

L'enseignement de l'histoire de l'Europe en lycée a vingt ans

Evelyne Héry

Le 29 juin 1995, de nouveaux programmes d'histoire – et de géographie – en lycée qui introduisent à la rentrée 1996 l'enseignement de l'histoire de l'Europe en seconde générale et technologique sont publiés dans le numéro 12 du *Bulletin officiel (BO)*¹. Cette orientation intervient alors que, avec l'implosion du bloc soviétique, une page de l'histoire du continent semble se tourner. En quoi peut-on considérer ce moment comme fondateur de l'enseignement de l'histoire de l'Europe lorsque l'on sait que l'histoire des nations voisines de la France était largement enseignée aux lycéens de l'entre-deux-guerres et la civilisation européenne à ceux des années 1960² ?

Conformément aux dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, le début des années 1990 ouvre le chantier de l'élaboration de nouveaux programmes dans toutes les disciplines. Dix ans après que le colloque national de Montpellier, censé clore en 1984 la crise de l'histoire scolaire³, s'est prononcé en faveur du renforcement de l'histoire nationale dans l'histoire enseignée, il s'agit de promouvoir en lycée une histoire culturelle et sociale qui évite les redites entre le lycée et le collège. La tâche en est confiée au groupe technique disciplinaire (GTD) présidé par l'historien universitaire Jean-Clément Martin et composé de trois inspecteurs et de trois enseignants. Techniquement, il est prévu que les GTD émettent des propositions soumises à l'avis du Conseil national des programmes (CNP), institué en février 1990 pour travailler en concertation avec la direction des lycées et collèges (DLC), puis à la décision finale du ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin.

Initialement chargé de réviser seulement le programme de Seconde, le GTD Martin prévoit une réorganisation des contenus d'histoire et de géographie à l'échelle de toute la scolarité. Les programmes en vigueur au début des années 1990 sont alors récents. Mais la chute du mur de Berlin et la résurgence des nationalismes en Europe centrale modifient la donne. Par exemple, dans le programme de Terminale centré sur les grands ensembles planétaires, les Europes dites de l'Ouest et de l'Est sont étudiées au sein du bloc dont elles font partie. D'autre part, l'appartenance à l'Europe représente en France, à l'heure de la signature de l'Acte unique, une question que l'adhésion très modérée à la construction européenne, l'abstention aux élections au parlement européen ou encore la faible majorité de oui à la ratification du traité de Maastricht rendent particulièrement impérieuse dans les milieux pro-européens du parti socialiste alors au pouvoir, et, à partir de 1993 dans ceux de la « deuxième

¹ Les programmes de lycée professionnel constituent un ensemble à part, doté de sa propre cohérence et répondant à d'autres contraintes horaires et pédagogiques.

² Par l'arrêté du 9 juin 1959, l'étude des civilisations du monde contemporain est inscrite aux second et troisième trimestres des classes terminales.

³ Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 2003, p. 230.

cohabitation⁴ ». Dès lors, même s'il n'y a pas de demande explicite de la part du monde politique, le GTD ne peut que s'interroger sur la place à réserver, dans l'étude des fondements du monde contemporain que l'histoire enseigne en lycée, aux différentes strates du passé où s'est forgée la spécificité de l'Europe.

Au demeurant, l'histoire de l'Europe suscite une demande sociale qui trouve un écho auprès des historiens⁵. Dans la communauté éducative, des enseignants s'investissent au sein des associations existantes comme l'AEDE (alors Association européenne des enseignants) et la toute jeune Euroclio. Une initiative due à Frédéric Delouche, avec la collaboration d'une douzaine d'historiens de nationalités différentes, publie le premier manuel « *Histoire de l'Europe* ». Bien que diversement accueillie, elle dessine une voie possible de cet enseignement. Faire de l'enseignement de l'Europe un élément structurant des programmes est enfin à l'ordre du Conseil de l'Europe, de l'engagement des quarante-et-un États signataires de la Convention culturelle européenne et de la concertation des ministres de l'Éducation de la Communauté européenne.

L'objet de cet article n'est pas de revenir sur les étapes – et les méandres – de l'adoption du programme de 1995⁶, mais de s'interroger sur la sélection des faits historiques⁷ qui a été opérée et sur les réflexions que le choix de l'Europe a suscitées. Entre 1992 et 1994-1995, deux projets ont été remis aux ministres Jack Lang puis François Bayrou par deux GTD successifs, dont les présidents se sont à plusieurs reprises exprimés, notamment dans les revues *Vingtième Siècle*, *Revue d'histoire* ou *Le Débat*. En partant de ces sources, on montrera qu'au-delà des questionnements récurrents dans toute élaboration des programmes, les problématiques plus directement liées à l'objet de l'enseignement, en l'occurrence l'Europe, ont rendu singulièrement complexe le travail de rédaction des programmes. On présentera, pour chacune des propositions élaborées, les options respectives qui en sous-tendaient l'organisation, et on dressera brièvement l'état de la réflexion tel qu'il se dessine au début des années 2000.

Quelle histoire enseigner ?

Organisés selon le principe de la continuité chronologique pour faire connaître aux élèves du secondaire les transformations des sociétés, et en premier lieu celles de la France, les contenus de l'histoire scolaire présentent une grande fixité, au moins jusqu'à la fin des années 1960. Parallèlement, de réforme en réforme des programmes, des questions deviennent récurrentes et montent en puissance avec les renouvellements historiographiques qui multiplient les objets d'étude et remettent en cause l'histoire événementielle du récit national. D'autres relèvent des contextes sociaux et de l'horizon d'attente dans lesquels la préparation du programme s'inscrit. En quoi celle qui se déroule de 1991 à 1995 porte-t-elle l'empreinte de ce double questionnement ?

⁴ Yves Déloye, « La nation entre identité et altérité », dans CURAPP, *L'identité politique*, Paris, PUF, 1994, p. 281-293.

⁵ Jean-Clément Martin, « L'Europe à l'école », *Le Débat*, n° 77, 1993, p. 158-187.

⁶ On renvoie sur ce point à Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France, (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative* : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00579269/> [en ligne, lien consulté en mars 2016].

⁷ Ce qui signifie que nous nous intéresserons ici seulement aux énoncés des contenus et non aux pratiques et manuels.

Les questionnements inhérents aux fonctions sociales de l'histoire scolaire

A priori, la tâche du premier GTD s'inscrivait dans les missions classiques de l'enseignement de l'histoire. Alors que la construction européenne franchissait une nouvelle étape, il paraissait possible de tisser au niveau de l'Europe le lien historique que, autrefois, en France notamment, l'école avait noué entre l'enseignement de l'histoire et la construction du sentiment national. Cela signifiait développer le sens des filiations entre l'Europe d'hier et celle d'aujourd'hui, expliquer ce que cette dernière était à la lumière de ce qu'elle fut, unir autour d'un passé et d'un patrimoine commun, et ce faisant transmettre une mémoire qui eût fonction de ciment social. En somme, on pouvait enseigner l'histoire de l'Europe en jouant sur les mêmes ressorts que ceux qui avaient fonctionné pour le récit national. Mais, d'une part, l'histoire généalogique avait fait depuis la fin des années 1960 l'objet de critiques sévères ; d'autre part, il y avait d'autres alternatives possibles dans l'organisation des programmes. « Intégrer ou éveiller, unir autour d'un passé ou dynamiser pour un avenir⁸ », quelle option privilégier ? Dans chaque cas, une conception du temps historique et de l'espace de référence est en jeu et l'équilibre entre la transmission du lien qui unit les générations et la distanciation nécessaire à l'exercice d'une démarche critique est à trouver.

Cette réflexion n'était d'ailleurs pas nouvelle. À la fin des années 1920, l'historien Marc Bloch plaidait en faveur d'un enseignement qui s'ouvre aux différences⁹ et, en 1947, son collègue Lucien Febvre se prononçait avec vigueur pour un enseignement de l'histoire qui prépare les contemporains à faire face aux transformations, voire à « l'obscurité de demain¹⁰ ». À l'heure de la révision du programme qui était appliqué depuis la rentrée 1987, le propos avait une résonance singulière en raison de la situation dans les Balkans et dans l'ex-URSS.

Des questionnements spécifiques à l'objet scolaire « Europe »

Au début des années 1990, ce qu'on nomme « Europe » est un assemblage d'États concurrents qui ont été plusieurs fois en guerre. La Communauté européenne n'est elle-même qu'une construction récente, fragile, voire controversée, en tout cas limitée, dont l'avenir est incertain. Mais les convictions européennes du président de la République François Mitterrand, son action et la perspective d'une Europe politique, objet de la négociation du traité de Maastricht, font de la dimension européenne de l'éducation une donnée majeure de la révision des programmes, comme l'a souligné le rapport Bourdieu-Gros¹¹. De même, la commission « Histoire-géographie-Sciences sociales », présidée par le professeur Philippe Joutard, propose de promouvoir l'enseignement des « bases communes d'une culture historique et

⁸ Jean-Pierre Rioux, « Le creuset de l'école », *Le Monde*, 18 mars 1993, p. VIII.

⁹ Marc Bloch, « Note sur la réforme de l'enseignement historique », *Bulletin de la Société des Professeurs d'histoire-géographie*, n° 96, juin 1938.

¹⁰ Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique, pourquoi ? », *L'Éducation nationale*, n° 36, 1947, p. 5.

¹¹ Rapport Bourdieu-Gros, « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement », 8 mars 1989. Premier principe : « les programmes doivent être soumis à une remise en question périodique visant à y introduire les savoirs exigés par les progrès de la science et les changements de la société (au premier rang desquels l'unification européenne), toute adjonction devant être compensée par des suppressions. »

géographique pour les Européens¹² ». Cependant, alors que le programme vient ou est en train d'être élaboré, la communauté scientifique (géographes, historiens, juristes) s'accorde pour poser que l'Europe tant sur le plan géographique qu'historique est un objet mal défini¹³. A-t-elle existé par le passé en tant que totalité ? Peut-on lui « trouver » un passé commun ? Encore moins que la nation, l'Europe ne tient dans une définition. De fait, dans les programmes des années 1980, l'Europe reste assimilée tantôt à la civilisation occidentale, tantôt de façon assez vague à l'espace continental dominé par trois ou quatre États. Ainsi, de 1981 à 1986, enseigne-t-on les fondements de l'Occident (*sic*) de l'Antiquité à la formation de l'État moderne, puis le XIX^e siècle européen. Cette seconde partie a été maintenue dans le programme de 1987, alors que la première a été recentrée sur l'histoire de la France et de la Révolution française. Était-il dès lors pertinent d'avoir « renoncé à l'histoire du passé européen¹⁴ », selon les termes de l'inspection générale ? Et en même temps n'était-il pas nécessaire de revisiter celui-ci face à l'image d'une Europe multiple, complexe et surtout méconnue des élèves que projetait l'actualité ?

En amont du savoir scolaire, la question propre aux historiens qui est débattue dans la revue *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*¹⁵ porte sur la possibilité ou non d'écrire l'histoire de l'Europe. L'historien médiéviste Jacques Le Goff écrit ainsi très nettement : « Il ne m'est pas paru que l'écriture de cette histoire soit possible¹⁶ », et c'est sans doute la raison pour laquelle il s'y attelle en lançant la collection « Faire l'Europe » dont il dit alors qu'elle « s'applique à construire en même temps que l'Europe une histoire européenne ». De fait, les apories de l'exercice rendent la tâche difficile, comme le montre par exemple l'*Histoire de l'Europe* dirigée par Jean Carpentier et François Lebrun¹⁷. Certes, l'ouvrage rend compte de faits ou d'événements qui sont européens dans le sens où ils coïncident au sein du même espace géographique, mais l'Europe, rappellent les auteurs, n'a été le plus souvent qu'un agrégat de parties distinctes et concurrentes. Comment écrire dès lors une histoire qui ne soit pas la somme des conflits entre les maisons princières ou celle des récits nationaux ? Comment écrire aussi une histoire de l'Europe sans adopter le point de vue de l'Europe ? Encore timide, la question émerge au début des années 1990.

Il faut mesurer les conséquences de ces interrogations épistémologiques. Toute la vigilance méthodologique des historiens vise à ne pas transposer dans le passé des concepts du présent et la tradition française en matière de programmes d'histoire, très positiviste, est de n'enseigner que des savoirs constitués et validés scientifiquement. Un objet mal défini conceptuellement et épistémologiquement, une réalité « problématique¹⁸ » telle qu'est l'Europe, selon l'expression de Jacques Le Goff,

¹² La commission présidée par Philippe Joutard a été chargée à la demande du ministre Jospin de faire des propositions en vue de la révision des programmes. P. Joutard rend son rapport en septembre 1989.

¹³ Nicole Tutiaux-Guillon (dir), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*, Paris, INRP, 2000, 184 p. Alain Bergounioux, Pascal Cauchy, Jean-François Sirinelli, Laurent Wirth, *Faire des Européens, L'Europe dans l'enseignement de l'histoire de la géographie et de l'éducation civique*, Paris, Delagrave, 2006, 160 p.

¹⁴ *BO*, n° spécial, 9 juillet 1987, p. 7.

¹⁵ Nicolas Rousselier, « "Faire" l'histoire de l'Europe », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, avril 1993, p. 106-108.

¹⁶ Jacques Le Goff, « L'Europe à... », *op. cit.*, p. 180.

¹⁷ Jean Carpentier, François Lebrun, *Histoire de l'Europe*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », n° H.157, 1990, 620 p.

¹⁸ Jacques Le Goff, « L'Europe à... » *op. cit.*, p. 179.

est, déontologiquement et techniquement, difficile à traduire en contenus enseignables. Du moins, pour respecter l'intention du ministère de rapprocher l'histoire élaborée par la recherche de l'histoire enseignée, comme y avaient invité le colloque de Montpellier et le rapport Bourdieu-Gros cité ci-dessus, pouvait-on établir des garde-fous contre le risque de reconstituer à l'échelle de l'Europe une histoire téléologique, présentant une linéarité artificielle jusqu'au point d'aboutissement, la construction de l'Union. En somme était questionnée une histoire où, en raison de la volonté de forger l'identité européenne, pourtant elle-même difficile à définir¹⁹, les éléments fédérateurs des sociétés auraient été recomposés en racines identitaires et dont aurait été exclue l'histoire conflictuelle de l'édification des États-nations. Épistémologique, l'enjeu, en situation scolaire, était civique et renvoyait à la question récurrente des conceptions de l'identité, voire de la citoyenneté, que nourrit le savoir historique. Qu'est-ce qu'un citoyen « éclairé », cette figure qui, depuis Lavisse et Seignobos, justifie en France l'obligation de l'enseignement de l'histoire ? Dans le cas précis de la réforme des années 1990, quels outils méthodologiques et références privilégier pour que l'Europe soit pensée par les élèves comme une construction sociale et perçue comme un niveau de citoyenneté choisi plutôt que donné ? Comment articuler l'étude des singularités de la culture européenne et celle des autres aires de civilisation pour construire une identité ouverte à l'altérité ? Dans un contexte de projet d'Europe élargie, porté par une volonté politique, la remise à plat des programmes, confiée au GTD présidé par Jean-Clément Martin, relançait ces réflexions. Ces dernières, sans jamais avoir été totalement absentes des débats antérieurs, butaient sur la force du *statu quo*, la place inamovible de la Révolution française en classe de seconde. En effet, fondatrice dans l'historiographie républicaine de la nation et de la démocratie contemporaines, la coupure chronologique de 1789 structurait depuis 1957 l'organisation de la matière historique pour les trois dernières années de la scolarité et, en raison de sa charge hautement symbolique, adopter un autre découpage avait toujours été – et restait – difficile.

Le premier projet, un projet novateur ?

Durant la majeure partie du XX^e siècle, l'inspection générale a eu la main sur l'élaboration des programmes dans toutes les disciplines. Cependant des universitaires étaient consultés, notamment les présidents des jurys d'agrégation, par exemple Fernand Braudel dans les années 1950. Comme l'a rappelé Olivier Dumoulin, l'enseignement pour beaucoup d'historiens-chercheurs a été non seulement une activité mais aussi un des premiers terrains où ils sont intervenus comme experts²⁰. Or dans les années 1980, ce rôle, qui, par ailleurs, a pris de multiples formes, s'est exercé à plusieurs reprises auprès de l'Éducation nationale, dans le cadre de commissions comme la commission Joutard déjà citée. De même, c'est comme spécialistes qu'interviennent Jean-Clément Martin, historien de la Révolution française et François Lebrun, moderniste et directeur d'une collection de manuels scolaires aux éditions Belin, nommé membre du CNP.

¹⁹ Définie d'abord dans la déclaration de Copenhague (1973), l'identité européenne est une notion évolutive. En 1992, dans « L'Europe et le défi de l'élargissement », la Commission des Communautés européennes soulignait l'impossibilité d'en donner une formule simple et définitive. « *L'identité politique* », *op. cit.*, p. 426.

²⁰ Olivier Dumoulin, *Le rôle social de l'historien*, Lonrai, Albin Michel, 2002.

Une réflexion foisonnante

On fera seulement référence ici à la version remise par Jean-Clément Martin au ministre le 5 juin 1992 en précisant que l'histoire de l'Europe y était alors prévue en classe de première, dans le cadre d'une analyse des fondements de l'époque contemporaine, étudiée elle-même en classe de terminale, et en l'isolant des propositions qui concernaient l'enseignement de la géographie.

Depuis 1990, le groupe était engagé dans un travail de réflexion qu'il avait réorienté au printemps 1991 pour répondre en urgence à la commande du ministère d'aménager le programme de Seconde pour la rentrée 1992 et de rédiger les nouveaux programmes de Première et de Terminales pour la rentrée 1993, puisque prenait effet une réforme importante des filières du lycée. Plusieurs textes avaient donc déjà été émis par le groupe et avaient connu des remaniements successifs, mais l'esprit restait le même. Le questionnement épistémologique et la réflexion pédagogique allaient de pair : pour faire face aux enjeux du présent, quels jeunes et quelle conscience européenne veut-on former ? C'est-à-dire quelle Europe doit être mise en intrigue par les programmes²¹ si on admet qu'écrire l'histoire de l'Europe à destination de jeunes qui ont entre 15 et 18 ans peut s'accommoder d'une complexification progressive de la connaissance du réel ? Selon le GTD, la possibilité de s'appuyer sur les bases posées au collège et sur la maturation progressive des lycéens rendait en effet envisageable, à cette étape de la scolarité, de construire une histoire plus conceptuelle. On présentera le résultat de ces réflexions telles que Jean-Clément Martin les a lui-même résumées *a posteriori* dans le numéro de la revue *Vingtième Siècle* qui publie aussi intégralement la version du texte de juin 1992.

La ligne du groupe était de montrer la spécificité de l'histoire européenne en conjuguant « les vertus déconstructives de la critique historique et les apports fondamentaux de la mémoire, permettant à chacun de ne pas être dépendant (voire dupe) des réalisations constatées mais obligeant à prendre en charge la construction de l'avenir²² ». Cela signifiait que le GTD revendiquait une démarche critique, notamment par rapport à la notion de mémoire et d'héritage. Mû par la volonté de se départir de la seule transmission mémorielle et *a fortiori* de l'autocélébration commémorative que l'histoire scolaire avait souvent pratiquée, le groupe s'était placé dans la perspective de faire comprendre que l'Europe n'est une forme d'organisation ni inéluctable ni définitivement acquise. Aussi, de manière ambitieuse puisque ce raisonnement était attendu de la part d'adolescents n'ayant que des représentations floues sur le sujet, était-il prévu de « démonter » (*sic*) les strates successives de la construction européenne en cours, de telle façon qu'ils saisissent que, dans ce processus, des forces contradictoires entraînent en jeu. L'orientation du GTD Martin était de retenir ce qui devait faire sens dans la conscience des adultes de demain à partir d'un certain nombre de principes (d'où le titre de l'article intitulé « Pour une histoire principielle²³ ») ; c'est-à-dire une histoire qui, certes, enracine (un terme qui revient à plusieurs reprises sous la plume de Jean-Clément Martin) les élèves dans un passé partagé mais qui leur permet aussi d'être des citoyens responsables et des acteurs. Dès lors tant les contenus que les méthodes devaient être pensés pour

²¹ Jean-Clément Martin, « L'Europe à ... », *op. cit.*, p. 184.

²² *Ibid.*, p. 186.

²³ Jean-Clément Martin, « Pour une histoire "principielle" de l'Europe », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 53, janvier-mars 1997, p. 124-128.

montrer que l'avenir de l'Europe était ouvert et engager les élèves, par une approche dynamique et critique, à choisir ou non d'y agir²⁴.

L'architecture de la version remise au ministre était la suivante : en Seconde, la période contemporaine des années 1945 aux années 1990 afin de desserrer le parcours chronologique du collège en lui attribuant une année supplémentaire ; en Première, une étude diachronique des fondements du monde contemporain centrée sur l'Europe pour saisir l'irruption de la modernité, politique, intellectuelle et économique ; en Terminale, l'étude problématisée du monde au 20^e siècle. Pour les séries générales de la classe de Première, le programme comportait, après une introduction mettant en place les grands repères chronologiques de l'histoire, quatre thèmes structurant l'histoire de l'Europe traités dans la longue durée : États et nations : les formes de l'État de l'Antiquité au XVIII^e siècle ; le fait religieux dans la société européenne ; la modernité scientifique et culturelle ; l'établissement d'une économie de marché. La conclusion évoquait la spécificité de l'histoire européenne face au monde.

Le groupe avait prévu que, calculée sur la base d'une heure et demie consacrée à l'histoire, l'étude de ces quatre grandes parties pût être mise en œuvre de façon différenciée selon les séries²⁵, en fonction des choix établis par le professeur dans la liste des items. Veillant, à rebours d'une vision franco-centrique²⁶ (et même occidental-centrique, comme l'était restée l'approche du programme de 1981) à présenter les influences diverses et le déplacement des centres de gravité et à ne minimiser ni les différences ni les sources de tensions, le GTD refusait de présenter l'Europe comme un espace homogène et fermé. Sa position était celle que Philippe Joutard, chargé de la rédaction des programmes de l'école primaire en 2002, a également défendue : « La seule forme d'identité européenne possible... [est] celle qui reconnaît et accepte les différences, même s'il faut impérativement les gérer et les surmonter²⁷. »

Le projet du groupe Martin représentait une réelle rupture. Partant d'une définition dynamique de l'identité, il avait pour ambition de conduire les lycéens à questionner le passé à partir de ses résonances. Il traduisait donc des choix historiographiques et pédagogiques qui se sont heurtés à une opposition quelquefois vive.

Un projet décrié

Dans l'organisation des contenus d'enseignement, l'option de nourrir la conscience d'appartenir à l'Europe par une histoire que le groupe voulait résolument réflexive représentait une véritable déconstruction de l'histoire scolaire. La chronologie devenue en fait une tradition scolaire pour des raisons aussi idéologiques que pédagogiques²⁸ n'était plus le cadre exclusif de l'histoire et le projet rompait avec le « *continuum* spatio-temporel²⁹ » de l'histoire nationale. La démarche régressive proposée, puisque, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, l'étude des fondements de l'Europe intervenait après celle en Seconde de la période des années 1945 aux années 1990, signifiait une inversion de perspective. Enfin le programme était

²⁴ Jean-Clément Martin, « L'Europe... », *op. cit.*, p. 183.

²⁵ Une proposition de répartition figure dans Jean-Clément Martin, « *L'histoire au lycée* », *op. cit.*, p. 127.

²⁶ Jean-Clément Martin, « L'Europe... », *op. cit.*, p. 183.

²⁷ Philippe Joutard, « L'Europe... », *op. cit.*, p. 175.

²⁸ Evelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire*, Rennes, PUR, 1999, p. 116, 317-318.

²⁹ Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1971.

organisé en questions thématiques et modulables, invitant les professeurs à procéder à des « récits emboîtés » (*sic*), pour articuler notamment le niveau européen et celui de l'État-nation. Or, pour l'Association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG) qui, depuis sa fondation en 1910 surveillait de près la confection des programmes – mais qui, en tant que telle, n'était pas représentée dans le GTD –, ces trois points composaient un programme qui remettait en cause l'identité de la discipline. Il était, de surcroît, abstrait, inadapté à l'âge des élèves et irréaliste, tant pour eux que pour les professeurs. Si l'APHG adhérait au projet d'une histoire ouverte sur le monde, elle la concevait en articulation étroite avec l'étude de la France.

La mobilisation de l'association des spécialistes peut donc se lire comme un nouvel épisode des combats qu'elle a menés contre l'histoire thématique – dite encore « discontinue » –, et la démarche régressive, non seulement parce qu'elles font, selon elle, obstacle à la structuration de la connaissance historique chez les élèves et favorisent la confusion, mais aussi parce que l'association était très réservée face aux évolutions historiographiques en cours. Au demeurant, sur certaines des positions adoptées par le GTD, l'association a obtenu le renfort des syndicats du second degré (SNES et SNALC) qui dénonçaient la complexité du projet et l'abandon de l'histoire nationale. Car, si la France ne disparaissait pas, le changement de focale l'aplatissait. La virulence de l'opposition montrait la difficulté de repenser une histoire dont les cadres et les images avaient fixé « certaines idées de la France³⁰ » et s'étaient imprimés dans la conscience collective.

Il s'avérait que, aussi bien dans la forme que dans le fond, le travail du GTD Martin exacerbait les interrogations sur la discipline, ses crispations internes et les luttes d'influence entre les diverses instances et les acteurs concernés par la réforme des programmes (GTD/APHG, universitaires et inspecteurs généraux, syndicats et collectifs d'enseignants). Les relations de l'APHG et du GTD ont été particulièrement tendues, comme le montre l'ambiance houleuse dans laquelle s'est déroulée l'assemblée générale de l'association du 17 novembre 1991 où Jean-Clément Martin était venu présenter les travaux du groupe. Le 2 février 1992, l'APHG, soutenue par le syndicat d'enseignants majoritaire en lycée (SNES), prenait position à l'unanimité de son comité national contre le projet. Dans une situation qui ressemblait fort à une impasse – on rappelle que le programme de seconde devait être prêt pour la rentrée 1992 –, le ministère, sous la pression de l'APHG, décidait un moratoire de deux ans pour la rédaction des programmes. Averti tardivement, le GTD rendait sa copie le 5 juin, sans avoir de retour du ministère. Considérant que ce silence valait ajournement des propositions³¹, le président Jean-Clément Martin remettait en septembre la démission du groupe.

Plus de deux ans vont alors s'écouler avant que le second projet aboutisse à la signature des programmes définitifs de 1995 par le ministre Bayrou. L'enseignement de l'Europe y était retenu cette fois pour la classe de seconde générale et technologique.

³⁰ Alain Pujol, Jacques Kimmel, *Certaines idées de la France, Histoire, mémoire et conscience nationales, 1980-1981*, Paris, CIEP, 1981.

³¹ Jean-Clément Martin, « Demandez... », *op. cit.*, p. 87-89.

1995 : « le premier programme européen³² » ?

À la fin de l'année 1992, quand le GTD est reconstitué par le ministre Jack Lang, les deux éléments nouveaux sont la ratification du traité de Maastricht qui institue la citoyenneté européenne et dans le même temps la fragilité de l'Union européenne, les divergences des États-membres et le faible degré d'adhésion de la société française. Alors que ces données confortent les partisans d'un enseignement de l'histoire de l'Europe à des fins civiques, la tâche du second GTD consiste à définir sur quelles bases construire l'identité européenne.

Six moments choisis comme « fondateurs »

Le nouveau GTD est d'abord présidé par le professeur d'histoire contemporaine Serge Berstein (auteur lui-même avec Pierre Milza d'une *Histoire de l'Europe* et directeur d'une collection de manuels scolaires chez Hatier), auquel à partir de la fin de l'année 1993, vient s'adjoindre le doyen de l'inspection générale d'histoire et de géographie Dominique Borne. Plus étoffé que le précédent groupe, il est chargé d'établir de nouvelles propositions et, implicitement, de jouer l'apaisement. Cela signifie une nouvelle méthode de travail, marquée notamment par une consultation nationale des professeurs de lycée en novembre 1994 que nous ne développerons pas ici. En termes de contenus, François Lebrun, dans un article paru en janvier 1993 dans *Études*, avait suggéré l'abandon des points les plus litigieux et invité à conserver une structure chronologique rigoureuse³³.

Dans la version de 1995, l'étude du monde contemporain en lycée se structurait selon une chronologie somme toute classique³⁴ : en classe de seconde, un ensemble intitulé les fondements du monde contemporain ; en classes de première et de terminale, le monde du milieu du XIX^e siècle à nos jours. Ce que reprenait le second GTD au projet précédent était le choix de centrer l'étude des fondements du monde sur l'histoire de l'Europe dans son acception de civilisation et, par conséquent, d'introduire la longue durée qui représentait une mise à jour du savoir scolaire et son rapprochement avec l'historiographie. En revanche, il ne suivait pas son prédécesseur sur la voie des « bouleversements » (*sic*) et revenait à une histoire plus traditionnelle sur le plan des coupures et de l'ossature chronologiques. Le fil chronologique structurait une histoire que le groupe jugeait moins encyclopédique, plus adaptée à l'âge des élèves du secondaire et qui, tout en étant une « vision problématique de l'évolution historique³⁵ », ne fût pas une « histoire au second degré », allusion directe à la première version³⁶.

Le programme de Seconde entendait donc – de façon implicite dans la rédaction, explicite dans les commentaires qu'en ont fait ses auteurs³⁷ – donner une épaisseur historique à l'Europe et à l'idée d'unité européenne. Il marquait pour l'enseignement

³² Dominique Borne, « Objectifs et fondements, Table ronde du 28 septembre 1995 », *L'Information historique*, n° 3, mars 1996, p. 103. Dominique Borne évoque face à ses interlocuteurs « la volonté de faire un programme européen ».

³³ François Lebrun, « L'histoire au lycée », *Études*, janvier 1993, p. 53-57.

³⁴ On trouve pour la première fois cette chronologie dans les programmes de 1902, la réforme des lycées organisant la scolarité secondaire en deux cycles.

³⁵ Dominique Borne, « L'enseignement de l'histoire en lycée », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 49, 1996, p. 142.

³⁶ *Ibid*, p. 139.

³⁷ Voir la note 28.

des lycées la fin de l'hégémonie de la période contemporaine préconisée notamment dans le rapport Joutard. Concrètement, il constituait une synthèse entre étude des lointaines racines de l'Europe et celle du passé récent du continent et se déclinait en six « moments » se succédant de l'Antiquité au milieu du XIX^e siècle durant lesquels s'est constitué le socle de l'identité européenne et des nations d'aujourd'hui. Le tableau ci-dessous récapitule l'organisation adoptée par le GTD Berstein/Borne que l'on peut comparer avec le projet du GTD Martin.

Tableau 1 : Récapitulatif des deux projets, 1995 et 1992

	Projet GTD Berstein/Borne classe de Seconde	Projet GTD Martin classe de Première
TITRE	Les fondements du monde contemporain	
Moment/ Thème	Le citoyen et la cité à Athènes au V ^e siècle avant Jésus-Christ ; la citoyenneté romaine dans l'Empire romain au II ^e siècle	États et nations : les formes de l'État de l'Antiquité au XVIII ^e 18 ^e siècle
	Naissance et diffusion du christianisme.	Le fait religieux dans la société européenne
	Carte de la Méditerranée au XII ^e siècle : carrefour de trois civilisations	
	Humanisme et Renaissance	La modernité scientifique et culturelle
	La période révolutionnaire	L'établissement d'une économie de marché
	L'Europe entre restauration et révolution (de 1815 au milieu du XIX ^e siècle).	
Conclusion		La spécificité de l'histoire européenne face au monde

Bien que cela ne transparaisse pas nettement dans les intitulés généraux, la version de 1995 ne véhicule pas la même conception de l'identité que celle de 1992. En effet, elle pose l'identité comme le produit *ipso facto* de l'appartenance à un ensemble qui présente – ou a présenté – des traits communs, appartenance forgée dans et par le partage d'un patrimoine et d'une culture, « c'est-à-dire un système d'images, de références et de valeurs³⁸ ». Le programme visait donc à mettre en place la connaissance des circonstances où s'est élaborée la démocratie moderne et l'étude de faits historiques transnationaux. Il valorisait les dimensions religieuse et artistique de l'histoire et permettait, tout en faisant écho en situation scolaire à l'histoire dite des représentations, d'évoquer l'« esprit européen », implicitement lieu de mémoire symbolique pour l'Europe unie³⁹. L'accent mis sur l'ampleur du patrimoine européen⁴⁰, perçu comme d'emblée rassembleur, procédait de la même intention identitaire.

En distinguant, dans les fondements du monde contemporain, les traits singuliers d'une communauté qui, si elle n'a pas existé politiquement, s'est unifiée autour d'idées et de réalisations, la démarche intellectuelle du GTD consistait, à l'heure où, dans le discours officiel, l'Europe était présentée comme le niveau d'identité de

³⁸ Dominique Borne, « Une discipline d'enseignement », *Sciences humaines*, n° 18, sept/oct. 1997, p. 14-15.

³⁹ Gérard Bossuat, « Des lieux de mémoire pour l'Europe unie », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 1999, vol. 61, p. 56-69.

⁴⁰ *BO*, n° 12, 29 juin 1995, p. 29.

demain, à ce que les élèves soient capables de se situer dans la continuité de sa civilisation. Ainsi, en choisissant de faire des « matrices culturelles⁴¹ » que sont par exemple le monde gréco-romain ou le christianisme des références qui nourrissent le sentiment d'une identité collective, pensée comme homogène, le groupe Berstein-Borne tranchait-il le débat. Dans le cadre précis de ce programme et de ses objectifs, l'étude des convergences et des continuités était retenue comme plus signifiante que la connaissance des contrastes et des dynamiques qui avaient disloqué l'espace européen. On peut en prendre deux exemples. Alors que le deuxième GTD retenait comme objet unificateur la naissance et la diffusion du christianisme, le groupe précédent, sous le titre « le fait religieux dans la société européenne », terme à différencier de celui de religion, incluait la diversité des croyances, le dialogue des cultures mais aussi les rivalités et les marques d'intolérance entre les trois grandes religions monothéistes de l'Europe, soulignant l'importance des chocs culturels et les luttes de pouvoir⁴². Par ailleurs, le GTD Berstein-Borne choisissait de ne pas développer en seconde la thématique de l'affirmation des nations⁴³ qui était *a contrario* un des noyaux durs de la version de 1992, puisque celle-ci envisageait, après l'étude des États et nations dans l'Europe des années 1990, l'exposé des différentes formes politiques que se sont donné les sociétés, entre héritages, mutations et ruptures.

Avec ces six moments dont l'élève pouvait penser qu'ils avaient définitivement façonné l'Europe, le programme de 1995, finalement, n'était pas sans rappeler celui de 1981 consacré aux racines de la civilisation occidentale. Si de l'avis même de ses co-rédacteurs, il n'a pas suscité la levée de boucliers qu'avaient provoquée les propositions du GTD Martin⁴⁴, toutefois, et les présidents du deuxième GTD s'y attendaient, il a provoqué des inquiétudes. Quelles sont celles qui ont directement concerné la philosophie du texte ?

Des questions en suspens

La publication des textes officiels qui s'accompagne, un an avant leur mise en application, d'actions d'information (stages, longs documents d'accompagnement, publications diverses) pour répondre aux réserves ou critiques qui avaient émergé notamment lors de la consultation nationale des professeurs, souvent d'ordre pédagogique, ne désamorce pas en fait le débat comme en témoignent les articles, colloques et journées d'étude consacrés à l'enseignement de l'histoire de l'Europe jusque dans les années 2000. On précisera que cependant, contrairement à d'autres réformes des programmes d'histoire, le débat est resté essentiellement une affaire de spécialistes, interne aux acteurs impliqués dans la révision des programmes de 1987-1989.

Si l'effacement de l'histoire nationale que l'on retrouvait dans cette version comme dans celle du GTD Martin prête à controverse, la définition des contenus de l'histoire de l'Europe reste le sujet problématique. L'inspection générale note « les hésitations

⁴¹ Jean-Jacques Becker, « Comment écrire l'histoire de l'Europe ? » *Historiens Géographes*, n° 347, février 1995, p. 463-469.

⁴² Jean-Clément Martin, « L'histoire au lycée », *op. cit.*, p. 131. Certes, la séquence de 1995 « la Méditerranée, carrefour de trois civilisations » reprend l'idée de diversité mais comme l'indique l'intitulé, on n'est plus ni à la même échelle ni dans la même problématique.

⁴³ Dominique Borne, « Enseigner l'Europe », *Le Débat*, n° 77, 1993, p. 173.

⁴⁴ Serge Berstein, Dominique Borne, « L'histoire au lycée... », *op. cit.*, p. 142.

des universitaires face à un concept qu'ils ne reconnaissent guère⁴⁵ ». Dès 1995, « L'Europe, objet d'enseignement ? », le colloque de l'Institut de recherche pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie (IREHG) qui se tient à Dijon donne le ton des interrogations que suscite le nouveau programme parce que la scolarisation – et la disciplinarisation, c'est-à-dire l'adaptation au moule de la discipline – d'un objet aussi peu certain et aussi peu consensuel que l'Europe est une opération à risques. Jean-Pierre Rioux, historien et inspecteur général, alors beaucoup plus réservé que certains de ses collègues sur la possibilité d'une « écriture européenne de l'histoire de l'Europe », y a eu des formules tranchantes comme celle-ci : « À cette heure, je préfère qu'on dise aux jeunes l'Europe toute crue plutôt que leur laisser accroire qu'ils sont les dépositaires passifs d'une destinée européenne pré-cuite⁴⁶. » Il défend de nouveau cette position en 2000 lors du séminaire européen d'experts qui, à l'initiative du ministère français de l'Éducation nationale, se tient à Blois, rappelant le danger d'une histoire scolaire « porteuse des seules références patrimoniales et civilisatrices » et « les principes de précaution qui doivent entourer [le] volontarisme⁴⁷ ». Le fait que, en conclusion de ce même séminaire, Dominique Borne, co-auteur du programme de 1995, en propose une mise au point⁴⁸, est par ailleurs assez significatif du prolongement de la réflexion.

In fine, dans un climat de fortes tensions au sujet de l'avenir de l'Europe et de la notion même d'identité européenne, l'enjeu est civique. Le programme de 1995 pose que la citoyenneté européenne, actée à Maastricht, prend en compte le legs des générations passées et du partage d'une mémoire commune, reproduisant le modèle de la France républicaine où se recouvrent les notions d'identité et de citoyenneté. Mais l'Europe « toute crue⁴⁹ », à l'aube du XXI^e siècle, est celle – inachevée et controversée dans le corps social – du temps présent où s'inscrivent les élèves. Dès lors, l'étude du passé de l'Europe fixé en quelques tableaux pouvait-elle suffire à ce que les adolescents se perçoivent impliqués par les enjeux du monde contemporain et préparés à exercer des choix éclairés ? La réécriture du programme en 2010 intègre cette interrogation. Les Européens remplacent l'Europe impersonnelle du programme de 1995, l'identité européenne n'étant rien d'autre que celle que les Européens construisent par leurs pratiques sociales et leurs relations aux autres. De même, les « moments » de l'histoire où s'est élaborée la construction externe de l'identité européenne ont trouvé place. Le tableau ci-dessous, en récapitulant l'organisation des contenus, montre, au-delà de l'objectif de simplification et d'allègement surtout perceptible dans le programme entré en vigueur à la rentrée 2001, ce déplacement essentiel des problématiques.

⁴⁵ *L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique*, Rapport de discipline ou de spécialité, Groupe histoire et géographie IGEN, septembre 2000.

⁴⁶ Jean-Pierre Rioux, « Pour l'histoire, tout court, de l'Europe », *L'Europe, objet d'enseignement*, Actes du colloque inter IREHG de Dijon, 7-8 novembre 1995, CNDP, 1997, p. 57-59.

⁴⁷ Jean-Pierre Rioux, « Le séminaire européen de Blois », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 71, 2001, p. 55-61. La revue consacre une partie de ce numéro à un dossier intitulé « Apprendre l'histoire de l'Europe » qui montre combien les questions soulevées en 1996 (n° 49) n'ont rien perdu de leur actualité et de leur acuité.

⁴⁸ Dominique Borne, « Comment l'enseigner ? », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 71, juillet-septembre 2001, p. 105-112.

⁴⁹ Jean-Pierre Rioux, « Pour l'histoire, tout court, de l'Europe... », *op. cit.*, p. 57.

Tableau 2 : Le programme de 1995 et ses réécritures

	1995	2000	2010
Titre	« Les fondements du monde contemporain »	« Les fondements du monde contemporain »	Les Européens dans l'histoire du monde
			Les Européens dans le peuplement de la Terre
	Le citoyen et la cité à Athènes au V ^e siècle avant Jésus-Christ ; la citoyenneté romaine dans l'Empire romain au II ^e siècle.	Un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité	L'invention de la citoyenneté dans le monde antique
	Naissance et diffusion du christianisme.	Naissance et diffusion du christianisme	Société et culture de l'Europe médiévale du XI ^e au XIII ^e siècle
	Carte de la Méditerranée au XII ^e siècle : carrefour de trois civilisations.	La Méditerranée au XII ^e siècle	
	Humanisme et Renaissance	Humanisme et Renaissance	Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne
	La période révolutionnaire	La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851	Révolutions et libertés nationales à l'aube de l'époque contemporaine
	L'Europe entre restauration et révolution (de 1815 au milieu du XIX ^e siècle)	L'Europe en mutation pendant la première moitié du XIX ^e siècle	

La modification du programme traduit la volonté de remédier au risque d'ériger la récente Union européenne en modèle universel⁵⁰ – et, corollairement, chez les jeunes le sentiment de la « supériorité » de sa civilisation –, risque que représentait l'option de privilégier pendant toute une année les fondements d'une Europe qui était, malgré l'élargissement au bassin méditerranéen, essentiellement l'Europe occidentale. De fait, le programme ne comportait plus la mise en perspective avec une civilisation non européenne, étudiée dans sa singularité⁵¹, qui figurait dans celui de 1987, pourtant largement centré sur la France. De même, isoler l'espace européen, déconnecter l'Europe du reste du monde d'où elle a tiré, durant plusieurs siècles, une partie de ses richesses, interrogeaient sur les raisonnements historiques construits en classe de seconde. Certes, le jeu d'échelles était au centre des programmes de Première et Terminale qui articulaient nation, Europe et monde, mais il était à craindre que cette fragmentation de la matière historique sur les trois années de lycée ne fût un obstacle à la prise de conscience par les élèves d'une identité plurielle, objectif que l'enseignement de l'histoire en lycée inscrit depuis 1945 au nombre de ses priorités. Il apparaissait même difficile que les élèves comprennent plus tard les enjeux de la construction européenne, construction d'abord économique au sortir des années de la Seconde Guerre mondiale et instrument de la guerre froide, sans avoir les acquis cognitifs qu'aurait pu forger l'étude de l'Europe en tant qu'espace économique. C'est

⁵⁰ Jean Leduc, « Enseigner l'histoire de l'Europe, un débat », *Espace Temps*, vol. 66-67, 1998, p. 34-42.

⁵¹ *BO* n° spécial 3, 9 juillet 1987, p. 11

particulièrement sur ce terrain que se situaient les réserves du SNES, syndicat majoritaire des professeurs de lycée qui s'est abstenu lors du vote des programmes au Conseil supérieur de l'éducation en avril 1995⁵². De fait, nombre d'enseignants s'inquiétaient du reflux de l'histoire économique et sociale, alors que celle-ci figurait dans le projet Martin (*cf supra*, thème 4 : l'établissement d'une économie de marché). D'ailleurs, le retour des transformations économiques et sociales de l'Europe au XIX^e siècle dans la sixième partie du programme représente un des ajustements effectués pour la rentrée 2001.

Quel bilan ?

À l'aube du XXI^e siècle, le bilan de l'enseignement de l'Europe dressé dans le rapport du groupe d'histoire-géographie de l'inspection générale s'avérait assez négatif⁵³. Pourtant le programme, globalement, était bien accueilli par les élèves et la séquence consacrée aux échanges dans la Méditerranée du XII^e siècle particulièrement plébiscitée. Si l'inertie pédagogique que produit le système scolaire peut expliquer que, lors de la consultation nationale, des professeurs de lycée habitués à enseigner les XIX^e et XX^e siècles aient exprimé leur désapprobation quant aux quatre premières parties du programme⁵⁴, les choix que nous avons mentionnés ci-dessus, l'effacement de l'histoire nationale en tant que telle ou les orientations historiographiques, les laissaient aussi perplexes. Enfin le manque d'enthousiasme des enseignants était, dans le contexte des années 1990, la traduction des positions qu'eux-mêmes pouvaient avoir à l'égard de l'Europe. Enseigner l'identité européenne ne faisait pas consensus et les réticences par rapport à l'intégration européenne, voire les refus que l'Union européenne se dote de nouveaux moyens d'action, exprimés lors de la ratification du traité de Maastricht, étaient réelles. L'Europe des « pères fondateurs », l'Europe communautaire, était aussi celle de la guerre froide, libérale et technocrate, qui n'avait pas plus d'un demi-siècle et à laquelle « la fabrique scolaire de l'histoire⁵⁵ » donnait un passé recomposé. Ce n'était notamment pas celle à laquelle aspiraient les enseignants qui se situaient dans la mouvance de la rénovation pédagogique, pour qui l'éducation à l'Europe, quelle que fût l'idée politique qu'on eût de celle-ci, représentait un « appel au grand large⁵⁶ », c'est-à-dire à dépasser les frontières de l'État-nation. L'enseignement de l'histoire de l'Europe se révélait donc poser plus de questions que l'étude de la Communauté économique/Union européenne souvent jusqu'alors cantonnée à un bref historique et aux aspects institutionnels.

Il est enfin probable que la crainte d'instrumentalisation du passé ait refroidi les ardeurs professorales. Soucieux de ne pas reproduire un récit des origines, le GTD Berstein-Borne avait insisté sur le fait qu'un des objectifs du programme était de montrer que le monde antique ou l'Occident médiéval étaient fort différents du nôtre

⁵² « Contenus et programmes d'enseignement », *L'Université syndicaliste*, supplément au n° 484, 16 janvier 1999, p. 37-38.

⁵³ Sur le bilan du programme au début des années 2000, voir Laurent Wirth, « Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire », *Histoire@politique*, n° 2, septembre-octobre 2007 [lien consulté en mars 2016].

⁵⁴ « Entretien avec Serge Berstein », *Historiens-Géographes*, n° 348, décembre 1992, p. 41-50.

⁵⁵ Laurence De Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La Fabrique scolaire de l'histoire*, Paris, Agone, 2009.

⁵⁶ Jean-Michel Zakhartchouk, « Pour un désir d'Europe », *Cahiers pédagogiques*, n° 442, avril 2006, p. 8.

et de l'Europe d'aujourd'hui. Mais un certain nombre d'enseignants ont craint que l'étude de la citoyenneté athénienne ou romaine ne soit instrumentalisée au profit de la citoyenneté européenne ou se sont émus de la confusion qui pouvait s'établir entre l'Occident chrétien au Moyen Âge et l'Europe – surtout à l'heure où l'effondrement de l'Union soviétique et le réveil des nationalismes mettaient l'Europe dite de l'Est au premier plan de l'actualité –, lointain rappel de l'époque où la Gaule dans l'historiographie nationale républicaine préfigurait la France. Même si individuellement des enseignants étaient convaincus que l'union de l'Europe était une des conditions de la paix mondiale, ils ne voulaient pas endosser les habits de « professeurs de l'Europe », comme les maîtres de la Troisième République avaient été les instituteurs de la nation, ni même être des « démultiplicateurs de l'identité européenne⁵⁷ ». De fait, la conception du programme les confrontait à la difficulté de tenir l'équilibre entre la mise à contribution du savoir historique à la construction d'une citoyenneté, ici européenne, et les objectifs de connaissance et de formation intellectuelle.

Comme l'indique le tableau n° 2, dès 2001, des modifications ont été apportées, puis le programme a fait l'objet d'une réécriture pour la rentrée 2010, sous-tendue par la problématique « qu'est-ce qu'être européen ? », censée éviter l'écueil d'une histoire généalogique de l'Europe. Depuis le début des années 2000, l'Europe a aussi acquis une place accrue dans les programmes de Première et de Terminale. Ceux de 2002 en renforçaient l'étude en géographie mais sans aboutir au croisement avec l'histoire qu'avait souhaité le président du groupe d'experts, le géographe Armand Frémont. En revanche, des modifications substantielles dans les séries de Première et de Terminale de la voie générale ont été effectuées en 2010 et 2013⁵⁸, enrichissant l'étude des faits historiques qui, dans le cadre des évolutions mondiales, aident à la compréhension du XX^e siècle. Quant au thème 4 dans les séries L et ES, thème consacré aux « échelles de gouvernement dans le monde de la fin de la Seconde Guerre mondiale à nos jours », ou à la partie intitulée en série S « Une gouvernance européenne depuis le traité de Maastricht », leur objectif est d'ériger l'Europe politique en objet de « regard historique⁵⁹ ».

Le projet du GTD Martin, selon lequel « L'Europe est ainsi un objet, important certes, de la formation des élèves mais ne peut pas être un but en soi, – parce qu'apprendre la démarche de l'historien [demeurait] l'horizon de l'enseignement de l'histoire » – présentait sur le plan épistémologique des exigences élevées, des ruptures qui sont apparues radicales et proposait des équilibres qui se sont avérés introuvables⁶⁰. Si le second projet a nettement évolué depuis son adoption, du moins a-t-il édifié l'Europe,

⁵⁷ Nicole Fontaine, députée européenne UDF, « Entretien », *Cahiers pédagogiques*, n° 274-275, mai-juin 1989, p. 77.

⁵⁸ *BO*, n° 9, 30 septembre 2010 pour la classe de Première ; *BO* n 42, 14 novembre 2013 pour la terminale.

⁵⁹ En séries technologiques, en Terminale STMG, l'Europe, en tant que telle, ne fait pas partie des questions d'histoire obligatoires tandis qu'en Terminale ST2S, y est inscrite l'Europe de Yalta aux derniers élargissements de l'Union européenne. *BO*, n° 33, 13 septembre 2012.

⁶⁰ En 1938, à propos de l'introduction du commentaire de texte comme exercice historique, la question avait été longuement examinée : l'enseignement de l'histoire en lycée est-il, ou non, une propédeutique à la pratique historique ?

c'est-à-dire un espace identifié essentiellement en 1995 par sa culture, en objet d'étude d'une année scolaire entière, selon une trame et une articulation avec les deux autres années de lycée qui finalement ont duré. C'est-à-dire que l'histoire de l'Europe reste en situation scolaire, y compris dans le cycle terminal, pensée comme une histoire globale, option qui peut être discutée⁶¹, et ce d'autant plus que les recherches de l'histoire comparatiste ont, depuis vingt ans, sensiblement enrichi le paysage historiographique.

Sans doute, dans la discipline historique, l'histoire des années 1990 marquées par la « [mise] en ordre d'un discours sur le monde⁶² » imprégné d'esprit européeniste, révèle-t-elle la difficulté de définir des contenus enseignables qui permettent aux élèves d'acquérir une conscience européenne, d'autant plus que l'expression se prête à des interprétations plurielles. Faut-il l'entendre comme la conscience d'appartenance à une Europe qui serait une sorte d'« horizon obligé⁶³ » ou au sens plein que lui donnait un des historiens du temps présent Robert Frank : « la conscience de la nécessité de faire l'Europe⁶⁴ », qui suppose l'adhésion à une communauté de valeurs sur la base d'une démarche active et raisonnée ? Alors même que les États relevant de l'ancienne sphère de domination soviétique ont depuis 2004 intégré l'Europe, c'est cette histoire fondatrice pour les jeunes générations d'un projet commun et en même temps critique qui, depuis plus de vingt ans et dans le débat, se construit épistémologiquement et méthodologiquement⁶⁵.

L'auteur

Evelyne Héry, agrégée et docteure en histoire, a été maître de conférences de 2000 à 2012 à l'Université de Rennes 2. Son domaine de spécialité est l'enseignement de l'histoire dans le secondaire. Elle a notamment publié *Un siècle de leçons d'histoire en lycée* (PUR, 1999) et divers articles dont « [Quelle\(s\) pédagogie\(s\) au temps de la massification \(années 1970-1980\) ?](#) », (*Histoire@Politique*, septembre-décembre 2013, n° 21).

Résumé

Le programme d'histoire des classes de seconde, publié en juin 1995, présente la particularité d'être dévolu à l'histoire de l'espace européen afin de forger chez les élèves le sentiment d'appartenance à l'Europe par la connaissance de ses spécificités culturelles. Il s'agit là d'un moment fondateur pour l'enseignement de l'histoire de l'Europe en lycée. On reviendra ici sur les deux principales versions élaborées en 1992 et en 1995 afin de montrer combien, alors que la conjoncture plaçait au premier plan des missions de l'école la construction de l'identité européenne, la rédaction du

⁶¹ Gisèle Dessieux, Rémi Knafou, Enrique León, « L'Europe, un paradigme scientifique faible mais un enjeu civique », 15 avril 2011, actes du colloque, « *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* », eduscol.education.fr [lien consulté le 9/02/2017].

⁶² Dominique Borne, « Communauté de mémoire et rigueur critique » *Passés recomposés*, Autrement, n° 150-151, janvier 1995, p. 125-133.

⁶³ François Audigier, « L'Éducation à l'Europe », *Cahiers pédagogiques*, op. cit, n° 442, p. 45-46.

⁶⁴ Robert Frank, « Une histoire problématique, une histoire du temps présent », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 71, juillet-septembre 2001, p. 79-89.

⁶⁵ Emmanuel Droit, « Le Goulag contre la Shoah, Mémoires officielles et cultures mémorielles dans l'Europe élargie », *Rencontres d'histoire*, Rennes, PUR, 2010, p. 117-123.

programme a soulevé de nombreuses questions dans une discipline chargée un siècle plus tôt de "faire des Français".

Mots clés : enseignement de l'histoire en lycée ; histoire de l'Europe ; Identité ; citoyenneté.

Abstract

Published in June 1995, France's nationwide high school history curriculum stood apart in being devoted to the history of the European space. In this, it sought to encourage students to feel that they belonged to Europe by exposing them to knowledge of its cultural specificities. It was a foundational moment in the teaching of European history in high school. This article examines the two main versions (1992 and 1995) of this curriculum in order to show how, while the conjuncture made the construction of European identity central to the educational mission, the work of drafting the curriculum raised many questions within a discipline that a century earlier had been tasked with "making French people".

Keywords : History teaching in high school. History of Europe. European identity. Citizenship.

Pour citer cet article : Evelyne Héry, « L'enseignement de l'histoire de l'Europe en lycée a vingt ans », *Histoire@Politique*, n° 32, mai-août 2017 [en ligne, www.histoire-politique.fr]