposant 4 heures à toutes les Premières. Les responsables de l'Association font également remarquer que les filières techniques S.T.I et S.T.L sont privées d'Histoire-Géographie en Terminale[1719]. Certains professeurs, en outre, critiquent les replâtrages du programme de Seconde donnant la part trop belle à l'Occident médiéval par rapport aux civilisations de la Méditerranée. Des membres de l'A.P.H.G ou des enseignants proches de l'Association se mobilisent contre les projets Châtel, notamment en lançant une pétition recueillant plus de 25.000 signatures, autant que celle lancée en 1976[1720]. Il faut remarquer, en outre, que de nombreuses personnes ont souscrit à la pétition sans être concernés professionnellement alors qu'autant d'enseignants du Second degré se sont abstenus.

En effet, même l'année du Centenaire de l'Association, les responsables de l'A.P.H.G éprouvent des difficultés à rassembler au-delà de leurs bases. Comme

---

[1716] Claude Ruiz «Comité National de l'APHG – Le 18 mai 2008 » in Historiens & Géographes, n° 403, 2008, pp. 15-17.

[1717] Jacques Portes «Un piège à plusieurs détentes» in Historiens & Géographes, n° 406, 2009, pp. 7-8

[1718] Aleth Briat, Claude Ruiz « Assemblée générale de l'APHG - Le 29 novembre 2009» in Historiens & Géographes, n° 409, 2010, pp. 15-20.

[1719] Jacques Portes «Un centenaire de combats 1910 – 2010» in Historiens & Géographes, n° 409, 2010, pp. 7-10

[1720] Ibid. Si la pétition de 1976 recueille environ 24 000 signatures sur un total de 35 000 enseignants, celle lancée en 2009 recueille selon le journal La Croix plus de 30 000 mentions après trois ans d'existence alors que le nombre d'enseignants en Histoire-Géographie est proche du chiffre de 1976 : voir Jean Peyrot «Vie de l'Association» Historiens & Géographes, n° 266, 1977, pp. 274-278

toutes les organisations enseignantes, l'A.P.H.G connaît une décrue et un vieillissement de ses effectifs, puisqu'elle ne revendique plus que 7.500 membres en 2010. Si les responsables de l'Association entretiennent des relations fluctuantes avec Bruno Modica et les «Clionautes»[1721], d'autres associations se montrent plus réticentes vis-à-vis du «navire amiral». «Durance» créée par l'I.P.R, Jean Sérandour, en 1999 ou le Collectif «Aggiornamento» initié par Laurence Pierrepont-De Cock et par Suzanne Citron, en 2011, attirent des enseignants qui ne se reconnaissent pas forcément dans l'action de l'Association. Si les membres de l'Association «Durance», Daniel Dalet, Brigitte Manoukian, Gérard Attali travaillent essentiellement sur des questions didactiques et se détournent des combats «politiques» menées par l'A.P.H.G, les membres du Collectif «Aggiornamento» mènent une action franchement politique. En effet, Laurence Pierrepont-De Cock, Philippe Olivera ainsi que Véronique Servat et Alice Cardoso, syndiquées au S.N.E.S, sont déjà membres du «Comité de Vigilance sur les usages publics de l'histoire» (C.V.U.H) fondé en 2005. Ces enseignants protestent contre les tentatives d'instrumentalisation de l'Histoire par des politiciens de droite comme Christian Vanneste. Dans la même perspective, les membres du Collectif demandent aux pouvoirs publics de réécrire, en 2011, les programmes d'Histoire de Première, jugés incohérents par beaucoup de praticiens. Mais les enseignants d'Aggiornamento souhaitent également que les programmes laissent plus de place aux minorités visibles et invisibles dans une France multiethnique[1722]. Laurence Pierrepont-De Cock ou Philippe Olivera reprochent donc aux responsables de l'A.P.H.G de défendre des conceptions élitistes et ethno-centrées en contradiction avec les orientations multiculturalistes de la société française[1723].

Face aux menaces encourues par l'enseignement de l'Histoire et face aux critiques, les nouveaux représentants de l'A.P.H.G se doivent de reprendre la main. Le nouveau président Bruno Benoît et Eric Till multiplient les audiences auprès des conseillers de l'Elysée et du responsable de la D.G.E.SCO, Jean-Michel Blanquer, pour tenter d'éliminer les aspects les plus nocifs de la réforme Châtel pour l'Histoire[1724]. Les dirigeants de l'Association font également part de leur mécontentement à propos des programmes de 5ème et 4ème beaucoup trop vastes. Mais Bruno Benoît et Hubert Tison préparent aussi de nouveaux «Etats Généraux»

[1721] Clionautes « APHG - Clionautes pour avancer ensemble ! », site de l'association, 22 juin 2015.

[1722] Vincent Capdepuy « Le déni du Monde» in Aggiornamento, 17 juin 2013.

[1723] Laurence Pierrepont-De Cock « Dossier Figaro Histoire, Lettre ouverte à Hubert Tison, Secrétaire Général de l'APHG » in Aggiornamento.Hypothèses.org, 15 octobre 2012.

[1724] Bruno Benoît «Mobilisons nous !» in Historiens & Géographes, n° 414, 2011, pp. 7-10

afin de mobiliser les enseignants et d'ameuter les médias[1725]. Dès 2012, les éditoriaux du nouveau Président appellent les responsables de la D.G.E.SCO et des fédérations de parents d'élèves comme la F.C.P.E à ne pas priver les élèves des filières scientifiques d'Histoire-Géographie[1726]. Les responsables de l'A.P.H.G profitent également des critiques qui s'abattent sur les programmes de Première et de Terminale pour demander des aménagements et des allègements. Ils obtiennent le soutien des responsables du S.NA.L.C favorables à une réécriture des nouveaux programmes.

Après l'élection de François Hollande, les responsables de l'A.P.H.G qui interpellent Vincent Peillon sur des questions aussi brûlantes que les créations de postes, le réaménagement des programmes de 1ère S, ou le retour de l'Histoire-Géographie en Terminale S sont déçus par la réaction du Ministre qui ne souhaite pas s'engager. A l'automne, les cinq membres de l'A.P.H.G siégeant dans une commission avec les Inspecteurs Wirth et Hagnerelle, une représentante de la D.G.E.SCO ne parviennent qu'à obtenir que 4 heures 30 à répartir sur la Première et la Terminale S. Bruno Benoît, dans un éditorial musclé, reproche alors au nouveau Ministre, à la D.G.E.SCO, à l'I.G.E.N, à la F.C.P.E, au S.G.E.N et au S.E-U.N.S.A d'œuvrer sciemment pour sabrer les enseignements d'Histoire-Géographie[1727]. En outre, le président de l'A.P.H.G accuse le collectif «Aggiornamento» d'orchestrer une campagne de dénigrement contre l'A.P.H.G et son secrétaire général Hubert Tison. Les efforts de relecture des programmes entrepris par les commissions pédagogiques pour réécrire les programmes de 3ème et de Terminale L et ES, en 2013, permettent d'obtenir des allègements de la part de la D.G.E.SCO et de l'I.G.E.N[1728]. Mais les nouvelles entrevues entre responsables A.P.H.G et Jean-Paul Delahaye de la D.G.E.SCO ne permettent pas d'obtenir des avancées sur les horaires en S[1729]. Les éditoriaux de Bruno Benoît, en 2014, concentrent donc leurs attaques sur les responsables du ministère de l'Éducation nationale, de la D.G.E.SCO et du C.S.P rognant les horaires à la baisse en raison des visions utilitaristes qui les animent[1730]. Depuis le début de l'année 2015, les responsables de l'A.P.H.G s'efforcent de mobiliser leurs adhérents contre les conséquences des

[1725] Bruno Benoît «Nous aussi, historiens et géographes, sommes des indignés!» in Historiens & Géographes, n° 416, 2011, pp. 7-10

[1726] Bruno Benoît «L'appel du 11 avril 2012» in Historiens & Géographes, n° 418, 2012, pp. 7-9.

[1727] Bruno Benoît «Osons le dire, osons leur dire» in Historiens & Géographes, n° 420, 2012, pp. 7-11.

[1728] Bruno Benoît «Vérités … » in Historiens & Géographes, n° 424, 2013, pp. 7-9.

[1729] Bruno Benoît «Les quatre saisons » in Historiens & Géographes, n° 421, 2013, pp. 7-9.

[1730] Bruno Benoît «Jours de colères… » in Historiens & Géographes, n° 427, 2014, pp. 7-9.

réformes Peillon et Vallaud-Belkacem permettant aux chefs d'établissement de se servir de l'E.M.C comme d'une variable d'ajustement ou amputant les horaires d'Histoire-Géographie de 20% avec les E.P.I : «*Sur 2 heures et demie, soit 150 minutes, 30 minutes sont consacrées aux EPI ; il reste donc deux heures (et encore!) d'enseignement disciplinaire. Certes, dans les EPI, les professeurs peuvent travailler avec des collègues en trouvant des terrains communs, mais ceux-ci n'ont pas fait vraiment leur preuve quand ils existent et, de plus, ils demandent de gros investissements de la part des collègues sans reconnaissance de la part du Ministère*»[1731].

Conclusion : Les politiques de pilotage et les conceptions managériales de l'école restreignent les marges de manœuvre des acteurs institutionnels et des partenaires sociaux. Ces politiques caractérisées par les restrictions financières, la mise en place de nouveaux «curricula» et la flexibilité accrue des personnels, se traduisent également par une déresponsabilisation des acteurs et par une délégitimation de l'institution scolaire. Les réformes mises en place maltraitent à nouveau les enseignements historiques subissant de nouvelles amputations horaires alors que désormais spécialistes et syndicats sont écartés des circuits d'élaboration des programmes. Ces évolutions fragilisent des organisations opposées sur les stratégies définies, même si de nouvelles recompositions apparaissent.

[1731] Bruno Benoît «Extrême vigilance. Chat échaudé, craint l'eau froide» in Historiens & Géographes, n° 430, 2015, pp. 7-9.

CONCLUSION GENERALE :

Les marges de manœuvre des spécialistes attachés à l'enseignement historique et notamment celles des représentants de l'A.P.H.G, semblent réduites actuellement par rapport à la conjoncture des années 1970-1980. Sans réduire l'époque du «Risorgimento» à un «âge d'or» disparu, certains paramètres apparaissent plus favorables aux partisans d'une restauration de l'enseignement historique dans les années soixante-dix. En effet, l'A.P.H.G, après les divisions qui ont suivi «*Le moment 1968*» et les critiques qui se sont abattues sur différents présidents de la Société, apparaît plus soudée autour d'une équipe ramassée dont certains membres continuent aujourd'hui d'assurer des responsabilités. Cette nouvelle Association composée d'enseignants venants d'horizons très divers, comme le montre la présence de syndiqués du S.G.E.N, du S.N.E.S ou du S.NA.L.C, est capable de fédérer des «novateurs» comme des «restaurateurs» dans l'enseignement général et technique. L'Association, au meilleur de sa forme, compte jusqu'à 12 000 adhérents. Ces enseignants sont majoritairement ulcérés par les coupes sombres envisagées ou réalisées par le pouvoir politique depuis les années soixante. Les responsables de l'A.P.H.G qui se sont résolus à rechercher des appuis syndicaux bénéficient de soutiens plus affirmés dans les Conseils d'enseignement et les commissions paritaires. L'Association profite également d'un entregent important qui lui permet de peser sur la représentation nationale ou sur les bureaux ministériels.

Le bouillonnement idéologique qui s'est développée à partir des années soixante, au travers la presse écrite, favorise une prise de conscience d'une partie de la population. L'opinion publique plus politisée est également plus réceptive au sort de l'Histoire-Géographie. L'image du professeur d'Histoire en sort affirmée. Les grands rôles de professeurs d'Histoire-Géographie, Jean Douélan et Marco Perly, sont joués à l'époque par des acteurs charismatiques comme Lino Ventura ou Jacques Denis[1732]. Ces enseignants qui incarnent la conscience du monde apparaissent également attentifs aux préoccupations de leurs élèves comme l'héroïne de «Diabolo Menthe». Pensons que même Jacques Mesrine, se fait passer pour un «prof d'Histoire», lors de sa dernière cavale en 1979[1733]. Collier de barbe, lunettes en écailles, et blouson de cuir, l'adversaire des Q.H.S sort directement du catalogue C.A.M.I.F. Mais «l'ennemi public n°1», au travers de son personnage, incarne, à l'époque, la modernité.

[1732] Guy Gauthier « La représentation des enseignants dans le cinéma français (1964-1994) » in Recherche et formation, n°21, 1996, pp 43-57 – Voir «La Gifle» de Claude Pinoteau, 1974 et «Jonas qui aura 25 ans en l'an 2000» d'Alain Tanner, 1976

[1733] Thierry Soufflard « Mesrine m'achetait du poisson chaque vendredi » in Ouest-France, 27 octobre 2008

Dans ce contexte, en dépit des difficultés rencontrées, les responsables de l'Association parviennent à mobiliser une partie de l'opinion très engagée. Les politiciens au pouvoir se sentent aussi plus concernés par conviction ou par opportunisme. Une première déclaration faite par le Président Giscard d'Estaing à l'U.N.E.S.C.O a pour but de rassurer le corps enseignant. Cependant, ce sont les promesses, faites par François Mitterrand et Alain Savary, de restaurer l'enseignement de l'Histoire-Géographie, qui comblent d'aise les initiateurs du «Risorgimento». Pourtant, tout n'est pas rose pour les historiens avec l'alternance politique. Les avancées réalisées ne semblent pas à la hauteur des attentes suscitées par les promesses politiques. Les Directeurs des Collèges et Lycées ignorent souvent les revendications des spécialistes, désireux de bénéficier d'horaires décents ou d'épreuves dignes de ce nom. La presse centriste, notamment «Le Monde» reste très souvent défavorable à des spécialistes comptant des défenseurs parmi la droite bonapartiste ou le Parti communiste.

Les représentants de l'A.P.H.G actuelle, doivent compter sur des forces sensiblement réduites, même si le nombre d'enseignants a été réduit dans le même temps. Si les responsables de l'Association semblent partager des orientations identiques, ils ont plus de difficulté à recruter de nouveaux adhérents notamment dans la génération montante. Ces jeunes enseignants affectés sur des postes difficiles se sentent peu concernés par les débats corporatifs ou didactiques car ils sont souvent plus à la recherche de recettes pédagogiques permettant de captiver des classes remuantes. En outre, certains membres de l'Association manifestent sporadiquement leur mécontentement ou leur impatience. Ces enseignants contraignent les responsables de l'A.P.H.G à se justifier régulièrement, en remémorant aux importuns les efforts déployés, depuis le début du XXème siècle, pour préserver les enseignements d'Histoire-Géographie : «*Un de nos interlocuteurs nous reproche de n'avoir rien fait, ni rien obtenu en ce qui concerne les horaires. C'est mal connaître la question et c'est être injuste envers toutes nos instances nationales et régionales qui se sont «remuées» pour maintenir les horaires. Je peux ajouter que sans l'action de l'Association, un certain nombre de collègues n'auraient pas l'avantage et, pour quelques-uns, le plaisir d'enseigner l'Histoire et la Géographie*» rappelle Jean Peyrot en 1992 [1734].

Mais les difficultés sont ailleurs. Pédagogues et «rénovateurs» impatients sont parvenus à «ringardiser» les discours dont sont porteurs les responsables de

[1734] Jean Peyrot «Il court, il court le programme» in Historiens & Géographes, n° 335, 1992, pp. 9-13.

l'A.P.H.G. Les démarches entreprises par l'Association pour préserver des pans d'histoire hexagonale ou faire appliquer la laïcité sont désormais raillées par une partie du corps professoral habitué désormais à penser en termes de globalisation et de multiculturalisme. Ces évolutions expliquent peut-être les relations conflictuelles qu'entretiennent les responsables de l'A.P.H.G avec certains représentants de grands syndicats, de collectifs ou de mouvements pédagogiques quand ces relations existent encore. En effet, les ponts semblent désormais rompus avec des organisations accusées de ne plus défendre les intérêts des spécialistes.

L'Association pâtit également de la dégradation affectant l'image des enseignants. Méprisé par une partie de l'opinion qui s'attache plus à dénoncer ses avantages sociaux qu'à considérer ses difficultés professionnelles, l'enseignant a perdu son aura. Pour une grande partie de la population, faiblement politisée et peu engagée, le «prof» n'incarne plus le «sens de l'Histoire» et encore moins une quelconque prétention intellectuelle. Si la littérature l'ignore, à l'exception de Thierry Jonquet, le cinéma le transforme en bouffon ou en missionnaire des «*territoires perdus de la République*», voire les deux, lorsque c'est Gérard Depardieu qui s'y emploie. Qu'ils versent dans la légèreté avec Laurent Monnier ou Antoine Polochon ou dans la gravité avec Anne Kagan-Doblinsky et Anne Gueguen, les réalisateurs voient désormais les professeurs d'Histoire-Géographie comme des éducateurs, chargés de socialiser une jeunesse de banlieue en mal de repères[1735]. Le monde politique et les Directions scolaires apparaissent désormais indifférents, voire franchement hostiles au petit monde des enseignants accusés de se répandre en jérémiades au lieu de se réformer. Dans le même temps, les carcans législatifs et financiers prescrits par les grandes organisations internationales affaiblissent les corps intermédiaires que sont les syndicats et les associations de spécialistes sommés de se plier aux nouveaux impératifs de la gestion publique et aux nouvelles normes pédagogiques.

Cependant, tout n'est pas sombre. Les représentants associatifs ont su s'emparer des nouvelles technologies et d'internet pour atteindre des publics plus larges. Après les «Clionautes», les responsables de l'A.P.H.G utilisent l'outil numérique pour toucher une audience plus importante. Les fondateurs d'Aggiornamento doivent aussi leur lisibilité médiatique, au réseau numérique. En outre, les grands médias de gauche comme de droite désireux de déconsidérer les projets de la majorité au pouvoir prêtent une oreille plus attentive aux récriminations des «profs». Or, dans un

[1735] Quatre films sont particulièrement révélateurs : « Le plus beau métier du monde » (1996) avec Gérard Depardieu, « Profs » (2013) avec Pierre-François Martin-Laval, « La Fracture » avec Anaïs Demoustier (2010) ou « Les Héritiers » avec Ariane Ascaride (2014)

monde de la communication, le nerf de la guerre se situe souvent dans la maîtrise des anciens et des nouveaux médias. D'ailleurs pour mieux apprécier la situation actuelle, il faut remonter le temps à une époque où l'A.P.H.G n'était encore que la Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie.

Sous la IVème République, les représentants de la Société des professeurs d'Histoire ne peuvent compter que sur des effectifs réduits avant la «massification scolaire» qui intervient seulement au début de la Vème République. En l'absence de subventions financières, les représentants des spécialistes reposent essentiellement sur les cotisations de leurs adhérents pour financer leurs activités. Ils diffusent un Bulletin à usage interne avant de se doter d'une Revue qui obtient un rayonnement plus large. Le Bulletin et la Revue, cependant, s'ouvrent très tôt aux encarts publicitaires et publient les rapports de jurys, ce qui permet d'accroître les ressources de l'organisation. Les représentants de la Société bénéficient également, d'appuis syndicaux assez importants, car les spécialistes qui peuplent les différents syndicats sont souvent sur la même longueur d'onde. Si les représentants de la Société profitent des avantages du système paritaire, ils sont aussi les victimes indirectes des pratiques néo-corporatistes inaugurées par le Général de Gaulle qui réduit la place des syndicats au Conseil supérieur, tout en suspendant les comités techniques. Paradoxalement, c'est le renforcement numérique de la Société qui met fin au consensus, avant 1968, puisque les «rénovateurs» impatients, mais toujours respectueux, d'«*Enseignement 70*», appellent les «conservateurs» trop prudents à moderniser leurs enseignements.

Comme le montrent de nombreux témoignages, l'opinion publique n'est pas plus favorable qu'aujourd'hui aux enseignants notamment en Histoire-Géographie. Les études menées par Evelyne Sullerot révèlent que dans les œuvres de fiction, si les instituteurs incarnent la modernité, les professeurs du Second degré apparaissent souvent comme des maniaques ou des détraqués : «*Les professeurs du secondaire et les universitaires jouent, dans des films comiques, les ridicules, niais, inoffensifs, décalés du réel; et dans des films dramatiques, des ratés amers et souvent psychopathes. Les auteurs de ces films, interrogés, ont avoué avoir ainsi réglé leurs comptes avec leurs mauvais souvenirs de collège. Les images des enseignants se trouvent ainsi anachroniques en même temps que caricaturées*» [1736]. D'ailleurs au cinéma, ce sont des instituteurs comme Albert Lory campé par Charles Laughton ou Monsieur Pichet qui incarnent les seuls rôles d'enseignants sérieux dispensant des

[1736] Evelyne Sullerot « Image des enseignants dans plus de 40 films des années 1942-1962» in Recherche et Formation, n° 21, 1996, pp. 37-41

cours d'Histoire. Il faut rappeler aussi que l'opinion à l'époque est travaillée au corps par des campagnes menées par des médecins comme Robert Debré et Daniel Douady, des psycho-pédagogues ou des scientifiques qui considèrent que la surcharge imposée par l'Histoire-Géographie, en terme d'horaires et de mémorisation, fragilise les jeunes organismes. Ces critiques, récurrentes qui annoncent la campagne actuelle sur l'ennui, permettent aux technocrates derrière Christian Fouchet de lancer les premières offensives contre l'Histoire-Géographie.

Cependant, l'analyse ne doit pas s'arrêter aux bouillonnements de surface mais dresser aussi un bilan sur le long terme. Si certains se gaussent de spécialistes «corporatistes» soucieux de conserver leurs postes et leurs horaires, les amputations horaires montrent bien comment des enseignements autrefois respectés sont désormais marginalisés. Même si des filières et des niveaux ont bénéficié d'enseignements historiques après en avoir été privés, les amputations horaires touchant l'Histoire sont souvent impressionnantes. Ces coupes sombres sont souvent mal acceptées parce qu'elles semblent profiter à des modules interdisciplinaires ou à des dispositifs de remédiation et non à des «dédoublements disciplinaires».

Si les enseignants en Premier cycle disposent au début du siècle de 2 heures complètes pour enseigner l'Histoire (sans compter la Géographie disposant d'une heure) de la 6ème à la 3ème, ils bénéficient encore d'1 heure 30 en 1944 ou en 1969, avec même 2 heures en 3ème en dépit des réductions imposées en 1964. A partir de 1985, les enseignants, en théorie, ne disposent plus que d'1 heure 15, en raison des parités observées avec la Géographie. Avec les réformes actuelles, la part de l'Histoire (sans la Géographie) passerait à moins de 45 minutes par semaine dans les classes concernées par les E.P.I, c'est-à-dire en 5ème et en 4ème. Grâce à de merveilleux tours de passe-passe consistant à restaurer la Géographie, tout en réservant une heure à l'Instruction civique puis à l'Education civique, on a réussi à marginaliser l'enseignement de l'Histoire au Collège comme le souhaitaient les membres de la Commission Langevin-Wallon. Alain Decaux pourra bientôt dire : «On n'enseigne plus l'Histoire dans nos collèges !»[1737]. Les amputations horaires dans le Premier Cycle peuvent paraître d'autant plus injustes que les injonctions formulées par les corps d'inspection contraignent des enseignants à réserver du temps aux méthodes actives chronophages. En conséquence, les auteurs des programmes ont tendance à élaguer des pans entiers de l'histoire nationale ou mondiale pour pratiquer un saupoudrage prudent afin de satisfaire les tenants de l'une ou de l'autre. Le problème n'est pas de savoir, d'ailleurs, si l'on doit étudier le Monomotapa ou

[1737] Dimitri Casali « Ce que nos enfants n'apprennent plus au collège » in Le Figaro, 27 août 2011.

l'Empire des Gupta, mais comment rattacher ces thèmes d'étude à un tout cohérent pour de jeunes enfants, soumis à un zapping permanent et improductif.

Les amputations dans les séries scientifiques sont encore plus spectaculaires. Si les élèves des séries scientifiques disposent de 2 heures complètes d'Histoire en Première comme en Terminale soit 4 heures entre 1944 et 1963, ils perdent une demi-heure en Terminale 1965. En 1997, les élèves des séries scientifiques ne disposent plus que d'1 heure 15 en Première et en Terminale S soit 2 heures 30. Ces horaires ont été encore réduits par les mesures prises en 2009 et 2012, puisque désormais les enseignants disposent de 2 heures 15 en Histoire sur l'ensemble des deux classes pour préparer les élèves de la filière S au Baccalauréat.

Cependant, à plusieurs reprises, les efforts déployés par les représentants de la Société des Professeurs puis de l'A.P.H.G sont parvenus à préserver ou à rétablir des enseignements menacés, après avoir entrepris des démarches officielles ou orchestré des campagnes médiatiques. En 1945 et en 1964 comme en 1974 ou en 1978, les mobilisations orchestrées par les spécialistes ont pu écarter les aspects les plus nocifs des réformes engagées. Encore une fois, après 2009, les efforts déployés par les spécialistes portent leurs fruits, puisque l'Histoire et la Géographie sont réintroduites en Terminale S, mais en perdant encore une demi-heure. Ces protestations concernant les séries scientifiques sont souvent moquées par les contempteurs de l'A.P.H.G, parce qu'elles revêtent un caractère élitiste alors que dans le même temps, les séries littéraires ou économiques conservent des horaires très acceptables. Cependant, les représentants de l'Association considèrent que les futurs scientifiques ou futurs cadres du pays ont aussi droit à une formation historique et géographique digne de ce nom.

Dans le même temps, les critiques ignorent également les efforts de la Société puis de l'A.P.H.G pour réintroduire des enseignements d'Histoire-Géographie dans les séries techniques. En effet, les spécialistes protestent, dès 1965, contre les amputations affectant les séries techniques et agricoles. De 1944 à 1965, les filières techniques comptent au moins 2 heures d'Histoire-Géographie en Seconde et en Première voire plus de 5 heures pour les «Tech-éco» dans les deux classes, alors qu'en Terminale, les horaires vont de 2 heures à 4 heures hebdomadaires pour les deux disciplines. Mais après 1965, les horaires pour toutes les séries sont réduits à deux heures en Seconde et en Première alors qu'en Terminale dans les filières industrielles (futures séries E et F), l'Histoire et la Géographie sont supprimées. De longues tractations engagées avec les autorités permettent de réintroduire des épreuves en Terminale pour les anciens G (S.T.T puis S.T.M.G) et en Première pour

les séries S.T.I/S.T.L. Pourtant, les enseignements supprimés dans certaines Terminales technologiques ne sont toujours pas rétablis.

Si les responsables des spécialistes ne sont pas toujours parvenus à préserver les horaires d'enseignement et donc les postes, en revanche, ils ont pris part à une intense réflexion sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Très tôt, inspecteurs et praticiens comprennent que parallèlement à l'organisation scolaire, ce sont surtout les enseignants qui assurent le succès d'un enseignement. Les responsables de la Société des professeurs, puis ceux de l'A.P.H.G, considèrent que la compétence professionnelle reste la meilleure garantie pour assurer la respectabilité du métier et sa valorisation sur les plans éducatif et salarial.

Les rédacteurs du Bulletin de la Société et les enseignants, regroupés autour d'Inspecteurs Généraux dans «*L'Information historique*», favorisent la vulgarisation des informations scientifiques en publiant des comptes-rendus bibliographiques utiles aux étudiants et aux enseignants. Les futurs certifiés reçoivent un enseignement théorique en faculté comme les agrégés, mais seuls les premiers bénéficient d'une formation didactique dans les Centres pédagogiques régionaux créés au sein des écoles normales. Cependant, si les universitaires insistent sur les aspects scientifiques, les formateurs des C.P.R, créés en 1951, font souvent de la surenchère en dispensant des cours essentiellement théoriques privilégiant les aspects psychologiques de l'éducation au grand dam de stagiaires à la recherche de recettes didactiques. Ce sont donc les responsables du S.N.E.S, notamment Pierre Dhombres et Robert Chéramy, deux historiens, qui persuadent les responsables politiques de créer les I.P.E.S, en 1957, à la fois pour permettre aux non-certifiés de passer les concours mais également pour leur donner des bases didactiques. Les responsables syndicaux du S.N.E.S et du S.NA.L.C poussent également les autorités à créer, dès 1970, des stages pratiques pour assurer la formation didactique des agrégés grâce à des tuteurs.

Mais dès cette époque, les spécialistes se préoccupent d'assurer un niveau suffisant aux enseignants, entrés notamment dans le Second degré sans formation théorique importante. Ce sont les Régionales, appartenant à la Société des professeurs, aidées par les corps d'Inspection ou par les rectorats, qui organisent en collaboration avec des universitaires des stages de recyclage ou d'approfondissement. Si les premiers stages apparaissent dès 1966, ce sont surtout les années 1970 qui marquent un tournant. Les enseignants fortement politisés sont désormais plus conscients des enjeux historiographiques et fixent quelquefois eux-mêmes les sujets qu'ils souhaitent aborder dans ces stages. Les universitaires, proches de l'A.P.H.G

ou des syndicats, se prêtent de bonne grâce à ces modules de recyclage bien qu'ils alourdissent considérablement leurs services. D'ailleurs, les manuels des années 1970-1980, souvent rédigés par des enseignants de terrain, mentionnent souvent leurs orientations historiographiques et apparaissent nettement moins malthusiens sur le plan documentaire que les ouvrages actuels ramassés autour d'un corpus essentiellement iconographique.

Au sein des syndicats, des spécialistes commencent à entamer une réflexion sur l'enseignement de l'Histoire et sur les programmes plus poussée. Les militants du S.N.E.S créent des groupes d'abord informels puis des observatoires des programmes, au sein desquels les historiens-géographes ne jouent pas les faire-valoir. Sous l'impulsion des syndicats de gauche, les responsables socialistes créent les M.A.F.P.E.N qui prennent en compte certaines exigences des spécialistes et des syndicats dans un contexte où la décentralisation et l'autogestion sont à la mode. Les plans académiques de formation, proposent, en effet, des stages à partir des priorités fixées par le Ministère, mais également en fonction des demandes locales. Les stages sont organisés par des enseignants qui privilégient soit les aspects pédagogiques, soit des formations plus didactiques. Mais les rivalités apparues entre disciplinaires et pédagogues aboutissent à l'intégration progressive des M.A.F.P.E.N dans les I.U.F.M, créés en 1991. Cependant, ces instituts sont critiqués par de nombreux représentants syndicaux et associatifs en raison de leurs orientations pédagogiques et théoriques.

Ces atermoiements expliquent que beaucoup de professeurs choisissent de s'auto-former en recourant aux outils de vulgarisation, fournis par les corps d'inspection ou par les associations de spécialistes. Dès 1938, les membres de «*L'Information historique*» accueillent des universitaires souhaitant faire connaître leurs travaux comme ceux de leurs collègues, mais également des enseignants évoquant leurs expérimentations. Ce sont d'ailleurs souvent des enseignants appartenant aux grands lycées expérimentaux. Mais petit à petit des enseignants de province commencent aussi à investir les rubriques de «*L'Information historique*» pour publier les bilans de leurs expérimentations pédagogiques ou des comptes-rendus historiographiques. Après-guerre, les responsables de la Société attirent les étudiants en publiant les rapports des jurys présidant les concours de recrutement. Ils fidélisent les enseignants en poste, en consacrant les dernières pages du Bulletin aux comptes-rendus historiographiques. Dès 1965, ils augmentent leurs productions avec la création d'une nouvelle revue qui va grossir en taille, avant de réduire sa voilure depuis la crise de 2007.

A partir de 1976, grâce à Antoine Brunet, les rédacteurs d'«*Historiens & Géographes*» ouvrent leurs colonnes à des enseignants souhaitant faire part de leurs expériences pédagogiques. Si le succès de la «*Bourse aux Idées*» est long à se dessiner, la Revue continuera jusqu'à l'heure actuelle à proposer des exemples de transpositions didactiques qui à la longue fournissent un répertoire assez conséquent. Les enseignants, résidant en Province, dans des régions mal desservies par les réseaux de libraires sont les premiers dès les années soixante à réclamer des rubriques bibliographiques. Ces efforts de vulgarisation expliquent pourquoi dans les transpositions didactiques publiées, les enseignants s'inspirent souvent des exemples proposés par la recherche universitaire. Mais à partir des années soixante-dix, les enseignants souhaitent également approfondir leur culture artistique pour entraîner leurs élèves dans les salles de spectacle ou dans des sorties scolaires. Les rédacteurs d'«*Historiens & Géographes*» inaugurent des rubriques consacrées aux arts et aux spectacles, mentionnant notamment les horaires d'ouverture des représentations et des musées ou proposant une critique éclectique de spectacles et d'œuvres cinématographiques.

Dès les années quatre-vingt-dix, des rubriques consacrées aux sites et aux réseaux numériques commencent également à grossir les rubriques de la Revue sous l'impulsion d'enseignants proches des «*Clionautes*». Les enseignants regroupés dans les sites «*Clionautes*» ou «*Durance*» réalisent, depuis 1998-1999, un travail important de vulgarisation historiographique ou de transposition didactique utilisant principalement les nouveaux outils numériques. Le collectif «*Aggiornamento*», créé en 2011, se réfère à l'action menée par Suzanne Citron tout en revendiquant l'héritage d'«*Enseignement 70*». Si «*Aggiornamento*» ne représente qu'une centaine de membres, il possède une réelle visibilité médiatique grâce à son blog et grâce aux articles publiés sur son compte dans «*L'Université Syndicaliste*» du S.N.E.S. Les membres du collectif élaborent une réflexion originale en fondant leur volonté de rénovation pédagogique sur une réelle prise de conscience historiographique.

D'ailleurs si la plupart des fondateurs du collectif se montrent critiques à l'égard de l'A.P.H.G, certains adhérents, comme Simon Grivet, reconnaissent le rôle pionnier de l'Association : « *Il est facile de critiquer l'APHG, qui il est vrai, est un vieux lobby corporatiste et qui se méfie des prises de positions trop radicales. Devrais-je néanmoins rappeler que cet affreux lobby a le mérite d'exister et de permettre d'atteindre de très nombreux collègues notamment ceux qui n'ont pas (encore) nos idées ? De même je trouve stupéfiant que certains raillent la revendication du*

rétablissement de l'histoire en Terminale S. Oubliez-vous qu'il s'agit de la moitié des bacheliers en série générale ? Faut-il refaire ici le calcul des heures disparues ?»[1738].

Au-delà des «luttes corporatistes», de la réflexion historiographique ou pédagogique, ce que nous apprennent ces praticiens et ces militants, c'est l'importance de l'Histoire au même titre que la Philosophie dans la formation intellectuelle des individus. Là, se situe la véritable marge de manœuvre. Apprendre à penser par soi-même, prendre du recul pour apprécier un moment historique permet d'envisager sa genèse ou sa portée. Mais ce recul permet aussi de considérer la continuité historique et de refuser la fatalité. Hannibal est à nos portes et en cet instant, tout le monde devient consul.

[1738] Simon Grivet « Etats-Généraux de l'APHG vs Aggiornamento : quelques éléments du débat : entre doutes, oppositions, alliances » in Aggiornamento.Hypothèses.org, 29 janvier 2012

SOURCES :

Revues associatives, syndicales et historiographiques :

-Le Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie de l'enseignement public (1945-1965)

-Historiens & Géographes. Revue de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public (1965-2015)

-L'Information historique (1946-1997)

-L'Histoire (1978-2015)

-L'Université syndicaliste. Revue du S.N.E.S (1944-2015)

-Ecole et éducation. Revue du S.G.E.N (1945-1955)

-Syndicalisme Universitaire. Revue du S.G.E.N (1955-1989)

-Profession Education. Revue du S.G.E.N (1990-2015)

-La Quinzaine Universitaire. Revue du S.NA.L.C (1950-2015)

-Le Peuple Français. Revue d'histoire populaire – 1ère série (1971-1977)

-Le Peuple Français. Revue d'histoire populaire – 2ème série (1977-1981)

-Gavroche. Revue d'histoire populaire (1981-2011)

-L'Educateur. Revue de l'I.C.E.M (1945-1988)

-La Bibliothèque de Travail. Revue coopérative de l'I.C.E.M (1946-2014)

-Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français ou « Maitron »

Manuels scolaires consultés (par ordre chronologique) :

André Alba «Histoire – Classe de 5ème – Cours Jules Isaac», Paris, Hachette, 1938.

Jules Isaac, Henri Béjean «Enseignement du Second degré – Histoire – Le Moyen Âge- Classe de cinquième», Paris, Hachette, 1939

Henri-Xavier Arquillière, Charles Jolivet «Histoire contemporaine», Paris, Collection H.X.Arquillière, Les Editions de l'Ecole, 1946.

Lucien Genet « Précis d'Histoire contemporaine 1919-1939 », Paris, Hatier, 1947.

Eugène Jarry «Histoire ancienne. Orient, Grèce, Rome», Paris, Collection H.X.Arquillière, Les Editions de l'Ecole, 1938-1952.

Jules Isaac, Antoine Bonifacio «XVII et XVIIIème siècles – Classe de Seconde» Paris, Hachette, 1952.

Jean Monnier, Marcel Pacaut « Histoire 5ème Rome – Les débuts du Moyen Âge », Paris, Fernand Nathan, 1957.

Joseph Sécher «Rome et les débuts du Moyen Âge - Classe de 5ème», Paris, Editions de Gigord, 1958.

Jean Monnier «Histoire – Rome – L'Orient, la Grèce – Classe de 6ème», Paris, Fernand Nathan, 1958.

André Aubert «Histoire – L'Orient et la Grèce – Classe de 6ème», Paris, Hachette, 1958.

Jean Monnier, Marcel Pacaut «Histoire – Rome - Les débuts du Moyen-Âge – Classe de 5ème des Lycées», Paris, Fernand Nathan, 1958.

Marcel Pacaut «Histoire – Le Moyen-Âge de 987 à 1492 – Classe de 4ème», Paris, Fernand Nathan, 1958.

Pierre Hallynck, Maurice Brunet «Les temps modernes XVI, XVII et XVIIIème siècles – Classe de 3ème», Paris, Masson, 1959.

André Alba «Les Temps modernes – Classe de 3ème – Cours Jules Isaac», Paris, Hachette, 1959.

Jules Isaac, André Alba, Jean Michaud, Charles-Hippolyte Pouthas « Histoire 2nde – De la Révolution de 1789 à la Révolution de 1848 », Paris, Hachette, 1960.

Charles Brand «Le Moyen-Âge de 987 à 1492», Paris, Editions de Gigord, 1961.

Robert Philippe, Michel Rouche «Rome – Le Haut Moyen Âge- 5ème Lycées», Paris, Belin, 1961.

Jean-Baptiste Duroselle, Pierre Gerbet «Histoire Classe de Première», Paris, Nathan, 1961

Jean-Marie D'Hoop, Robert Hubac «Classe de Première - Histoire contemporaine – 1948 - 1914», Paris, Delagrave, 1961.

Lucien Genet « L'époque contemporaine 1848-1914- Première », Paris, Hatier, 1961

Edouard Bruley, Victor-Louis Tapié « Moyen-Âge et Temps modernes, 987-1789, Classe de Quatrième moderne », Paris, Hatier, 1962.

Jean-Baptiste Duroselle, Jean-Pierre Faivre, Jules Poirier, Emile Tersen «Les civilisations du monde contemporain – Classes Terminales», Paris, Fernand Nathan, 1962.

Jean Defrasne, Michel Laran «Histoire – Le monde de 1948 à 1914», Paris, Hachette, 1962.

Désiré Brelingard, Robert Lohrer, Louis Mazoyer « Histoire Seconde – L'ère des Révolutions », Paris, Hachette, 1963.

Jacques Bouillon, Pierre Sorlin, Jean Rudel « Le monde contemporain – Histoire et civilisations », Paris, Belin, 1963.

Suzanne Baille, Fernand Braudel, Robert Philippe, « Le monde actuel – Histoire et civilisations », Paris, Belin, 1963.

Jacques Heers, Joël Le Gall, Paul Longuet, Paul Wagret «Histoire – Rome et les débuts du Moyen-Âge – Classe de 5ème», Paris, Armand Colin, 1964.

Michel Arondel, Jacques Bouillon, Jacques Le Goff, Jean Rudel « Rome et le Moyen-Âge jusqu'en 1328 », Paris, Bordas, 1964.

André Alba «La fin du Moyen-Âge. Le XVI et le XVIIème siècle – Classe de 4ème», Paris, Hachette, 1965.

André Bonifacio, Paul Maréchal «Histoire- Le Monde de 1328 à 1715», Paris, Hachette, 1965.

André Aubert, François Durif, Paul Labal, Robert Lohrer « Histoire- Le Monde de 1328 à 1715 », Paris, Hachette, 1965.

Lucien Genet, René Rémond, Pierre Chaunu, Alice Marcet-Juncosa, Joseph Ki-Zerbo « Le monde contemporain – Classes terminales » Paris, Hatier, 1966.

Louis Girard, Marc Bonnefous, Jean Rudel « Classe de Première- Histoire – 1848-1914 », Paris, Bordas, 1966.

Charles Brand, Joseph Sécher « Rome et le Moyen Age jusqu'en 1328 – 5ème », Paris, Editions de Gigord, 1967.

Maurice Rouable, Georges Danguillaume «Histoire - 1ère année de CET», Paris, Dunod, 1968.

Denise Grodzynski, Maurice Meuleau, Marc Vincent « L'antiquité 6ème », Paris, Bordas, 1970.

Jacques Dupâquier, Marcel Lachiver « Les Temps modernes 4ème », Paris, Bordas, 1970.

Serge Berstein, Pierre Milza, Jean-Louis Monneron « Histoire- Classe de quatrième – XVI, XVII, XVIII° siècles », Paris, Nathan, 1970

Serge Berstein, Yves Gauthier, Pierre Milza «Histoire- Classe de sixième – L'Antiquité. L'Orient. La Grèce. Rome», Paris, Nathan, 1971

Denis François, Josette François, Rosemonde Haurez «L'époque contemporaine 3ème », Paris, Bordas, 1971.

Paul Coquerelle, Simone Coquerelle, Lucien Genet « La Révolution française et les débuts de l'époque contemporaine (1789-1848), classe de 2nde», Paris, Hatier, 1973.

André-Jean Tudesq et Jean Rudel « Histoire, 1789-1848, Classe de Seconde», Paris, Bordas, 1976.

Marc Bonnefous, Louis Girard, Jean Rudel «1848-1914 : Classe de Première», Paris, Bordas, 1976.

Paul Vial «L'Europe et le Monde de 1848 à 1914», Paris, Editions de Gigord, 1976.

Josette Poinssac, Annie Bireaud, Lucien Faugères, Jacques Pelatan «Histoire Géographie 6ème», Paris, Scodel, 1977.

François Beautier, Jacques Dupâquier, Marc Meuleau, Jules Soletchnik, Marc Vincent, «Histoire Géographie 6ème», Paris, Bordas, 1977.

Pierre Bourgoignon, Rose Gralhon « L'aventure humaine dans l'espace et le temps – Histoire-Géographie 6ème » Paris, L'Ecole, 1977.

François Beautier, Jacques Dupâquier, Roland Froment, Jules Soletchnik, Marc Vincent, Jacques Le Goff «Histoire Géographie 5ème», Paris, Bordas, 1978.

Robert Kienast, Jacques Aldebert, Michel Billerey, Jacqueline Kermarec, André-Georges Manry, Pierre Wirth, Arthur Bertrand «Histoire Géographie 5ème», Paris, Delagrave, 1978.

Lucien Genet, René Rémond, Pierre Chaunu, Alice Marcet-Juncosa, Joseph Ki Zerbo «Le monde contemporain – Classes terminales», Paris, Hatier, 1978.

Marc Vincent, François Beautier, Jacques Dupâquier, Roland Froment, Rosemonde Haurez, Jules Soletchnik «Histoire-Géographie 4ème - De l'absolutisme à la démocratie», Paris, Bordas, 1979.

Roger Brière, Antony Chambon, Bernard Letrou, Robert Pouliquen, Jean-Pierre Wytteman «Histoire, géographie, économie, éducation civique: dossiers de l'élève, classe de 4ème», Paris, Istra, 1979.

Jean Sentou, Charles-Olivier Carbonell « Le monde contemporain, Classes terminales », Paris, Delagrave, 1979.

Jacques Bouillon, Anne-Marie Sohn, Françoise Brunel « Histoire : Le monde contemporain. 1914-1945 », Paris, Bordas, 1980.

Gisèle Berstein, Serge Berstein, Yves Gauthier, Jean Guiffan, André Ménard, Pierre Milza «Histoire – Classe de Seconde – Les civilisations», Paris, Hatier, 1981.

Régis Bénichi, Armelle Bonin-Kerdon, Joseph Burlot, Alain Nonjon, Marc Nouschi, Jean Mathiex, Philippe Sussel «Histoire - Héritages européens – Classe de Seconde», Paris, GREHG, Hachette, 1981.

Françoise Briquel, Jean-Pierre Chaline, Serge Chassagne, Christine Granier, Maurice Meuleau et alii «Racines et ruptures -Seconde histoire», Paris, Collection Jacques Dupâquier, Magnard, 1981.

Anne-Marie Sohn, Jacques Bouillon «Histoire – 1848/1914 – Classe de Première», Paris, Bordas, 1981.

Serge Wolikow, Alain Berthoz, Roger Bourderon, Daniel Debatisse, Yves-Claude Lequin, Roger Martelli, Bernard Marx, Gilles Richard, Jean-Paul Scot, Lucien Seve, Jacques Thobie, Daniel Virieux, Germaine Willard, Claudine Wolikow «Histoire du Temps présent 1939/1982», Paris, Editions sociales, Messidor, 1982.

Jean-Pierre Azéma, Pierre Biard, Jean Carpentier, Marie-Claude Garden, Michel Launay, Martine Montelescaut, Jean-Pierre Rioux, Michel Robert, Jean-François Sirinelli «Histoire Classe de Terminale», Collection Prost, Paris, Armand Colin, 1983.

Serge Berstein, Gisèle Berstein, Pierre, Olivier Milza, Yves Gauthier, Jean Guiffan, André Ménard « Histoire classe terminale de 1939 à nos jours », Paris, Hatier, 1983.

Alain Jean-Michel Bernard, Michel Roche, Jocelyne Ajchenbaum, Brigitte Dancel, José de Felice, Richard Dubreuil, François Durand-Dastès, André Metzger, Françoise Micheau, Monique Moulin, Michel Roche, Violaine Weben-Dardel «Terres médiévales et d'aujourd'hui 5ème», Paris, Magnard, 1987.

Jean-Michel Lambin, Guy Baron, Pierre Bloc-Duraffour, Jean-Luc Carton, Rudy Damiani, Pierre Desplanques, Jacques Martin, Jean-Luc Villette, « Histoire/Géographie, Initiation économique 4ème », Paris, Hachette, 1988.

Rémy Knafou, Valérie Zanghellini, Jean-Marie Baldner, Agliano Buiatti, Jacqueline Buiatti, Michel Figeac, Maïté Frank, Robert Frank, Jean-Paul Grasset, Bernard Lachaise, François Lebrun, Serge Pouzol, Marcel Spisser, Hervé Théry, Yves Trouboul « Histoire/Géographie, Initiation économique 4ème », Paris, Belin, 1988.

Régis Bénichi, Jean-Pierre Bertin-Maghit, Jean-François Eck, Guillaume Le Quintrec, Jean Mathiex, Catherine Nicault, Marc Nouschi, Philippe Sussel, Guy Varenne «Histoire de 1890 à 1945 – Classes de Première A, B, S », Paris, Hachette, 1988.

Geneviève Dermenjian, Ange-Marie Filippi-Codaccioni, Christine Mazet, Fantine Vila, Philippe Zwang «Histoire Première», Paris, Bordas, 1988

Gisèle Berstein, Serge Berstein, Yves Gauthier, Jean Guiffan, André Ménard, Olivier Milza, Pierre Milza «Histoire – Classe de Première : De la fin du XIX° siècle au lendemain de la Seconde Guerre mondiale», Paris, Hatier, 1988.

Jacques Marseille, Jean-Pierre Azéma, François Beautier, Dominique Borne, Jacques Bouillon, Geneviève Joutard, Michel Margairaz, Alain Plessis, Jean-Pierre Rioux, Marie-Noëlle Thibault « Histoire Terminales », Paris, Nathan, 1991

André Bendjebbar, Eric Chaudron, Didier Guyvarc'h, Michèle Guyvarc'h, Véronique Thuin, Paul Fournier « Histoire/Géographie, Initiation économique 4ème», Paris, Hatier, 1992.

Jean-Michel Lambin, Jacques Martin, Christian Bouvet, Guy Baron, Patrick Berthiaud, Jean Bidron, Jean-Luc Carton, Rudy Damiani, Millie Joubert, Chantal Van Den Brink, Jean-Luc Villette « Histoire/Géographie, Initiation économique 4ème », Paris, Hachette, 1992.

Rémy Knafou, Valérie Zanghellini, Maïté Frank, Jean-Christophe Gay, Jean-Paul Grasset, Bernard Lachaise, Serge Pouzol, Marcel Spisser « Histoire/Géographie, Initiation économique 3ème », Paris, Belin, 1993.

Jean-Michel Lambin, Jacques Martin, Christian Bouvet, Yves André, Guy Baron, Patrick Berthiaud, Jean Bidron, Jean-Luc Carton, Rudy Damiani, Jean-Paul Noté, Chantal Van Den Brink, Jean-Luc Villette « Histoire/Géographie, Initiation économique 3ème », Paris, Hachette, 1993.

Jacques Marseille, Régis Bénichi, Daniel Pierre-Elien, Gilbert Gély, «Histoire Seconde », Paris, Nathan, 1993.

Jacques Marseille, Régis Bénichi, Pierrette Chapelle, Gilbert Gély «Histoire Terminale», Paris, Nathan, 1995.

Monique Defradas, Bernard Klein, Gérard Hugonie, Pierre Pech, Nicole Rastetter, Marie Stern, Jean-Claude Terrien « Histoire-Géographie 6ème », Paris, Bordas, 1996.

Martin Ivernel, Jacques Bartoli, Geneviève Brétêche, Olivier Cottet, Véronique Gasnier, Eric Guerber, Jean-Claude Polton, Hélène Prévost et alii «Histoire-Géographie – 6ème», Paris, Hatier, 1996.

Henri Bernard, François Sirel, Rémy Sueur, Bernard Binoist, Michel Casta et alii «Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain» Paris, Magnard, 1996.

Jean-Philippe Genet, Jacques Marseille, Régis Bénichi, Pierrette Chapelle, Gilbert Gély, Claude Mossé «Histoire Seconde», Paris, Nathan, 1996.

Jean-Michel Lambin, Jean-Luc Carton, Rudy Damiani, Jean-Luc Villette «Histoire-Géographie 5ème – Initiation économique», Paris, Hachette, 1996.

Jacqueline Le Pellec, Françoise Bataillon, Christophe Delpoux, Patrick Garcia, François Grèzes-Rueff, Sylvaine Guinle-Lorinet, Violette Marcos-Alvarez, Jean-Marie Pailler «Histoire Seconde», Paris, Bertrand-Lacoste, 1996.

Régis Bénichi, Pierrette Chapelle, Gilbert Gély, Jean-Philippe Genet, Jacques Marseille, Claude Mossé «Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain» Paris, Nathan, 1996.

Jacques Marseille, Thyphaine Aziza, Régis Bénichi, Gilbert Gély, Danielle Girotto «Histoire Première – Le monde du milieu du XIXème siècle à 1939», Paris, Nathan, 1997.

Jacqueline Le Pellec, Patrick Cabanel, Christophe Delpoux, Patrick Garcia, François Grèzes-Rueff, Louis-Pascal Jacquemond «Histoire Première», Paris, Bertrand-Lacoste, 1997.

Jean-Paul Blanchard, Jean-Michel Consil, Monique Defradas, Séverine Geiger, Gérard Hugonie, Bernard Klein, Martine Lassus-Pucheu, Anne-Marie Lelorrain, Pierre Pech, Delphine Roger, Nicole Rastetter, Michèle Saly, Pierre Saly, Michel Sainero « Histoire-Géographie 4ème », Paris, Bordas, 1998.

Jacqueline Le Pellec, Christophe Delpoux, Patrick Garcia, Michel Goubet, Françoise Grèzes-Rueff, Jean Leduc, Eric Roger «Histoire Terminale », Paris, Bertrand-Lacoste, 1998.

Jacques Marseille, Jean-Pierre Azéma, Régis Bénichi, Danielle Girotto, Typhaine Haziza «Histoire Terminales», Paris, Nathan, 1998.

Valérie Zanghellini, Christian Bardot, Eric Chaudron, Francis Démier, Robert Frank, Dominique Olivesi, Patrick Verley « Histoire – Terminales L, ES, S », Paris, Belin, 1998.

Jean-Michel Lambin, Annette Becker, André Kaspi, Odile Louage, Marie-Anne Matard-Bonucci, Jean-François Sirinelli, Jean Vassort, Jean-Luc Villette, Nicolas Werth «Histoire Terminales », Paris, Hachette, 1998.

Jacques Marseille, Régis Bénichi, Michel Héron, Danielle Girotto, Annick Le Puil-Gazquez, Pierre Lévêque, Sylvie Martin et alii «Histoire-Géographie – 3ème – Le monde d'aujourd'hui », Paris, Nathan, 1999.

Guillaume Bourel, Marielle Chevallier, Pierre Cohen-Scali, David El Kenz, Véronique Grandpierre, François Guedj, Jérôme Martin, Jean-Pierre Panouillé «Histoire Seconde», Paris, Hatier, 2001.

Laurent Bourquin, Michel Baud, Noëlline Castagnez-Ruggiu, Anne Doustaly, Jean-François Dunyach, Agnès Lecordier «Histoire Seconde » Paris, Belin, 2001.

Guillaume Le Quintrec Julie Doyon, Isabelle Heullant-Donat, Olivier Loubes, Aurélia Merle-Daubigné, Éric Mesnard, Véronique Sot. « Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain », Paris, Nathan, 2001.

Marie-Monique Beautier, Jacques Brochot, Thyphaine Aziza, Jacques Marseille «Histoire Seconde – Les Fondements du monde contemporain», Paris, Nathan, 2001.

Jean-Michel Lambin, Aymat Catafau, Odile Louage, Helène Sadowski, Marcel Spisser, Robert Steegman, Anne Vannouque, Jean Vassort, Jean-Luc Villette «Histoire Seconde », Paris, Hachette, 2001.

Gracia Dorel-Ferré, François Sirel, Liliane Heurtefeu, Guy Baron, Bernard Binoist, Claude Carême, Anne Descamps, Véronique Fruit-Ambrosino, Jean-Louis Humbert, Martine Joubert, Christian Lambart, Anne Leducq, Philippe Papet, Pierre Pascal, François Sirel, Lionel Wimmer « Histoire Seconde – Les Fondements du monde contemporain», Paris, Magnard, 2001.

Jean-Michel Gaillard, Denis Cels, Julie Clot, Olivier Pétré-Grenouilleau, Marie-Pierre Pillet, Christine Portier-Martin, Maurice Sartre, Michel Winter «Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain» Paris, Bréal, 2001.

Jacqueline Le Pellec, Violette Marcos-Alvarez, Christophe Delpoux, Patrick Garcia, François Grèzes-Rueff, Marièle Leclerc, Jean-Marie Pailler «Histoire Seconde», Paris, Bertrand-Lacoste, 2001.

Guillaume Le Quintrec, Benoît Falaize, Christian Guitard, Michel Héron, Enrique Leon, Annick Le Puil-Gazquez, Olivier Loubes, Sylvie Martin, Eric Mesnard «Histoire Première L/ES», Paris, Nathan, 2003.

Bruno Barbier, Emmanuel Bérenguer, Milie Joubert, Anne Leducq, Marie-Claire Lima et alii, «Histoire Première ES, L/ S» Paris, Magnard, 2003.

Jean-Michel Lambin, Catherine Cassagne, Odile Louage, Marie-Anne Matard-Bonucci, Helène Sadowski, Jean-François Sirinelli, Marcel Spisser, Robert Steegman, Anne Vannouque, Jean Vassort, Jean-Luc Villette, Nicolas Werth «Histoire Première ES-L-S », Paris, Hachette, 2003.

Guillaume Bourel, Marielle Chevallier, Ivan Dufresnoy, Antoine Germa, Véronique Grandpierre, François Guedj, Janick Julienne, Marianne Le Bris, Jérôme Martin, Stéphane Michonneau, Jean-Pierre Panouillé, Sandrine Saule, Stéphan Soulié «Histoire Première ES-L », Paris, Hatier, 2003.

Jean-Michel Gaillard, Michel Winter, Claire Blandin, Jean-Claude Cardi, Marion Delamarre, Carole Fluckiger, Thierry Gasnier, Francis Heinrich, Laurent Lemercier, Jérôme Lescarret-Vlna, Isabelle Madenspacher, Sophie-Zoé Toulajian, Pierre Vonau, Christine Zanini «Histoire Terminales L et ES» Paris, Bréal, 2004.

Jean-Michel Gaillard, Michel Winter, Jean-Claude Cardi, Marion Delamarre, Carole Fluckiger, Thierry Gasnier, Isabelle Madenspacher, Sophie-Zoé Toulajian, Pierre Vonau, Christine Zanini «Histoire Terminale S» Paris, Bréal, 2004.

Jean-Michel Lambin, Catherine Cassagne, André Kaspi, Marie-Anne Matard-Bonucci, Helène Sadowski, Jean-François Sirinelli, Marcel Spisser, Anne

Vannouque, Jean Vassort, Jean-Luc Villette, Nicolas Werth «Histoire Terminale S », Paris, Hachette, 2004.

Jérôme Grondeux, Marie-Françoise Berneron-Couvenhes, Pascal Culerrier, Fabrice Lascar, Thierry Louaas, Virginie Matheron-Ruel, Andreas Nielen, Agnès Walch «Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain», Paris, Bordas, 2005.

Jacques Brochot, Jacques Marseille, Eric Godeau, Delphine Lécureuil «Histoire Seconde – Les fondements du monde contemporain», Paris, Nathan, 2006.

Ludwig Bernlochner, Lars Boesenberg, Michaela Braun, Peter Geiss, Claus Gigl, Daniel Henri, Enrique Leon, Mathieu Lepetit, Guillaume Le Quintrec, Bénédicte Toucheboeuf «Histoire-Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945», Paris, Nathan-Klett, 2006

Guillaume Le Quintrec, Damien Baldin, Jean-Marie Darier, Stéphane Lemaire, Enrique Leon, Annick Le Puil-Gazquez «Histoire Première L-ES-S», Paris, Nathan, 2007.

Jérôme Grondeux, Marie-Françoise Berneron-Couvenhes, Corinne Bonafoux, Philippe Catros, Pascal Culerrier, Myriam Deniel, Gilles Ferragu, Frédéric Freigneaux, Bruno Jégou, Fabrice Lascar, Thierry Louaas, Nicolas Martin, Julien Vasquez « Histoire Terminale L/ES/S», Paris, Bordas, 2008.

Rachid Azzouz, Marie-Laure Gache, «Histoire-Géographie, 5ème», Paris, Magnard, 2010.

Sébastien Cote, Joëlle Alazard, Eric Godeau, Delphine Lécureuil, Catherine Pidutti, Jean-Marcel Guigou, Claire Quincy «Histoire Seconde», Paris, Nathan, 2010.

Martin Ivernel, Stéphane Vautier, Benjamin Villemagne, Anne Robert-Bodart, Olivier Cernigoj, Antoine Frémont, Sophie Le Callennec, Laurence Marchand, Franck Marthaz, Sandrine Mexal, Patrick Mougenet, Vincent Olive, Patrice Pasqualini, Anne-Marie Rubio, Jean Ruhlmann «Histoire-Géographie 5ème», Paris, Hatier, 2010.

Guillaume Le Quintrec, Jean-Marie Darier, Julie Doyon, Daniel Henri, Stéphane Lemaire, Enrique Leon, Florian Louis, Véronique Sot «Histoire Seconde», Paris, Nathan, 2010

Christine Dalbert, Catherine Barruel, Philippe Cadet, Bruno Cinq, Frédéric Cossart, Laurence Degunst, Gérard Dumont, Manuel Milet-Anselmo, Michel Montagne, Philippe Prudent « Histoire Première L/ES/S », Paris, Bordas, 2011.

Jean-Michel Lambin, Julien Dochez, Chrystelle Grandin–Le Tulzo, Anne-Claire Lefebvre, Helène Sadowski-Puel, Marcel Spisser, Robert Steegman, Jean-Luc Villette, José Ziemniak «Histoire – Questions pour comprendre le XX° siècle - Premières ES-L-S », Paris, Hachette, 2011.

Christine Dalbert, Catherine Barruel, Philippe Cadet, Bruno Cinq, Frédéric Cossart, Laurence Degunst, Gérard Dumont, Manuel Milet-Anselmo, Michel Montagne, Philippe Prudent « Histoire Terminales L/ES », Paris, Bordas, 2012.

Marielle Chevallier, Guillaume Bourel, David El Kenz, Jean Hubac, Xavier Lapray, Eric Limousin, Alain Rauwel, Sylvain Venayre, Laurent-Henri Vignaud «Histoire Seconde», Paris, Hatier, 2014.

Hugo Billard, Bertrand Jolivet, Yannick Le Gruiec, Eric Magne, Charles-François Mathis, Emmanuel Melmoux, David Mitzinmacker, Xavier Nadrigny, Michel Nazet, Céline Paillette, Arnaud Pautet, Pierre Verluise, Jean-Marc Vidal, Claire Vidallet «Histoire Terminale ES.L», Paris, Magnard, 2014.

Sébastien Cote, Joëlle Alazard, Laurence de Cock, Éric Godeau, Jean-Marcel Guigou, Delphine Lécureuil, Catherine Pidutti, Claire Quincy «Histoire Seconde», Paris, Nathan, 2014.

David Colon, Nicolas Davieau, Marianne Durand-Lacaze, Louis-Pascal Jacquemond, Victor Louzon, Claire Marynower, Philippe Masanet, Simon Perego, Jean-Baptiste Picard, Sophie Pousset, Vanina Profizi « Histoire Terminale S », Paris, Belin, 2014.

Hugo Billard, Jean-Marc Vidal, Mickaël Bertrand, Christophe Cailleaux, Bertrand Jolivet, Jean-François Joly, Yannick Le Gruiec, Bertrand Levillain, Éric Magne, Emmanuel Melmoux, David Mitzinmacker, Stéfane Prosdocimi, Jean-Marc Vidal, Claire Vidallet « Les Européens dans l'histoire du monde », Paris, Magnard, 2015.

BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages ou articles consacrés à l'enseignement de l'Histoire et à l'enseignement secondaire :

ALBERTINI Pierre, «L'École en France (XIXe-XXe siècle)», Paris, Hachette, 1992

ALTSCHULL Elisabeth «Le voile contre l'école», Paris, Seuil, 1995

ALTSCHULL Elisabeth «L'école des ego : contre les gourous du pédagogiquement correct», Paris, Albin Michel, 2002

ALEXANDRE-BIDON (Danièle), COMPERE (Marie-Madeleine), DANCEL (Brigitte), GAULUPEAU (Yves), VERGER (Jacques), BODÉ (Gérard), FERTÉ (Patrick), MARCHAND (Philippe) «Le Patrimoine de l'Éducation nationale» in Histoire de l'éducation N° 85, janvier 2000, pp. 135-136.

AUBERT (Véronique), MOURIAUX (René), «Le syndicalisme enseignant en France, document de travail» n°65, Paris, FNSP-CEVIPOF, 1994.

AUDIGIER François, «L'enseignement de l'histoire, du projet républicain à la trousse à outils», in Histoire et politique, mélanges offerts au Doyen Monange, Brest, 1994

BADRE Vincent «L'Histoire fabriquée ?», Paris, Editions du Rocher, 2012

BARRERE Anne, «Les enseignants au travail. Routines incertaines», Paris, L'harmattan, 2002

BATAILLON Françoise (Dir.) «Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie», Paris, INRP, 1998

BAUVOIS Jacques, «L'histoire enseignée dans les lycées allemands et français des années 1920 aux années 1950, approche culturelle» in L'Information historique, n°4, 1996

BENIZEAU Jean-Claude «Le prof' d'histoire-géo : un funambule du secondaire» in Revue Hérodote, n°74-75, 1994, pp. 152 sqq.

BERSTEIN Serge, «Les objectifs de formation des nouveaux programmes des Lycées et Collège» in «Concepts, modèles, raisonnements » actes du huitième colloque de mars 1996», Paris, INRP, 1997 pp. 507-512.

BOCQUET Jérôme «Histoire, mémoire, école: l'enseignement des questions sensibles face au spectre d'une société éclatée dans la France des années 1980 à aujourd'hui» Communication prononcée au congrès «L'éducation en milieu multiculturel : Grèce, Europe, Méditerranée», Rhodes, Grèce, novembre 2008

BONNIVARD (Eve), LEFEBVRE (Barbara) «Élèves sous influence», Paris, Audibert, 2005

BORNE Dominique, «Où en est l'enseignement de l'Histoire ?», Le Débat, n° 110, mai-août 2000

BORNE (Dominique), ZWEYAKER (André) «Louis François (1904-2002) » in RIOUX (Jean-Pierre) dir. «Deux cents ans d'Inspection générale (1802-2002) », Paris, Fayard, 2002

BOUHON Mathieu «Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et son enseignement», Louvain, UCL, 2009

BOYER Régine, CORIDIAN Charles (dir.) «Lycées et lycéens, vingt ans après le rapport Prost» in Perspectives documentaires en éducation, n°54, INRP, 2001, pp. 97-105.

BRIAND (Jean-Pierre), CHAPOULIE (Jean-Michel), «Les collèges du peuple. L'enseignement supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République», Paris, Éditions du CNRS, 1992

BRUCY Guy «Histoire de la FEN » UNSA/ IRES, Paris, Belin, 2003

BRUTER Annie «Didactique de l'histoire et histoire de l'éducation» in Historiens et Géographes, n° 394, 2006, pp. 227-231.

BURGER-ROUSSENAC Annie (dir) «Je me souviens … de mes débuts d'enseignant : recueil de témoignages (1947-1992)», CRDP de Créteil, 2003

CABANEL Patrick «La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIXe-XXe siècles) », Paris, Belin, 2002

CACOUAULT-BITAUD Marlaine «Des femmes professeurs à l'ère de la féminisation. Positions, situations, itinéraires, 1965-1980 », Doctorat de sociologie Paris VIII, 1986

CARPENTIER Jean «L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France» Cahiers d'Histoire (Espaces Marx), n°93, 2004, pp. 79-92.

CARPENTIER Claude (coord.) «Identité nationale et enseignement de l'histoire. Contextes européens et africains », Paris, L'Harmattan, 1999

CASALI Dimitri «L'Histoire de France interdite. Pourquoi ne sommes-nous plus fiers de notre histoire ?», Paris, Jean-Claude Lattès, 2012

CASPARD (Pierre), LUC (Jean-Noël), SAVOIE (Philippe) «Lycées, Lycéens, Lycéennes : Deux siècles d'histoire» Lyon, INRP, 2005

CASPARD-KARYDIS Pénélope (dir.) «La presse d'éducation et d'enseignement 1941-1990 T.1à 4», Lyon, INRP, 2000-2005

CHAPOULIE Jean-Michel «La compétence pédagogique comme enjeu de conflits», in A.R.S.S, n°30, 1979, pp. 65-85.

CHAPOULIE Jean-Michel «Les Professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne», Paris, MSH, 1987 (enquête réalisée entre 1970 et 1974 sur 3500 professeurs)

CHARMASSON Thérèse «L'histoire de l'enseignement, XIXe/XXe siècles», Paris, Publications de la Sorbonne /INRP, 1986

CHARMASSON (Thérèse), LE GOFF (Armelle) «Mémoires de lycées, Archives et patrimoine : Actes de la journée d'études du 8 juillet 2002 au centre historique des archives nationales» Lyon, INRP, 2003

CHEMAIN Jean-François «Une autre histoire de la laïcité», Paris, Via Romana, 2013

CHERAMY Robert «25 ans d'unité syndicale : la FEN » Paris, L'EPI, 1974

CHERVEL André, «Pour une histoire des disciplines scolaires», in Histoire de l'éducation, n° 38, 1988, pp. 59-119.

CHERVEL André, «Histoire de l'agrégation», Paris, Kimé, 1993

CHOPPIN Alain «Les Manuels scolaires en France, de 1789 à nos jours. 4. Textes officiels (1791-1992)», Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1993

CITRON Suzanne, «Positivisme, corporatisme et pouvoir dans la société des professeurs d'histoire de 1910 à 1947», In Revue française de sciences politiques, n° 4-5, 1977, pp. 691-716.

CITRON Suzanne, «Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée», Paris, Éditions Ouvrières, 1984

CITRON Suzanne, «Le mythe national. L'histoire de France en question», Paris, Editions ouvrières, 1987

CITRON Suzanne, «Chronique d'une impossible réforme», in Espaces Temps, n° 66-67, 1998, pp. 20-33.

CITRON Suzanne, «Le mythe national. L'histoire de France revisitée», Paris, Editions de l'Atelier, 2008

CLAVEL Isabelle, «Réformer l'École après 1944 : du consensus au dissensus entre la SFIO et le MRP», Histoire @Politique. Politique, culture, société, n°18, 2012

COLLIOT-THELENE Catherine «Rupture politiques et enseignement de l'histoire – Introduction» in Revue Internationale d'éducation, Sèvres, n°13, Mars 1997, pp.45-53.

COLLIOT-THELENE Catherine, MALBERT Daniel «Rupture politiques et enseignement de l'histoire - Entretien avec Pierre Nora» in Revue Internationale d'éducation, Sèvres, n°13, 1997, pp. 53-59.

COMELLI (Dominique), LATGER (Hélène), «Histoire : nouveaux programmes, programmes novateurs ?» in Cahiers d'Histoire (Espaces Marx), n° 64, 1996, pp. 109-118.

COMELLI Dominique «Comment on enseigne l'histoire à nos enfants», Nantes, L'Atalante, 2001

COMPAGNON (Béatrice), THÉVENIN (Anne) «Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours», Paris, Perrin, 2001

COQUERY-VIDROVITCH Catherine «Plaidoyer pour l'histoire du monde dans l'université française», Vingtième siècle, n° 61, 1999, pp. 111-125.

CORCUFF (Marie-Andrée), FILLOLES (Christiane), GASNAULT (François), PELTIER (Marie Hélène) «Archives et mémoires lycéennes de Paris, 1802-2002», Paris, Editions Cent-Pages, 2003

CRIVELLO (Maryline), GARCIA (Patrick), OFFENSTADT (Nicolas) «Concurrences des passés, Usages politiques du passé dans la France contemporaine», Perpignan, P.U.P, Le Temps de l'Histoire, 2006

CRUBELLIER Maurice, «Enseigner l'histoire : chronique historique d'un malaise », in Histoire de l'éducation, n° 26, 1985, pp. 39-60.

DALANCON Alain, «Histoire du SNES, T. 1 : Plus d'un siècle : du mûrissement des années 1840 à 1966/67» Paris, IRHSES, 2003

DANCEL Brigitte «Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIe république», PUF, 1996

DAUPHIN (Odile), JANNEAU (Rémy), PERRON (Nicole) «L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au Lycée : Vecteur de propagande ou fondement de l'esprit critique ?», Paris, L'harmattan, 2009

DE COCK (Laurence), PICARD (Emmanuelle) «La Fabrique de l'Histoire», Marseille, Agone, 2009

DE JAEGHERE Michel (dir.) «A quoi sert l'Histoire ?», Paris, Contretemps, 2015

DE VIGUERIE Jean «Les pédagogues. Essai historique sur l'utopie pédagogique», Paris, Cerf, 2012

DELEPLACE Marc «On n'enseigne plus la Révolution française à vos enfants !» Cahiers d'Histoire (Espaces Marx), n°93, 2004, pp. 13-27.

DEMAILLY Lise «La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants», in Sociologie du travail, n°1, 1987, p. 59-69.

DEPAEPE Marc «Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation» In Histoire de l'éducation, N°77, Janvier 1998 pp 3-18.

DONEGANI (Jean), SADOUN (Marc) «La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945. Analyse d'une non-décision » in Revue Française des Sciences politiques, n° 6, 1976, pp. 1125-1146.

DREYFUS (Françoise), EYMERI (Jean-Michel) (dir.), «Science politique de l'administration», Paris, Économica, 2006

DUBET François «Les Lycéens», Paris, Le Seuil, 1991

DUMOULIN Olivier «Les Annales d'histoire économique et sociale et l'enseignement de l'histoire», in Revue d'histoire moderne et contemporaine, hors-série, 1984

DURPAIRE François «Enseignement de l'histoire et diversité culturelle : Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois », Paris, Hachette, 2002

EFFROY Jacques «L'inspecteur d'académie en résidence départementale. Hier, aujourd'hui, demain… », Tusson, J.P.Louis, 1986

FAYARD Jean-François «Des enfants sans histoire. Le livre blanc de l'enseignement de l'Histoire. Enquête de Jean-François Fayard», Paris, Perrin, 1984

FERHADJIAN (Sophie), LEFEBVRE (Barbara) dir. «Comprendre les génocides du XXe siècle», Paris, Bréal, 2007

FERRO Marc, «Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier», Paris, Payot, rééd. 1992

FRAJERMAN Laurent «L'interaction entre la Fédération de l'éducation nationale et sa principale minorité, le courant «unitaire», 1944-1959», Thèse de doctorat soutenue à Paris I, 2003

FRAJERMAN Laurent «L'engagement des enseignants (1918-1968)», Histoire de l'éducation, n°117, 2008, pp. 57-96.

FRAJERMAN Laurent (Dir.), «La grève enseignante, en quête d'efficacité», Paris, Syllepse, 2013

FRANK Robert, «La place des deux guerres mondiales dans les manuels scolaires», in Nouvelle Alternative, n°37, 1995

FRANK (Marie-Thérèse), ALLAIRE (Martine), LEPAGNOT-LECA (Françoise), MIGNAVAL (Pierre) (dir.) «Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la libération, 4 Tomes : inventaire de soixante-quatre entretiens», Lyon, INRP, (1995-2005)

FREYSSINET-DOMINJON Jacqueline, «Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959», Paris, Armand Colin, 1969

FURET François, «La naissance de l'Histoire» in H-Histoire, n° 1, mars 1979, pp.11-41.

GAILLARD Jean-Michel, «Un siècle d'école républicaine», Paris, Seuil, 2000

GARCIA Patrick (dir.) «Histoire/géographie, 1. L'arrangement» in Espaces Temps, n° 66-67, 1998, pp. 3-173.

GARCIA (Patrick), LEDUC (Jean), «L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien régime à nos jours», Paris, Armand Colin, 2003

GEAY Bertrand «Le syndicalisme enseignant», Paris, La Découverte, 2005

GELLY Catherine «Apprendre en histoire : activités et objets d'apprentissage ; convergences et hiatus entre les conceptions des enseignants et celles des élèves. Matériaux exploratoires pour un état des lieux» Mémoire de DEA, Paris VII, 2000.

GERARD Vincent «Les Professeurs du Second Degré : contribution à l'étude du corps enseignant», Paris, Armand Colin, 1967 (enquête de 1964-65 en région parisienne)

GERARD Vincent «Le Peuple lycéen, Enquête sur les élèves de l'enseignement secondaire», Paris, Gallimard, 1974 (enquête de 1972 sur 4000 élèves)

GERBOD Paul «Les enseignants et la politique au XXème siècle», Paris, Hachette, 1968

GERBOD Paul «Historiens et géographes dans l'enseignement public depuis 1880» in Revue d'histoire moderne et contemporaine, hors-série, 1984, pp.107-125.

GERIN-GRATALOUP (Anne-Marie), TUTIAUX-GUILLON (Nicole) «La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse» in Perspectives documentaires en éducation, n°53, INRP, 2001, pp. 5-12.

GIRAULT Jacques «Instituteurs, professeurs. Une culture syndicale dans la société française (fin XIXe-XXe siècle)», Paris, Publications de la Sorbonne, 1996

GIRAULT Jacques (dir.) «Les enseignants dans la société française au XXème siècle, itinéraires, enjeux, engagements» Paris, Publications de la Sorbonne, 2004

GIRAULT René «L'histoire et la géographie en question. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale», Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1983

GONZALES Antonio, «Temporalités et horizons historiques dans l'enseignement de l'histoire en 6 ^{ème}», In Cahiers d'Histoire (Espaces Marx), n°93, 2004, pp. 29-44.

GOYET Mara, «Collèges de France», Paris, Fayard, 2003

GROULEZ Michel «Les juifs dans les manuels scolaires d'histoire en France», Paris, L'Harmattan, 2011

GUERIN Jean-Claude «La FEN, un Syndicat, histoire de la FEN» Paris, Cerf, 1973

GUERRAND Roger-Henri «C'est la faute aux profs ! Pour une histoire du professorat, XIX-XXème siècles», La Découverte, 1987

GUESLIN André (éd.), «Les Facs sous Vichy», Clermont-Ferrand, Publications de l'institut d'études du Massif central, 1994

HEIMBERG Charles «L'Histoire à l'école ; Modes de pensée et regard sur le monde » Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002

HERY-VIELPEAU Evelyne, «Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970», Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999

HERY-VIELPEAU Evelyne, «Les tentatives de renouvellement des pratiques pédagogiques» in Histoire de l'éducation, n°90, 2001, pp 257 sqq.

HERY-VIELPEAU Evelyne «Enseignement de l'histoire et histoire locale (1880-1980)» In Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest, N°1, 2000, pp 69-95

HERY-VIELPEAU Evelyne «Le Cinéma dans l'enseignement de l'histoire au lycée (années 1930-1970) » In Cinéma-Ecole : aller-retour. Actes du colloque de Saint-Etienne, novembre 2000 (D.Nourrisson et P.Jeunet), Publications de l'université de Saint-Etienne, 2001, pp 231-240.

HERY-VIELPEAU Evelyne «Le temps dans l'enseignement de l'Histoire» In Laurence De Cock, Emmanuelle Picard «La Fabrique de l'Histoire», Marseille, Agone, 2009

I.N.R.P. «Rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales», Paris, I.N.R.P, 1986-1998

ISNARD Philippe «Le tabou du Mammouth : mon combat pour la vérité», Manosque, Editions Résistance, 2012

JOUTARD Philippe, «L'enseignement de l'histoire, vraie ou fausse crise», in Les Études, n° 356, 1982, pp. 347-362.

JOUTARD Philippe «L'enjeu de l'enseignement de l'histoire», in Après-demain, n°318, 1989, pp. 25-26.

JOUTARD Philippe, «Une passion française : l'histoire», in BURGUIERE (André), REVEL (Jacques), «Histoire de la France, les formes de la culture», Paris, Le Seuil, 1993

JOUTARD (Philippe), PINGUE (Danielle) «L'histoire dans les nouveaux programmes de l'école primaire» in Cahiers d'Histoire (Espaces Marx), n°93, octobre 2004, pp. 93-113.

JULLIARD Jacques «L'école est finie», Paris, Flammarion, 2015

KERLEROUX Pierre «Eloge du cours magistral» in Historiens et Géographes, n°394, 2006, pp. 187-189.

KRAPOTH Sylvie «Visions comparées des manuels scolaires en France et en Allemagne » In Cahiers d'Histoire, n°93, 2004, pp. 45-62.

LAUTIER-SADOUN Nicole «Enseigner l'histoire au lycée», Paris, Armand Colin, 1997

LAUTIER-SADOUN Nicole «Un terrain pour la didactique : l'identité professionnelle des enseignants d'histoire» In Historiens et Géographes, n° 394, 2006, pp. 217-221.

LEBRUN, François «La fausse querelle des programmes scolaires» in L'Histoire n°141, 1991 pp. 68 - 70.

LEDUC (Jean), MARCOS-ALVAREZ (Violette), LE PELLEC (Jacqueline), «Construire l'histoire», Toulouse, Bertrand Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées, 1994

LEDUC Jean, «Les programmes, un siècle de remaniements», in Page Éducation, septembre 1998

LEGER Alain «Enseignants du secondaire», Paris, PUF, 1983 (échantillon de 4500 professeurs)

LEGRIS Patricia «Les programmes scolaires d'Histoire dans l'enseignement secondaire» in Laurence De Cock, Emmanuelle Picard «La Fabrique de l'Histoire», Marseille, Agone, 2009

LEGRIS Patricia «L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative.» Thèse soutenue à Paris I, 2010.

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

LEGRIS Patricia «L'introduction controversée des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire» in Aggiornamento, mars 2012

LELIÈVRE (Claude et Françoise), «Histoire de la scolarisation des filles», Paris, Nathan, 1991

LEMIRE Laurent «La Laïcité face à l'enseignement de l'histoire des religions», in Notre histoire, N°181, 2000, pp. 24-25.

LEON Antoine «Histoire de l'enseignement en France», Paris, P.U.F, Que sais-je ?, n°393 (1ère édition 1967), 1999

LEWANDOSKI Sophie «L'Afrique dans les manuels scolaires français (1945-1998)- Du colonialisme à l'économisme» in Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n° 10, 2011, pp. 205-218.

LUC Jean-Noël «Un siècle d'histoire à l'école élémentaire, 1887-1985 », in Historiens et Géographes, n° 306, 1985, pp. 149-207.

LUCAS Nicole «Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902 » Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001

LULIN Élisabeth «Réformer l'État, avec ou sans ses serviteurs ?» in Pouvoirs, n°117, 2006, pp. 55-70.

MANSOUR-MERIEN Sandrine «L'histoire occultée des Palestiniens : 1947-1953» Toulouse, Editions Privat, 2013

MARBEAU (Lucie), AUDIGIER (François), «Savoirs enseignés/Savoirs savants», INRP, 1988

MARCHAND Philippe «L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire : Textes officiels» Paris, SHE, INRP, 2001

MARCHAND Philippe «Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. Questions de méthode.» In Histoire de l'éducation n° 93, 2002, pp. 37-58.

MARTIN (Jean-Clément), BERSTEIN (Serge), BORNE (Dominique), «Les nouveaux programmes d'histoire au lycée», In Vingtième siècle, Revue d'histoire, n° 49, 1996, pp. 122-133.

MAYEUR Françoise «L'Enseignement secondaire des filles sous la Troisième République», Paris, Presses de Sciences-Po, 1993

MAZERON Claire «Autopsie du mammouth - l'Éducation nationale respire-t-elle encore ?», Paris, Gawsewitch, 2010

MONIOT Henri «Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire», Paris, Lang, 1984

MONIOT Henri (dir.) «Didactique de l'histoire», Paris, Nathan, 1993

MONIOT (Henri), SERWANSKI (Maciej), «L'histoire en partage. Le récit du vrai», Paris, Nathan, 1994

MONIOT (Henri), SERWANSKI (Maciej), «L'histoire et ses fonctions», Paris, L'Harmattan, 1999

MOREL Yves «La fatale perversion du système scolaire français», Paris, Via Romana, 2011

MOUGNIOTTE Alain, «Les débuts de l'instruction civique en France», Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1991

NORA Pierre «Ernest Lavisse, son rôle dans la formation du sentiment national», in Revue historique, n° 228, 1962, pp. 73-106.

NOULIN (Frank), WAGNIART (Jean-François) «L'enseignement de l'histoire est en péril ! » in Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique, n° 122, 2014, pp. 13-17.

PASCAUD Dominique «Construction et transformation d'un groupe professionnel : les professeurs d'histoire-géographie de lycées depuis 1968 » (Thèse préparée sous la direction de Françoise Clerc - Lyon II, sciences de l'éducation)

PASSERON (Jean-Claude), PROST (Alain), «L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues» in Sociétés contemporaines, n° 1, mars 1990, pp. 7-45.

PERROT Michèle «Les finalités de l'enseignement de l'histoire» In «Colloque national sur l'histoire et son enseignement : 19-21 janvier 1984 Montpellier», Paris, MEN, pp.37-46.

PEYROT Jean «Les réalités de l'enseignement de l'Histoire des années 1930 aux années 1960 : approches et bilan provisoire - Cent ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981)» in Revue d'histoire moderne et contemporaine, hors-série, 1984, pp.193-207.

PEYROT Jean : «Où en est l'enseignement de l'histoire ?» in L'Histoire, n° 16, 1979, pp.102-104.

PEYROT Jean «Rapport de la commission sur le métier d'historien-géographe et de la commission sur la formation des maîtres» In «Colloque national sur l'histoire et son enseignement : 19-21 janvier 1984 Montpellier» M.E.N, pp.143-150.

PEYROT Jean (dir.) «L'enseignement de l'histoire en Europe », Paris, Hachette, 1999

PINGUE Dominique «Enseigner l'Histoire au Présent : Introduction» in Cahiers d'Histoire (Espaces Marx), n°93, 2004, p. 9.

POINSSAC Josette «L'Histoire dans un C.E.S. audio-visuel expérimental», Paris, IPN, 1966

PORTET Pierre «Notes sur l'enseignement de l'histoire de la Réunion : programmes et manuels scolaires de 1844 à 1995», in Revue historique des Mascareignes, Sainte- Clotilde, n°1, pp 251-269.

POUCET Bruno «Entre l'Eglise et la République : une histoire de la fédération de la formation et de l'enseignement privé», Paris, CFDT, L'Atelier, 1998

PROST Antoine, «Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France», Paris, Armand Colin, 1981

PROST Antoine, «L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980», Paris, PUF, 1986

PROST Antoine «Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours», Paris, Le Seuil, 1997

PROST (Antoine), BON (Annette) «Le moment Allègre (1997-2000) De la réforme au soulèvement», in Vingtième Siècle. Revue d'histoire, n° 110, 2011, pp. 123-145.

PROST Antoine «Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours», Paris, Editions du Seuil, 2013

" Raconter l'Histoire " [dossier], Trames (IUFM Rouen), n° 6, 1999

RICHE Pierre «C'était un autre millénaire. Souvenirs d'un professeur de la communale à Nanterre», Paris, Tallandier, 2013

RIOUX Jean-Pierre (dir.), «Deux cents ans d'Inspection générale (1802-2002) », Paris, Fayard, 2002

RIOUX Jean-Pierre «La France perd la mémoire : comment un pays démissionne de son histoire» Paris, Perrin, 2006

ROBERT André «Les professeurs des petits lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965)» in CASPARD

(Pierre), LUC (Jean-Noël), SAVOIE (Philippe), dir., «Lycées, lycéens, lycéennes, Deux siècles d'histoire», Lyon, INRP, 2005, pp. 317-329.

ROBERT André «Miroirs du syndicalisme enseignant» Paris, Syllepse, 2006

RODER Iannis «Tableau noir : la défaite de l'école», Paris, Denoël, 2008

SAGNES Jean «Le syndicalisme dans l'enseignement secondaire depuis l'entre-deux-guerres» in LELIEVRE (Claude) SAGNES (Jean) «L'enseignement du second degré en France au XXème siècle», Perpignan, PUP, 1995

SAVOYE Antoine «L'Education nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970)» In Les Etudes sociales, n°133, 1er Semestre 2001, pp.235-270.

SENSEVY-BOLBENES Elisabeth «Comment on enseigne l'histoire : analyse de programmes et manuels d'histoire du second cycle de l'enseignement en France de 1902 à 1985» Thèse soutenue à l'Université de Brest, 1996

SIMON André «Vercingétorix et l'idéologie française», Paris, Imago, 1989

SINGER Madeleine «Le SGEN. Des origines à nos jours» Paris, Cerf, 1993

SULLEROT Evelyne «La représentation du professeur dans le cinéma français», In Cahiers pédagogiques, n°40, février 1963, pp.5-16.

SULLEROT Evelyne «Images des enseignants dans les médias» In Recherche et formation, n°21 de 1996, pp. 37-41.

TISON (Hubert), PEYROT (Jean) «L'APHG et la connaissance de l'autre » in HOOK-DEMARLE (Marie-Claire) LIAUZU (Claude) «Transmettre les passés. Les responsabilités de l'Université. Nazisme, Vichy et conflits coloniaux», Paris, Syllepse, 2001, pp. 227-233.

TROGER (Vincent), PELPEL (Patrice) : «L'histoire de l'enseignement technique », Paris, Hachette, 1993

TROGER Vincent «L'histoire de l'éducation» In Sciences humaines, n° 156, janvier 2005, pp. 54-57.

TUTIAUX-GUILLON (Nicole), NOURRISSON (Didier), «Identités, mémoires, conscience historique : l'enseignement de l'histoire entre principes et pratiques», Presses universitaires de Saint-Étienne, 2003

TUTIAUX-GUILLON Nicole «L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée. L'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société du XIXème siècle» Thèse d'université soutenue à Paris VII, 2000

TUTIAUX-GUILLON Nicole «L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyses didactiques d'une inertie scolaire» Mémoire pour l'HDR, Lyon II, 2004

TUTIAUX-GUILLON Nicole «Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ?» Lyon, INRP, 2004

U.N.E.S.C.O «La Représentation de la condition du maître dans la société. L'image du maître» In Enfance, N°2-3, avril- septembre 1966

VAN ESSEN (Mineke), ROGERS (Rebecca), «Les Enseignantes, XIX-XXème siècles» In Histoire de l'éducation, n°98, 2003

VAN ZANTEN Agnès (dir.), «L'École. L'état des savoirs», Paris, La Découverte, 2000

VASCONCELLOS Maria «Le Système éducatif français», Paris, La Découverte, 1995

VERGER Jacques (dir.), «Histoire des universités en France», Toulouse, Privat, 1986

VERNEUIL Yves «Les Agrégés. Histoire d'une exception française», Paris, Belin, 2005

WIRTH (Laurent), PONCELET (Yves) coord. «L'enseignement scolaire de l'histoire dans la France des XIXe et XXe siècles. Fondements» in Histoire @ Politique, n°21, 2013

WYTTEMAN Jean-Pierre «L'histoire du temps présent dans l'enseignement secondaire des pays de la CEE», in Vingtième siècle, n° 42, 1994, pp. 29-38.

WYTTEMAN Jean-Pierre «L'enseignement de l'histoire au seuil de l'année 2002 à l'école primaire et au début du secondaire dans les quinze pays de l'Union européenne», in Vingtième siècle, n° 76, octobre-décembre 2002, pp. 139-146.

Ouvrages et articles relatifs à l'épistémologie :

ARON Raymond «Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique», Paris, Gallimard, 1938

ARON Raymond «Histoire, critique et responsabilité», Paris, Editions complexe, 2003

BEDARD (Éric) CANTIN (Serge) (dir.) «L'histoire nationale en débat. Regards croisés sur la France et le Québec», avec la collaboration de Daniel Lefeuvre, Paris, Riveneuve, 2010

BEDARIDA François (dir.) «L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995», Paris, MSH, 1995

BLOCH Marc «Apologie pour l'histoire ou métier d'historien», Paris, Armand Colin, 1949

BORNE Dominique : «Enseigner la vérité historique, une utopie? » Conférence de l'Inspection générale de l'Education nationale les Rendez-vous de l'Histoire de Blois le 14 octobre 2000. Compte-rendu par Jean Sérandour, I.P.R.

BORNE Dominique «Histoires de France», Paris, La Documentation française, 2011

BONNAUD Robert «Histoires et historiens de 1900 à nos jours», Paris, Kimé, 1998

CADIOU (François), COULOMB (Clarisse), LEMONDE (Anne), SANTAMARIA (Yves) «Comment se fait l'Histoire. Pratiques et enjeux», Paris, La Découverte, 2005

CARR, Edward Hallett «Qu'est-ce que l'histoire ?», Paris, La découverte, (1ère édition 1961), 1988

CAUCHY (Pascal), GAUVARD (Claude), SIRINELLI (Jean-François) dir. «Les historiens français à l'œuvre 1995-2010», Paris, PUF, 2010

CHARTIER Roger «Au bord de la falaise» Paris, Albin Michel, 1998

CHAUNU Pierre «Histoire quantitative, histoire sérielle» Paris, Armand Colin, 1968

COLLINGWOOD Robin, George «The Idea of History», Oxford, Oxford University Press, 1946

DE CERTEAU Michel «L'écriture de l'histoire» Paris, Gallimard, 1975

DELACROIX (Christian), GARCIA (Patrick), DOSSE (François) « Les grands courants historiques en France, XIX-XXème » Paris, Armand Colin, 1999

DELACROIX (Christian), DOSSE (François), GARCIA (Patrick), TREBISCH (Marcel) « Michel de Certeau, les chemins d'histoire » Paris, Editions complexe, 2003

DELACROIX (Christian), DOSSE (François), GARCIA (Patrick), OFFENSTADT (Nicolas), «Historiographies : concepts et débats T.1 et 2», Paris, Gallimard, 2010

DOSSE François «L'histoire en miettes» Paris, La Découverte, 1987

DUCLERT Vincent «L'avenir de l'histoire», Paris, Armand Colin, 2010

ELTON Geoffrey R. «The Practice of History» Londres, Fontana Press, 1967.

EVANS Richard J. «In Defence of History» Londres, Granta Books, 1997

FURET François «De l'histoire récit à l'histoire problème» Paris, Diogène, 1975

GAUCHET Marcel «La condition historique», Paris, Stock, 2003

GAUTIER Jean-François «Le sens de l'Histoire. Une histoire du messianisme en politique», Paris, Ellipses, 2013

GINZBURG Carlo «A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire.» Paris, Gallimard, 2001

GOODY Jack «Le vol de l'Histoire », Paris, Gallimard, 2010

HARTOG François «Régimes d'historicité», Paris, Le Seuil, 2003

HARTOG François «Evidence de l'histoire. Ce que voient les historiens», Paris, EHESS, 2005

JOUTARD Philippe «Une passion française : l'histoire » in « Histoire de la France. Les formes de la culture.» Paris, Le Seuil, 1993

KOSSELECK Reinhart «Vergangene Zukunft : Zur Semantik geschichtlicher Zeiten », Francfort/Main, Suhrkamp, 1979 (Le futur passé)

KOSSELECK Reinhart «L'expérience de l'histoire», Paris, HESS, Gallimard-Le seuil, 1999

LEDUC Jean «Les historiens et le temps», Paris, Le Seuil, 1999.

LESOURNE Jacques «Ces avenirs qui n'ont pas eu lieu» Paris, Odile Jacob, 2001

MARROU Henri-Irénée «De la connaissance historique», Paris, Le Seuil, 1954

MARWICK Arthur «The New Nature of History: Knowledge, Evidence, Language » Londres, Palgrave, (1ère edition 1970) 2001

NICHANIAN Marc «La perversion historiographique : une réflexion arménienne», Paris, Lignes et Manifestes, 2006

NOIRIEL Gérard «Sur la crise de l'histoire » Paris, Belin, 1996

NOIRIEL Gérard «Penser avec, penser contre. Itinéraire d'un historien» Paris, Belin, 2003

O'BRIEN Patrick Karl «An Engagement with Postmodern Foes, Literary Theorists and Friends on the Borders with History», Londres, Routledge, 1998

OEXLE Gerhard Otto «L'historisme en débat» Paris, Aubier, 2001

POMIAN Krzysztof «Sur l'histoire», Paris, Folio, 1999

PROST Antoine « Douze leçons sur l'histoire » Paris, Le Seuil, 1996

RANCIERE Jacques « Les mots de l'histoire. Essai de poétique du savoir », Le seuil, 1992

REMOND René «Quand l'Etat se mêle de l'Histoire», Paris, Stock, 2006

RICOEUR Paul «Temps et récit. 3 Tomes», Paris, Le Seuil, 1983-85,

RICOEUR Paul «La critique et la conviction», Paris, Calmann-Levy, 1995

RICOEUR Paul «La mémoire, l'histoire, l'oubli», Paris, Le Seuil, 2000

RIOUX Jean-Pierre «La France perd la mémoire. Comment un pays démissionne de son histoire», Paris, Perrin, 2006

ROBERTS Geoffrey «Defender of the Faith : Geoffrey Elton and the Philosophy of History» in The Historian, 1998, pp. 1-22.

SAND Shlomo «Crépuscule de l'Histoire», Paris, Flammarion, 2015

SEVILLIA Jean «Historiquement correct» Paris, Tempus, 2003

TAUBES Jacob «Studien zur Geschichte und System der abendländischen Eschatologie» Bern, Rösch, 1947

VEYNE Paul «Comment on écrit l'histoire» Paris, Le Seuil, 1971

WALLENBORN Hélène «L'historien, la parole des gens et l'écriture de l'histoire» Charleroi, Labor, 2006

WHITE Hayden «Metahistory, The Historical Imagination in Ninenteenth-Century Europe», Baltimore, John Hopkins University Press, 1973

WINDSCHUTTLE Keith, «The Killing of History», New York, The Free Press, 1997

Ouvrages et articles relatifs à l'historiographie :

ANCEAU Eric (dir.) «Nouvelles approches en histoire de la France contemporaine» in Histoire, économie & société, n° 2, 2012

APRILE Sylvie «La Révolution inachevée (1815-1870)», Paris, Belin, 2010

ASSMANN Jan «Religio Duplex. Comment les Lumières ont réinventé la religion des Egyptiens», Paris, Flammarion, 2013

AUBERT Gauthier «Révoltes et répressions dans la France moderne», Paris, Armand Colin, 2015

BALTHAZAR (Louis), DAVID (Charles-Philippe), VAÏSSE (Justin) «La politique étrangère des Etats-Unis. Fondements, acteurs, formulation», Paris, Presses de Sciences-Po, 2008

BANCEL (Nicolas), BLANCHARD (Pascal), LEMAIRE (Sandrine) dir. «La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial», Paris, La Découverte, 2005

BARTHELEMY Dominique «La mutation de l'an mil a-t-elle eu lieu ? Servage et chevalerie dans la France des X et XIème siècles», Paris, Fayard, 1997

BARTHELEMY Dominique «Nouvelle Histoire des Capétiens (978-1214)», Paris, Le Seuil, 2012

BASCHET Jérôme «La civilisation féodale de l'An Mil à la colonisation de l'Amérique», Paris, Flammarion, 2006

BASLEZ (Marie-Françoise) « L'Orient hellénistique. 323-55 av. J.C.», Paris, Atlande, 2004

BASLEZ (Marie-Françoise) «Comment notre monde est devenu chrétien», Paris, Le Seuil, 2008

BAYCROFT (Timothy), HEWITSON (Mark) «What is a Nation ? Europe 1789-1914», New York, Oxford Press, 2006

BEAUDOUIN Steven M. «The Industrial Revolution», New York, Houghton Mifflin, 2003

BEAUPRE Nicolas «Les grandes guerres (1914-1945)», Paris, Belin, 2012

BEAUREPAIRE Pierre-Yves «La France des Lumières (1715-1789)», Paris, Belin, 2011

BERSTEIN (Serge), WINOCK (Michel) «La République recommencée. De 1914 à nos jours – Histoire de la France politique», Paris, Editions du Seuil, 2004

BIARD (Michel) BOURDIN (Philippe) MARZAGALLI (Sylvia) «Révolution Consulat Empire (1789-1815)», Paris, Belin, 2009

BIARD Michel (dir.) «La Révolution française. Une histoire toujours vivante», Paris, Tallandier, 2010

BOURNE (Angela), CINI (Michelle) «European Union Studies», Basingstoke, Palgrave Mac Millan, 2006

BOUGARD (François), FELLER (Laurent), LE JAN (Régine) dir. «Les élites au haut Moyen Age. Crises et renouvellements», Louvain, Brepols, 2006

BOVE Boris «Le temps de la Guerre de Cent ans (1328-1453)», Paris, Belin, 2009

BOVE (Laurent) DAGRON (Tristan) SECRETAN (Catherine) dir. «Qu'est-ce que les Lumières "radicales" ? Libertinage, athéisme et spinozisme dans le tournant philosophique de l'âge classique», Paris, Éditions Amsterdam, 2007

BREGEON Jean–Joël «Ecrire la Révolution française. Deux siècles d'historiographie», Paris, Ellipses, 2011

BRIOIST Pascal «La Renaissance 1470-1570», Paris, Atlande, 2003

BROTTON Jerry «Le Bazar Renaissance. Comment l'Orient et l'Islam ont influencé l'Occident», Paris, LLL, 2011

BRULE (Pierre), OULHEN (Jacques), PROST (Francis) «Economie et Société en Grèce antique (478-88 av. J.C.)» Rennes, PUR, 2007

BRUNAUX Jean-Louis «Nos ancêtres les Gaulois», Paris, Le Seuil, 2008

BÜHRER-THIERRY (Geneviève), MERIAUX (Charles) «La France avant la France (481-888)», Paris, Belin, 2010

BÜTTGEN (Philippe), DE LIBERA (Alain), RASHED (Marwan), ROSIER- CATACH Irène (dir.) «Les Grecs, les Arabes et nous : Enquête sur l'islamophobie savante», Paris, Fayard, 2009

CABOURET (Bernadette), GUILHEMBET (Jean-Pierre), ROMAN (Yves) «Rome et l'occident: du IIème s. av. J.-C au IIème s. apr. J.-C : Colloque de la SOPHAU, Lyon, 15-16 mai 2009» in Pallas, n° 80, 2009

CANDIDO DA SILVA (Marcelo) DE BARROS ALMEIDA (Néri), MEHU (Didier) «Pourquoi étudier le Moyen âge ? Les médiévistes face aux usages sociaux du passé», Paris, Les Publications de la Sorbonne, 2012

CASSARD Jean-Christophe «L'âge d'or capétien (1180-1328)» Paris, Belin, 2011

CAVANAUGH William «Le mythe de la violence religieuse», Paris, Editions de l'Homme nouveau, 2009

CHEVRIER (Marc), GRUSSE (Isabelle) «La France depuis De Gaulle. La Vème République en perspective», Montréal, Presses universitaires de Montréal, 2010

COMBE Sonia (dir.) «Archives et histoire dans les sociétés post-communistes», Paris, La Découverte, 2009

COOPER Frederick «Le colonialisme en question. Théorie, connaissance, histoire», Paris, Payot, 2010

COQUERY-VIDROVITCH «Enjeux politiques de l'histoire coloniale», Marseille, Agone, 2009

CORCUFF (Philippe), WAHNICH (Sophie) «Lumières : actualités d'un esprit : Marx, Deleuze et la Révolution» in Contretemps, n°17, 2006

CORNU (Catherine), ESLIN (Jean-Claude) «La Bible. 2000 ans de lectures», Paris, Hachette, 2003

COSANDEY (Fanny), DESCIMON (Robert) «L'Absolutisme en France. Histoire et historiographie», Paris, Seuil, 2002

COSS Peter, DYER Christopher, WICKHAM Chris «Rodney Hilton's Middle Ages: An Exploration of Historical Themes» in Past & Present, supplement n° 2, 2007

CROUZET Denis «Dieu en ses royaumes : Une histoire des guerres de religion», Champ Vallon, Paris, 2008

COUVENHES (Jean-Christophe), MILANEZI (Silvia) dir. «Individus, groupes et politique à Athènes de Solon à Mithridate», Tours, Presses universitaires François Rabelais, 2007

DE WARESQUIEL (Emmanuel) «L'Histoire à rebrousse-poil. 1815-1830. Les élites, la Restauration, la Révolution», Paris, Fayard, 2005

DEBAX Hélène «La Seigneurie collective. Pairs, pariers, paratge, les coseigneurs du XI au XIIIème siècle», Rennes, PUR, 2012

DEMURGER Alain «L'Occident médiéval XIII-XVème», Paris, Hachette, 2000

DEVROEY Jean-Pierre «Puissants et misérables. Système social et monde paysan dans l'Europe des Francs (VIème- IXème siècles) » Bruxelles, Académie royale de Belgique, 2006.

DOCKRILL (Saki), HUGHES (Geraint) dir. «Cold War History», Basingstoke, Palgrave Mac Millan, 2006

DOUZOU Laurent «La Résistance française : une histoire périlleuse», Paris, Le Seuil, 2005

DOUZOU Laurent (dir.) «Faire l'histoire de la Résistance», Rennes, PUR, 2010

DREVILLON Hervé «Les Rois absolus (1629-1715)», Paris, Belin, 2011

DUCLERT Vincent «La République imaginée (1870-1914)», Paris, Belin, 2010

DUMEZIL Bruno «Les racines chrétiennes de l'Europe : Conversion et liberté dans les royaumes barbares Vème - VIIIème siècles», Paris, Fayard, 2005

DUMEZIL Bruno «Servir l'Etat barbare dans la Gaule franque (IVème-IXème siècles)», Paris, Tallandier, 2013

DUMONS (Bruno), SORREL (Christian) «Le catholicisme en chantiers. France, XIX-XXème siècles», Rennes, PUR, 2013

FELLER Laurent «Paysans et seigneurs au Moyen Âge. VIIIème–XVème siècles», Paris, Armand Colin, 2007

FELLER Laurent (dir.) «Calculs et rationalités dans la seigneurie médiévale : les conversions de redevances entre XIème et XVème siècles », Paris, Publications de la Sorbonne, 2009

FINKELSTEIN (Israël), SILBERMAN (Neil Asher) «La Bible dévoilée», Paris, Bayard, 2002

FONTAINE (Marion), MONIER (Frédéric), PROCHASSON (Christophe) «Une contre histoire de la IIIème République», Paris, La Découverte, 2013

FORLIN Olivier «Le fascisme», Paris, La Découverte, 2013

FREDJ Claire «La France au XIXème siècle», Paris, PUF, 2009

FUREIX (Emmanuel), JARRIGE (François) «La modernité désenchantée - Relire l'histoire du XIXème siècle français», Paris, La Découverte, 2015

GARRIGUES (Jean), GUILLAUME (Sylvie), SIRINELLI (Jean-François) «Comprendre la Vème République», Paris, PUF, 2010

GIRI Jacques «Les nouvelles hypothèses sur les origines du christianisme. Enquête sur les recherches récentes», Paris, Karthala, 2007

GOETSCHEL (Pascale), TOUCHEBOEUF (Bénédicte), «La Quatrième République. La France de la Libération à 1958», Paris, Le Livre de Poche, 2004

GOLUB Philip «Une autre histoire de la puissance américaine», Paris, Editions du Seuil, 2011

GOUGUENHEIM Sylvain «Aristote au Mont-Saint-Michel. Les racines grecques de l'Europe chrétienne», Paris, Éditions du Seuil, 2008

GRACEFFA Agnès «Les historiens et la question franque. Le peuplement franc et les Mérovingiens dans l'historiographie française et allemande des XIXème-XXème siècles», Turnhout Brepols, 2009

GRANDJEAN (Catherine), HOFFMANN (Geneviève), CAPDETREY (Laurent), CARREZ-MARATRAY (Jean-Yves) «Le Monde hellénistique», Paris, Arman Colin, 2008

GRAZIOSI Andrea «Histoire de l'URSS», Paris, PUF, 2010

GRENOUILLEAU Olivier « Qu'est-ce que l'esclavage ? Une histoire globale», Paris, Gallimard, 2014

GROSSER Pierre, «Histoire de la guerre froide ou histoire des vainqueurs ?», Critique internationale, n° 12, 2001, pp. 69-80

GUENIFFEY Patrice «Histoires de la Révolution et de l'Empire», Paris, Perrin, 2011

GUIEU (Jean-Michel), LE DREAU (Christophe), RAFLIK (Jenny), WARLOUZET (Laurent) «Penser et construire l'Europe au XXème siècle», Paris, Belin, 2006

HAMON Philippe «Les Renaissances (1453-1559)», Paris, Belin, 2009

HANSEN Mogens Herman «La Démocratie athénienne à l'époque de Démosthène», Paris, Tallandier, 2009

HEUCLIN Jean «Les Mérovingiens», Paris, Ellipses, 2015

INGLEBERT Hervé «Histoire de la civilisation romaine», Paris, PUF, 2005

INGLEBERT Hervé «Le monde, l'histoire : essai sur les histoires universelles», Paris, PUF, 2014

JARRIGE François «Un chemin singulier ? L'industrialisation française vue par les historiens américains» in Revue d'histoire du XIXe siècle, n° 36, 2008, pp. 149-161.

JOYE Sylvie «L'Europe Barbare, 476-714» Paris, Armand Colin, 2010

KLEIN Jean-François «Des écuries à l'escalier d'honneur ? Construction et réception de l'histoire de la colonisation française» in Historiens & Géographes, n° 422, 2013, pp. 115-122.

KOUAME Nathalie «Historiographies d'ailleurs: comment écrit-on l'histoire en dehors du monde occidental?», Paris, Karthala, 2014

LACORNE (Denis), VAÏSSE (Justin) «La présidence impériale», Paris, Odile Jacob, 2007

LAUWERS (Michel), RIPART (Laurent) «Pouvoirs, Eglise et société dans les royaumes de France, de Bourgogne et de Germanie aux X et XIème siècles (888-vers 1110)», Paris, Hachette, 2008

LAUWERS Michel «L'Eglise dans l'Occident médiéval : histoire religieuse ou histoire de la société ? Quelques jalons pour un panorama de la recherche en France et en Italie au XXème siècle». Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen Âge (MEFRM), n° 121 (2), 2009, pp.267-290.

LEFEUVRE Daniel «Pour en finir avec la repentance coloniale», Paris, Flammarion, 2006

LE ROUX Nicolas «Les guerres de religion (1559-1629)», Paris, Belin, 2009

LE ROUX Patrick «La Romanisation en question» in Annales, Histoire, Sciences Sociales, n° 2, 2004, pp. 287-311.

LIAUZU Claude «Colonisation : droit d'inventaire», Paris, Armand Colin, 2004

LILTI Antoine «Comment écrit-on l'histoire intellectuelle des Lumières ? Spinozisme, radicalisme et philosophie» in Annales HSS, n° 1, 2009, pp. 171-206.

MALRAIN (François), POUX (Matthieu) dir. «Qui étaient les Gaulois ?», Paris, Editions de la Martinière, 2011

MANSOURI Saber «La démocratie athénienne, une affaire d'oisifs ?», Bruxelles, André Versaille, 2010

MARAVAL (Pierre) MIMOUNI (Simon Claude), «Le Christianisme des origines à Constantin», Paris, PUF, 2006

MARGUERON Jean-Claude «Les Mésopotamiens», Paris, Picard, 2003

MARTIN Jean-Clément «La Révolution à l'œuvre. Perspectives actuelles dans l'histoire de la Révolution française», Rennes, PUR, 2005

MARTIN Xavier «Naissance du sous-homme au cœur des Lumières. Les races, les femmes, le peuple», Poitiers, Dominique Martin-Morin, 2014

MAZEL Florian «Féodalités (888-1180)» Paris, Belin, 2010

MOATTI (Claudia) RIOT-SARCEY (Michèle) «La République dans tous ses états. Pour une histoire intellectuelle de la république en Europe», Paris, Payot, 2009

MOSSE Claude «Regards sur la démocratie athénienne», Paris, Perrin, 2013

MOUTHON Fabrice «Les communautés rurales en Europe au Moyen-Âge, une autre histoire politique du Moyen-Âge», Rennes, PUR, 2014

NOREL Philippe «L'histoire économique globale», Paris, Editions du Seuil, 2009

OUZOULIAS (Pierre), TRANOY (Laurence) dir. «Comment les Gaules devinrent romaines», Paris, La Découverte, 2010

PLATANIA Marco «L'historiographie du fait colonial : enjeux et transformations» in Revue d'Histoire des Sciences Humaines, Décolonisation et sciences humaines, n°24, 2011, pp. 189-207

POULOT Dominique «Les Lumières», Paris, PUF, 2000

POUSSOU Jean-Pierre (dir.) «La Renaissance. Enjeux historiographiques, méthodologie, bibliographie commentée», Paris, Armand Colin, 2004

PROST (Antoine), WINTER (Jay) «Penser la Grande Guerre», Paris, Editions du Seuil, 2004

RÖMER Thomas «La première histoire d'Israël. L'Ecole deutéronomiste à l'œuvre», Genève, Labor et Fides, 2007

ROUBINEAU Jean-Manuel «Les cités grecques (VI-II siècle av J.C). Essai d'histoire sociale», Paris, PUF, 2015

SAURUGGER Sabine «Théories et concepts de l'intégration européenne», Paris, Presses de Sciences-Po, 2009

SCHIFFMAN Zachary «Humanism and the Renaissance» New York, Houghton Mifflin, 2002

SCHILLING Lothar (dir.), «L'absolutisme, un concept irremplaçable? Une mise au point franco-allemande» in Pariser Historische Studien, n°79, 2008

SCHMITT-PANTEL (Pauline), DE POLIGNAC (François) éditeurs, «Athènes et le politique. Dans le sillage de Claude Mossé», Paris, Albin Michel, 2007

SHAVIT Yaacov «Faut-il croire à ce que dit la Bible ?», Paris, Albin Michel, 2009

SKA Jean-Louis «L'Ancien Testament expliqué à ceux qui n'y comprennent rien ou presque», Paris, Bayard, 2011

SORIA AUDEBERT (Myriam), TREFFORT (Cécile) «Pouvoirs, Eglise, société. Conflits d'intérêts et convergence sacrée (IX - XIème siècle)», Rennes, PUR, 2008

STOKES Melvyn (édit.) «The State of U.S. History», New York, Berg, 2002

TALLON (Alain), VINCENT (Catherine) «Histoire du Christianisme en France», Paris, Armand Colin, 2014

TOMBS (Robert), VAÏSSE (Maurice) dir. «L'Histoire coloniale en débat, en France et en Grande-Bretagne», Bruxelles, André Versaille, 2010

TRAVERSO Enzo «L'histoire comme champ de bataille», Paris, La Découverte, 2011

VASQUEZ Jean-Michel «La cartographie missionnaire en Afrique. Science, religion et conquête (1870-1930)», Paris, Karthala, coll. Hommes et Sociétés, 2011

VERLEY Patrick «La Révolution industrielle», Paris, Armand Colin, 2006

VEYNE Paul «Quand notre monde est devenu chrétien (312-394)», Paris, Albin Michel, 2007

VON BUSEKIST Astrid «Nations et nationalismes XIX – XX siècle», Paris, Armand Colin, 1998

WAHNICH Sophie « La Révolution française 1787-1799», Paris, Hachette, 2012

WAHNICH Sophie «Histoire d'un Trésor perdu. Transmettre la Révolution française», Paris, Les prairies ordinaires, 2013

WALLERSTEIN Immanuel «Comprendre le monde - Introduction à l'analyse des systèmes-monde», La Découverte, 2006

WANEGFFELEN Thierry «La Renaissance», Paris, Ellipses, 2014

WIEVIORKA Olivier «La Mémoire désunie. Le souvenir politique des années sombres, de la Libération à nos jours», Paris, Le Seuil, 2010

WOOLFSON Jonathan «Renaissance Historiography», Basingstoke, Palgrave Mac Millan, 2005

TABLE DES MATIERES :

Introduction (p.4)

Partie I - La « culture syndicale » : un obstacle à l'action collective ? (p.23)

Chapitre I : Des oppositions plus ou moins vives selon les périodes (p.25)

1) Des aspirations progressistes étouffant les tendances contestatrices (de la Libération à mai 1968)

a) Un contexte favorable au progressisme réformiste (p.26)

b) Des organisations et des militants acquis aux idées « progressistes » (p. 29)

2) Des discours protestataires masquant des pratiques réformistes (1968-1989) (p.37)

a) Un contexte propice à la contestation

b) Des positionnements idéologiques plus affirmés (p. 42)

3) Un recentrage sur les questions sociétales (de 1989 à nos jours) (p. 49)

a) Un contexte moins favorable (p. 50)

b) Des organisations sur le reculoir (p. 56)

Chapitre II : Des risques d'opposition ou de fragmentation (p. 64)

1) Des regards portés sur la «nation» et le «collectif» très différents

a) Le S.NA.L.C : une culture libérale mais fortement ancrée dans le national (p. 65)

b) Le S.N.E.S : un rapport complexe au collectif (p. 71)

c) Le S.G.E.N : une vision personnaliste associée à un sens de l'engagement (p. 77)

2) Une approche différente de la croyance et de la laïcité (p. 81)

a) Le S.NA.L.C : d'une laïcité ouverte à une conception plus affirmée (p. 81)

b) Le S.G.E.N : un syndicat traditionnellement ouvert à différents courants (p. 85)

c) Le S.N.E.S : une direction soucieuse de ménager toutes ses tendances (p. 88)

3) Des projets souvent divergents concernant l'école (p. 96)

a) Le S.NA.L.C : une prime à l'enseignement traditionnel (p. 96)

b) Le S.N.E.S : de l'école progressive à la contestation des réformes (p. 105)

c) Le S.G.E.N : un syndicat porté vers la rénovation pédagogique (p. 113)

Chapitre III : Des alliances ponctuelles aux convergences de vue (p. 126)

1) Des organisations fragiles à la recherche de soutiens (1945-68)

a) Des rapprochements syndicaux circonstanciels (p. 127)

b) Des spécialistes réunis par des préoccupations communes (p. 132)

2) Des tentatives de rassemblement brisées (1968-89) (p. 136)

a) Des fronts syndicaux souvent éphémères (p. 137)

b) Un objectif de rassemblement difficile à réaliser (p. 141)

3) De nouveaux blocs destines à rompre l'isolement (1989-2015) (p. 145)

a) Un monde syndical particulièrement clivé

b) Des spécialistes de plus en plus proches du « front du refus » (p. 151)

Partie II - La réflexion pédagogique : un schisme au sein du monde enseignant ? (p. 158)

Chapitre IV : Des modèles d'enseignement opposés (p. 160)

1) Le résistible déclin de l'enseignement traditionnel

a) Un enseignement durement attaqué (p. 161)

b) Un modèle de formation humaniste toujours « apprécié » (p. 167)

c) Un enseignement, en grande partie, préservé (p. 170)

2) Un modèle d'«éducation nouvelle» (p. 176)

a) Des influences hybrides

b) Un système centré sur l'élève (p. 181)

c) Une «révolution spirituelle globale» (p. 187)

Chapitre V : Un front désuni face aux réformes (p. 196)

1) Des projets de reforme peu soutenus

a) Réformer pour imposer une pédagogie active anti-sélective (p. 197)

b) Un attachement aux humanités et un refus de la « primarisation» (p. 200)

2) Des reformes controversées (p. 204)

a) Encourager la mixité sociale et la réforme de l'enseignement

b) Un rejet de l'«école unique» et des amputations subies en histoire-géographie (p. 209)

3) Des oppositions souvent frontales depuis 1982 (p. 216)

a) Décentraliser pour pratiquer une pédagogie différenciée (p. 217)

b) Un refus de l'alourdissement des charges et des gadgets éducatifs (p. 221)

c) Une inquiétude croissante concernant l'enseignement de l'histoire (p. 225)

Chapitre VI : Des résultats diversement appréciés (p. 233)

1) Des apports jugés positivement (p. 234)

a) Une pédagogie « constructive »

b) Un enseignement critique et pragmatique (p. 239)

c) Un citoyen autonome et conscient (p. 245)

2) Des visions apocalyptiques (p. 250)

a) Des visées totalitaires, voire sectaires (p. 251)

b) Des considérations purement économiques (p. 263)

c) Une instrumentalisation perverse de la société (p. 269)

Partie III - Le regard porté sur l'histoire : un nouveau risque de division ?

(p. 278)

Chapitre VII : Une foi dans le Progrès et la Civilisation (années 1940-1960) (p. 281)

1) des perspectives historiques progressistes

a) L'Antiquité : entre confrontation et syncrétisme culturel (p. 282)

b) Le Moyen-Age : entre tragédies et récupérations (p. 285)

c) Une époque moderne aux accents émancipateurs (p. 288)

d) Une époque contemporaine encore difficile à exorciser (p. 293)

2) Des résonances très contemporaines (p. 298)

a) Poussée anticléricale et émergence d'un courant philosémite (p. 299)

b) Un rejet de l'intolérance et de l'oppression (p. 304)

c) Une sainte terreur de la désunion et du chaos (p. 308)

d) Renouer avec la Civilisation grâce à l'Etat-providence (p. 313)

Chapitre VIII : Esprit de révolte et compassion pour les dominés (années 1970-1980) (p. 320)

1) Aspirations révolutionnaires et remises en cause (p. 321)

a) Une Antiquité placée sous le signe du dévoilement et du combat prolétarien

b) Un Moyen Age en proie aux mutations révolutionnaires (p. 324)

c) Un monde (pré-) moderne (p. 328)

d) Un XIXème siècle aux accents sociaux très prononcés (p. 335)

e) Un capitalisme dissimulé derrière l'impérialisme et le fascisme (p. 340)

2) Des préoccupations plus sociales (p. 350)

a) Un marxisme dominant mais protéiforme (p. 350)

b) Une attention particulière portée aux opprimés (p. 360)

c) Le retour tardif d'un libéralisme conservateur (p. 371)

Chapitre IX : L'humain au cœur de la régulation sociale (années 1990-2010) (p. 384)

1) Le pouvoir dépassé par la société

a) Une antiquité tardive et créolisée (p. 385)

b) Un Moyen Age en voie de pacification (p. 388)

c) Des temps (post) modernes (p. 394)

d) Un XIXème siècle moins inhumain (p. 403)

e) Brutalisation et droits de l'Homme en ligne de mire (p. 407)

2) Accommodement social et nouvel humanisme (p. 418)

a) Un intérêt renouvelé pour la régulation et les accommodements sociaux (p. 419)

b) Un pouvoir politique sous surveillance (p. 427)

c) Un rapport au sacré inversé (p. 435)

Partie IV - L'action corporative : des marges de manœuvre de plus en plus limitées ? (p. 444)

Chapitre X : Des spécialistes confrontés aux velléités de réforme (1944-1968) (p. 447)

1) Des projets de réforme modernisateurs

a) Les réformes structurelles des « Trente glorieuses » (p. 448)

b) Des conséquences importantes sur les enseignements historiques (p. 450)

c) Des fonctionnaires meurtris par les traitements imposés (p. 453)

2) Des divergences inter-associatives et intergénérationnelles (p. 458)

a) Des oppositions syndicales et corporatives souvent limitées (p. 458)

b) Des oppositions catégorielles et générationnelles plus évidentes (p. 462)

3) Actions de blocage et recherches de compromis (p. 467)

a) Manœuvres dilatoires et recherches de soutiens extérieurs : 1945-1957 (p. 468)

b) Modérantisme et recherche de compromis : 1957-1968 (p. 472)

Chapitre XI: Une mobilisation « émancipatrice » (1968-1989) (p. 478)

1) Des mesures de « démocratisation » imposées d'en haut (p. 479)

a) Bouillonnement idéologique et pression réformatrice

b) Alibis pédagogiques et volontarismes réformateurs (p. 483)

c) Des conséquences importantes sur les enseignements historiques (p. 485)

2) Des mobilisations silencieuses et d'autres plus médiatiques (p. 490)

a) Gestion d'après crise et temporisation : 1968-1976 (p. 491)

b) Mobilisation et tentative de restauration : 1977-1988 (p. 495)

3) Des reconquêtes et de réelles frustrations (p. 503)

a) Quelques satisfactions et beaucoup d'amertume

b) Des crispations durables entre « novateurs » et « restaurateurs » (p. 506)

Chapitre XII : Une « capacité d'action » plus réduite (1989-2015) (p. 514)

1) Des enseignements reconfigurés

a) Des mesures inspirées par la «nouvelle gestion publique» (p. 516)

b) Des enseignements et des contenus très affectés (p. 521)

2) Des inquiétudes professionnelles plus vives (p. 525)

a) Des conditions de travail très souvent dégradées (p. 526)

b) De nouvelles tensions internes (p. 533)

3) Des organisations moins influentes (p. 539)

a) De nouveaux défis : 1989-2002 (p. 540)

b) Une mobilisation plus difficile : 2002-2015 (p. 546)

Conclusion générale (p. 553)

Sources et Bibliographie (p. 564)