



## Communication

---

**Sortir de l'eurocentrisme : la délicate inscription de  
l'étude des civilisations extraeuropéennes dans les  
programmes d'histoire du secondaire en France (1944-  
2008)**

Patricia Legris  
Doctorante et ATER en science politique  
Université Panthéon-Sorbonne (Paris 1-CRPS)  
[patricia.legris@gmail.com](mailto:patricia.legris@gmail.com)



# **Sortir de l'eurocentrisme : la délicate inscription de l'étude des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire du secondaire en France (1944-2008)**

**Patricia Legris**

Doctorante et ATER en science politique à l'Université Panthéon-Sorbonne (Paris 1-CRPS)

patricia.legris@gmail.com

## **Mots-clefs :**

civilisation, curriculum prescrit, circuit d'écriture, réseaux d'acteurs, découpage chronologique, politisation, approche régressive, thématique.

## **Résumé :**

Notre communication propose d'étudier l'inscription des civilisations extra-européennes dans les curricula prescrits d'histoire dans le second degré en France. Pour cela, deux types de programmes sont retenus : le programme de terminale de 1957 (dit programme Braudel) et ceux de sixième et cinquième, notamment depuis 1977. L'objectif de cette présentation est double. Nous souhaitons montrer que l'inscription de cette question dans les curricula n'est pas nouvelle. D'autre part, l'insertion des civilisations extra-européennes dans les programmes met en lumière les transformations de l'enseignement de l'histoire (finalités, paradigmes, conception de la citoyenneté). Nous utilisons pour cela des sources écrites (programmes publiés au *Bulletin officiel*, archives du Ministère de l'éducation nationale, *Historiens et géographes*) qui seront complétées par des entretiens réalisés auprès d'acteurs engagés dans ce processus d'écriture des curricula prescrits.

Notre analyse utilise certains outils fournis par les politiques publiques. Le processus d'élaboration des programmes prescrits est ici envisagé au travers des réseaux d'acteurs qui pénètrent, ou non, le circuit d'écriture ainsi que des adaptations et retours émanant du terrain lors de la mise en oeuvre de ce texte. Cette démarche, inscrite dans une approche sociohistorique, a pour but de mettre en évidence les évolutions (comment les civilisations extra-européennes sont inscrites dans les programmes) mais également l'inertie, les résistances de la part de certains acteurs actifs lors de la prise de décision. Outre les réseaux d'acteurs, les affrontements ou alliances entre réseaux acteurs issus de différentes arènes et l'évolution de la configuration du circuit d'écriture, cette approche permet de voir l'évolution des représentations et des débats qui entourent cet objet « civilisations extra-européennes ». Pour cela, nous écartons volontairement l'analyse des manuels scolaires et nous centrons notre analyse sur le texte « programme » paru au BOEN.

Nous allons voir que, malgré le relatif consensus sur l'introduction des civilisations extra-européennes depuis la Libération, l'inscription de cet objet d'étude dans les programmes se fait difficilement. Cette introduction met en évidence la force des habitudes dans les pratiques et les représentations autour d'un découpage encore eurocentré. Pour cela, nous procéderons en deux temps. La première partie s'attache à l'insertion éphémère des civilisations extra-européennes dans le programme de terminale. Notre attention porte sur le programme de 1957, véritable rupture épistémologique dans l'enseignement de l'histoire. La seconde partie porte sur les programmes de collège : l'insertion est plus facile, d'autant plus que les civilisations étudiées sont celles du passé et ne constituent pas l'ensemble du programme.

# **SORTIR DE L'EUROPÉOCENTRISME : LA DÉLICATE INSCRIPTION DE L'ÉTUDE DES CIVILISATIONS EXTRA-EUROPÉENNES DANS LES PROGRAMMES D'HISTOIRE DU SECONDAIRE EN FRANCE (1944-2008)**

**Patricia LEGRIS**

L'insertion des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire du second degré fait l'objet de débat, notamment depuis la Libération. Nous allons nous intéresser dans cette communication à l'inscription de cet objet d'étude dans les programmes de terminale générale et ceux de sixième et cinquième. Pour cela, une analyse recourant aux outils des politiques publiques sera privilégiée. Le processus d'élaboration des programmes prescrits est ici envisagé au travers des réseaux d'acteurs qui pénètrent, ou non, le circuit d'écriture ainsi que des adaptations et retours émanant du terrain lors de la mise en oeuvre de ce texte. Cette démarche, inscrite dans une approche sociohistorique, a pour but de mettre en évidence les évolutions (comment les civilisations extra-européennes sont inscrites dans les programmes) mais également l'inertie, les résistances de la part de certains acteurs actifs lors de la prise de décision. Outre les réseaux d'acteurs, les affrontements ou alliances entre réseaux acteurs issus de différentes arènes et l'évolution de la configuration du circuit d'écriture, cette approche permet de voir l'évolution des représentations et des débats qui entourent cet objet « civilisations extra-européennes ». Pour cela, nous écartons volontairement l'analyse des manuels scolaires et nous centrons notre analyse sur le texte « programme » paru au BOEN.

La signification du terme de civilisation a évolué. Selon Lucien Febvre<sup>1</sup>, la notion selon laquelle il existe une civilisation supérieure, véhiculée par les peuples blancs de l'Europe occidentale et de l'Amérique septentrionale, marque la société du XIX<sup>e</sup> siècle tandis qu'un autre sens est donné à la notion de « civilisation » : tout groupe d'être humains, quels que soient ses moyens d'action matériels et intellectuels possède sa civilisation. La notion devient alors plurielle. L'insertion de l'étude des civilisations s'observe dès 1882 dans les programmes d'enseignement féminin. Cependant, la notion n'est envisagée que pour l'Europe ou elle n'étudie que les civilisations passées. Quant au programme de terminale de 1943, les civilisations sont à étudier selon des objectifs idéologiques visant à affirmer la supériorité européenne. Depuis la fin des années 1940, l'étude des civilisations est envisagée de deux façons : soit pour étudier le passé (ce qui est surtout le cas dans les programmes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>), soit pour aider l'élève à comprendre la complexité du monde contemporain. L'étude des civilisations extra-européennes n'est donc pas faite seulement lors des contacts entre la civilisation européenne et les autres.

Nous allons voir que, malgré le relatif consensus sur l'introduction des civilisations extra-européennes depuis la Libération, l'inscription de cet objet d'étude dans les programmes se fait difficilement. Cette introduction met en évidence la force des habitudes dans les pratiques et les représentations autour d'un découpage encore euro-péo-centré. Pour cela, nous procéderons en deux temps. La première partie s'attache à l'insertion éphémère des civilisations extra-européennes dans le programme de terminale. Notre attention porte sur le programme de 1957, véritable rupture épistémologique dans l'enseignement de l'histoire. La seconde partie porte sur les programmes de collège : l'insertion est plus facile, d'autant plus que les civilisations étudiées sont celles du passé et ne constituent pas l'ensemble du programme.

## **1. L'inscription éphémère et controversée des civilisations extra-européennes dans le programme de terminale de 1957**

L'étude des civilisations extra-européenne est insérée dans le programme de classe terminale en 1957 alors que ce projet porté par le ministère et les historiens des *Annales* remonte à la Libération. L'introduction de ces questions bouleversent véritablement les pratiques pédagogiques et met en évidence les lacunes de la formation enseignante. Désapprouvée par de nombreux gouvernants élus, dont Pompidou, l'étude de ces civilisations est rapidement délaissée.

---

<sup>1</sup> Lucien Febvre, « Civilisation. Évolution d'un mot et d'un groupe d'idées », in *Vivre l'histoire*, Paris, A. Colin, 2009, p. 750.

## 1.1. Une réforme pédagogique portée depuis la Libération

À la Libération, le réseau des réformateurs est constitué d'une alliance entre de hauts fonctionnaires au Ministère de l'Éducation nationale et des universitaires. Ces acteurs réfléchissent à un projet d'enseignement de l'histoire centré sur l'étude des civilisations.

La nébuleuse réformatrice des hauts fonctionnaires s'est mise en place progressivement durant l'Entre-deux-guerres, notamment autour de Gustave Monod. Cet agrégé de philosophie est un « Compagnon de l'université nouvelle » impliqué dans les mouvements chrétiens sociaux, dans lesquels il rencontre Louis François, ainsi que dans les réseaux d'éducation nouvelle. La nébuleuse réformatrice s'élargit lors du Congrès du Havre en 1936 avec Alfred Weiler, Claire Roby, etc. Ces réformateurs participent au cabinet de Jean Zay : Marcel Abraham est son directeur de cabinet, Louis Cros est membre de cette équipe, le directeur de l'enseignement du second degré est Albert Châtelet. Gustave Monod est adjoint à titre temporaire au directeur de l'enseignement du second degré. Les liens entre les membres de ce réseau se renforcent lors de la Seconde Guerre mondiale car ces réformateurs participent activement à la Résistance. À la Libération, les acteurs de la nébuleuse réformatrice occupent des postes clefs au sein de la direction du second degré et du cabinet du ministre et désirent faire passer une réforme sectorielle importante. Pour cela, ils s'associent à des universitaires.

Lucien Febvre est alors professeur au collège de France et directeur d'études à la V<sup>e</sup> section de l'EPHE. Il s'est déjà intéressé à l'enseignement dans le second degré dans les années 1920. Avec Marc Bloch, il s'est prononcé contre une histoire scolaire trop centrée sur l'histoire nationale. Selon eux, il faut élargir les espaces étudiés pour permettre à l'élève de mieux comprendre un monde dans lequel les sociétés s'interpénètrent. Dès 1921, Marc Bloch publie dans le *Bulletin de la SPHG* un article invitant à l'étude des civilisations en classe de philosophie [Texte 1]. Lucien Febvre reprend les critiques adressées par Marc Bloch à une histoire scolaire trop factuelle<sup>2</sup>, trop centrée sur l'histoire politique des nations. Il s'agit d'ouvrir l'histoire à d'autres approches (sociale, culturelle, économique, etc.) sans négliger pour autant le politique. Il s'agit de donner du sens et d'éviter l'encyclopédisme des programmes. Membre de la commission Langevin-Wallon, Lucien Febvre réfléchit avec Gustave Monod à un projet de programme d'histoire de terminale. La proposition de l'historien est d'adopter une approche régressive dans les programmes et de transformer par là les méthodes pédagogiques<sup>3</sup>.

Febvre adresse une critique sans appel de l'histoire scolaire de la Troisième République. Cette histoire scolaire, selon Febvre, incarne un paradigme obsolète en 1947. Elle véhicule une idéologie portée par la Troisième République, son empire colonial, l'Europe d'avant la Seconde guerre mondiale [Texte 2]. L'historien désire promouvoir au travers de l'enseignement historique renouvelé un « nouvel humanisme »<sup>4</sup>. Il n'est pas question d'actualiser ces programmes mais de transformer le paradigme [Texte 3]. Il s'agit de préparer les élèves à une société mondialisée dans laquelle les sociétés s'interpénètrent de plus en plus, et de repenser le rapport, toujours en évolution, entre l'individu et la société [Texte 4]. Ce projet porté par les réseaux réformateurs fait écho à des demandes similaires de la part d'associations. C'est le cas par exemple de la société asiatique qui politise cette revendication d'ouvrir l'histoire scolaire aux autres civilisations dans un contexte de décolonisation et de mise en place de l'Union française à partir de 1946<sup>5</sup> [Textes 5]. L'étude des civilisations extra-européennes n'est pas envisagée comme l'étude des traces du passé mais comme celle de sociétés en pleine évolution.

Malgré cette convergence des projets entre hauts fonctionnaires, historiens des *Annales* et certaines associations de spécialistes, les civilisations extra-européennes n'intègrent pas encore les programmes. La réforme pédagogique est en effet prisonnière des non-décisions des projets de réformes éducatives ainsi que de l'incertitude politique de la IV<sup>e</sup> République. Il faut attendre le ministère de René Billères pour que ce projet de programmes devienne effectif.

---

2 Marc Bloch, « Sur la réforme de l'enseignement », in *L'étrange défaite. Témoignages écrits en 1940. Suivie de Écrits clandestins*, Tournai, A. Michel, 1973, p. 227.

3 Gustave Monod, « Souvenirs d'un temps révolu », été 1965, in *Gustave Monod. Un pionnier en éducation*, Paris, CUIP, 1981, p. 82-83.

4 Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique : pourquoi ? », *L'éducation nationale*, n°26, 25 septembre 1947; Lucien Febvre, « Plaidoirie pour une révolution », *L'éducation nationale*, n°6, 6 février 1947.

5 Marcel-Edmond Naegelen, *Lettre à Paul Langevin, Objet : vœu émis par la société asiatique dans son assemblée générale du 11 janvier 1946*, 6 mars 1946, AN, AJ/71/65.

Le contexte politique incertain touchant à la politique intérieure et extérieure de la France écartent des discussions parlementaires le projet de réforme éducative porté par René Billères (Dreyfus, 1965). Le ministre de l'Éducation s'implique dans l'élaboration de la réforme pédagogique qui touche les programmes scolaires. Billères passe une commande en janvier 1957 à l'IGIP pour élaborer de nouveaux programmes. Concernant celui de terminale, le cabinet ministériel contrôle le circuit d'écriture du texte et laisse l'IGIP et la SPHG se concerter librement pour écrire les autres programmes. La politisation de la commande est nette, ce contre quoi s'élève la SPHG<sup>6</sup>. En mars 1957, Albert Trous présente un projet de programmes réexaminé par le groupe des IGIP<sup>7</sup>. Les civilisations étudiées sont celles du passé et ne figurent pas en terminale. Le ministre est apparemment hostile à cette proposition<sup>8</sup>. Selon Billères, les civilisations doivent permettre d'étudier le présent et ne se borne pas seulement à l'étude des civilisations passées<sup>9</sup>.

Charles Brunold, directeur du second degré, sert alors d'intermédiaire entre le ministre et Albert Trous. Le 15 mai 1957, l'étude en terminale des civilisations est clairement demandée [Texte 6]. La commande passée par Charles Brunold à l'IGIP fait référence à l'histoire mondiale telle qu'elle est enseignée au travers des *social studies* américaines. De plus, les civilisations que Billères souhaite insérer dans le programme de terminale s'apparentent à l'approche proposée déjà par Lucien Febvre. La commande ministérielle passée aux IGIP revêt un caractère tout à fait urgent : Brunold doit faire en sorte que ces projets de programmes soient achevés fin mai 1957, soit quinze jours après la commande. L'assemblée nationale a inscrit le projet Billères à l'ordre du jour de ses séances du 24 au 27 juillet 1957. Avant ce débat, et pour pouvoir montrer que ce projet n'attend que le vote du Parlement pour être exécuté, le ministre doit pour pouvoir faire publier ces programmes<sup>10</sup>.

Malgré une longue lettre adressée à Brunold le 20 juin 1957<sup>11</sup> dans laquelle Isaac s'émeut du projet de programme de terminale, le ministère reste ferme [Texte 7]. Les réformateurs sont alors en position de force car ils occupent des postes clefs au sein du ministère, ce qui permet de faire passer un programme inspiré des projets de Gustave Monod et Lucien Febvre. Nous constatons la présence d'acteurs de la nébuleuse réformatrice mise en place autour de Gustave Monod : Louis Cros au cabinet, Roger Gal, Georges Petit, Claire Roby et Alfred Weiler à la direction ministérielle. Ils bénéficient également du soutien du Ministre de l'Éducation nationale, ancien enseignant, René Billères. Ce programme de terminale, élaboré en circuit fermé, est approuvé par Pierre Renouvin : l'historien a été consulté plusieurs fois en 1956 et 1957 par le ministère. Tout comme Lucien Febvre, il préconise la méthode régressive pour étudier les civilisations car l'objectif n'est pas de négliger l'actualité des civilisations à étudier. Cet historien souhaite ainsi traiter les civilisations sur l'ensemble des périodes historiques (depuis l'antiquité jusqu'à nos jours). Les civilisations extra-européennes sont donc étudiées pour elles-mêmes et non comme des espaces, des populations et cultures avec lesquels les Européens ont été confrontés.

Louis Cros réunit le 25 juin 1957 le CSEN. Albert Trous, qui présente les programmes, insiste lors de son exposé sur la politisation de l'écriture du programme de terminale. Indirectement, le doyen du groupe histoire-géographie de l'IGIP en profite pour signaler sa désapprobation du programme des civilisations<sup>12</sup> et n'omet pas de pointer les difficultés d'application que va soulever un tel programme. L'exposé d'Albert Trous convainc ses auditeurs car tous les projets de programmes d'histoire reçoivent un avis favorable unanime<sup>13</sup>. La politisation du calendrier d'élaboration du programme et l'encadrement de sa rédaction par le ministre et son directeur de cabinet ont permis le passage du programme des civilisations en classe de terminale.

## ***1.2. La dilution progressive des civilisations extra-européennes dans le programme de terminale***

---

6 « La réforme des programmes », *BSPHG*, n°149, janvier 1957.

7 Albert Trous, *Lettre à Charles Brunold*, 27 mars 1957, AN, F17/ 17508, 3f.

8 Charles Brunold, *Propositions pour de nouveaux programmes d'Histoire*, 4 mai 1957, AN, F17/17508.

9 Annotations manuscrites de René Billères, *Ibid.*

10 Charles Brunold, *Lettre à René Billères*, 15 mai 1957, AN, F17/ 17508.

11 Jules Isaac, *Lettre à Charles Brunold*, 20 juin 1957, AN, F17/ 17508.

12 CSEN, *Session du 25 juin 1957*, AN, F17/ 17584, p.71.

13 CSEN, *Session des 25 et 26 juin 1957*, AN, F17/ 17584, 3f.

La SPHG se pose comme le groupe le plus compétent pour juger les projets de programmes d'histoire que lui soumettent les IGIP. Les membres de la SPHG insistent sur les difficultés d'évaluation que posent les questions du nouveau programme. Les civilisations aux épreuves du baccalauréat risquent d'entraîner des demandes fantaisistes<sup>14</sup>. Pour éviter cela, la SPHG propose que des exemples de questions soient élaborées par l'IGIP. Cette difficulté d'évaluation est également repérée par quelques enseignants d'établissements qui expérimentent avant 1962 ces programmes<sup>15</sup>. Selon Antoine Prost, ce point est l'explication principale du désaveu de ces programmes (Prost, 1998 : 59). Dénoncer l'infaisabilité du programme de terminale consiste pour la SPHG à énumérer les faiblesses dans l'application de ce texte : inadéquation entre la formation initiale des enseignants et l'histoire à enseigner, lacunes dans la formation continue des professeurs, difficultés à évaluer ces thèmes au baccalauréat. L'étendue des savoirs à mobiliser par l'enseignant est critiquée<sup>16</sup>. L'étude des civilisations pose également le problème du niveau des élèves et de l'hétérogénéité des terminales. Ce programme ambitieux semble difficile à mettre en oeuvre auprès de classes de niveau moyen, encore plus auprès d'élèves en difficulté. D'un côté, ce programme répond aux attentes des élèves désireux d'un enseignement historique renouvelé. Il permet aux enseignants d'entretenir leur bagage culturel. Mais de l'autre, les difficultés sont nombreuses<sup>17</sup>. L'application expérimentale fait ressortir les difficultés ainsi que le caractère ségrégatif de ces nouveaux programmes.

Hostiles depuis le début de l'élaboration au programme des civilisations, les membres actifs de la SPHG s'attachent à délégitimer ce programme et adoptent une stratégie auprès de décideurs ministériels visant à transformer la situation. Les arguments employés et les actions menées tendent à promouvoir une « prise d'indécision » (Barthe, 2006). Il n'est pas question pour ces acteurs d'accepter d'enseigner à partir de la rentrée 1962 les civilisations aux élèves des classes de terminale. Au contraire, ils souhaitent revenir en arrière et rendre réversible certains projets. Les membres du bureau de la SPHG défendent leur projet de programme de terminale adopté en 1958 auprès de diverses instances de décisions. Ce projet propose d'étudier en seconde la période 1789-1848, en première 1848-1914. La continuité chronologique avec les classes précédentes est réintroduite en terminale : le programme est consacré à la période 1914-1945 puis aux civilisations contemporaines dans leurs aspects politiques, économiques, sociaux, intellectuels, spirituels. Il retient l'étude du monde occidental, du monde communiste européen, du monde musulman, du monde asiatique oriental et de l'Afrique noire<sup>18</sup>. Pour faire valoir son projet, la SPHG utilise ses réseaux avec l'Inspection générale. Albert Troux est présenté comme un défenseur de la discipline<sup>19</sup>. Les actions menées sont particulièrement intenses en 1958 car le programme n'est pas encore appliqué. À partir du moment où la SPHG a l'assurance que la continuité chronologique est réintroduite dans le programme de terminale, ces interventions sont moins fréquentes.

La stratégie de pression de la SPHG auprès du ministère est ici payante car la chronologie est officiellement réintroduite par l'arrêté du 9 juin 1959. Désormais, il devra être question lors de son application d'étudier au premier trimestre la naissance du monde contemporain (de 1914 à nos jours) avant de se pencher lors des deux autres trimestres sur les civilisations. Le 20 août 1965, le Ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet, intervient pour modifier ce programme : cinq civilisations sont supprimées dans le programme des classes de philosophie. Ne restent plus que le monde occidental, le monde communiste européen et une partie du monde musulman. L'écartement définitif des civilisations se fait par la circulaire du 19 octobre 1966 : seule la partie chronologique peut faire l'objet d'une interrogation au baccalauréat. Ne faisant plus l'objet d'interrogation au baccalauréat, les questions de civilisations sont dès lors peu enseignées dans les classes.

Le programme des civilisations a divisé les enseignants. Alors que le consensus était quasiment global contre les programmes en vigueur dans les années 1950, celui de 1957 marque une rupture. Le récit historique porté par ce texte officiel est très différent de ceux des programmes des autres classes. Il s'ouvre d'une part à de nouvelles perspectives et d'autres espaces, et demande d'autres pratiques pédagogiques. L'Europe et le monde occidental ne sont

---

14 « Rapport du président », *BSPHG*, n°158, décembre 1958, p. 130-135.

15 P. Geoffroy et J. Geoffroy, *Premières réflexions sur les programmes d'histoire de terminales*, sans date (probablement avant 1962), Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

16 « La réforme des programmes », *BSPHG*, n°153, décembre 1957.

17 P. Geoffroy et J. Geoffroy, *Premières réflexions sur les programmes d'histoire de terminales*, sans date, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

18 Robert Hubac, « Rapport du président », *BSPHG*, n°158, décembre 1958, p. 130-135.

19 Robert Hubac, « Banquet », *BSPHG*, n°169, février 1961, p. 319-322.

plus centraux, ceci dans un contexte géopolitique de décolonisation et d'émergence de nouveaux pays issus des anciens Empires coloniaux. Or, peu de professeurs sont véritablement formés pour enseigner les civilisations extra-européennes. L'effacement au-milieu des années 1960 des civilisations au baccalauréat et au programme est le résultat de décisions gouvernementales. Parmi les gouvernants élus de l'exécutif investis dans une réforme sectorielle large, Georges Pompidou et les membres de son équipe jouent un rôle important dans ce processus de dissolution des civilisations.

Georges Pompidou a une conception de l'école différente de celle promue par le référentiel modernisateur gaulliste. Il représente l'archétype de la méritocratie républicaine. Doté d'un faible capital social, son capital scolaire et universitaire est fort : normalien de la rue d'Ulm, il est agrégé de lettres. Ce professeur de Lettres supérieures au lycée Henri-IV cesse d'enseigner jeune pour entamer une carrière politique à la Libération. La conception de l'école chez Pompidou est celle de l'enseignement secondaire classique réservé aux meilleurs. Même gouvernant élu (Premier Ministre puis Président de la République), il reste proche de deux réseaux, celui de l'École normale supérieure et celui de la Société des agrégés<sup>20</sup>.

L'intérêt de Georges Pompidou pour l'éducation est prouvé par son implication directe dans le traitement des dossiers relatifs à ce secteur [Texte 8]. De 1962 à 1968, Pompidou joue donc le rôle d'un Premier Ministre véritable chef du gouvernement dont le secteur éducatif est son domaine réservé. La position de pouvoir occupée par Georges Pompidou au sein de l'exécutif lui permet de faire valoir sa conception de l'histoire : il est réticent aux sciences humaines et ne comprend pas l'intérêt de la sociologie, « *il ne pouvait pas l'encadrer* »<sup>21</sup>. Pompidou se prononce pour l'enseignement d'une histoire proche de celle institutionnalisée par Lavisser [Texte 9] et se montre méfiant à l'égard de l'histoire du temps présent [Texte 10]. Désapprouvant le programme de 1957, Pompidou voit d'un mauvais oeil le rôle joué par les historiens universitaires dans l'élaboration des programmes.

Georges Pompidou bloque ainsi tout projet de programme visant à réintroduire l'étude des civilisations. C'est tout d'abord le cas de la Commission Renouvin réunie de janvier à mars 1967. Elle se compose de représentants de la SPHG et d'universitaires. Parmi eux figure Fernand Braudel. Celui-ci s'implique depuis les années 1950 dans les réformes éducatives : il préside le jury de l'agrégation de 1950 à 1955, s'implique dans les projets concernant l'enseignement supérieur et cherche à imposer une transposition didactique de l'École des *Annales* en classe de terminale. La commission dépose un rapport au Ministre Fouchet au mois d'avril 1967<sup>22</sup>. Centré sur le monde contemporain, ce projet<sup>23</sup> doit s'appliquer à la rentrée 1968 : la seconde est consacrée à l'étude de la période 1848-1914, la première 1914-1945 et les traits généraux après 1945, la classe de terminale traite de sept civilisations (Europe occidentale, monde socialiste européen, Amérique anglo-saxonne, Chine, Inde, Amérique latine, Afrique noire). Ce projet est approuvé des enseignants<sup>24</sup>. Malgré cela, les programmes Renouvin ne sont pas validés par Alain Peyrefitte sur pression de Pompidou.

En 1968, une nouvelle tentative pour renouveler les programmes est mise en place à l'initiative du ministère dont l'administration est alors prête à aller très loin dans une rénovation pédagogique. Cependant, le premier Ministre Georges Pompidou et son conseiller en éducation, Henri Domerg, semblent rétifs à ce mouvement<sup>25</sup>. Au début de l'été 1968, Edgar Faure est nommé rue de Grenelle par Maurice Couve de Murville. Ce nouveau ministre prend des mesures qui s'inscrivent à la suite des propositions de réformes de Peyrefitte. Parmi celles-ci figure la mise en place de commissions chargées d'élaborer des programmes. La carrière de la commission Braudel s'achève comme d'autres commissions consacrées aux réformes pédagogiques mises en place après la Libération : ses propositions finales ne figurent pas sur l'agenda ministériel. La commission Braudel est prisonnière des incertitudes politiques de la crise de 1969<sup>26</sup>. Ce contexte, ajouté à la faible croyance de Braudel dans la faisabilité de la réforme pédagogique, empêche l'élaboration complète de propositions. Les appuis politiques sont provisoires : Edgar Faure n'est pas soutenu par les

---

20 Jean-François Saglio, Entretien réalisé par Vincent Léonard et Joëlle Castagnez-Ruggiu, 22 janvier 1998, Association Georges Pompidou.

21 Jean-François Saglio, Entretien réalisés par Vincent Léonard et Joëlle Castagnez-Ruggiu, 5 mars 1998, Association Georges Pompidou.

22 *Le Monde*, 2 avril 1967.

23 « Les propositions de la commission de réforme », *Le Monde*, 4 avril 1967, p. 1 et 13.

24 « Les nouveaux programmes d'histoire et de géographie », *Le monde*, 27 juin 1967, p. 12.

25 Henri Domerg, *Bilan des 9 mois de présence de M. Peyrefitte au Ministère de l'Éducation nationale*, 2 janvier 1968, AN, CARAN, 574 AP4.

26 Commission de réforme de l'enseignement secondaire (Sciences de l'homme), présidée par M. le Professeur Braudel, 6 mars 1969, Fonds Fernand Braudel, Institut de France.

députés, dont la majorité conservatrice se range davantage du côté des idées éducatives de Georges Pompidou. Contrairement aux commissions précédentes, celle-ci est dissoute brutalement sur décision du chef d'État en juin 1969. Les événements de Mai 1968 représentent la « fin du consensus » (A. Prost) autour de la rénovation de l'enseignement de l'histoire dans le second degré.

Georges Pompidou et ses conseillers en éducation adoptent une stratégie de blocage pour éviter à certains membres du cabinet d'Olivier Guichard, dont Guy Palmade, de faire pénétrer des innovations dans les politiques pédagogiques. Les programmes doivent être approuvés par Pompidou, Guichard et son successeur Joseph Fontanet ne peuvent signer les textes. Élu Président de la République, Pompidou fait de l'éducation le domaine réservé du chef de l'État comme en témoigne la tenue de conseils restreints. Trois conseils restreints consacrés aux programmes se tiennent entre juillet et novembre 1969<sup>27</sup>. Pompidou exprime clairement son désir de revenir à un enseignement strictement chronologique continu centré sur la France et l'Europe. Jean-François Saglio intervient également fréquemment sur ce sujet alors qu'il n'est ni historien de formation, ni enseignant. Ce chargé de mission défend lui aussi une histoire événementielle centrée sur la France dans le secondaire [Texte 11].

Le chef de l'État devient le principal producteur de cet instrument d'action éducative afin de bloquer les projets de programmes introduisant l'étude des civilisations. En effet, aux débuts des années 1970, les membres réformateurs du cabinet Guichard tentent tout de même de faire passer des programmes d'histoire rénovés. Guy Palmade, peu soumis aux injonctions de la Présidence, est ainsi sévèrement critiqué par Jean-François Saglio<sup>28</sup>. Le projet de programmes de lycée de Palmade est refusé par Saglio et Pompidou<sup>29</sup>. Ce projet ressemble sur certains points au programme de 1957 : histoire et géographie sont mêlées, l'étude est ouverte à des civilisations extra-européennes. La classe de seconde étudie le passé des sociétés humaines de la Préhistoire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la première le monde de 1914 à 1945 puis le monde contemporain (États-Unis, Canada, URSS, Chine, Japon, en option l'Inde, le Pakistan, l'Afrique noire, l'Amérique latine). La terminale est consacrée au rappel des événements, à l'étude des organisations internationales, des problèmes moraux, religieux, esthétiques, au monde contemporain et à la France. Saglio voit dans ce projet des intentions idéologiques, fortement marquées à gauche [Texte 12]. Les acteurs habituels du circuit de production en co-gestion (SPHG et IGIP) sont également écartés de la sphère de décision par le Président. Leur projet de programme est bloqué rue de Grenelle<sup>30</sup> et n'est pas validé par le Ministre car il ne correspond pas aux orientations du Président de la République<sup>31</sup>. Le doyen de l'IGIP, Louis François, déplore ce blocage<sup>32</sup>. Deux conceptions de l'histoire scolaire sont dans un rapport de force : celle du directeur ministériel et celle de l'Élysée.

Les projets de programmes écrits par l'IGIP, soumis à l'avis de la SPHG et de Guy Palmade<sup>33</sup> sont revus en février 1972. Le CEGT demande en juin 1972 une nouvelle rédaction pour le programme de terminale. Il renouvelle cet avis un an plus tard en mai 1973. Ce blocage conduit à la mise en place d'un groupe de travail présidé par Louis François en juin 1973<sup>34</sup>. Le texte de l'IGIP de juillet 1973 a abandonné certains points du projet Palmade. La classe de première est consacrée aux « grandes lignes de force de l'histoire contemporaine (1914 à nos jours) » et à « l'étude des principales puissances (États-Unis, Canada, URSS, Chine, Japon) ». La terminale étudie « les principaux traits du monde actuel », la communauté européenne (Royaume-Uni, Allemagne, Italie, Benelux, France). Malgré ces modifications et l'abandon des civilisations, le successeur d'Olivier Guichard, Joseph Fontanet, ne valide toujours pas ce projet. Le blocage est réel et aucun programme pour le second cycle du second degré n'est réactualisé.

---

27 Ces conseils se tiennent le 15 juillet, le 11 septembre et le 20 novembre 1969, AN, CARAN, 5AG2/ 269.

28 Jean-François Saglio, *Votre audience avec M. Guichard du 5 novembre 1970. Note à l'attention de Georges Pompidou sous couvert d'Édouard Balladur*, 4 novembre 1970, AN, CARAN, 5AG2/262.

29 Jean-François Saglio, *Note à l'attention du Président de la République s/c d'Édouard Balladur, objet : programmes d'histoire, de géographie, instruction civique dans le second cycle*, 26 novembre 1971, AN, CARAN, 5AG 2/263.

30 Jean-Marie d'Hoop, « Réunion du 9 mai 1971 », *Historiens et Géographes*, n°231, juin 1971.

31 Jean-François Saglio, *Note à l'attention d'Édouard Balladur, objet : questions d'actualité à l'Éducation nationale en préparation du déjeuner du 16 mars 1971*, 12 mars 1971, AN, CARAN, 5AG2/263.

32 Louis François, Lettre à Raymond Weill, Juillet 1973, AN, CAC, 830401 article 14.

33 Jean-Marie D'Hoop, « Audience de Monsieur le Directeur général de la pédagogie et des enseignements scolaires », *BSPHG*, n°229, février 1971.

34 Guillebeau, Groupe de travail chargé d'étudier les programmes d'histoire et de géographie, 17 septembre 1973, AN, CAC, 80 0375 article 5.



## 2. L'inscription limitée des civilisations extra-européennes dans les programmes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>

### 2.1. L'étude de civilisations extra-européennes introduite dans les programmes du collège unique

La réforme du système éducatif est un chantier confié à René Haby par le Président de la République Giscard d'Estaing. Ce projet doit notamment mettre en place un collège unique supprimant les filières existantes. Les classes de sixième et de cinquième constituent le cycle d'observation destiné à « donner à tous les Français un savoir minimum commun » dans huit matières dont « les sciences économiques et humaines »<sup>35</sup>. Dans son projet, publicisé le 12 février 1975 sous le titre *Pour une modernisation du système éducatif*<sup>36</sup>, il promeut les « humanités modernes » qui sont une actualisation et une diversification de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique<sup>37</sup>. René Haby reprend les arguments employés par une partie des enseignants du second degré contre les textes alors en application<sup>38</sup> : dénonciation du caractère encyclopédique des programmes, inadaptation de leurs contenus aux attentes des élèves, étude peu étendue de la période contemporaine, manque d'ouverture aux autres sciences sociales<sup>39</sup>. Le ministre de l'Éducation se prononce pour une rupture avec l'approche chronologique continue des programmes et se montre favorable à une étude panoramique de l'ensemble des périodes historiques durant les années du cycle d'observation et d'étendre le domaine de connaissances de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique à celui de l'économie politique, de la sociologie et de la science politique<sup>40</sup>. Les sciences humaines universitaires pénètrent ainsi symboliquement le cycle d'observation, dans l'objectif de former un citoyen adapté à la société contemporaine<sup>41</sup>.

René Haby s'est appuyé sur les expériences pédagogiques menées depuis la fin des années 1960 par des chercheurs en didactique de la section sciences humaines de l'INRDP. Parmi ceux-ci, Lucile Marbeau, directrice de la section, joue un rôle important : elle promeut et diffuse parmi les proches du ministre et de l'IGIP un projet d'histoire thématique diachronique pour les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Pour cela, elle dispose du soutien de son mari, Victor Marbeau, alors chargé de mission auprès de groupe histoire-géographie de l'Inspection générale. Ces projets de programmes sont inspirés des réformes de l'enseignement de l'histoire menées au Canada, en Europe du Nord (principalement en Belgique) qui rompent avec l'histoire scolaire chronologique continue. Les didacticiens se prononcent pour des programmes souples reposant sur des notions, des compétences à acquérir adaptés à chaque élève et adoptant une approche spiralaire. Ces programmes expérimentaux ont été élaborés en collaboration avec un psychologue et un pédiatre. Celui appliqué en classe de 6<sup>e</sup> est thématique, ce qui n'évacue pas l'apprentissage de la chronologie. Deux thèmes sont étudiés : "agriculture et paysans" et "transports et commerce" puis l'étude de deux « tableaux de civilisation » : "Athènes au V<sup>e</sup>s." et "l'Empire romain à l'époque des Antonins". Dans ce programme expérimental, les chapitres sont organisés de façon à mettre en oeuvre une approche qui combine histoire, géographie, autres sciences sociales et économiques et qui s'ouvre à d'autres échelle que l'échelle nationale ou européenne.

Les projets de programmes de collège sont véritablement élaborés durant le dernier trimestre 1975 et l'année 1976 par des commissions spécialisées présidées par les IGIP<sup>42</sup>, celles-ci sont favorables à la pédagogie par objectifs qui permet une plus grande souplesse des programmes car le texte officiel ne se définit plus en fonction de contenus à transmettre mais de compétences à acquérir<sup>43</sup>. Ce type d'enseignement est présenté comme permettant de répondre aux besoins des élèves et à l'hétérogénéité croissante du public scolaire liée à la mise en oeuvre du collège unique. La commission consacrée aux programmes d'histoire-géographie de collège est présidée par les IGIP André Aubert, Henri Dubief et Lucien Genet. D'autres IGIP du groupe histoire-géographie, dont Guy Palmade alors directeur de l'IRNDP,

35 Relevé des décisions du conseil restreint sur la modernisation du système éducatif, 7 février 1975, AN, CAC, 1977 0509 article 1.

36 René Haby, *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La documentation française, 1975, 52 p.

37 René Haby, *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, février 1975, AN, CAC, 1979 0792.

38 « Une menace ou une ouverture? », *Le Monde*, 23 mars 1975.

39 René Haby, *Lettre au recteur Gauthier*, 6 mars 1975, AN, CAC, 1977 0599 article 4.

40 René Haby, « À propos d'une disparition : histoire, géographie et sciences humaines », *Le courrier de l'éducation*, n°6, mars 1975.

41 René Haby, *Discours prononcé devant les IGIP réunis à Sèvres*, 14 au 18 octobre 1974, AN, CAC, 1978 0568 articles 1 à 5.

42 René Haby, *Note aux doyens des inspections générales*, janvier 1976, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

43 Roger Grandbois, *Conséquences de la pédagogie par objectifs*, 28 octobre 1975, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

participent à certaines réunions. Des IPR, choisis par l'IGIP, sont chargés de définir les savoirs et savoir-faire exigibles. Lucile Marbeau s'implique particulièrement aux côtés de Pierre Wirth, IPR de l'académie de Clermont-Ferrand, pour mettre au point les programmes de 6<sup>e</sup><sup>44</sup>.

En juin 1976, les projets de programmes d'histoire de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sont l'objet de controverse entre le Président de la République et le Ministre de l'Éducation. Yves Cannac, normalien agrégé d'histoire et énarque, prépare ce dossier à l'ordre du jour du conseil restreint du 15 juin 1976 pour le Président. Avec Jean-Daniel Camus, ils trouvent ces programmes « *loufoques* » et ne veulent pas « *laisser passer une ânerie pareille* »<sup>45</sup>. Il est conseillé au Président de suggérer au ministre des programmes chronologiques avec des « *coups de phares sur de grands sujets* ». De plus, les conseillers de Giscard d'Estaing déplorent la méthode technocratique d'élaboration de ces textes qui ferme le circuit d'écriture des programmes aux représentants des enseignants<sup>46</sup>. Le Président suit les recommandations de ses conseillers<sup>47</sup>. Malgré cela, René Haby campe sur ses positions. À cette querelle sur les programmes s'ajoute le ralentissement de la réforme du collège unique par le Président durant l'été 1976. Ce changement de stratégie à l'égard de la réforme de la part du Président s'explique tout d'abord par le mécontentement croissant des principaux syndicats enseignant, opposés à la réforme du collège unique. Suite au remaniement gouvernemental et la nomination de Raymond Barre comme Premier ministre en 1976, les projets de René Haby sont de moins en moins soutenus par l'Élysée et rencontre la désapprobation du Premier ministre<sup>48</sup>. Durant le second semestre 1976, Jean-Daniel Camus et Michel Denieul travaillent en collaboration pour amener René Haby à faire des compromis. Malgré cela, les projets de programmes restent thématiques, ce qui effraie Jean-Daniel Camus<sup>49</sup>.

En février 1977, les projets de programmes d'histoire pour les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sont modifiés au profit de la trame chronologique continue<sup>50</sup>. Lors de la présentation des programmes des classes du cycle d'observation au conseil des Ministres du 2 mars 1977, Haby revient sur l'importance à accorder à la chronologie dans un enseignement aux finalités diversifiées et élargies<sup>51</sup>. Le projet initial de l'INRDP a abouti à un compromis<sup>52</sup> réalisé principalement entre les différents décideurs politiques (équipes de la Présidence de la République, Premier Ministre, gouvernement), éducatifs (directeurs de la Centrale, IGIP, IPR). Les programmes validés par le Ministère sont publiés sous forme d'arrêtés le 24 mars 1977.

Parmi les difficultés de mise en oeuvre des programmes d'histoire dans les classes du cycle d'observation figurent les thèmes à enseigner<sup>53</sup>. Les IPR remarquent un lien entre les difficultés rencontrées par les professeurs, l'expérience et leur niveau de formation<sup>54</sup>. La seconde difficulté majeure figurant dans les rapports porte sur les connaissances scientifiques des PEGC bivalents en histoire et géographie. Par exemple, au Creusot, ces enseignants font preuve bonne volonté mais leur formation ne leur permet pas de dominer le programme<sup>55</sup>. Ces critiques émises à l'égard des PEGC, favorables dans l'ensemble à cette réforme pédagogique, sont dues à leur formation académique courte. Ces

---

44 Lucien Géminard, *Note à René Haby*, 4 octobre 1976, AN, CAC, 1992 0211 article 4.

45 Jean-Daniel Camus, Entretien avec l'auteure, 9 mai 2007.

46 « *Rien de plus désastreux que les réformes de programmes et de méthodes préparées en vase clos par des IG qui ont depuis longtemps perdu le contact réel des élèves et qui sont d'ailleurs rarement recrutés parmi les meilleurs professeurs [...]. Or, jusqu'à présent, la réforme proposée a été élaborée en vase clos* », Yves Cannac, *Note à Valéry Giscard d'Estaing*, 14 juin 1976, AN, CARAN, 5 AG 3 /1698.

47 Yves Cannac, *Relevé de décisions du Conseil restreint*, 15 juin 1976, AN, CARAN, 5AG3/1698.

48 Michel Denieul, Entretien avec l'auteure, 9 juillet 2007.

49 Roland Mousnier, *Lettre à Valéry Giscard d'Estaing*, 21 décembre 1976, AN, CARAN, 5 AG 3/ 1698.

50 Jean-Daniel Camus, *Programmes et horaires des collèges*, 2 février 1977, AN, CARAN, 5 AG 3 / 1698.

51 René Haby, *Communication au Conseil des ministres*, 2 mars 1977, AN, CARAN, 5 AG 3/1698.

52 « Notre projet d'histoire n'est pas passé dans la réforme en 6e et 5e. Il est intervenu un compromis! », in Lucile Marbeau, « Une expérience et ses leçons », *Espaces-temps*, n°22, 1982, p. 36.

53 « *Quant au thème diachronique pour lequel il y a très peu de partisans, les professeurs en grande majorité l'ont étudié en le tronçonnant ou lorsqu'ils l'ont envisagé d'un seul tenant, ils l'ont rejeté en fin d'année, comme synthèse.* », in Brière (IPR), *Rapport du stage de Lille*, 3 juillet 1978, AN, CAC, 1978 0123 article 1.

54 André Chambon, Jean Guigue, André Zweyacker (IPR), *Rapport concernant les journées départementales de formation à l'intention des maîtres destinés à enseigner à la rentrée 1978 l'histoire, la géographie, l'économie et l'éducation civique en classe de 5<sup>e</sup> des collèges*, 21 juin 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

55 *Enquête statistique relative aux stages inscrits au PGS*, Dijon, 1978, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

formations auprès des enseignants se poursuivent durant les années scolaires 1978-1979 et 1979-1980<sup>56</sup>. Mais les problèmes rencontrés par l'application des nouveaux programmes d'histoire-géographie et le niveau de formation des enseignants perdurent : les stages touchent moins de 10 % des PEGC (7222 sur les 79 185 PEGC) et le manque d'encadrement sur le terrain isole ces professeurs qui ne peuvent surmonter leurs difficultés. Le problème posé par les programmes Haby est donc la méthode d'enseignement. L'étude des civilisations extra-européennes introduites notamment en classe de cinquième n'est pas dénoncée par les enseignants. Le programme de 6<sup>e</sup> fait étudier différemment les civilisations antiques du bassin méditerranéen. Celui de 5<sup>e</sup> introduit de nouvelles civilisations : outre l'Islam et la civilisation musulmane étudiée pour elle-même<sup>57</sup>, s'ajoutent l'étude de l'Inde, de la Chine, de l'Amérique pré-colombienne. La fin du programme porte sur les contacts entre civilisations au moment des grandes découvertes.

## **2.2. Une carrière différente dans les programmes pour ces civilisations**

La mise en oeuvre des programmes d'histoire Haby met en lumière des effets inattendus dont la force des habitudes pédagogiques. Peu formés à l'approche thématique, habitués à transmettre des programmes d'histoire chronologiques continus, les enseignants de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> de type second degré peinent à appliquer ces programmes. Certains continuent à enseigner les anciens programmes ou combrent les « trous » chronologiques entre deux « temps forts »<sup>58</sup>. Selon l'enquête menée en octobre 1978 par la revue *Espace-Temps*, cette lecture différente du curriculum prescrit est en partie due à la non-adhésion des enseignants type second degré aux programmes Haby. Jouissant d'une liberté pédagogique au sein de leur classe, les professeurs peuvent mettre en oeuvre une lecture très personnelle des programmes, d'autant plus qu'ils croient que ces nouveaux textes appauvrissent les contenus (75 % des agrégés interrogés, 56 % des certifiés et 33 % des non spécialistes)<sup>59</sup>. Les PEGC adhèrent à ces programmes mais manquent de formation pour les appliquer correctement. Alors qu'ils en ont les connaissances, les enseignants de type second degré (particulièrement les agrégés) ne mettent pas en oeuvre correctement les programmes en partie car ils n'y adhèrent pas.

L'évaluation des programmes de 1977 est confié à l'historien René Girault par Alain Savary en 1982. L'objectif est d'écrire de nouveaux programmes d'histoire consensuels pour tous les acteurs du secteur éducatif, en adéquation avec la recherche historique. Pour cela, René Girault consulte et travaille notamment avec l'APHG et les IPR. Il prend contact avec des enseignants d'histoire-géographie, des représentants des groupes politiques et sociaux, les associations de parents d'élèves, des élèves et étudiants<sup>60</sup>. Il passe par les bureaux des associations ou des syndicats, il rencontre des enseignants sur le terrain et consulte des rapports d'IPR. Afin de connaître l'état des connaissances des élèves en histoire et géographie, un questionnaire est délivré début décembre 1982 à deux échantillons d'élèves dans les académies de Dijon, Lille et Toulouse. L'un est adressé aux élèves de 6<sup>e</sup> afin de faire le bilan des acquis du primaire, l'autre à des élèves de seconde pour faire le bilan du collège. 2617 questionnaires retournés sont ainsi analysés. Ce rapport est remis à Savary en juin 1983. Dans son diagnostic, il insiste sur les difficultés rencontrées par les enseignants lors de l'application des programmes de collège de 1977. Il conclut que le programme d'histoire de 6<sup>e</sup> en vigueur est jugé inapplicable par les enseignants du fait des études thématiques. Le programme d'histoire de la classe de 5<sup>e</sup> ne suscite pas de réactions négatives : il est même apprécié des enseignants du fait de l'introduction de l'étude de la civilisation musulmane. Sans condamner fermement les programmes de collège, Girault met en avant le manque de formation des enseignants au moment de leur mise en oeuvre : « si l'on prend un peu de recul par rapport aux programmes actuels, une impression d'ensemble prévaut : on a visé trop haut et la déception est forte. »<sup>61</sup>. Il insiste sur la dichotomie

---

56 Direction des collèges, *Bilan qualitatif sur la formation continue des maîtres qui enseignent dans les collèges*, septembre 1980, AN, CAC, 1997 0123 article 1.

57 Cette civilisation est introduite dans le programme à partir de 1957. Mais elle est étudiée toujours en lien avec l'Occident : voir les textes de 1957, 1963 et 1969.

58 IGIP, *Commentaires sur les programmes*, mars 1979, in J.Guigue, *Histoire-géographie, classe de 6<sup>e</sup>, Livre du professeur*, Paris, Bordas, 1981, p.14.

59 M.-F. Durand, « Un mécontentement sans avenir? », *Espaces-temps* n°14-15, 1980, p. 24.

60 René Girault, *L'histoire et la géographie en question, rapport au Ministre de l'éducation nationale*, Ministère de l'éducation nationale, service d'information, Paris, 1983, chapitre 1 « le déroulement de la mission ».

61 *Ibid*, p. 36.

existant entre des programmes théoriques et des programmes réels.

La conception de la citoyenneté sous-jacente dans le rapport Girault n'est plus une citoyenneté nationale franco-centrée. Celle est à repenser tout d'abord par rapport à la population scolaire d'origine immigrée. Le rapport insiste sur l'ouverture de l'histoire nationale à l'histoire de l'immigration contemporaine. Cette proposition est importante car le contexte des politiques à l'égard des immigrés change lors des premières années du mandat de Mitterrand : le discours sur les travailleurs immigrés s'ethnicise et le discours véhiculé par l'extrême-droite se banalise (Bonnaïfous, 1991 ; Noiriel, 2007) . L'introduction de l'histoire de l'immigration est proposée à nouveau lors du Colloque de Montpellier (janvier 1984) consacré à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique.

Les intervenants du colloque de Montpellier adhèrent aux conclusions du rapport Girault de juin 1983. L'histoire scolaire leur paraît indispensable au cours de la scolarité d'un élève. Le modèle de citoyenneté transmis dans les programmes d'histoire tel qu'il est défendu lors du colloque de Montpellier s'ouvre à d'autres échelles que celle de la nation : échelle locale mais également échelles européenne et mondiale. Cette ouverture se comprend par rapport à l'intégration de l'histoire de l'immigration dans le récit scolaire : le recours à une histoire européenne, voire mondiale permet de faire comprendre aux élèves leur diversité. L'histoire scolaire proposée lors de ce colloque est une histoire chronologique qui réhabilite une histoire nationale renouvelée, vectrice d'une citoyenneté plurielle ouverte tant sur le local que sur l'Europe et le monde. Ces propositions négligent ainsi l'étude des autres espaces extra-européens. La population immigrée n'est envisagée que par rapport à son lieu d'immigration, à savoir la France.

La nécessité d'introduire l'histoire de l'immigration est renouvelée par Jacques Berque sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement (1984-1986). Ce ministère se présente comme celui dont la tâche est de restaurer les valeurs républicaines mises à mal par son prédécesseur (Balland, 2009). Abordée lors du colloque de Montpellier, cette inscription de l'immigration dans l'enseignement se politisent en octobre 1984 : Jean-Pierre Chevènement confie alors une mission sur « l'immigration à l'école » au Professeur honoraire au Collège de France Jacques Berque. Rendu public en 1985, le rapport sur *L'immigration à l'école de la République*<sup>62</sup> insiste sur l'urgence à actualiser les savoirs, à prendre en compte cette population scolaire longtemps négligée. L'École doit tenir compte des transformations sociales depuis la Seconde Guerre mondiale. La citoyenneté française doit s'ouvrir à l'« européanité méridionale ». Selon ce Professeur, les contenus enseignés ne doivent plus seulement être centrés sur l'Europe mais s'ouvrir à d'autres cultures, dont notamment la culture méditerranéenne [Texte 14]. Berque appelle à une révision de la citoyenneté qui reconnaît la pluralité des appartenances, l'interpénétration des identités. La réflexion porte donc sur la diversité des rapports et des attentes au national.

Malgré ces propositions, le cabinet de Jean-Pierre Chevènement propose un projet de programmes pour le collège axé sur l'Europe et plus particulièrement la France. Alliée à la COPREHG, l'IGEN mène des négociations tendues sur les programmes de collège avec Georges Laforest, membre du cabinet. Cette phase dure plusieurs mois. Les programmes ne satisfont aucun des deux camps : Philippe Barret, conseiller de Chevènement, emploie l'expression de « marché de dupes ». Il en est de même pour le doyen du groupe histoire de l'IGEN, Robert Blanchon<sup>63</sup> qui défendait avec les historiens de la COPREHG des projets adaptés de la recherche et du rapport Girault. Même si les négociations ont évité la validation ministérielle de programmes franco-centrés, les critiques émanant de responsables syndicaux dénoncent des « programmes rétrogrades » qui ne sont pas la traduction des pistes lancées lors du colloque de Montpellier. En sixième, l'étude de l'Inde et de la Chine est maintenue mais elle est envisagée à travers « son apport à l'Occident ». La saillance politique de l'enseignement de la civilisation musulmane est forte dans le programme de cinquième [Texte 14].

Entre 1989 et 2005, le processus de production des programmes se complexifie : l'initiative et la validation de la commande des programmes relèvent du ministre de l'Éducation mais le circuit d'écriture n'est plus monopolisé par le corps de l'IGEN. La rédaction des programmes est confiée à un GTD, le CNP donne son avis sur le texte. Le GTD conduit par Serge Berstein et Dominique Borne comprend une vingtaine de membres dont des universitaires, des

---

62 Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République, Rapport au Ministre de l'éducation nationale*, Paris, CNDP/La documentation française, 1985, 119 p.

63 Robert Blanchon, « Dans la commission Le Goff », *Les cahiers pédagogiques*, n°238, novembre 1985.

inspecteurs et des enseignants du secondaire<sup>64</sup>. Les textes de ce GTD marquent une inflexion significative avec l'entrée de la notion de patrimoine qui n'est désormais plus national mais européen<sup>65</sup>. Cette imbrication des identités nationale et européenne est visible dans les contenus des programmes de 1995-1997. Cette percée de la dimension européenne s'explique par le contexte politique de l'époque. Même si l'éducation ne constitue pas le coeur du traité de Maastricht du 7 février 1992, l'article 126 de ce texte montre une volonté d'européaniser les systèmes éducatifs. De plus, les représentations cognitives des acteurs engagés dans la production des programmes permettent également de comprendre cette insertion. Le doyen de l'Inspection générale est proche de « *chrétiens de gauche* »<sup>66</sup>. Ce GTD illustre les liens entre le Centre d'Histoire de Sciences-Po Paris et le groupe disciplinaire de l'Inspection générale. Il défend une conception de l'histoire culturelle et politique détachée de l'événement ainsi que l'introduction de l'Europe [Texte 15]. Les recherches universitaires, les pratiques de classe et le rapport Joutard figurent parmi les sources d'inspiration de ces programmes. L'objectif affiché des programmes de 1995 est donc de contribuer à la construction d'une citoyenneté européenne qui serait gigogne à la citoyenneté nationale, ce qui reflète une conception ouverte de l'identité nationale. La Chine et l'Inde disparaissent du programme de sixième. La civilisation musulmane, au coeur du bassin méditerranéen, reste au programme de cinquième.

Depuis 2005, le processus d'écriture des programmes *recycle* l'héritage des politiques précédentes. À l'automne 2006, le ministre Gilles de Robien décide de mettre en chantier de nouveaux programmes de collège. Pour cela, il désigne à la tête d'un nouveau groupe d'experts Laurent Wirth, inspecteur général, et Sonia Lehman-Frisch, géographe universitaire. En concertation avec la DGESCO (direction générale de l'enseignement scolaire), ce 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. Au nom du ministre, le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Louis Nembrini passe commande auprès des présidents du groupe d'experts 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 avec les programmes du primaire et ceux des autres disciplines.

Le GE établit fin 2006 et début 2007 un diagnostic sur les programmes. Il dégage quelques orientations et commence la rédaction. Il auditionne, début 2007, des représentants syndicaux et l'APHG. Le groupe « histoire-géographie » de l'inspection générale est consulté, ainsi que les inspecteurs pédagogiques régionaux. Des universitaires sont également auditionnés. Ensuite, le groupe d'experts arrête l'architecture d'ensemble 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 l'unique présidence 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.

Les programmes de collège parus en août 2008 témoignent des modifications du « régime d'écriture » de ces textes : de nouvelles attentes sociales traversent le circuit d'écriture, des injonctions politiques (lois ou lettres de cadrage) pèsent sur le groupe. La première évolution concerne l'enseignement du fait religieux. Encouragé depuis le rapport Joutard<sup>67</sup>, celui-ci est présent dans les programmes de sixième et cinquième [Texte 16]. Ceci est particulièrement visible pour l'étude de l'Islam. Désormais, l'accent est mis sur « l'extension et de la diversité religieuse et culturelle de l'Islam médiéval ». L'insistance sur l'aspect religieux de cette civilisation est lié au projet initial du GE porté notamment par Jacques Limouzin : les trois monothéismes devaient être comparés à la fin de la classe de sixième<sup>68</sup>. Suite à la consultation des enseignants, l'Islam a basculé en cinquième afin d'éviter que certains élèves comprennent la comparaison comme une vision téléologique du monothéisme. On voit en cela que l'étude du fait

---

64 Dominique Borne, « Les nouveaux programmes d'histoire des lycées », *Vingtième siècle*, n°49, 1996, p. 134.

65 *Histoire et géographie, Programmes de classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>*, BOEN, Hors-série n°10, 15 octobre 1998, p. 8.

66 C'est ainsi que le qualifie Jean-Pierre Rioux, Entretien avec l'auteure, 18 février 2008.

67 Philippe Joutard, RAPPORT DE LA MISSION DE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, LA GEOGRAPHIE, LES SCIENCES SOCIALES, SEPTEMBRE 1989, AN, CAC, 1997 0117 article 2.

68 Claire Podetti (GE Wirth), Entretien avec l'auteure, 9 juillet 2009.

religieux constitue une question socialement vive dorénavant dans les classes<sup>69</sup> (Tutiaux-Guillon, 2009).

Une autre transformation majeure de ces programmes est la réapparition des civilisations africaines, chinoise et indienne. Cette réintroduction est une revendication portée par le SNES [Texte 17]. Pour la Chine et l'Inde, il s'agit d'un recyclage de projets antérieurs. L'étude d'une civilisation d'Afrique sub-saharienne est nouvelle. L'insertion de cette question, souhaitée par les associations de spécialistes et par le GE, a questionné le découpage chronologique des programmes. Les historiens universitaires consultés n'ont pas hésité à faire remarquer à Laurent Wirth qu'étudier l'Afrique sub-saharienne au Moyen-âge n'avait aucun sens pour cette civilisation<sup>70</sup>. Ces nouvelles questions amènent donc à interroger la temporalité des programmes car le découpage chronologique choisit est essentiellement eurocentré (Héry, 2009). La place de ces questions dans les programmes est intéressante : les mondes lointains en sixième sont le dernier chapitre. Quant à l'étude d'une civilisation sub-saharienne, le temps imparti à cette question est de 10 % de la dotation horaire annuelle. L'étude de ces civilisations, cantonnées à l'étude du passé, sont inscrites dans les programmes mais n'en constituent pas un des éléments majeurs.

## Conclusion

L'insertion de l'étude des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire ne se fait donc pas facilement. Elle soulève des enjeux multiples et complexes. Son insertion, si elle est importante comme en 1957, entraîne un coût élevé dans les formations initiale et continue des enseignants. Elle amène à repenser les découpages entre programmes, ce qui peut provoquer des controverses entre spécialistes autour d'enjeux corporatistes (défendre sa période historique). De plus, l'étude des civilisations extra-européennes devient une question chaude traversée par les débats mémoriels.

---

69 Cette modification est analysée par d'autres acteurs comme une lecture réductrice de cette civilisation, cantonnée au domaine religieux : Franck Thénard-Duvivier (SNES), Entretien avec l'auteure, 21 mai 2008.

70 Laurent Wirth, Entretien avec l'auteure, 23 octobre 2008.

## Bibliographie

- Balland, L. (2009), *Une sociologie politique de la "crise de l'École" : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, thèse de sociologie sous la direction de Bernard Pudal, Université Paris-X.
- Barthe, Y. (2006), *Le pouvoir d'indécision. La mise en politique des déchets nucléaires*. Paris : Economica.
- Bonnafous, S. (1991), *L'immigration prise aux mots*. Paris: Éditions Kimé.
- Dreyfus, F.-G. (1965), « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement », *Revue française de Science politique*, 2(15), 213-250.
- Dumoulin, O. (2000), *Marc Bloch*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Garcia, P. & Leduc, J. (2003), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : A. Colin.
- Héry, E. (1999), *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Héry, E. (2009), Le temps dans l'enseignement de l'histoire. In L. De Cock & E. Picart (Ed.), *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.
- Lantheaume, F. (2002), *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années 1930 : État-nation, identité nationale, critiques et valeurs, Essai de sociologie du curriculum*, Thèse sous la direction de J.-L. Derouet, EHESS, 504 f.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2007), *Sociologie de l'action publique*. Paris : A. Colin.
- Legris, P. (2009), Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire. In L. De Cock & E. Picart (Ed.), *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.
- Lelièvre, C. & Nique, C. (1995), *L'école des présidents*. Paris : Odile Jacob.
- Noiriel, G. (2007), *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). Discours publics, humiliations privées*. Paris : Fayard, Chapitre VIII « L'ethnicisation du discours sur l'immigration », 589-667.
- Prost, A. (1997), *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Prost, A. (1998), « Un couple scolaire », *Espaces-Temps*, (66/67), 55-64.
- Prost, A. (2007), *Regards historiques sur l'éducation en France XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : Belin.
- Raulin, D. (2006), *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008), Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (Ed.), *Compétences et contenus, les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck, 117-146.
- Tutiaux-Guillon, N. (2009), Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques, *Revue française de pédagogie*, 165.

## Annexe 1 : Textes des programmes

### Classe de Sixième (1945-2009)

#### Arrêté du 15 septembre 1945, BO n°46, 1945

L'Antiquité : retour au programme fixé par l'arrêté du 30 août 1937

#### Orient et Grèce, BO n°30, 25 juillet 1957

1er semestre :

a: définition et utilité de l'histoire

Notions générales de chronologie. Les générations, les siècles; les ères, les grandes périodes.

Préhistoire et histoire

b. Notions sommaires sur les transformations et progrès de l'humanité au cours des temps préhistoriques.

c. Les grandes civilisations de l'Orient méditerranée (replacées dans leur cadre chronologique et géographique) :

- **la civilisation des Égyptiens**

- **la civilisation des Mésopotamiens**

- **la civilisation des Hébreux**

- **la civilisation des peuples de la mer (Crétois et Phéniciens)**

- **la civilisation des Perses.**

Ce que nous devons à ces civilisations.

**Deuxième semestre :**

d. la Grèce :

1° Géographie de la Grèce ancienne et chronologie de l'histoire grecque;

2° La Grèce archaïque, d'après les poèmes homériques et les fouilles;

3° La Grèce du VII<sup>e</sup> au V<sup>e</sup> siècle : les cités grecques (exemple :Sparte et Athènes); la religion grecque; les guerres médiques;

4° La Grèce aux V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles : l'apogée de la civilisation grecque; la décadence politique de la Grèce.

5° La conquête macédonienne, l'empire d'Alexandre; la civilisation hellénistique;

6° Ce que nous devons à la Grèce ancienne.

#### Arrêté du 7 mai 1963

Premier semestre :

a. Définition et utilité de l'histoire

Notions générales de chronologie. Les générations, les siècles; les ères, les grandes périodes.

Préhistoire et histoire

b. Notions sommaires sur les transformations et progrès de l'humanité au cours des temps préhistoriques.

c. Les grandes civilisations de l'Orient méditerranée (replacées dans leur cadre chronologique et géographique) :

- **la civilisation des Égyptiens**

- **la civilisation des Mésopotamiens**

- **la civilisation des Hébreux**

- **la civilisation des peuples de la mer (Crétois et Phéniciens)**

- **la civilisation des Perses.**

Ce que nous devons à ces civilisations.

Deuxième semestre :

d. la Grèce :

1° Géographie de la Grèce ancienne et chronologie de l'histoire grecque;

2° La Grèce archaïque, d'après les poèmes homériques et les fouilles;

3° La Grèce du VII<sup>e</sup> au V<sup>e</sup> siècle : les cités grecques (exemple :Sparte et Athènes); la religion grecque; les guerres médiques;



- 4° La Grèce aux V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles : l'apogée de la civilisation grecque; la décadence politique de la Grèce.  
5° La conquête macédonienne, l'empire d'Alexandre; la civilisation hellénistique;  
6° Ce que nous devons à la Grèce ancienne.

**L'Antiquité** (appliqué à la rentrée 1970), **Arrêté du 10 septembre 1969, BOEN N°37, 2/10/1969**

Introduction à l'histoire : la vie des hommes préhistoriques, l'histoire, générations, millénaires, dates

**II/ l'Orient :**

**Trois types de civilisations : Égypte, Hébreux, un peuple de la mer**

III/ La Grèce

Cadre géographique, Grèce homérique, religion grecque, colonisation grecque, guerres médiques et l'empire maritime d'Athènes, la vie des Spartiates et des Athéniens aux V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles, l'Empire d'Alexandre et la civilisation hellénistique.

IV/ Rome

L'Italie et les premiers habitants. Le site de Rome. Les débuts de Rome. La conquête de l'Italie. La République romaine : notions simples sur le gouvernement, la vie sociale, religieuse et matérielle au III<sup>e</sup> siècle avant JC. Carte et chronologie sommaire de l'expansion romaine dans le bassin méditerranéen. La conquête de la Gaule. Les conséquences de ces conquêtes.

Le déclin de la République et l'établissement de l'Empire.

Quelques figures d'empereurs, la vie à Rome et dans les provinces sous le Haut Empire. Le déclin et la fin de l'Empire : apparition et diffusion du christianisme, les barbares.

**Arrêté du 17 mars 1977, BO n°11, 24 mars 1977**

1/ le milieu local

2/ l'homme dans différents milieux géographiques

3/ la Préhistoire et les grandes civilisations du monde méditerranéen antique :

les origines de l'homme et la vie des hommes préhistoriques (prendre des exemples en France)

**la civilisation de l'Égypte pharaonique**

**les Hébreux**

Athènes au Ve siècle av. J.-C.

L'Empire romain au I<sup>er</sup> siècle apr. J.-C. (s'appuie sur la Gaule romaine)

Les débuts du christianisme

la dislocation du monde antique

**BO Spécial n°4 30/7/1987**

1/ la préhistoire

présentation de civilisations : chasseurs du Paléolithique, civilisation des pasteurs et d'agriculteurs du néolithique

2/ les anciennes civilisations de la Méditerranée

**\* l'Égypte**

**\* les Hébreux**

\* la civilisation de la Grèce classique, les grands traits de la civilisation hellénistique

\* Rome : la République romaine, l'Empire romain (la paix romaine); la Gaule celtique et romaine

\* naissance et développement du christianisme

\* la dislocation de l'empire romain

**3/ anciennes civilisations de l'Asie : grands traits des civilisations de la Chine et de l'Inde**

**apport de la civilisation chinoise à l'Occident : papier, imprimerie, collier d'attelage et boussole**

4/ notion de civilisation (échanges et héritages), doit commencer à devenir un concept opératoire

**Le monde antique, BO n°48, 28/12/1995**

Introduction : la naissance de l'agriculture et de l'écriture (2/3 heures)

**L'Égypte : le pharaon, les dieux, les hommes (4/5 heures)**

## **Le peuple de la Bible : les Hébreux (¾ heures)**

La Grèce (9/10h) :

\* naissance d'une culture, d'une organisation politique, de croyances

\* Athènes au Ve siècle av. J.-C.

\* Alexandre le Grand

Rome : de la République à l'Empire (9/10h)

\* la cité et son expansion

\* l'Empire romain

Les débuts du Christianisme (¾ heures)

Conclusion : la fin de l'empire romain en Occident et les héritages de l'Antiquité (2/3 heures)

## **Les mondes anciens, Projet de programme, 2008**

### **1/ l'orient ancien (3 heures)**

2/ la civilisation grecque (11/13 heures)

thème 1 : au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme

thème 2 : la cité des Athéniens (Ve-Ive siècles) : citoyenneté et démocratie

thème 3 : Alexandre le Grand ou la Grèce des savants

3/ Rome (11/13 heures)

thème 1 : des origines à la fin de la République : fondation, organisation politique, conquêtes

thème 2 : l'Empereur, la ville, la romanisation

### **4/ des mondes lointains (3 heures):**

**au choix :**

**la Chine des Han à son apogée**

**l'Inde classique aux IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles ap. J.-C.**

5/ les débuts des trois monothéismes (14/16 heures) :

**thème 1 : les débuts du judaïsme**

thème 2 : les débuts du christianisme

**thème 3 : les débuts de l'Islam**

## **Des mondes anciens aux débuts du Moyen-Âge, arrêté du 15 juillet 2008, JO du 5 août 2008**

### **I – L'Orient ancien ( environ 10% du temps consacré à l'histoire)**

**L'Orient ancien au III<sup>e</sup> millénaire av. J.-C.** : premières écritures et premiers États.

**Étude au choix** : un site ou un monument de **Mésopotamie ou d'Égypte** du III<sup>e</sup> millénaire av. J.-C.. (oeuvres de référence à l'école primaire : une sculpture égyptienne, un bas-relief mésopotamien...)

Cette étude est remise en perspective dans l'espace de l'Orient ancien.

II – La civilisation grecque ( environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 – Au fondement de la Grèce : cités, mythes, panhellénisme

Les foyers de la civilisation grecque aux VIII<sup>e</sup> - VII<sup>e</sup> siècles sont identifiés (cités, colonisation).

*L'Iliade* et *l'Odyssée* témoignent de l'univers mental des Grecs (mythes, héros et dieux).

Les sanctuaires panhelléniques montrent l'unité culturelle du monde grec au Ve siècle.

Thème 2. - La cité des Athéniens (V<sup>e</sup>-IV<sup>e</sup> s.) : citoyenneté et démocratie

L'unité de la cité des Athéniens a trois dimensions : religieuse, politique et militaire.

Les habitants de la cité ont des statuts différents.

Au Ve siècle les citoyens jouissent de droits et de devoirs qui fondent la démocratie athénienne.

Thème – 3 : au choix

- Alexandre le Grand

Le personnage d'Alexandre, ses conquêtes et leurs conséquences (fondation de villes, hellénisation).

L'exemple d'une cité hellénistique montre qu'au sein de ces fondations, cultures grecque et indigène coexistent ou fusionnent.

- La Grèce des savants

Les savants grecs déchiffrent le monde en s'appuyant sur la raison

III- Rome ( environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 – Des origines à la fin de la République : fondation, organisation politique, conquêtes

Du mythe à l'histoire : l'*Enéide* et la légende de Romulus et Remus sont mises en relation avec les découvertes archéologiques (IXe- VIIIe siècle).

La République romaine est un régime oligarchique dans lequel les citoyens ne sont pas à égalité de droits.

L'enchaînement des conquêtes aboutit à la formation d'un vaste empire et à l'afflux d'esclaves. Cette expansion rompt l'équilibre social et politique, provoque des guerres civiles et la fin de la République.

Thème 2 – L'Empire : l'Empereur, la Ville, la romanisation

L'empereur dispose de l'essentiel des pouvoirs ; il a le soutien de l'armée et fait l'objet d'un culte.

La paix romaine, appuyée sur la puissance militaire, s'impose aux provinces de l'Empire. Elle favorise la construction d'infrastructures et le développement des échanges.

L'Urbs, capitale de l'Empire, concentre les monuments symboliques où le pouvoir se met en scène.

La romanisation s'appuie sur l'urbanisation sur le modèle de Rome, et sur la diffusion du droit de cité romaine sans faire disparaître la diversité religieuse et culturelle.

**IV- LES DÉBUTS DU JUDAÏSME ET DU CHRISTIANISME ( environ 20% du temps consacré à l'histoire)**

**Thème 1 - LES DEBUTS DU JUDAÏSME**

Menacés dans leur existence par de puissants empires aux VIIIe et VIIe siècles av. J.-C., **les Hébreux du royaume de Juda** mettent par écrit leurs traditions (premiers livres de la Bible).

Quelques uns des **grands récits de la Bible** sont étudiés comme fondements du judaïsme. La destruction du second Temple par les Romains (70) précipite **la diaspora** et entraîne l'organisation du judaïsme rabbinique.

Thème 2 - LES DEBUTS DU CHRISTIANISME

Les chrétiens sont abordés dans le cadre l'empire romain, au moment où les textes auxquels ils se réfèrent (lettres de Paul, Évangiles) sont mis par écrit.

Quelques uns des grands écrits de la tradition (Nouveau Testament) sont étudiés comme fondements du christianisme.

Les relations du christianisme et de l'empire romain sont expliquées: persécution et diffusion limitée (IIe - début du IVe siècle), mise en place d'un christianisme impérial à la faveur de l'arrivée de Constantin au pouvoir (IVe siècle), organisation de l'Église (IVe – Ve siècle).

**V– LES EMPIRES CHRÉTIENS DU HAUT MOYEN ÂGE ( environ 10% du temps consacré à l'histoire)**

Les deux empires de l'**orient byzantin** et de l'occident carolingien, sont situés et caractérisés dans leurs dimensions politique (empires chrétiens), culturelle (grec et latin) et religieuse (une religion, deux Églises).

**VI – REGARDS SUR DES MONDES LOINTAINS ( environ 10% du temps consacré à l'histoire) au choix**

**Thème 1 - LA CHINE DES HAN À SON APOGÉE**

A son apogée, sous le règne de l'empereur Wu (140 – 87 av. J.-C.), la Chine des Han connaît **une brillante civilisation**.

La route de la soie permet un commerce régulier entre Rome et la Chine à partir du IIe siècle av. J.-C.

**Thème 2. - L'INDE CLASSIQUE AUX IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> SIÈCLES**

La dynastie des Gupta (IVe – Ve siècle), qui réunifie l'Inde du nord, marque **l'apogée de la civilisation de l'Inde classique**. L'art indien d'inspiration hindou et bouddhiste, est cultuel et codifié.

## Classe de Cinquième

**Arrêté du 15 septembre 1945, BO n°46, 1945**

le Moyen-Âge : retour au programme fixé par l'arrêté du 11 avril 1938

**Classe de Cinquième 1957 , BO n°30, 25 juillet 1957**

Premier semestre

a. Rome.

1° L'Italie primitive et les débuts de Rome (depuis sa naissance jusqu'à la fin de la royauté);

2° La conquête et l'organisation de l'Italie par Rome (VI<sup>e</sup> au III<sup>e</sup> siècle) : le gouvernement, la société et la religion au III<sup>e</sup>

siècle;

3° La conquête des pays méditerranéens et de la Gaule (III<sup>e</sup> au I<sup>e</sup> siècle), ses conséquences sociales, matérielles, morales et politiques;

4° Les crises de la République: les Gracques, Marius et Sylla, César, Octave;

2e trimestre :

b: Rome jusqu'à la fin de l'Empire (29 av JC)

1° Auguste et la fondation de l'Empire;

2° L'Empire au I<sup>e</sup> siècle;

3° L'Empire aux II<sup>e</sup> et III<sup>e</sup> siècles;

4° La civilisation romaine sous le Haut-Empire;

5° Les débuts du christianisme;

6° Le Bas-Empire; les grands Empereurs ; la civilisation;

7° Les Barbares et la fin de l'Empire;

8° Ce que nous devons à Rome.

3e trimestre :

c : les débuts du Moyen-Âge

1° l'Europe après les invasions barbares

2° Les Francs en Gaule. Clovis et la royauté mérovingienne

**3° L'Empire et la civilisation de Byzance**

**4° L'Empire et la civilisation arabe**

5° l'Empire et la civilisation carolingienne

6° la décomposition de l'empire carolingien

### **Rome et le Moyen-Âge jusqu'en 1328, arrêté du 7 mai 1963**

Premier semestre

a. Rome.

1° L'Italie primitive et les débuts de Rome (depuis sa naissance jusqu'à la fin de la royauté);

2° La conquête et l'organisation de l'Italie par Rome (VI<sup>e</sup> au III<sup>e</sup> siècle) : le gouvernement, la société et la religion au III<sup>e</sup> siècle;

3° La conquête des pays méditerranéens et de la Gaule (III<sup>e</sup> au I<sup>e</sup> siècle), ses conséquences sociales, matérielles, morales et politiques;

4° Les crises de la République: les Gracques, Marius et Sylla, César, Octave;

5° Auguste et la fondation de l'Empire;

6° L'Empire au I<sup>e</sup> siècle;

7° L'Empire aux II<sup>e</sup> et III<sup>e</sup> siècles;

8° La civilisation romaine sous le Haut-Empire;

9° Les débuts du christianisme;

10° Le Bas-Empire et sa civilisation;

11° Les Barbares et la fin de l'Empire;

12° Ce que nous devons à Rome.

Deuxième semestre.

b. Le Moyen-Âge jusqu'en 1328:

1° Les Francs en Gaule; Clovis et la royauté mérovingienne;

**2° L'empire et la civilisation de Byzance;**

**3° L'Empire et la civilisation arabes;**

4° L'Empire carolingien et la civilisation carolingienne;

5° La décomposition de l'Empire des Carolingiens;

6° L'Europe occidentale à l'avènement des Capétiens;

7° Le système féodal, la société féodale, l'Église dans le monde féodal;

8° Les grands conflits du monde féodal : les Croisades, les papes et les empereurs;

9° La France et l'Angleterre du XI<sup>e</sup> au XIV<sup>e</sup> siècle, la monarchie capétienne, la monarchie anglaise, les rapports entre les deux pays;

10° L'évolution de la civilisation médiévale. La vie économique; organisation et condition du travail. L'essor des villes et le mouvement communal. Les universités. L'art roman et l'art gothique.

### **Le Moyen-Âge, Arrêté du 10 septembre 1969, BOEN N°37, 2/10/1969**

I / Du V<sup>e</sup> au XI<sup>e</sup> siècle : l'essor de l'Orient. L'Occident envahi et morcelé.

#### **Byzance et sa civilisation.**

#### **L'Islam et la civilisation arabe**

Les grandes invasions. Le morcellement de l'Occident.

L'Empire de Charlemagne

La dislocation de l'Empire de Charlemagne et les nouvelles invasions.

Naissance de la France et du Saint-Empire romain germanique.

II / L'essor de l'Europe occidentale (XI<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> siècles)

la société féodale

l'Église

la France et l'Angleterre du XI<sup>e</sup> au XIV<sup>e</sup> siècle

l'évolution de la civilisation, le développement économique et l'expansion des villes, la vie dans les campagnes et dans les villes, les universités, l'art roman et l'art gothique.

III/ Les XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles

A/ l'Occident en crise

Épidémies, guerres, crises économiques, sociales et religieuses.

La guerre de Cent Ans et ses conséquences pour la France et l'Angleterre

B/ L'Europe à la fin du XV<sup>e</sup> siècle

Les États, les villes italiennes et les débuts de la Renaissance

Les nouvelles conditions économiques

#### **Que s'est-il passé dans les autres parties du monde ? (monde islamique et Extrême-Orient)**

### **Arrêté du 17 mars 1977, BO n°11, 24 mars 1977**

Étude du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle

on insistera sur :

- **naissance et développement de l'Islam; la civilisation musulmane**
- la civilisation occidentale du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle : s'appuyer sur l'exemple français
- **les civilisations extra-européennes : Inde, Chine, Amérique pré-colombienne**
- les grands voyages de découverte et l'expansion européenne
- leurs conséquences en Europe et hors d'Europe (évolution démographique, transformations des économies et des sociétés, **contacts entre civilisations**)

### **BO Spécial n°4 30/7/1987**

#### **1/ notions sur la civilisation de Byzance**

#### **2/ civilisation arabo-islamique**

**le réveil contemporain de l'Islam, la place croissante des pays islamiques dans les relations internationales, la présence dans nos classes de beaucoup d'élèves de confession musulmane, autant d'éléments qui renforcent l'intérêt et l'actualité de l'étude de la civilisation de l'Islam.**

**Il convient donc avant de traiter cette partie du programme d'en bien mesurer les difficultés.**

\* **expliquer l'apparition de l'Islam dans l'Histoire**

\* **montrer comment l'espace géographique occupé par les conquérants a cessé très tôt de constituer une unité politique pour devenir l'espace d'une civilisation originale et, par certains traits, homogène.**

\* **situer la civilisation arabo-islamique dans le contexte des grandes civilisations de l'époque médiévale.**

3/ l'évolution de la civilisation chrétienne en Europe occidentale

- \* du royaume des Francs à la féodalité
  - \* le grand essor de l'Occident : naissance et construction de la France
  - \* la grande crise et la reconstruction des XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles
  - \* l'Europe à la conquête du monde: les grands voyages de découverte, **les civilisations pré-colombiennes**, les premiers empires coloniaux
- 4/ Renaissance, Réforme

### **BO n° 1 HS, 13/02/1997**

#### **Programme de 5e :**

1/ De l'Empire romain au Moyen Âge (9/10 heures)

- \* **l'Empire byzantin (2/3 heures)**
- \* **le monde musulman (4/5 heures)**
- \* l'Empire carolingien (¾ heures)

2/ la Chrétienté occidentale (13/14 heures)

- \* l'Église (4/5 heures)
- \* les cadres politiques de la société (7/8 heures)
- \* le Royaume de France (X<sup>e</sup> – XV<sup>e</sup> siècle) : l'affirmation de l'Etat (2/3 heures)

3/ La naissance des Temps modernes (11/14 heures)

- \* Humanisme, Renaissance, Réformes (6/8 heures)
- \* l'Europe à la découverte du monde (¾ heures)
- \* le Royaume de France au XVI<sup>e</sup> siècle : la difficile affirmation de l'autorité royale (2/3 heures)

#### **Projet de programme, 2008**

1/ Carte de l'Europe et de ses voisins vers 800 (3 heures)

#### **les trois grandes civilisations de l'espace euro-méditerranéen**

2/ L'Occident féodal, XI<sup>e</sup>-XIV<sup>e</sup> siècles (14/16 heures)

- thème 1 : paysans et seigneurs
- thème 2 : féodaux, souverains, premiers États
- thème 3 : la place de l'Église
- thème 4 : l'expansion de l'Occident

**3/ Un autre monde : l'Afrique du Moyen Âge au XVII<sup>e</sup> siècle (3 heures)**

4/ Vers la modernité, XV<sup>e</sup>- XVI<sup>e</sup> siècles (14/16 heures)

- thème 1 : les grandes découvertes européennes
- thème 2 : bouleversements culturels et intellectuels (XV<sup>e</sup>– XVII<sup>e</sup> siècles)
- thème 3 : l'émergence du roi absolu

#### **Du Moyen-Âge aux temps modernes, arrêté du 15 juillet 2008, JO du 5 août 2008**

##### **I. LES DEBUTS DE L'ISLAM ( environ 10% du temps consacré à l'histoire)**

Les musulmans sont abordés **dans le contexte de la conquête et des premiers empires arabes**, dans lequel la tradition islamique est écrite (VII<sup>e</sup> - IX<sup>e</sup> siècle).

Quelques uns **des récits de la tradition (Coran...)** sont étudiés comme fondements de l'islam.

**L'extension et la diversité religieuse et culturelle de l'Islam médiéval** sont présentées au temps de l'empire omeyyade ou de l'empire abbasside.

II - L'OCCIDENT FÉODAL, XI<sup>e</sup> - XV<sup>e</sup> siècle ( environ 10% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 - PAYSANS ET SEIGNEURS

La seigneurie est le cadre de l'étude des conditions de vie et de travail des communautés paysannes et de l'aristocratie foncière ainsi que de leurs relations.

Thème 2 - FEODaux, SOUVERAINS, PREMIERS États

L'organisation féodale (liens « d'homme à homme », fief, vassal et suzerain) et l'émergence de l'État en France qui s'impose progressivement comme une autorité souveraine et sacrée.

Thème 3 – La place de l'Église

On fait découvrir quelques aspects du sentiment religieux. La volonté de l'Église de guider les consciences (dogmes et pratiques, lutte contre l'hérésie, inquisition...) et sa puissance économique et son rôle social et intellectuel (insertion dans le système seigneurial, assistance aux pauvres et aux malades, universités...) sont mises en évidence.

Thème 4 – L'expansion de l'Occident

L'expansion de l'Occident, d'abord économique (développement du commerce, affirmation des marchands et des banquiers) est aussi religieuse et militaire (*Reconquista*, croisades).

Elle se concrétise dans le développement de villes.

**III – Regards sur l'Afrique ( environ 10% du temps consacré à l'histoire)**

**Une civilisation de l'Afrique subsaharienne (au choix),** ainsi que **les grands courants d'échanges des marchandises**, saisis dans leurs permanences (le sel et l'or du Soudan, les esclaves...) entre le VIII<sup>e</sup> et le XVI<sup>e</sup> siècle. **Les traites** orientale, transsaharienne et interne à l'Afrique noire : les routes commerciales, les acteurs et les victimes du trafic.

IV. VERS LA MODERNITÉ, fin XV<sup>e</sup> – XVII<sup>e</sup> siècle ( environ 40% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 - LES BOULEVERSEMENTS CULTURELS ET INTELLECTUELS (XV<sup>e</sup> – XVII<sup>e</sup> siècle)

Entre le XV<sup>e</sup> et le XVII<sup>e</sup> siècle, l'Europe connaît des bouleversements culturels, religieux et scientifiques qui donnent une nouvelle vision du monde et de l'homme.

- Les découvertes européennes et la conquête et des empires ouvrent le monde aux Européens.

- La Renaissance renouvelle les formes de l'expression artistique;

- La crise religieuse remet en cause l'unité du christianisme occidental (Réformes) au sein duquel les confessions s'affirment et s'affrontent (catholiques, protestants) ;

- La révolution de la pensée scientifique aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles introduit une nouvelle conception du monde.

Thème 2 - L'ÉMERGENCE DU « ROI ABSOLU »

La monarchie française subit une éclipse dans le contexte des conflits religieux du XVI<sup>e</sup> siècle, à l'issue desquels l'État royal finit par s'affirmer comme seul capable d'imposer la paix civile (1598). Les rois revendiquent alors un « pouvoir absolu » qui atteint son apogée avec Louis XIV et se met en scène à Versailles.

## CLASSE DE TERMINALE

**L'époque contemporaine (1848-1939), arrêté du 15 septembre 1945, BO n°46, 1945**

L'Europe au début de l'année 1848. La question des nationalités et les mouvements libéraux. Les problèmes économiques et sociaux.

La révolution de 1848 en France. La Seconde république et la réaction jusqu'au 2 décembre 1851.

Les mouvements nationaux et libéraux en 1848 en Europe : Italie, Allemagne, Autriche, Révolution et réaction.

La France sous le Second Empire. Napoléon III et l'Empire autoritaire.

L'évolution libérale du régime. L'essor économique et ses conséquences sociales.

Les grands traits de la politique extérieure de Napoléon III.

La Guerre de Crimée et le Congrès de Paris. Napoléon III et les nationalités.

La formation de l'unité italienne.

Bismarck et l'unité allemande.

La guerre de 1870-1871. l'Autriche et le compromis de 1867.

La Russie sous Alexandre II : les réformes.

L'Église sous Pie IX : le Syllabus et le concile du Vatican.

L'Angleterre à l'apogée de l'ère victorienne. Le triomphe du libéralisme dans le domaine économique, politique et social. Gladstone et Disraeli.

L'expansion européenne à l'époque du libéralisme économique : l'émigration, les politiques coloniales de l'Angleterre et de la France. L'exploration du continent africain.

## II.

La France de 1878 à 1914. L'Assemblée nationale et les lois constitutionnelles de 1875.

L'évolution politique, les transformations économiques et sociales.

La formation de l'Empire colonial français par la III<sup>e</sup> République.

Les principaux Etats jusqu'en 1914 : Angleterre : les difficultés économiques et la question de l'Irlande. L'évolution démocratique. Les Dominions. -L'Empire allemand : le gouvernement de Bismarck, Guillaume et l'essor économique.

La Russie : la réaction d'Alexandre III et de Nicolas II.-Les nationalités et la russification. Le mouvement révolutionnaire de 1905.

Les Etats-Unis après la « Reconstruction ». Le peuplement et l'expansion économique. L'impérialisme.

Les transformations de l'Extrême-Orient : Chine et Japon.

Les mouvements des idées, sciences et arts de 1848 à 1914, principalement la France.

Les relations internationales de 1871 à 1914 : le Congrès de Berlin. La Triple Alliance.

Impérialismes et rivalités coloniales : le partage de l'Afrique.

L'alliance franco-russe et la Triple Entente. Les crises marocaines et balkaniques de 1905 à 1913.

## III.

La guerre de 1914-1918. Les causes immédiates. Les principales phases. Les traités de paix. La Société des Nations.

Les nouveaux aspects de l'Europe : la révolution de 1917 et la création de l'URSS. Son évolution. La révolution allemande de 1918. Les dictatures : l'Italie fasciste, le national-socialisme en Allemagne, les crises ibériques.

Les États démocratiques et leurs difficultés.

Les problèmes internationaux : l'exécution du traité de Versailles; problèmes territoriaux, financiers et politiques. La résistance à l'application des traités de 1919. le réveil de la Turquie, l'expansion japonaise en Extrême-Orient; le réarmement de l'Allemagne. La faillite de la sécurité collective.

La crise économique mondiale et ses conséquences : la politique d'autarcie. Les préludes de la guerre : les premières agressions: Chine, Ethiopie, Espagne, Autriche, Tchécoslovaquie, Albanie. La tension germano-polonaise et le déclenchement de la guerre de 1939.

## **Le monde contemporain, BO n°30, 25 juillet 1957**

I : Introduction :

conception et sens du programme (cette introduction devra, tout d'abord, définir la notion de civilisation; puis elle soulignera, en l'expliquant, la forme à donner à l'étude envisagée qui comportera, pour chacun des ensembles énumérés ci-après, trois éléments essentiels : fondements, facteurs essentiels de l'évolution, aspects particuliers actuels de sa civilisation.

II : le monde occidental

a: fondements et évolution de sa civilisation (la tradition gréco-romaine, la tradition chrétienne et médiévale, la tradition révolutionnaire et libérale, la révolution industrielle)

b: aspects particuliers actuels de sa civilisation (Europe occidentale, Amérique anglo-saxonne, Amérique latine)

III : le monde soviétique :

a: fondements et évolution de sa civilisation (la tradition chrétienne et byzantine, les influences asiatiques, les influences occidentales jusqu'au XX siècle, l'influence marxiste)

b: aspects particuliers actuels de sa civilisation (URSS, « démocraties populaires »)

**IV : Le monde musulman**

**a: fondements et évolution de sa civilisation (l'Islam, les influences iranienne, égyptienne, turque, espagnole)**

**b: aspects particuliers actuels de sa civilisation (les pays du Moyen-Orient, le Pakistan, l'Indonésie, les pays d'Afrique du Nord)**

**V : Le monde extrême-oriental**

**a: fondements et évolution de sa civilisation**

**b: aspects particuliers actuels de sa civilisation (Chine, Japon, Indochine sauf Cambodge)**

**VI : Le monde asiatique du Sud-Est**

**a: fondements et évolution de sa civilisation (le bouddhisme, le brahmanisme, les influences européennes)**

**b: aspects particuliers actuels de sa civilisation**



## **VII : Le monde africain noir**

**a: fondements et évolution de sa civilisation**

**b: aspects particuliers actuels de sa civilisation**

**Modification du programme d'histoire de l'enseignement du second degré dans les classes de seconde, première et terminale, Arrêté du 9 juin 1959, BOEN N°13, 29/6/59**

**Classes terminales : le monde contemporain**

1<sup>er</sup> trimestre : la naissance du monde contemporain (1914 à nos jours) :

La première guerre mondiale et les traités de paix. La Société des Nations

Les nouveaux aspects du monde depuis 1918 (les dictatures, les démocraties), évolution intérieure des principaux Etats.

Les problèmes internationaux (politiques et économiques) de 1918 à 1939

La Seconde guerre mondiale et ses conséquences

2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> trimestres : les civilisations du monde contemporain

1. définition de la notion de civilisation (envisagée sous toutes ses formes : humaine, politique, technique, économique, sociale, intellectuelle, spirituelle)
2. le monde occidental
3. le monde communiste européen
- 4. le monde musulman**
- 5. le monde de l'Océan Indien et de l'Océan Pacifique**
- 6. le monde africain noir**
7. les grands problèmes mondiaux du moment. Les antagonismes et les éléments d'unité (la diffusion des techniques modernes, les grands courants d'idées, les institutions et la coopération internationales).

**Programmes applicables à titre transitoire dans les classes de terminales en 1965-1966, BOEN N°30, 26/8/1965**

Horaire hebdomadaire 2heures

Classe de philosophie :

Programme actuel dont on supprimera dans les « civilisations du monde contemporain » :

L'Amérique latine

L'Islam indonésien

Madagascar

L'Indochine

Le monde africain noir

**De la seconde guerre mondiale à nos jours, Classe de terminale A,B,C,D, BO n°spécial 3, 22/4/1982**

1/ la seconde guerre mondiale

les grandes phases

Occupation et Résistance

la France pendant la guerre

les règlements de l'après-guerre. Les organisations internationales (l'ONU et les organisations spécialisées)

2/ les relations internationales

la formation des Blocs et la guerre froide

l'émancipation des peuples dépendants, l'émergence d'un Tiers-Monde

la coexistence pacifique et l'évolution des Blocs

les conflits localisés

3/ les transformations du monde contemporain

l'accélération des progrès scientifiques et techniques

les transformations de l'économie mondiale

développements inégaux et tensions

l'évolution démographique et les transformations sociales

le mouvement des idées et les grands courants de la vie culturelle, la mondialisation de l'information.

4/ la France de 1945 à nos jours

5/ les États-Unis, l'Union soviétique, **la Chine, le Japon de 1945 à nos jours**

évolution intérieure, institutions, civilisations, influences.

6/ carte du monde actuel

### **programmes de terminales A, B, C, D., BO n°6, 9/2/89**

1/ la construction du monde contemporain

\* bilan de la Seconde Guerre mondiale

\*tableau du monde au lendemain du conflit 1945/1947

- un monde nouveau (1947-année cinquante)

- croissance mondiale et équilibre des puissances (de la fin des années cinquante au début des années 1970)

- géostratégie du temps présent (depuis les années 1970)

2/ le monde actuel

\*diversité du monde :

- les sociétés libérales d'Occident :

aspects géopolitiques de l'Occident, formes politiques; sociétés et cultures.

- le monde socialiste

- **les Tiers-Mondes**

\* solidarités et communication :

- la science

- la religion

- la communication et les échanges

- organisations et coopération internationale

3/ la France depuis 1945 :

il convient de montrer aux élèves comment la France a connu une mutation à peu près totale pendant le demi-siècle qui vient de s'écouler (temps long pour ceux qui ont vécu cette période, temps bref à l'échelle de l'Histoire)

\* évolution politique

\* société et culture

\* la France dans le monde :

- l'identité nationale (il ne serait être posé des sujets de dissertation sur l'identité nationale. Mais peuvent être mis en oeuvre dans le commentaire de documents des éléments de réponses à la question que tout élève de terminale devra se poser : « Qu'est-ce qu'appartenir à la communauté nationale française? » Ces éléments de réponse d'ordre juridique, affectif et intellectuel seront toujours éclairés par des apports historiques.)

- ambitions nationales. De l'Empire à l'Europe. L'impératif industriel. Indépendance et sécurité.

- le rôle mondial d'une puissance européenne. La présence culturelle de la France dans le monde. La francophonie.

## **Annexe 2 : Textes indiqués dans la communication**

### **Texte 1**

« À côté de nous, en Asie, en Afrique, en Europe même, vivent d'autres grands groupes humains, de type bien différent. Ces sociétés-là, rien n'a préparé notre élève à les comprendre, ni même (ce qui est plus grave encore) à les sentir dissemblables de nous [...]. Il conviendrait, à mon avis, d'y attribuer quelques leçons aux civilisations d'extrême-orient et à la civilisation musulmane, considérées désormais non plus du biais de l'histoire coloniale ou diplomatique, mais en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Le monde est devenu grand. Avoir des idées sommaires, mais claires et justes, sur la société chinoise, sur l'Inde et sur l'Islam importe aujourd'hui davantage à un futur citoyen français que de connaître avec beaucoup de précisions l'histoire diplomatique du XVIII<sup>e</sup> siècle ou l'histoire parlementaire de la Restauration. »

Marc Bloch, « Sur les programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire », *BSPHG*, janvier 1921, p. 15-17.

### **Texte 2**

« Ce qu'il y a eu ? les guerres. Les deux premières guerres mondiales. La sauvage, la cruelle ironie de ces deux tueries surgissant juste au moment où l'Européen cultivé admirait chaque matin devant sa glace, cette élégance morale qui le distinguait si heureusement du "primitif" [...]. Je dis bien, démocratiquement : "s'agissant de chaque groupe humain", - y compris les plus humbles qui, peut être ne sont pas les moins utiles à connaître ? Car enfin, une grosse question se pose qui, hier, nous laissait froids, hier, quand, fiers de notre peau blanche et de nos fusils à répétition, nous toisions de haut les gens de couleurs. Une grosse question : celle de savoir pourquoi tel groupe humain est plus humble que tel autre ? »

Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique : pourquoi ? », *L'éducation nationale*, n°26, 25 septembre 1947.

### **Texte 3**

« Hier, les hommes. Et demain, pour la première fois, l'Homme. L'Homme qui ne sera certainement pas celui de nos classiques. L'Homme abstrait de nos humanistes, "l'honnête homme". Non. L'homme participant, quelques soient son origine, sa couleur, son histoire passée, à une même civilisation qui sera la civilisation. Le bien commun de tous. Enrichi par l'apport de tous. Porté pour l'effort collectif de tous... Pour la première fois. Et par une ironie singulière c'est une suite de guerres affreuses, c'est la barbarie la plus impensable qui aura servi d'accoucheuse à la civilisation. En tout cas, dès maintenant et quoi qu'il arrive, ceux qui ne présentent pas quel énorme changement de perspective impose aux historiens ces constatations –je les plains. Montrer dès maintenant comment les histoires particulières ont préparé l'histoire générale d'une humanité étendue jusqu'aux limites de la planète : quelle tâche magnifique ! qu'elle soit la nôtre ! et que nul, demain, ne puisse nous reprocher, à nous aussi, d'avoir préparé avec un soin pieux la guerre d'il y a vingt ans... ».

Lucien Febvre, « Une réforme de l'enseignement historique : pourquoi ? », *L'éducation nationale*, n°26, 25 septembre 1947.

### **Texte 4**

« Les humanités chinoise, africaine, américaine, européenne se touchent. Qu'est-ce que cela va produire ? Quels heurts ? Quels chocs ? mais aussi quelles étonnantes pénétrations de civilisations ! et ces pénétrations, ces contaminations, nous ne les éviterons pas. Ce qu'il importe de savoir, c'est à quel niveau vont s'installer les civilisations de mélange qui vont recouvrir demain toute la planète. Le rôle de la véritable histoire est de permettre de résoudre cette question. Le rôle de l'enseignement est de faire des enfants des hommes de leur temps, adaptés au milieu d'aujourd'hui et non à celui d'hier. »

M. Grandazzi, « Les journées d'études pour l'enseignement de l'histoire (13,14 et 15 juillet 1947) », *Revue universitaire*, n°4, juillet-octobre 1947.

### **Textes 5**

« Les rapports culturels de la France avec les peuples civilisés d'Orient et d'Extrême-Orient, particulièrement avec ceux de ces peuples qui, appartiennent en même temps à la Communauté française, exigent que les grandes civilisations de l'Islam, de l'Inde et de la Chine, soient prises en considération par l'ensemble des Français. Un humanisme à la mesure du présent, dont elles font partie, suppose nécessairement leur connaissance. Ainsi, la Société

asiatique forme-t-elle le vœu que soient introduites dans l'enseignement général des notions sur les civilisations traditionnelles de l'Islam, de l'Inde et de la Chine. »

Société asiatique, *Voeux émis par l'Assemblée générale du 11 janvier 1946*, 11 janvier 1946, AN, AJ/71/65.

« Les programmes de l'enseignement du second degré font une juste place à des notions historiques sur les civilisations importantes quoique mortes, de l'Égypte, de l'Assyrie et de l'Ancien Iran, mais ne tiennent pas compte des civilisations vivantes de l'Islam, de l'Inde et de la Chine. Sur l'Islam, qu'ils abordent presque exclusivement sous l'angle des Croisades et des rapports entre l'Europe et l'Empire ottoman, les indications prévues sont hors de proportion avec la place que tiennent dans la vie française les Musulmans de notre Afrique du Nord, désormais pourvus de droits politiques. Les programmes ne s'intéressent à l'Inde et à la Chine qu'à propos des entreprises coloniales européennes ou de la géographie de l'Asie. Ils n'offrent donc pas un tableau complet de l'humanité actuelle et des grandes civilisations qui entrent dans la composition de la Communauté française. Ils relèvent d'une époque où l'Europe n'accédait pas encore à la connaissance du monde entier et n'avait que des rapports occasionnels et lointains avec l'Orient. Une modernisation de l'enseignement général supposerait donc l'introduction dans les programmes de notions sur les cultures traditionnelles restées vivantes de l'Islam, de l'Inde et de la Chine, parties intégrantes du monde moderne. »

Jean Filliozat, *Lettre au ministre de l'Éducation nationale*, 16 février 1946, AN, AJ/71/65.

### **Texte 6**

« Consacrer tout le temps gagné dans la classe terminale pour une extension de l'étude de l'histoire mondiale aboutissant, comme le désire Monsieur le Ministre, à une meilleure compréhension du présent. Après avoir réfléchi à cette question et comparé nos programmes et certains ouvrages que j'ai rapportés des États-Unis sur "l'histoire des Nations", je soumets à votre réflexion l'élargissement de cette histoire [...]. D'autres nations que les États-Unis, la Russie, l'Allemagne et l'Italie pourraient être choisies: l'Amérique latine, les États scandinaves, la Chine, le Proche-Orient... L'étude de chaque pays serait l'occasion d'indiquer son apport à la civilisation actuelle [...]. Enfin cette étude ne devrait pas se limiter à 1945, délaissant ainsi toute la période actuelle et les grands problèmes mondiaux qui sont débattus aujourd'hui. »

Charles Brunold, *Lettre à Albert Trous*, 15 mai 1957, AN, F17/17508.

### **Texte 7**

« Le Ministre, qui s'est intéressé personnellement aux programmes d'Histoire, n'a pas accepté, comme l'avait préparé l'Inspection générale, le retour en 3<sup>e</sup> et en Seconde sur l'Antiquité sous forme d'étude de la civilisation, et il a demandé que le temps gagné soit consacré à l'étude des civilisations contemporaines, ce qui aboutit aux programmes que vous connaissez : le déroulement se fera sur 6 années ; la 7<sup>e</sup> sera consacrée, en liaison étroite avec l'enseignement de la Géographie, à l'étude des grandes puissances ou des groupes de grandes puissances du point de vue de la civilisation et de l'essor économique, avec rappel, pour chaque pays, des grands traits de l'histoire générale. »

Charles Brunold, *Lettre à Jules Isaac*, 24 juin 1957, AN, F17/17508.

### **Texte 8**

« Pour qu'une collaboration s'établisse entre Matignon et l'Éducation nationale, sur le plan pédagogique, il semble indispensable que les projets importants, même quand il ne s'agit dans la forme que d'une simple circulaire, soient portés à la connaissance du premier ministre au cours même de leur élaboration. De la sorte, si un infléchissement semble préférable à l'échelon gouvernemental, il sera plus aidé à réaliser. Par exemple, et sur le plan pratique, il semblerait commode que l'ordre du jour des séances des Conseils d'enseignement ou de leurs sections permanentes, soit communiqué à Matignon au moment même où le projet en est établi. »

Henri Domerg, *Note préalable à une conférence pédagogique Matignon-Éducation nationale*, 12 novembre 1962, AN, CARAN, 574 AP4.

### **Texte 9**

« J'insiste pour que Histoire et Géographie : la France ; qu'on les (programmes) allège mais sans remplacer l'histoire de France. Pas des histoires de classes sociales et d'événements sociaux. Revenir à l'histoire des grands hommes et événementielle. Et que la géographie soit visuelle (nos fleuves/nos plaines/nos montagnes). »

Intervention de Pompidou en matière de programmes d'histoire géographie vue par la note manuscrite de Saglio sur le conseil restreint du 20 novembre 1969, AN, CARAN, 5AG2 / 269.

### **Texte 10**

« L'histoire de France doit être apprise à fond dans les classes élémentaires et du premier cycle, l'histoire ancienne doit être amenée à quelques fait essentiels [...], l'histoire du monde extérieur doit être elle aussi amenée à quelques faits l'essentiel sauf pour les temps modernes, c'est-à-dire depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, on ne devra aborder la période qui va de 1940 à nos jours qu'en terminale et avec beaucoup de précautions.»

Note de Pompidou adressée à Chaban-Delmas le 9 avril 1971, lue par Jean-François Saglio, Entretien réalisés par Vincent Léonard et Joëlline Castagnez-Ruggiu, 5 mars 1998, Association Georges Pompidou.

### **Texte 11**

« L'histoire [au sein du cabinet du Ministre de l'Éducation nationale], c'est tout sauf l'histoire événementielle, tout sauf l'histoire des hommes, l'histoire, ça doit être le blabla économique, l'histoire des idées. Le président, ça le mettait en fureur et moi aussi ! Je continue à penser que, quand on apprend la Grèce, c'est bien plus marrant d'apprendre les histoires d'Alcibiade ou les histoires de Lycurgue que l'histoire de la civilisation des hilotes. On s'en souvient au moins. »

Jean-François Saglio, Entretien, *op.cit.*, 22 janvier 1998, Association Georges Pompidou.

### **Texte 12**

« Le programme mêle histoire, géographie, instruction civique, à partir de la première. Cela va au-delà de ce que demandaient les plus réformistes il y a un an. Je persiste à penser que cela ne mènera qu'à un pathos inutilisable et incontrôlable [...]. Prendre l'histoire du monde depuis 1914, n'est en prendre qu'un versant : celui des difficultés croissantes des démocraties que l'on opposera à la montée du communisme jusqu'en 1950 ; il sera facile à beaucoup de maîtres de ne pas mettre en lumière le nouvel équilibre mondial depuis 1950 et la remontée des démocraties. C'est pourquoi il me paraît utile de commencer plus tôt le programme d'histoire (par exemple en 1870). J'ajoute enfin que le contrôle des professeurs et des livres sur la période contemporaine sera très difficile [...]. Je crains que tout ce programme ne soit guère neutre. »

Jean-François Saglio, Entretien, *op.cit.*, 22 janvier 1998, Association Georges Pompidou.

### **Texte 13**

« Introduire en histoire, géographie, éducation civique, sociologie, domaines artistiques, etc. l'étude des sociétés et cultures circum-méditerranéennes auxquelles la France appartient par une large part de sa situation et de son histoire [...]. Il ne s'agit pas de faire éclater l'identité historique de la culture française mais de l'enrichir de l'apport de cultures méridionales jusqu'ici déformées par les souvenirs d'un lourd passé et dévalorisées par la précarité socio-économique de leurs vecteurs humains dans notre pays. »

Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République, Rapport au Ministre de l'éducation nationale*, Paris, CNDP/La documentation française, 1985, p. 56-57.

### **Texte 14**

« Civilisation arabo-islamique

Le réveil contemporain de l'Islam, la place croissante des pays islamiques dans les relations internationales, la présence dans nos classes de beaucoup d'élèves de confession musulmane, autant d'éléments qui renforcent l'intérêt et l'actualité de l'étude de la civilisation de l'Islam. Il convient donc avant de traiter cette partie du programme d'en bien mesurer les difficultés.

\* Expliquer l'apparition de l'Islam dans l'Histoire

\* Montrer comment l'espace géographique occupé par les conquérants a cessé très tôt de constituer une unité politique pour devenir l'espace d'une civilisation originale et, par certains traits, homogène.

\* Situer la civilisation arabo-islamique dans le contexte des grandes civilisations de l'époque médiévale. »

Programme de Cinquième, Histoire, BO Spécial n°4 30/7/1987.

### ***Texte 15***

« C'est un programme clairement idéologique, je n'ai pas peur du mot [...]. Il y a quelque chose qui passe par la Grèce et Rome, par le christianisme et puis quelque chose qui passe par l'affrontement avec l'Islam [...] et puis le grand moment humaniste [...]. On ne peut plus comprendre le monde et la France si on n'analyse pas l'Europe».

Dominique Borne, Entretien avec l'auteure, 2 avril 2008.

### ***Texte 16***

« Un programme, si vous voulez, il a une première exigence qui est une exigence scientifique, donc, il doit être en phase avec la science historique, géographique telle qu'elle est. Et en ce sens, un programme peut devenir obsolète de ce point-de-vue. Mais en même temps, un programme doit être en phase avec la société dans laquelle il évolue, il y a des demandes sociales. La demande de fait religieux, qui ne s'adresse pas d'ailleurs seulement à l'histoire et à la géographie mais qui s'adresse à toutes les disciplines, c'est une demande qui mérite d'être prise en compte, ça , les séminaires qui ont été faits l'ont montré [...]. Il fallait bousculer les routines dans les pratiques, ça supposait des approches nouvelles et puis c'est vrai que depuis il y a des tas de choses. »

Laurent Wirth, Entretien avec l'auteure, 14 avril 2008.

### ***Texte 17***

« Nous, on a demandé, on obtiendra pas beaucoup, on en reparlera quand les programmes vont être sortis, c'est qu'il y ait une place beaucoup plus grande accordée aux civilisations extra-européennes. Mais alors là, c'est pareil. Les programmes restent extrêmement franco-centrés, surtout au collège, ça va être encore... Il y a des modifications mais c'est toujours à la marge, c'est toujours un supplément d'âme. Quand on aura accordé 5% du temps à une civilisation extra-européenne, on sait très bien que dans la réalité, il y aura les profs militants et acharnés pour la faire mais... [...]. Là aussi, ouvrir à l'altérité, ça passe par l'étude d'une civilisation autre. Ça semblait une évidence. Qui existe en dehors de l'européen ou du français dessus. Certains disent : on fait la colonisation, on parle des autres. Mais c'est toujours les autres vus par... Et c'est quand on arrive sur eux que...ils existaient avant! C'est intéressant de les voir avant. Ça nous semblait une évidence qu'éduquer à l'altérité ça passe par l'histoire des autres. Le problème, c'est qu'ils sont pas dans les mêmes temporalités. Nos grands découpages: ancienne, médiévale, moderne, contemporaine, ne collent pas, n'ont plus aucun sens. »

Alice Cardoso (SNES), Entretien avec l'auteure, 2 février 2008.