

Introduction

L'ignorance du passé ne se borne pas à nuire
à la compréhension du présent ; elle compromet,
dans le présent, l'action même.

Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire,
ou le métier d'historien*, 1949.

Pour comprendre, il faut d'abord apprendre,
et apprendre si possible dans l'ordre.
Germaine Tillion, *Fragments de vie*, 2008.

Assurer à tous les enfants français « la possibilité effective de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune de leurs parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires. [...] Ainsi sera rendue possible une démocratie qui unisse au contrôle effectif exercé par les élus du peuple la continuité de l'action gouvernementale¹. »

C'est ainsi qu'en mars 1944 furent définis, dans le programme du Conseil national de la Résistance (CNR), les principes généraux de la profonde réforme de l'enseignement envisagée par ces hommes et ces femmes encore en pleine lutte contre l'occupant nazi, afin d'en finir avec le régime qui avait permis le développement du fascisme en France et de réaliser une réelle démocratisation de l'école. Peu après, le plan Langevin-Wallon (1944-1947) proposait la réorganisation complète d'un enseignement prolongé jusqu'à l'âge de 18 ans, sur la base des mêmes principes : « Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation² », ce que ses auteurs appelaient le principe de justice à l'école, sans lequel l'égalité inscrite au fronton de la République n'est effectivement qu'un vain mot et sans laquelle il ne peut y avoir de réelle démocratie.

Soixante-dix ans après, au terme d'une carrière d'enseignantes du secondaire, nous ne pouvons que constater combien nous sommes loin de la réalisation de ces objectifs. Les études statistiques montrent au contraire le maintien et même un nouvel accroissement des inégalités à l'école en fonction de l'origine sociale des élèves. Et pourtant, comme beaucoup d'enseignants, nous avons travaillé dans le sens tracé par les grandes réformes de la Libération, nous y avons cru, et nous avons eu des raisons d'y croire. En 1959, la scolarité obligatoire était portée de 14 à 16 ans. L'enseignement secondaire, jusqu'alors réservé à une petite minorité d'élèves, s'ouvrait désormais à tous, sous des formes d'abord diversifiées, puis au sein du collège unique instauré par René Haby en 1975. Et dans les années 1980, l'ouverture de nombreux lycées d'enseignement général, technologique et professionnel permettait d'accueillir de plus en plus de jeunes au-delà de 16 ans et de fixer l'objectif du baccalauréat pour 80 % d'une classe d'âge.

Mais au fur et à mesure que se développait ce qui semblait alors une réelle démocratisation, des inquiétudes se faisaient jour. L'afflux de ces nouveaux élèves, différents du public choisi qui fréquentait auparavant le secondaire, posait des problèmes inédits. Mais partant du principe que tous les enfants sont capables d'accéder au savoir, à condition de s'en donner les moyens, nous avons, comme la grande majorité des enseignants, accepté avec enthousiasme ces nouvelles tâches et y avons adapté notre enseignement, tout en maintenant autant que possible notre objectif d'une culture de haut niveau.

Ce qui nous a troublées, par contre, c'est que nous avons peu à peu réalisé que cet objectif n'était pas celui de nos gouvernements successifs. De réforme en réforme (et elles ont été de plus en plus nombreuses et rapprochées ces trente dernières années), par des aménagements

¹ *Citoyens résistants d'hier et d'aujourd'hui. Les jours heureux. Le programme du Conseil national de la Résistance de mars 1944 : comment il a été écrit et mis en œuvre, et comment Sarkozy accélère sa démolition*, Paris, La Découverte, Coll. Cahiers libres, 2010, p. 25-26.

² *Rapport Langevin-Wallon*, Paris, Les Mille et une nuits, 2002, réédition commentée par Claude Allègre, François Dubet et Philippe Meirieu, p. 18.

incessants de structures, d'horaires, de programmes, par des instructions de plus en plus précises et impératives, le sens même de notre enseignement, et sa qualité, étaient remis en question. Tout cela ne s'est révélé que progressivement, tant les reculs se sont faits insidieusement, cachés derrière un masque apparemment humaniste, l'accès d'un nombre élevé de jeunes au lycée donnant l'illusion d'une « égalité des chances » constamment proclamée – mais totalement démentie par la réalité. L'usage systématique de mots trompeurs a dissimulé la grave dégradation de l'enseignement public derrière le paravent de réformes justifiées par une nécessaire modernisation du système, alors qu'il s'agissait en fait de véritables régressions et d'un abandon de l'idéal de l'accès de tous au savoir.

C'est l'idée même d'une éducation nationale garantie à tous qui a ainsi reculé, et avec elle son projet politique de l'émancipation nécessaire à une authentique citoyenneté, à une participation pleine à la vie de la République.

Cela est vrai pour toutes les disciplines, et notamment pour celle qui est la nôtre, l'histoire, dont l'enseignement est justement d'une importance toute particulière pour la formation du citoyen. Avec de nombreux collègues, nous avons tenté de résister, ne serait-ce que pour maintenir l'enseignement de l'histoire tout au long du cursus scolaire, contrairement à ce qui se passe dans la plupart des autres pays européens. La régression est cependant devenue très claire dès la fin des années 1980, amplifiée dans notre discipline par un retournement idéologique et historiographique qui a rapidement fait sentir ses effets sur le contenu de nos programmes. On est ainsi passé progressivement d'un enseignement non exempt de défauts, certes, mais fondamentalement basé sur la connaissance de faits historiques, à l'imposition, à partir de concepts et de méthodes plus que discutables, de grilles de lecture dogmatiques de l'histoire. Il ne s'agit plus, avec ces programmes, de préparer les élèves à une citoyenneté responsable en développant leur esprit critique, malgré toutes les proclamations d'intention à ce sujet. Il s'agit en fait d'ancrer leur adhésion à l'ordre néolibéral du monde actuel et d'en prévenir toute contestation.

Les programmes scolaires actuels, mis en place à partir de la rentrée 2009, sont l'aboutissement de ce processus, et la loi Peillon de juillet 2013³ sur la refondation de l'école de la République trace des perspectives encore beaucoup plus inquiétantes : franchement appuyée cette fois sur l'approche par compétences et l'interdisciplinarité systématique, au détriment des savoirs liés à des disciplines et à des programmes bien définis, elle laisse entrevoir une inflexion, décisive cette fois, dans un sens qui n'a plus rien à voir avec l'objectif de démocratisation auquel nous avons cru.

Nous voudrions donc attirer l'attention sur ce qu'est devenu aujourd'hui cet enseignement de l'histoire de qualité, longtemps resté une spécificité française, en nous posant la question : a-t-il encore la capacité de faire réfléchir les élèves et d'en faire des citoyens pleinement conscients ? C'est un sujet évidemment très vaste et nous avons choisi de nous concentrer dans ce livre sur un exemple précis : la façon dont est prise en compte, dans les programmes actuels, la question du fascisme. C'est en effet l'une de celles dont l'enseignement est devenu le plus inacceptable : toujours dissous dans le concept très orienté politiquement de totalitarisme, qui permet de l'assimiler dans l'esprit des élèves au communisme, totalement déconnecté par contre du système capitaliste dans lequel il est né et a prospéré, le mot même de fascisme disparaît totalement du vocabulaire des élèves de collège... Et cela nous semble particulièrement grave à un moment où les adolescents ont plus que jamais besoin de connaître ce qu'a été le fascisme d'hier, face à la renaissance de la « bête immonde » évoquée par Brecht dans l'Europe et dans le monde d'aujourd'hui.

³ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation sur la refondation de l'école de la République, parue au Journal officiel du 9 juillet 2013.