

Congrès AFSP 2009

Pour une analyse des politiques éducatives ST n°29

Session de travail n°2

Patricia Legris
Université Paris-1 Panthéon-Sorbonne / CRPS
patricia.legris@gmail.com

La mise en politique des programmes d'histoire du second degré en France (1957-2009) : évolution des enjeux de la production des curricula.

Introduction :

Pour une analyse des curricula d'histoire mobilisant les outils conceptuels des politiques publiques

Les disciplines scolaires ont fait l'objet d'études chez les sociologues du curriculum ainsi que chez les historiens de l'éducation. Des sociologues anglo-saxons se sont penchés sur l'institutionnalisation et les changements de celles-ci. Ils ont porté leur attention sur les enjeux politiques et sociaux sous-jacents à la fabrication des curricula ainsi qu'aux luttes entre différents groupes d'enseignants (Young, 1973 ; Goodson, 1990 ; Cooper, 1985). Certains de ces sociologues critiques, à l'instar de Young ou Bernstein, sont marqués par une vision marxiste de la société, ce que nuancent les sociologues du curriculum des années 1980/1990. De leurs interrogations se dégage essentiellement une volonté de comprendre la hiérarchisation entre disciplines, entre savoirs, ainsi que les rapports de force entre producteurs et acteurs des disciplines (Forquin, 2008). Quant aux historiens de l'éducation, ils se sont penchés sur la mise en place des disciplines scolaires (Chervel, 1977 ; Poucet, 1999). Dans ces travaux, l'institutionnalisation et l'évolution des disciplines et des curricula n'est pas étanche aux évolutions et injonctions politiques et sociales. Concernant l'histoire scolaire, quelques travaux portent sur l'évolution de cette discipline (Bruter, 1997 ; Garcia, Leduc, 2003 ; Héry, 1999) mais interrogent trop peu le processus de production des prescriptions ministérielles. D'autres recherches examinent l'évolution des finalités assignées à l'histoire scolaire (Tutiaux-Guillon, 2008), des discours véhiculés par les manuels (Citron, 2008) ainsi que l'introduction des « questions socialement vives » dans l'histoire scolaire (Lantheaume, 2002).

La lecture de ces différents travaux portant sur les disciplines scolaires, et plus particulièrement sur les curricula, fait ressortir le faible nombre d'études qui interrogent la production des textes officiels que sont les curricula prescrits. Certes, il nous paraît pertinent de se demander quels contenus évoluent, comment les pratiques de classe changent et traduisent les textes officiels. Mais s'interroger sur les acteurs qui produisent ces directives, les compétitions auxquelles ils se livrent, les réseaux dans lesquels ils s'insèrent qui sont parfois des « collèges invisibles » peut être fructueux pour comprendre comment évoluent, ou non, une discipline scolaire. Quand on se pose les questions suivantes : « *comment les programmes sont-ils fabriqués ?* », « *qui les produit ?* », « *comment sont-ils reçus par les acteurs chargés de les mettre en oeuvre et de les évaluer ?* », l'utilisation des concepts de l'analyse des politiques publiques est féconde.

Dans cette perspective, il s'agit de comprendre comment les décideurs politiques en situation d'hyperchoix s'emparent parfois de ces curricula, les mettant ainsi sur leur agenda, ouvrant certaines fenêtres d'opportunité. En étudiant le processus complexe d'élaboration des programmes, on ne peut négliger l'importance des logiques de chacune des organisations qui y participent. L'intérêt de se demander comment et par qui sont produits les programmes permet également de mettre en évidence la dépendance au sentier au sein du ministère de l'Éducation nationale, la force d'inertie de certains acteurs ou organisations mais également les changements de plus ou moins grande importance (P. Hall). Nous nous proposons ici de **retracer le processus de production des curricula prescrits**. Ceux-ci peuvent

être envisagés comme une technique qui opérationnalise l'instrument (Lascoumes, 2003) de politique éducative qu'est l'enseignement de l'histoire scolaire. Le programme d'histoire a pour fonction de désigner ce qu'est un citoyen français : il doit inculquer à l'élève des éléments susceptibles de donner sens au cours de la socialisation secondaire, l'élève doit intérioriser des valeurs sous-jacentes à la narration des programmes. Le curriculum prescrit est ainsi un dispositif concret qui se présente sous la forme d'arrêtés et de circulaires ministériels.

Un enseignement historique perméable au politique

L'histoire scolaire en France se situe au croisement du politique et de la science historique. L'institutionnalisation de l'enseignement de cette discipline, rendu obligatoire, sous la Troisième république est le produit d'une « problématisation » réussie. En effet, des historiens comme Ernest Lavisse ont réussi à faire travailler ensemble les décideurs politiques et la corporation historique afin de mettre en place cet enseignement. Dès lors, une véritable « politique éducative de la mémoire » a été mise en place. L'histoire scolaire a été chargée de transmettre un récit reposant sur l'étude des différents événements et personnages qui constituent la « mémoire nationale »¹. Cela est observable notamment pour les programmes d'histoire de premier cycle mais également, à un degré moindre, dans le second cycle. Saturée de finalités civiques et politiques, cette discipline entretient des liens intimes avec l'arène politique (il s'agit par cet enseignement de socialiser l'élève à la République), l'arène éducative (l'histoire est une discipline scolaire avec un personnel spécialisé : inspecteurs généraux, enseignants, représentants comme la SPHG -Société des Professeurs d'Histoire et Géographie qui devient l'Association des Professeurs d'Histoire et Géographie en 1976) et l'arène historique (quel courant historique s'impose dans les programmes).

En France, l'histoire scolaire fait partie des disciplines considérées comme « fondamentales », notamment depuis la Troisième République. Cette importance se manifeste dans le traitement qui est accordé à l'histoire dans le système éducatif français : elle est obligatoire dans toutes les classes du premier et du second degrés et figure actuellement parmi les épreuves au baccalauréat des filières générales et techniques (Garcia et Leduc, 2003). Les rédacteurs des programmes assignent à l'histoire des finalités culturelles et civiques. Cette discipline propose aux élèves un modèle de citoyenneté (Déloye, 1994) qui passe par l'apprentissage de faits mais aussi de valeurs sous-tendues par la narration historique choisie. L'histoire contribue de cette sorte à la socialisation secondaire des élèves. La production des « curricula prescrits », c'est-à-dire les textes officiels que les enseignants doivent par la suite interpréter et transmettre à leurs élèves, n'est donc pas un acte dépourvu de signification politique².

L'enseignement de l'histoire en France est prescrit par des programmes d'application nationale depuis la fin du XIX^e siècle. C'est un cas plutôt particulier au regard des autres pays européens. En Grande-Bretagne, les curricula ne sont nationaux que depuis 1988. Dans les pays nordiques, comme au Danemark, l'échelle de définition du curriculum est celle de l'établissement. En Allemagne, chaque Land définit le contenu des curricula et l'histoire est le plus souvent une discipline optionnelle. Dans les pays d'Europe orientale, deux programmes d'histoire sont enseignés : l'un axé sur l'histoire mondiale, l'autre sur une histoire nationale. En France, les programmes se présentent sous la forme d'arrêtés et peuvent être complétés par des circulaires ministérielles. Ces textes sont signés par le ministre de l'Éducation nationale ou, par délégation, par un haut fonctionnaire. Validés par l'autorité politique, ils paraissent au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)*. Le curriculum prescrit est donc un texte signé par une autorité politique, il ne fait pas l'objet de débats publics, dans le sens où les députés ne discutent pas les contenus

1 Nous adhérons en cela aux analyses développées par certains sociologues du curriculum, notamment Young pour qui la production des programmes est un enjeu essentiellement politique. Cette fabrication n'est pas élaborée en vase clos. Elle n'est pas indépendante des rapports sociaux externes. Les politiques pédagogiques sont non seulement des espaces de circulation des savoirs pédagogiques mais aussi des espaces de relations entre divers acteurs dont les décideurs politiques. Nous reprenons ici certaines questions posées par ce sociologue : comment certains groupes d'intérêts parviennent-ils à faire valoir leurs définitions en matière de connaissances légitimes? Quelles sont celles qui sont jugées dignes d'être transmises aux élèves? (Young, 1973)

2 La France n'est pas le seul État à avoir mis en place de programmes scolaires standardisés. Andy Green (1990) montre dans ses travaux que cela coïncide avec la mise en place des États-nations. Alexander (2006) a également étudié le rôle politique joué par le curriculum dans la fabrication d'une identité nationale.

et les objectifs du programme.

La politisation croissante des programmes d'histoire sous la V^e République

Nous nous intéressons dans cette présentation au « moment » de la production d'une politique éducative. On ne place pas au centre de notre réflexion le moment de la médiatisation et celui de la réception et de sa mise en oeuvre locale (Mangez, 2008). Cette fabrication des curricula prescrits d'histoire n'est pas toujours élaborée uniquement par des acteurs du secteur éducatif (« historiens experts » que sont les universitaires engagés dans ce processus, inspecteurs généraux, associations de spécialistes, syndicats, etc.). En effet, le politique s'empare parfois de ce dossier technique et cherche à faire valoir ses arguments en détournant certaines finalités (Lagroye, 2003). La politisation de la production des curricula prescrits est parfois fortement publicisée. L'oscillation entre arène politique et arène éducative (celle des « historiens experts ») n'est pas sans rappeler la carrière des déchets nucléaires étudiée par Yannick Barthe (Barthe, 2003 et 2006). Tout comme l'objet d'étude de Barthe, nous allons voir que les programmes d'histoire, considérés comme problème public, ont une trajectoire sinueuse, jalonnée d'inscriptions et de réinscriptions sur l'agenda politique, de redéfinitions et de reformulations. La carrière de ces programmes est faite d'« émergences factices » : ils font bruyamment irruption dans l'espace public, suscitent alors l'activation du champ politique avant d'être repris en charge par des instances de captation qui les requalifient en problèmes techniques ou administratifs et limitent l'intervention du politique. Puis vient le moment où le mécanisme de captation se grippe : le problème reçoit alors la qualification de « problème de société » et bénéficie d'une attention de la part des politiques³.

Il sera ici question de la « **mise en politique** » de la **fabrication des programmes d'histoire**. Nous cherchons à comprendre comment cet instrument, dont la saillance politique est forte, amène des acteurs traditionnellement tenus à l'écart des choix dans ce domaine à intervenir (en premier lieu le Président de la République mais aussi les parlementaires) et quel est l'impact sur ces programmes. Nous commençons notre étude dans les années 1950 : l'enseignement de l'histoire mis en place sous la Troisième République est frontalement remis en question par des acteurs éducatifs : historiens, enseignants et IGIP (inspecteurs généraux de l'Instruction publique). La faille est ouverte en 1957 par la publication du programme Braudel de terminale : le découpage chronologique, le récit euro-péo-centré sont abolis au profit de l'étude diachronique de différentes civilisations qui mobilise une démarche inspirée des « social studies » et de l'École des *Annales*.

La production des programmes d'histoire : un espace de compétitions entre politiques et historiens experts

Jusqu'en 1989, la commande du Ministère de l'Éducation nationale, est adressée au groupe histoire-géographie de l'inspection générale. Ce groupe élabore un projet de programme qui est ensuite soumis à l'avis du CEGT (Conseil de l'enseignement général et technique, composé de représentants de l'administration du Ministère de l'Éducation nationale ainsi que du secteur éducatif comme les syndicats ou représentants des parents d'élèves, celui-ci devient le Conseil Supérieur de l'Enseignement en 1989). La décision finale revient au Ministre. Le processus d'écriture des programmes d'histoire se complexifie à partir de 1989. En effet, les attentes à l'égard de l'histoire changent et la société civile intervient davantage dans l'élaboration des programmes.

Sous la V^e République, les controverses, publiques ou non, autour de l'enseignement de l'histoire s'intensifient et se multiplient. L'étude de la production des programmes d'histoire met en évidence les négociations et les tensions entre *décideurs politiques* (Président de la République, Premier Ministre, Ministre de l'Éducation, etc.), « *historiens experts* » (acteurs du secteur éducatif engagés dans la fabrication des programmes : Inspection générale, historiens, représentants des enseignants, didacticiens) et *représentants de la société civile* (comme les groupes mémoriels). Les programmes d'histoire sont

3 Notre approche est « top down », mais la production des programmes d'histoire ne peut pas ne pas tenir compte des acteurs du terrain. Ainsi, certains curricula sont amenés à évoluer, à être retouchés quand leur mise en oeuvre est trop difficile pour les enseignants.

régulièrement problématisés⁴ par les politiques et par les historiens experts. Deux moments peuvent être dégagés : le premier court des années 1950 aux années 1980. Le politique (Président de la République, Premier ministre ou ministre de l'Éducation) s'oppose à tout programme remettant en question l'enseignement historique mis en place sous la Troisième République. Les demandes de réforme des programmes émanent des « historiens experts » soucieux de rénover les contenus des programmes en fonction des recherches universitaires. Le second moment dégagé commence dans les années 1980 : le circuit de production des programmes s'ouvre à des représentants de la société civile, mettant en place un « forum hybride » dominé par le politique.

Afin de mettre en évidence cette évolution dans la « mise en politique » de la production des programmes d'histoire, nous nous arrêtons sur trois moments :

1. Le « verrou » posé par Pompidou sur la rénovation des programmes d'histoire (programmes 1970)
2. La stratégie d'union et de résistance des « historiens experts » aux projets du cabinet du ministre Jean-Pierre Chevènement (programmes 1986)
3. La pénétration dans les programmes Wirth de revendications mémorielles politisées (programmes 2008)

Nous mobilisons ici des sources primaires écrites : des archives publiques [archives de la Présidence de la République (fonds Pompidou et Mitterrand) et du ministère de l'Éducation nationale], des archives privées [fonds Braudel], des sources secondaires écrites [revue de l'APHG *Historiens et géographes*, revues de presse]. Ces sources écrites sont croisées avec des entretiens réalisés dans le cadre de notre recherche de thèse⁵.

1. La présidentialisation progressive de la « mise en politique » des programmes d'histoire : le moment Pompidou

Les années 1960 sont des années de réformes majeures dans le secteur éducatif (Lelièvre, 2007). L'organisation scolaire est transformée en raison de la massification et de la démocratisation des effectifs. Ce mouvement de transformations est accompagné d'un courant rénovateur en matière de politique pédagogique. Ainsi, des membres du ministère de l'Éducation nationale, des historiens universitaires, des IGIP et des enseignants désirent actualiser et modifier les contenus des programmes. Ces tentatives de réformes des contenus curriculaires sont bloquées alors par Georges Pompidou et son cabinet. Grâce aux positions de pouvoir qu'il occupe (Premier Ministre 1962-1968, Président de la République 1969-1974), Pompidou bloque toute tentative de rénovation des programmes. Cela est particulièrement flagrant après les événements de 1968.

Le verrou posé progressivement par le politique sur le renouvellement des programmes

La production des programmes est une compétence structurante du corps de l'Inspection générale qui en détient le monopole. L'élaboration se fait alors *grosso modo* en circuit fermé : la commande part du Ministre pour lui revenir après être passée par le groupe histoire-géographie. De 1962 à 1968, le Premier ministre, Georges Pompidou, est très présent dans le processus d'écriture des programmes, car il conçoit le secteur éducatif comme un « domaine réservé ». Cet ancien élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, qui fut professeur de lettres classiques en classe préparatoire avant de se lancer dans une carrière politique, est très attaché aux « humanités classiques ». Georges Pompidou défend ainsi l'enseignement du français, des langues anciennes, de la philosophie. Par ailleurs, il se pose en défenseur d'une vision de l'histoire chronologique centrée sur les grands hommes. En cela, il rejette farouchement l'écriture de l'histoire telle qu'elle est pratiquée par l'École des *Annales*. Il défend également le cours magistral. Entouré de conseillers techniques qui partagent ses idées en matière scolaire, Georges Pompidou, en tant que Premier ministre de 1962 à 1968, adopte une stratégie d'opposition ferme à

4 Par « problématisation », nous entendons la reformulation de qui est appelé à intervenir, de quelle manière, avec quels moyens. C'est une opération de « traduction » au sens où l'entend Michel Callon (1986).

5 Nous achevons actuellement notre thèse en science politique sous la direction d'Yves Déloye. Celle-ci a pour objet « le processus d'élaboration des programmes d'histoire dans le secondaire en France (1957-2009) ».

l'introduction de l'étude des civilisations dans les programmes d'histoire.

Pompidou joue ainsi un rôle important dans le retrait du programme de terminale de 1957. Ce dernier a été élaboré par des inspecteurs généraux soucieux de moderniser l'enseignement de l'histoire, en introduisant des nouveautés historiographiques. Ce curriculum concrétise un projet longtemps débattu. Depuis 1945, les critiques sur l'enseignement de l'histoire se multiplient : des enseignants, des responsables ministériels et certains historiens, comme Lucien Febvre puis Fernand Braudel, lui reprochent leur encyclopédisme. Ces acteurs issus du secteur éducatif souhaitent également la rénovation des contenus des curricula, c'est-à-dire ne plus seulement enseigner une histoire politique événementielle centrée sur l'Europe. Ils invitent à élargir le récit historique à d'autres approches, comme l'histoire culturelle, l'histoire sociale, etc., ainsi qu'à d'autres espaces (Héry, 1999). Ce changement s'opère dans le programme de terminale, surnommé « programme Braudel », arrêté le 19 juillet 1957, dans lequel six exemples de civilisations doivent être étudiés. Même s'il n'est appliqué qu'à la rentrée 1962, ce programme suscite la polémique dès sa parution. Certains membres de la SPHG se déclarent inquiets de l'ampleur des connaissances que ce programme implique et demandent la réintroduction d'une partie événementielle. Les critiques sur ce programme émises par la SPHG sont relayées par certains directeurs ministériels ainsi que par des décideurs politiques. Peu à peu, la chronologie est réintroduite par décisions ministérielles : l'arrêté du 9 juin 1959 permet l'étude chronologique de la naissance du monde contemporain depuis 1914, avant de se pencher lors des deux autres trimestres sur les civilisations. Le 26 août 1965, le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet, intervient pour « supprimer » du programme cinq civilisations sur six. Par la circulaire du 19 octobre 1966, seule la partie chronologique peut désormais faire l'objet d'une interrogation au baccalauréat.

Ces modifications curriculaires s'inscrivent dans une politique de réformes éducatives : 1959 avec la réforme Berthouin qui prolonge l'obligation scolaire de deux ans et la porte à 16 ans, 1963 et la réforme Fouchet qui institutionnalise les CES (Collèges d'enseignement secondaire). Dès lors, une réflexion autour de la réforme des lycées et de l'enseignement supérieur est lancée par le Président De Gaulle, le Premier ministre Pompidou et les ministres de l'Éducation nationale. Ces changements représentent une fenêtre d'opportunité pour Georges Pompidou qui veut retirer le programme Braudel et le remplacer par un nouveau, davantage chronologique et centré sur une histoire politique nationale. À sa demande, le groupe « histoire-géographie » de l'Inspection générale doit mettre au point, en 1964-1965, des textes pour le second cycle du secondaire (lycées). « Serviteurs de l'Etat », les inspecteurs généraux répondent à la commande du politique. La continuité chronologique de l'Antiquité au monde contemporain est respectée pour les trois classes, mais le projet ne satisfait pas une partie « modernisatrice » de l'Inspection générale, notamment son doyen Louis François. L'inspection générale est alors partagée entre les tenants de l'approche chronologique et les « modernisateurs » plus ouverts à une approche thématique. Cependant, tous sont favorables à l'application de méthodes actives, comme le travail sur documents, au détriment du cours magistral. Cette production fermée entre les décideurs politiques et le groupe des inspecteurs généraux est décriée par les syndicats et associations de spécialistes qui souhaitent être intégrés au processus d'élaboration des programmes.

Les programmes de l'Inspection générale de 1964-65 ne satisfont ni les « historiens experts », ni les décideurs politiques. Ces derniers sont divisés entre un Président de la République, le général De Gaulle, et le ministre de l'Éducation, Christian Fouchet, tous deux partisans d'une rénovation des programmes, face au Premier ministre, Georges Pompidou. Ces projets ne sont donc pas validés et une commission présidée par l'universitaire Pierre Renouvin voit le jour en janvier 1967 à la demande du ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet. Cette commission comprend des historiens renommés conduits par Pierre Renouvin (Sorbonne) et Fernand Braudel (EPHE⁶). D'autres universitaires assurent la liaison avec la SPHG : le géographe Louis Papy et l'historien Jean-Marie d'Hoop, alors président de l'association. Maurice Crouzet et Louis François représentent l'Inspection générale au sein de la commission. Malgré les tensions qui la traversent, la commission Renouvin remet en mars 1967 des projets de programmes pour le second cycle du second degré au Ministre Fouchet. Centrés sur le monde contemporain, ces projets devaient s'appliquer à la rentrée 1968 : la classe de seconde serait consacrée à l'étude de la période 1848-1914, la première à 1914-1945 et au monde après 1945, la classe de terminale traiterait de sept

6 EPHE : École Pratique des Hautes Études.

civilisations (Europe occidentale, monde socialiste européen, Amérique anglo-saxonne, Chine, Inde, Amérique latine, Afrique noire). Il s'agit d'un « texte négocié » entre les deux versions des projets de programmes de Renouvin de 1967 et le programme Braudel de 1957. Malgré l'écho favorable du projet auprès des enseignants, les programmes Renouvin n'ont pas été validés par le ministre Alain Peyrefitte en raison du veto posé par Pompidou. Le chef du gouvernement a refusé en effet que son ministre valide les projets de programme. Cette crispation du Premier ministre en matière pédagogique contraste d'autant avec l'intensité chez les acteurs du secteur éducatif des réflexions rénovatrices en matière d'enseignement de l'histoire durant les années 1960.

Le désir de rénovation des programmes porté en 1968 par les « historiens experts »

La première décennie de la V^e République est marquée par des réflexions rénovatrices menées par des acteurs du secteur éducatif. Ces projets aboutissent parfois à l'organisation d'événements qui rassemblent les différents segments rénovateurs et rendent publiques leurs revendications. Durant l'année 1968, deux manifestations sont organisées par des acteurs favorables à la rénovation de l'enseignement. La première est le colloque d'Amiens, tenu du 15 au 17 mars 1968. Organisé par l'AEERS (Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique), il réunit des universitaires issus de plusieurs disciplines et des décideurs politiques nationaux, notamment le ministre de l'Éducation, ainsi que des représentants politiques locaux. Cet événement ne devait être consacré au départ qu'à la formation des maîtres mais l'ampleur des problèmes soulevés par ce thème conduit ses organisateurs à étendre la thématique traitée à l'ensemble du monde de l'éducation. Plusieurs commissions se partagent la réflexion : une se consacre aux évolutions des enseignements, une à la formation des maîtres, une aux recherches des didacticiens. La seconde manifestation, organisée par « Enseignement 70 » devait également se tenir en mars 1968. « Enseignement 70 » est un réseau d'enseignants du secondaire engagés depuis le début des années 1960 dans les réflexions sur les disciplines scolaires. Ils se prononcent plus pour une modification des pratiques pédagogiques que pour un bouleversement des programmes. La SPHG, seule association représentant les professeurs d'histoire et de géographie du secondaire, a demandé à ce petit réseau d'être associée à cette rencontre, ce qui a conduit à reporter la tenue du Colloque de Sèvres du 10 au 14 décembre 1968. Rassemblant tous les inspecteurs généraux d'histoire et de géographie, des personnels d'encadrement et des enseignants, ces journées sont consacrées à une réflexion sur l'histoire scolaire mais aucune décision n'est prise concernant les programmes.

Les événements de Mai 1968 et les contestations du système éducatif poussent Alain Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale depuis avril 1967, à créer un groupe de travail consacré à l'histoire scolaire présidé par Fernand Braudel. Ce dernier est reconduit en juillet 1968 par le nouveau ministre, Edgar Faure. Le groupe de Braudel est chargé de mettre au point des programmes de lycée. Pour cela, l'historien s'entoure de personnalités connues pour être favorables à l'enseignement des civilisations et à l'ouverture de l'histoire et de la géographie aux autres sciences sociales. Il choisit ainsi des universitaires comme Marcel Roncayolo et Denis Richet ; des inspecteurs généraux comme Louis François, doyen du groupe histoire-géographie, Maurice Crouzet et Guy Palmade ; des enseignants engagés dans le mouvement de rénovation : des militants d'« Enseignement 70 » comme Jean Lecuir, des didacticiens de l'INRDP⁷ : Suzanne Citron, Lucile Marbeau et Anne-Marie Pavard. Ce groupe se réunit d'abord au domicile de Braudel avant de se retrouver au ministère à plusieurs reprises en 1968 et 1969 dans un contexte d'incertitude politique forte. Ses appuis politiques sont provisoires : Edgar Faure n'est pas soutenu par les députés, dont la majorité conservatrice se range davantage du côté des idées éducatives de Georges Pompidou. De plus, Edgar Faure n'est pas assuré de conserver son portefeuille après l'échec du référendum du 27 avril 1969 et la déclaration de candidature à l'élection présidentielle de Pompidou.

L'inertie des changements des programmes d'histoire sous la Présidence Pompidou

Suite à la démission du général De Gaulle et à l'élection le 15 juin 1969 de Georges Pompidou à la Présidence de la République, Edgar Faure quitte le ministère de l'Éducation le 24 juin. Il est remplacé par Olivier Guichard, un fidèle du nouveau président. Le nouveau ministre est chargé de mettre fin immédiatement au groupe de travail de Braudel. Les événements de Mai 1968 rendent difficile la

7 L'INRDP : Institut national de Recherche et documentation pédagogiques.

concrétisation de projet rénovateur de l'enseignement. Le conservatisme pédagogique de Pompidou gagne du terrain. Dès lors, la politique éducative devient le domaine réservé du chef de l'État, comme en témoigne la tenue de conseils restreints consacrés aux programmes, dont ceux d'histoire. Désormais à la tête de l'État, Georges Pompidou souhaite être consulté personnellement pour la fabrication des programmes d'histoire. Avant de prendre une décision relative à ce sujet, il est tenu informé des projets par son conseiller Jean-François Saglio.

Pompidou politise à son profit l'élaboration des programmes d'histoire en « présidentialisant » la production des programmes. L'ingérence du chef de l'État conduit à la validation de programmes de premier cycle chronologiques ainsi qu'au blocage de tous les projets de programmes de lycée émanant du cabinet de la rue de Grenelle où l'inspecteur général Guy Palmade, conseiller permanent auprès du ministre, fait pénétrer au sein du cabinet des idées modernisatrices. Aucun programme pour le second cycle du second degré n'est alors réactualisé. Le groupe « histoire-géographie » de l'Inspection générale associé au cabinet ministériel d'Olivier Guichard produit des projets de programmes novateurs : histoire et géographie sont mêlées, l'histoire du temps présent est inscrite au programme de terminale. De leur côté, Pompidou et ses conseillers défendent une histoire politique chronologique, centrée sur la France et l'Europe, qui va à l'encontre des méthodes actives et de l'ouverture sur les sciences sociales souhaitées par Louis François et Guy Palmade. Ce loquet présidentiel a pour conséquence de délégitimer l'inspection générale dans certaines de ses missions et d'affaiblir le réseau des « modernisateurs ». Une partie du corps enseignant attendait de l'inspection générale un véritable *aggiornamento* des programmes. Ils ont déjà été déçus lors de la publication au *BOEN* en 1969 des programmes du premier cycle du second degré, puis le sont à nouveau par le blocage des programmes du lycée de 1970 à 1974.

Durant les années 1960 et le début des années 1970, Georges Pompidou et ses conseillers refusent la rénovation des programmes d'histoire proposée par les « historiens experts » (universitaires, IGIP et membres du ministère de l'Éducation nationale). Ces politiques empêchent ainsi une nouvelle problématisation technique des programmes d'histoire. Le blocage opéré par l'arène gouvernementale puis présidentielle illustre la défense d'un enseignement hérité de la Troisième république, fondé sur les Humanités classiques. Cette crispation, cette politisation est d'autant plus forte que l'histoire chronologique et politique est alors concurrencée par les « sciences sociales » et l'approche civilisationnelle portée par les rénovateurs.

2. Les programmes Chevènement : l'alliance des inspecteurs généraux avec les universitaires contre le Ministre

Le deuxième moment choisi est celui des années 1980. Les programmes d'histoire ont fait l'objet d'une vive controverse au tournant des années 1970-1980 (Legris, 2008). La mobilisation s'est organisée contre les programmes Haby mis en place à partir de la rentrée 1977. Ceux-ci ont déclenché une intense polémique car les programmes étaient organisés autour de questions thématiques ouvertes à d'autres espaces que l'Europe. L'arène politique s'est emparée de ce problème : des propositions de lois ont été déposés sur le bureau de l'Assemblée nationale, des débats publics rassemblant politiques et historiens ont été médiatisés. La sortie de la polémique ne s'opère que sous le ministère d'Alain Savary qui confie à nouveau aux « historiens experts » la réflexion et l'élaboration des programmes. L'enseignement de l'histoire redevient un problème technique.

Consulter les historiens et les experts de l'éducation : problématisation technique des programmes d'histoire

Alain Savary est nommé ministre de l'Éducation nationale du gouvernement de Pierre Mauroy en mai 1981. Sous son ministère, de nombreuses commandes sont passées à des universitaires, dont René Girault qui se voit attribuer la charge d'établir un rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Sa lettre de mission datée du 30 juillet 1982 lui demande d'établir un diagnostic de la situation et de faire des propositions visant à mettre fin à la polémique déclenchée à la fin des années 1970 (Legris, 2008). Pour cela, cet historien, spécialiste des relations internationales et professeur d'histoire contemporaine à l'université Paris X-Nanterre prend contact avec les différents partenaires

négligés précédemment par Haby : enseignants d'histoire-géographie, représentants des groupes politiques et sociaux, APHG, associations de parents d'élèves, élèves et étudiants. Il organise des commissions de réflexion et soumet un questionnaire à plus de 2 000 élèves. Ses propositions sont rendues publiques en juin 1983. Elles rappellent l'importance de l'histoire et de la géographie, les repères chronologiques étant présentés comme indispensables à l'apprentissage de l'histoire. Le rapport préconise également le développement de l'enseignement de cette discipline dans les filières techniques et met l'accent sur la nécessaire formation des maîtres.

Parallèlement au rapport Girault, qui est une commande passée par le Ministère de l'Éducation nationale, la Présidence de la République désire connaître la situation de l'histoire scolaire en 1983. Pour cela, François Mitterrand se fait adresser un rapport officieux par André Miquel, professeur de langue et littérature arabes classiques au Collège de France. Le chef de l'État se rend alors compte que les programmes Haby sont toujours appliqués. Lors du conseil des ministres du 31 août 1983, le Président de la République dénonce les carences de l'enseignement de l'histoire et presse son ministre d'accélérer la résolution du problème. Savary convoque alors, en septembre 1983, une commission dont la présidence est confiée à l'historien Jacques Le Goff. Il s'agit cette fois d'une commission permanente qui doit s'appuyer sur les conclusions du rapport Girault pour redonner à l'histoire une plus grande importance à l'histoire. La COPREHG (commission permanente de réflexion sur la rénovation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie) est chargée d'émettre des propositions sur l'enseignement de l'histoire du primaire à la classe de terminale, en particulier en matière de programmes. Elle est composée de plus de 20 membres nommés par le ministre : des historiens universitaires, des représentants de l'APHG et de l'Inspection générale. Ses propositions sont élaborées en collaboration avec les directions ministérielles et avec l'Inspection générale. Parallèlement à ces travaux, est organisé du 19 au 21 janvier 1984 le colloque de Montpellier. Les politiques y sont présents : Pierre Mauroy et Alain Savary, ainsi que des historiens et géographes universitaires proches du parti socialiste. Les propositions du rapport Girault sont reprises : il s'agit de restaurer l'enseignement de l'histoire et de la géographie. C'est ce à quoi s'attelle la COPREHG conduite par Jacques Le Goff.

La résistance de la COPREHG et de l'Inspection générale aux projets de Chevènement

En juillet 1984, Jean-Pierre Chevènement est nommé en remplacement d'Alain Savary. Même si la politique éducative du nouveau ministre diffère de celle de son prédécesseur, Chevènement maintient la commission Le Goff dans ses fonctions. Cependant, il renforce le rôle joué par l'inspection générale dans l'élaboration des programmes. Le doyen du groupe « histoire-géographie », Roger Blanchon, est appelé à collaborer étroitement avec la COPREHG. Après les premières étapes d'élaboration au sein des directions du ministère et de la commission, une lettre-cadre du ministre confie la rédaction d'un texte envisagé comme un projet proche du texte définitif à l'inspection générale. La COPREHG est alors consultée et le cabinet amende s'il en est besoin le texte de l'inspection générale pour en faire le texte soumis au CEGT. Le projet défendu par Le Goff et l'Inspection générale réorganise les programmes de collège mis en place à partir de 1977, autour d'une question transversale comme fil directeur de chaque programme : par exemple, le programme de 4^e est organisé autour de l'idée de « l'avènement de la démocratie » à partir de l'époque moderne. Les questions thématiques des programmes Haby disparaissent entièrement des projets. La chronologie est réintroduite et la COPREHG, tout comme l'inspection générale, s'efforce d'insérer au mieux les nouvelles approches de la recherche historique dans leurs textes.

Ces projets de programmes élaborés par les historiens de la COPREHG et par l'Inspection générale sont adressés au cabinet du ministre au début de l'année 1985. Jean-Pierre Chevènement et certains de ses conseillers, comme Philippe Barret chargé des programmes de collège, souhaitent la restauration d'une « École républicaine » chargée de dispenser des savoirs et des valeurs civiques. À cette fin, l'histoire scolaire telle qu'ils la souhaitent s'organise autour d'un récit avant tout politique centré sur l'échelle nationale, voire européenne. Le cours magistral est privilégié au détriment des méthodes actives et de l'innovation pédagogique. Le cabinet ministériel, notamment Barret, doit rédiger une lettre-cadre à l'inspection générale lui dictant les orientations des programmes. Leur conception du groupe « histoire-géographie » de l'Inspection générale est erronée car Barret, tout comme Chevènement, est persuadé que ces inspecteurs généraux partagent leur conception de l'histoire scolaire. La commande ministérielle est

passée au printemps 1985 à l'inspection générale. Celle-ci surprend à la fois les inspecteurs et les membres de la COPREHG : le cabinet souhaite des programmes axés sur une histoire chronologique européo-centrée, voire pour certaines classes franco-centrée. L'histoire politique est privilégiée au détriment des autres approches historiques. La Révolution française est un élément central des programmes de lycée dont l'étude s'arrête en 1945, excluant ainsi l'histoire très contemporaine. Cette conception de l'histoire scolaire n'est pas très novatrice. Les inspecteurs généraux réagissent immédiatement à cette commande. Contrairement à ce que prévoyaient Chevènement et Barret, ils ne sont pas conservateurs mais souhaitent actualiser les contenus et les méthodes de l'histoire scolaire. Pour montrer son désaccord au projet ministériel, l'inspecteur général Blanchon met sa démission dans la balance et s'allie avec la COPREHG. Celle-ci est présidée depuis septembre 1985 par Philippe Joutard, historien universitaire spécialisé dans l'histoire orale et la mémoire. Il a également été membre auparavant d'« Enseignement 70 » et est un militant de l'APHG. Les universitaires de la COPREHG, l'ancien président de celle-ci Jacques Le Goff, l'APHG et le groupe « histoire-géographie » de l'inspection générale s'unissent et négocient fermement les programmes avec les membres du cabinet et le ministre lui-même en décembre 1985. Certains membres du cabinet, comme Georges Laforest, sont conscients de la nécessité de négocier ces projets ministériels et d'écouter les revendications des historiens et inspecteurs généraux. Il ressort de ces rencontres des programmes chronologiques centrés sur une histoire politique. Cela déçoit la COPREHG, les inspecteurs généraux et l'APHG. Néanmoins, les projets du cabinet ne sont pas passés en force.

La première cohabitation de la V^e République met fin à ce processus d'élaboration des programmes entre l'Inspection générale, les directions ministérielles, le cabinet et les universitaires. René Monory, qui succède à Jean-Pierre Chevènement en mars 1986, suspend en juin 1986 la commission Joutard. L'Inspection générale détient à nouveau le monopole d'écriture des programmes. Affaibli et ayant perdu certaines de ses compétences avec le nouveau statut de 1983, le groupe « histoire-géographie » de l'inspection générale (Rioux, 2002) devient à la fin des années 1980 le centre d'une polémique suscitée par la publication des nouveaux programmes de lycée. C'est dans ce contexte que paraît le rapport Bourdieu-Gros en 1989. Le monopole de la compétence d'écriture des programmes de l'inspection générale de l'Éducation nationale en est changé.

La controverse sur les programmes d'histoire lancées à la fin des années 1970 s'est apaisée au moment où la définition du problème a été confié à nouveau aux « historiens experts ». Devenu un problème technique sous Savary, l'histoire scolaire ne mobilise alors que les acteurs du secteur éducatif. Les choses évoluent sous Jean-Pierre Chevènement qui souhaite imposer aux « historiens experts » une définition politique des programmes d'histoire. La stratégie d'union des « historiens experts » contre les projets ministériels en 1985-1986 évitent ainsi une mise en politique des programmes d'histoire. Néanmoins, ces derniers ne peuvent faire valider par le ministre des programmes correspondant aux projets de la COPREHG et de l'Inspection générale.

3. Les programmes Wirth : un processus d'écriture complexifié par le politique (2008)

Le dernier moment choisi étudie un autre rapport entre le politique et les « historiens experts ». Contrairement aux deux moments précédents, l'arène politique n'est plus animée par une volonté de bloquer toute évolution des contenus. Il est certes toujours question de former un citoyen par l'enseignement de l'histoire mais la conception de ce citoyen a évolué tout comme la présentation des programmes désormais axés sur des connaissances mais aussi des compétences. La « mise en politique » s'est opérée avant de confier aux « historiens experts » la production de nouveaux programmes. Le politique confie à ces derniers le soin de faire les programmes mais en lui rappelant qu'ils doivent tenir compte de la législation produite depuis 2001 en matière d'histoire scolaire. Le poids du politique sur les producteurs s'exerce donc différemment.

La mise en politique de demandes mémorielles et le changement du référentiel éducatif

Au printemps 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école crée le Haut

Conseil de l'Éducation (HCE). Le CNP disparaît donc⁸. Le HCE n'est pas systématiquement consulté pour les programmes scolaires rédigés dorénavant par des groupes d'experts (GE). La mise en place du « socle commun » est une autre transformation importante dans la fabrication des programmes. Il est inscrit dans l'article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. Ce socle repose sur la maîtrise de certaines compétences, comme la lecture et l'écriture, et comprend « une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ». Les programmes d'histoire doivent transmettre des éléments culturels. Les élèves doivent également activer des compétences (maîtrise de la langue, compréhension des questions, etc.). Dorénavant, les curricula se construisent en fonction de compétences et de contenus, l'objectif étant d'évaluer le plus possible l'efficacité des programmes auprès des élèves. En cela, la mise en oeuvre du socle commun de connaissances et de compétences témoigne d'un changement de « référentiel » (Muller, 2006) dans le secteur éducatif dorénavant plus soumis à l'évaluation (Pons, 2008).

À cette transformation significative qui pèse désormais dans le processus d'élaboration des programmes, s'ajoute la politisation de certaines revendications mémorielles (Bertrand, 2006). La loi Taubira du 21 mai 2001 politise en partie les programmes d'histoire. L'article 2 de cette « loi mémorielle » (Coquery-Vidrovitch, 2009) dispose que l'enseignement « accorde à l'histoire de l'esclavage la place qu'elle mérite ». Des associations locales veillent alors à la traduction de cela dans les programmes et les manuels. Les débats parlementaires qui ont politisé les problèmes mémoriels renforcent cette « surveillance » politique nouvelle des programmes d'histoire. Ces derniers doivent répondre à des attentes sociales et mémorielles relayées par le politique.

La production des programmes de collège confiée à un groupe d'experts

À l'automne 2006, le ministre Gilles de Robien décide de mettre en chantier de nouveaux programmes de collège. Pour cela, le ministre désigne à la tête d'un nouveau GE Laurent Wirth, inspecteur général, et Sonia Lehman-Frisch, géographe universitaire. En concertation avec la DGESCO (direction générale à l'enseignement scolaire), le GE est constitué d'une douzaine de membres parmi lesquels des inspecteurs généraux, des inspecteurs d'académie, des inspecteurs pédagogiques régionaux et des professeurs de collège. Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Louis Nembrini, au nom du ministre, passe commande auprès des présidents du GE en leur adressant un cahier des charges : les nouveaux programmes doivent être conçus en cohérence avec le socle commun de connaissances et de compétences et en cohérence avec les programmes du primaire et des autres disciplines.

Le groupe d'experts établit fin 2006 et début 2007 un diagnostic sur les programmes. Il dégage quelques orientations et commence la rédaction des programmes. Il auditionne, début 2007, des représentants syndicaux et l'APHG. Ceux-ci rencontrent Laurent Wirth à plusieurs reprises durant l'ensemble du processus d'élaboration des programmes. Le groupe « histoire-géographie » de l'Inspection générale est consulté ainsi que les inspecteurs pédagogiques régionaux. Des universitaires sont également auditionnés : Maurice Sartre (histoire antique), Claude Gauvard (médiévale), Joël Cornette (moderne), Gilles Pécout (pour le XIXe s.) et Antoine Prost (pour le XXe s.). Ensuite, le GE arrête l'architecture des programmes et commence des sessions de travail. Suite à des désaccords au sujet de la conception des programmes de géographie, la co-présidente démissionne en juin 2007. Le travail du GE continue sous la présidence unique de Laurent Wirth à travailler en séances plénières ou en sous-commissions. La première version des textes est remise, fin janvier 2008, à la DGESCO. Durant quelques semaines, à partir du 19 avril 2008, les enseignants sont consultés. Certaines remarques sont prises en compte dans le texte soumis à l'avis du CSE. Cette instance approuve le 5 juillet 2008 les programmes de collège qui paraissent au *BOEN* durant l'été 2008.

La promotion d'une nouvelle citoyenneté au travers des programmes de 2008

8 Le Conseil national des Programmes avait été créé par le décret du 23 février 1990. Celui-ci donne des avis, adresse des propositions au ministre sur la conception générale des enseignements et sur les programmes. Il est composé de 22 membres nommés pour leurs compétences par le ministre, pour un mandat de cinq ans renouvelable une fois. Parmi ses membres, on compte des chercheurs, des personnels d'encadrement, des inspecteurs généraux, des enseignants et des représentants de la société civile (Raulin, 2006).

Depuis les années 1990, les rapports entre histoire scolaire, politique et société civile se sont modifiés. Bien qu'existant déjà auparavant, les pressions exercées par différents groupes sur les producteurs de programmes se sont multipliées. L'histoire scolaire est devenue davantage perméable à certaines attentes sociales et constitue un enjeu de politisation certain. Les « questions socialement vives » sont l'objet de préoccupations de la part des acteurs du secteur éducatif : les enjeux mémoriels et les débats de société pénètrent les salles de classe, c'est par exemple le cas avec l'étude de la guerre d'Algérie et de la période coloniale. Les lois mémorielles, votées par le Parlement entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, politisent certains pans de l'histoire. Ainsi, le groupe d'experts doit prendre en compte les dispositions inscrites dans la loi Taubira de 2001 (Bonafoux, De Cock et Falaize, 2007), dans les rapports sur l'immigration (2007), l'enseignement du fait religieux et de l'histoire des arts sont également à promouvoir. Le champ couvert par l'histoire scolaire s'étend considérablement. Les finalités des nouveaux programmes laissent transparaître une identité nationale désormais plurielle. L'histoire scolaire doit enseigner l'histoire nationale, qui comprend l'étude du fait colonial. Les programmes intègrent également des espaces extra-européens en classes de 6e et 5e, prennent en compte l'histoire européenne, doivent présenter les apports de l'immigration dans l'histoire de la France contemporaine. Les entretiens menés auprès des acteurs impliqués dans la rédaction de ces programmes indiquent une volonté de répondre par l'enseignement de l'histoire aux attentes sociales promues désormais par le politique (Michel, 2005).

Conclusion

L'examen de ces trois moments choisis depuis les années 1950 illustre les changements significatifs qui ont touché les curricula d'histoire, les rapports entre politique et histoire scolaire. Les attentes émanant de la société civile et des décideurs politiques à l'égard de cette « politique publique scolaire de la mémoire » ont évolué. La saillance politique des curricula d'histoire est toujours aussi forte : les programmes sont saturés de finalités politiques. Une des évolutions majeures semble être les changements de contenus des programmes touchant au concept de citoyen. Le citoyen à former des curricula de 1957 n'est plus le même que celui des programmes de 2008. Les programmes d'histoire sont élaborés en fonction certes de la recherche historique mais surtout selon les contingences politiques. En cela, les programmes d'histoire ne sont axiologiquement pas neutres. Ils sont influencés par les agents qui les produisent. Le lien entre le politique et l'éducation est visible : les enseignants d'histoire sont ainsi chargés par le Ministère d'appliquer des programmes qui proposent une « politique du passé ».

Les trois moments choisis montrent l'inertie institutionnelle (Palier, 2002) relative à l'instrument qu'est l'histoire scolaire : il est difficile de changer les finalités, le découpage chronologique des programmes d'histoire (programme Braudel) ainsi que le processus d'élaboration des programmes (les inspecteurs généraux sont toujours les acteurs principaux de ce circuit). Dans cette production, le politique joue un rôle primordial : le moment 1 illustre la force d'inertie que peut mobiliser un acteur comme Pompidou. Mais le rôle joué par les décideurs politiques ne peut être efficace que s'il correspond aux attentes sociales du moment ainsi qu'au rôle que veulent jouer les « historiens experts », le moment 2 met en évidence la compétition entre politique et « historiens experts » pour l'écriture des programmes et le moment 3 montre comment le politique a pris en charge en les politisant certaines revendications issues de la société civile et par quel mécanisme ces revendications passent dans les programmes d'histoire.

Ce retour sur le processus d'élaboration des programmes d'histoire depuis 1957 expose également le changement de rôle assigné à la profession historique (Dumoulin, 2003) : les historiens participent à ce processus comme experts chargés de rénover les programmes, d'adapter ces textes à la recherche universitaire (ils problématisent les programmes d'histoire comme un problème technique) puis ils deviennent de plus en plus des experts soumis aux injonctions politiques. Comme Vincent Dubois l'a remarqué pour les politiques linguistiques (Dubois, 2001, 2003 et 2006), l'histoire scolaire, les programmes d'histoire sont politisés en situation de crise et de questionnement de la perpétuation de cet enseignement. L'évolution du rôle joué par les historiens dans ce processus est également révélatrice de la « crise » que traverse depuis les années 1980 la profession historique.

Bibliographie :

- Alexander R. (2006), « Dichotomous pedagogies and the promise of cross cultural comparison », in H. Lauder, P. Brown, A. Dillabough, A.H. Halsey (eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press, p. 722-741.
- Audigier F., Tutiaux-Guillon N. (dir.) (2008), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck.
- Barthe Y. (2003), « Le recours au politique ou la problématisation politique "par défaut" », in J. Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin.
- Barthe Y. (2006), *Le pouvoir d'indécision. La mise en politique des déchets nucléaires*, Paris, Economica.
- Bertrand R. (2006), *Mémoires d'Empire*, Paris, Éd. du Croquant.
- Bonafoux C., De Cock-Pierrepont L. et Falaize B. (2007) *Mémoires et histoire à l'école de la République*, Paris, Armand Colin.
- Bruter A. (1997), *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin.
- Chervel A. (1977), *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- Citron S. (2008), *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, (2^e éd.) Paris, Ed. De l'Atelier.
- Cooper B. (1985), *Renegotiating Secondary School Mathematics : A Study of Curriculum Change and Stabilities*, Lewes, The Falmer Press.
- Coquery-Vidrovitch C. (2009), *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Marseille, Agone.
- Déloye Y. (1994) *École et citoyenneté, l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Dubois V. (2001), *Action publique et processus d'institutionnalisation : sociologie des politiques culturelles et linguistiques et du traitement bureaucratique de la misère, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches en sociologie*, coordonné par Rémi Lenoir, Paris-1.
- Dubois V. (2003), « Comment la langue devient une affaire d'État », in J. Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin.
- Dubois V. (2006), « La linguistique, science de gouvernement ? Les linguistes et la langue française (1966-1990) », in O. Ihl (dir.), *Les « sciences » de l'action publique*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dumoulin O. (2003), *Le rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel.
- Favre P. (1992), « L'émergence des problèmes dans le champ politique », in P. Favre, *Sida et politique. Les premiers affrontements 1981-1987*, Paris, L'Harmattan.
- Forquin J.-C. (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Garcia P. et Leduc J. (2003) *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin
- Garcia P. (2009) « "Il y avait une fois la France." Le Président et l'histoire de France (1958-2007) », in Delacroix C., Dosse F. et Garcia P. (dir.), *Historicités*, Paris, La Découverte.
- Goodson I. (1990), « Nations at risk and national curriculum : Ideology and identity », *Politics of Education Association Yearbook*, Londres, New York, Philadelphia, Taylor & Francis.
- Green A. (1990), *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres, Macmillan.
- Héry E. (1999), *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée en lycée 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Lagroye J. (2003), « Les processus de politisation », in J. Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin.
- Lantheaume F. (2002), *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années 1930*, Thèse sous la dir. de J.-L. Derouet, Paris, EHESS.
- Lascoumes P. et Le Galès P. (dir.) (2004) *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Legris P. (2008) « "On n'apprend plus l'histoire à nos enfants!" Analyse de la polémique sur l'enseignement de l'histoire », in Barroche J., Le Bouëdec N. et Pons X. (coord.), *Les figures de l'État éducateur*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- Lelièvre C. (2007) *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan.
- Mangez E. (2008), *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF.
- Michel J. (2005) *Mémoires et histoires : des identités personnelles aux politiques de reconnaissance*, Rennes, PUR
- Muller P. (2006), *Les politiques publiques*, Paris, PUF.
- Palier B. (2002), *Gouverner la sécurité sociale*, Paris, PUF.
- Pons X. (2008), *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels, Discours et méthodes (1958-2008)*, Thèse sous les dir. de P. Lascoumes et A. van Zanten, IEP Paris.
- Poucet B. (1999), *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, Paris, CNRS Editions.
- Raulin D. (2006), *Les programmes scolaires, Des disciplines souveraines au socle commun*, Paris, Retz.

- Rioux J.-P. (coord.) (2002), *Deux cents ans d'inspection générale*, Paris, Fayard.
- Young M. F. D. (1973), « Curricula and the Social Organization of Knowledge », in R. Brown (dir.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock.