



FONDATION
LETTRES & SCIENCES

ÉCOLE PROFESSORALE DE PARIS

Séminaire

« Quel enseignement secondaire pour le XXI^e siècle ? »

***L'ENSEIGNEMENT DE
L'HISTOIRE***

par Édouard HUSSON

SOMMAIRE

1. « Les peuples malheureux n’ont pas d’histoire »	3
2. Un peu d’ego-histoire.....	4
3. Vive le « capital culturel » !	6
4. Prise de conscience ?.....	8
5. Limites du Mallet-Isaac.....	10
6. Quels programmes pour le collège et le lycée ?	11
L’enseignement primaire	11
L’enseignement de la géographie	12
La classe de 6 ^{ème}	12
La classe de 5 ^{ème}	14
La classe de 4 ^{ème}	15
La classe de 3 ^{ème}	15
La classe de 2 ^{de}	17
La classe de 1 ^{ère}	17
La classe de Terminale	18

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

par Édouard Husson*

1. « Les peuples malheureux n'ont pas d'histoire »

On vient d'entendre poser la question du sérieux de l'histoire. Étant historien professionnel, j'aimerais poser celle du sérieux des historiens. Nous avons en effet, nous autres universitaires, une énorme responsabilité dans la destruction de l'enseignement de l'histoire à l'école : les uns parce que, jugeant l'enseignement fondé sur l'apprentissage de la chronologie réactionnaire, ils ont confronté les élèves, dès les petites classes, à des contenus inaccessibles pour qui n'a pas les bases ; les autres, parce que, bien que tenants d'une méthode d'apprentissage adaptée à l'âge des élèves, ils ont néanmoins peu fait pour la défendre et l'illustrer.

L'extraordinaire floraison de l'école historique française dans les années 1940-1980 n'a été possible que parce que tous ceux qui firent la réputation de notre science historique construisaient sur les fondations les plus solides qui soient : imagine-t-on Braudel écrire sans aucune notes sa *Méditerranée* en captivité, durant la guerre, s'il n'avait pas reçu le meilleur enseignement primaire et secondaire qui fût, l'histoire chronologique mêlée d'une culture générale solide que l'on dispensait en France avant les années Giscard ?

C'est à Valéry Giscard d'Estaing que l'on doit la diffusion en politique de la formule « les peuples heureux n'ont pas d'histoire ». En fait, c'est exactement le contraire qui est vrai ! Avec quatre décennies de recul – puisque c'est effectivement sous le septennat de Valéry Giscard d'Estaing que l'on a défait l'école de la République, à l'occasion de la réforme Haby – nous remarquons combien la société française est profondément malheureuse car elle a perdu ses repères historiques. Je ne pense pas seulement à ces jeunes Français qui cherchent dans l'islamisme un « grand récit » de substitution et rêvent de partir

* Vice-Président de Paris Sciences et Lettres, ancien Vice-Chancelier des universités de Paris, Professeur des universités, Docteur en Histoire de l'université Paris-Sorbonne, ancien élève de l'École Normale Supérieure.

combattre avec Daech ou de commettre des attentats sur le territoire français ; je pense aussi à nos responsables politiques qui n'ont plus les repères historiques qui devraient fonder une grande politique. Faute de connaître l'histoire du Proche-Orient, ils se sont mis à la remorque d'une politique occidentale qui ne sait plus faire qu'une chose dans cette région, détruire : abolir les frontières, éradiquer le patrimoine historique, déraciner les individus ; jusqu'à ce que les effets de cette politique mortifère nous reviennent comme un boomerang. Faute de connaître l'histoire de l'Europe, ce sont les mêmes hommes politiques français qui se sont mis à la remorque de la russophobie occidentale ambiante et sont en train de manquer l'occasion de participer à la grande aventure du XXI^e siècle, la construction d'une Eurasie où se déroulera l'essentiel de l'histoire du monde dans les décennies qui viennent.

Nous sommes devenus un peuple profondément malheureux, soit que nous soyons touchés par le chômage qui est la rançon inéluctable du déficit éducatif dans l'économie de la connaissance et de la créativité ; soit que nous soyons obsédés par un ailleurs où il ferait mieux vivre qu'en France quand nous appartenons à ceux qui ont reçu un capital culturel à faire fructifier. La destruction de l'enseignement de l'histoire n'explique pas tout : elle est autant symptôme que cause. Mais il vaut la peine de s'y arrêter quelques instants ; et surtout de se demander comment reconstruire.

2. Un peu d'ego-histoire

Entré en cours préparatoire en 1974, j'ai passé mon bac en 1986. J'ai assisté à la décomposition de la formation en histoire au collège et au lycée, et en réalité déjà dans le primaire. Pourtant, je suis devenu historien. Je ne voudrais pas être victime de ce que Bergson dénonçait comme la « vision rétrospective du jugement » qui tend à reconstruire et à rationaliser *a posteriori*, mais je puis dire que je suis devenu historien *contre* mon environnement scolaire.

Quand je suis entré en cours préparatoire, je n'ai pas le souvenir d'y avoir fait beaucoup d'histoire. Disons qu'à partir de la 9^{ème} ou de la 8^{ème} j'ai souvenir de manuels d'histoire comportant de belles images, mais je me rappelle aussi une couverture jaune sur laquelle il était écrit « Éveil à l'histoire ». Autant dire qu'il y avait les choses sérieuses, la lecture, le calcul, et le reste relevait de l'« éveil ». De fait, il y avait profusion de couleurs – il fallait bien faire concurrence aux couleurs toutes fraîches de la télévision ; en revanche les chapitres étaient très courts et indigestes, avec de tout petits résumés. Ces livres n'étaient plus qu'une pâle réplique du Petit Lavis, en particulier l'essentiel de la chronologie avait disparu.

À dire vrai, dès cette époque j'ai triché, ou plutôt ma famille m'a appris à tricher, à tromper la vigilance molle des gardiens de la pédagogie nouvelle :

avec ma mère, professeur d'université, fille d'un professeur de lycée boursier de la République, et petite-fille d'un inspecteur de l'enseignement primaire, je disposais d'une bibliothèque pleine des manuels scolaires de la III^e et de la IV^e Républiques. J'avais fréquenté le Petit Lavisser avant d'être confronté aux manuels de l'époque de René Haby ou d'Alain Savary. Dès cette époque, j'ai pu me former un jugement, nourri à cette école de la liberté qu'était ma famille.

Ainsi je ne crois pas que je fasse une reconstitution arbitraire du passé, comme un homme mûr qui a tort le prêter certaines pensées à l'enfant qu'il était. À côté du Petit Lavisser et des manuels scolaires de la bibliothèque maternelle, il y avait, venue de la famille de mon père – d'une bourgeoisie plus établie que celle de ma mère - une volumineuse biographie de Napoléon, datant de la fin du XIX^e siècle, très joliment illustrée et qui se lisait comme une épopée. Plus tard, l'esprit de liberté de mon éducation me ferait rejeter l'inconséquente admiration du despote entretenue par ces Français qui ont construit notre république ; mais peu importait à cette époque, j'absorbais avec passion non seulement une somme d'informations mais toutes ces histoires enchevêtrées qui font la dynamique d'une époque. Plus tard, j'ai pu m'intéresser à l'économie et à la société de l'époque napoléonienne parce que j'en maîtrisais la chronologie et les étapes.

Au collège, au lycée, j'ai le souvenir de deux professeurs qui étaient tout à fait honnêtes et assez intéressants. Mais quels désastres empilés que la somme : nouveaux programmes + déconstruction de l'enseignement traditionnel + manuels d'un nouveau genre :

- On ne dira jamais assez l'absurdité qu'il y a à faire parcourir une première fois, durant le collège, l'ensemble de l'histoire pour ensuite parcourir à nouveau l'ensemble au lycée. J'ai d'ailleurs le souvenir d'avoir eu le même professeur en 4^{ème} et en 2^{de}, qui débitait exactement le même cours étant donné qu'en 2^{de}, on était censé recommencer l'histoire, de la préhistoire au XX^e siècle – tâche impossible qui permettait au professeur de choisir ses périodes, donc d'affirmer son droit à la paresse. L'absence de pédagogie était dans la répétition : un premier trimestre sur la Renaissance à Florence, le deuxième sur les paysans au XVIII^e siècle, et le troisième sur la révolution industrielle. C'était fascinant : exactement les mêmes cours, les mêmes phrases (prises dans des livres photocopiés) à deux ans de distance. Je me rappelle avoir passé un certain nombre des heures subies avec ce fumiste, sympathique au demeurant, à apprendre la chronologie des dynasties européennes puis avoir entamé la lecture d'une chronologie universelle...

- Dans mon collège, nous vîmes débarquer, en classe de 5^{ème}, une jeune femme professeur d'histoire-géographie qui nous faisait lire *Astérix gladiateur* en guise d'histoire romaine. J'aimais bien mettre à l'épreuve les connaissances d'histoire romaine acquises clandestinement dans la bibliothèque familiale – car Astérix a été écrit par des gens pleins de culture mais dont les allusions ne peuvent être pleinement goûtées que si on a les bases de l'histoire ancienne en tête. L'anti-pédagogie de cette jeune femme pleine d'entrain et de préjugés affichés (elle nous disait « détester Saint Louis » et « adorer Philippe Le Bel » mais sans jamais nous raconter un épisode de leurs règnes respectifs !) n'avait d'efficacité que sur un mauvais sujet comme moi, déjà nanti d'un capital culturel !
- Quant aux manuels que nous avions à disposition, ils étaient magnifiques, mais totalement décalés : dotés d'une documentation exubérante, ils regorgeaient d'approches thématiques, d'approches de « longue durée », de considérations prises à l'économie, la sociologie, l'anthropologie, comme si nous avions été des surdoués capables de dialoguer dès la 6^{ème} avec Georges Duby ou Emmanuel Le Roy-Ladurie. Mais de cette école des Annales du bac à sable il ne pouvait rien rester puisque la chronologie était réduite à la portion congrue – voire inexistante.

3. Vive le « capital culturel » !

Si je n'avais eu que le collège et le lycée, je n'aurais jamais dû faire de l'histoire. Mais j'avais ce qu'on appelle un capital culturel, par ma famille. Je suis entré en hypokhâgne en ayant largement bénéficié des deux générations de normaliens qui m'avaient précédé. J'ai passé le concours de la Rue d'Ulm en Lettres classiques car j'étais imprégné, par ma famille et grâce aux cours de mon professeur de lettres de Première et Terminale, l'extraordinaire Pierre Rezé, de culture humaniste. Mais j'ai passé finalement l'agrégation d'histoire, déviation de la trajectoire familiale, mais qui puisait elle aussi largement à mon héritage.

Il y aurait beaucoup à reprendre concernant les analyses de Bourdieu. La notion de « capital culturel » est intéressante mais, comme beaucoup d'universitaires français, Bourdieu a une conception erronée du capital. Restant de mentalité pré-capitaliste (c'est-à-dire prisonnier d'un monde où la richesse ne se crée pas ni ne circule mais s'accapare et se thésaurise), l'intellectuel ne voit pas que l'important dans la notion de « capital culturel » est la circulation des

idées et leur développement, la diffusion de la connaissance loin des phénomènes de castes et d'accaparement du savoir. C'est cela la grandeur de l'Occident ! Avoir mis fin à la stratification sociale reposant sur la différence entre ceux qui possédaient un savoir et ceux qui n'en possédaient pas ; pour faire la place à un monde où tous peuvent avoir accès au savoir, le transmettre, le partager, emprunter, développer et, au bout du compte, augmenter la somme des connaissances. La bourgeoisie culturelle, depuis le *Bildungsbürgertum* de l'époque humboldtienne, se caractérise non pas par l'accaparement de connaissances limitées au profit de quelques-uns mais par une production toujours plus grande de connaissances grâce à une circulation des idées sans équivalent dans l'histoire. Heureusement qu'il y a eu, un peu partout en Occident – et aujourd'hui dans le monde – constitution de « capital culturel », en vue de la transmission et du développement des savoirs !

L'État, qui a joué en France plus qu'ailleurs en Occident un rôle dans la constitution du « capital culturel » du pays, a, depuis une quarantaine d'années, largement négligé de développer celui des nouvelles générations au nom d'idéaux collectivistes. Mes parents disposaient d'un capital culturel, ils me l'ont transmis et j'ai pu, selon mes propres centres d'intérêts, le faire fructifier.

Je réfléchis à l'agrégation d'histoire telle que je l'ai passée. Elle contenait une épreuve redoutable pour un produit de l'Éducation nationale post-Haby, la « leçon de hors-programme » (à l'oral). On pouvait être amené à plancher sur tout, sur n'importe quelle période. Je suis toujours sidéré, quand j'y repense, à l'inconscience dont témoignaient nos examinateurs, qui ne semblaient pas savoir que nous étions des extra-terrestres : rien sur la planète Éducation nationale ne nous avait préparé à cette épreuve. Pire encore, sur les questions avec programme : nos préparateurs ne nous disposaient plus à être des professeurs de collège ou de lycée ; ils nous faisaient part des débats entre chercheurs sur les grandes questions. C'était passionnant mais très inapproprié, puisqu'ils avaient en face d'eux des étudiants dont les bases étaient peu sûres, et qu'on engageait donc dans des controverses qui n'ont de sens que pour les initiés, mais qui sont dérisoires pour des jeunes gens dont l'objectif est d'être correctement formés pour enseigner l'histoire dans le secondaire à des collégiens et à des lycéens. D'ailleurs, aujourd'hui, l'agrégation destine à la classe prépa et à l'université et non plus à l'enseignement secondaire, rôle réservé au CAPES. Perdant sa fonction de formation des meilleurs professeurs du lycée ou du collège, il y a fort à parier que l'agrégation disparaîtra, devenue inutile puisque ceux qui seront dotés du capital culturel le plus abondant en histoire préféreront aller le développer dans une université de recherche de standard international, en France ou ailleurs.

4. Prise de conscience ?

Je n'ai pas besoin de dramatiser pour dire que je suis un survivant de ce qu'il faut bien l'appeler la *décomposition* de l'enseignement de l'histoire, accomplie en gros depuis la fin des années 1960 jusqu'aux années 1990. Sans doute continue-t-elle aujourd'hui. Sauf que, maintenant, on a pu constater les effets réels déplorables de toutes ces réformes, et on commence à réagir. Cela fait déjà une bonne vingtaine d'années, voire même un peu plus, que les manuels classiques type Mallet et Isaac ont été réédités, et cela fait plusieurs années qu'on réfléchit à la manière dont il conviendrait de refonder l'enseignement de l'histoire.

C'est pourquoi je suis très heureux d'être là ce soir, non seulement parce que j'ai beaucoup d'admiration pour Philippe Nemo et que j'ai eu l'honneur de diriger l'ESCP alors qu'il y était encore professeur (après l'avoir entendu des années auparavant, quand j'étais étudiant en histoire, défendre, à la radio et ailleurs, l'enseignement tel qu'on le concevait sous Jules Ferry). Je suis très heureux d'être là parce que le moment est venu de reconstruire.

L'enseignement de l'histoire a toujours été pensé par ceux qui le dispensaient comme de nature à structurer l'esprit des enfants, à l'éduquer, le former, l'ouvrir. On trouve la conscience de ces buts dans la tradition de l'enseignement catholique, celui des Jésuites ou des Oratoriens, avec une dimension très forte d'Histoire Sainte (histoire biblique et histoire de l'Église) et d'histoire de la nation dynastique, histoires qui devaient former l'esprit du jeune chrétien qui se percevait déjà comme un jeune Français. Après 1789, on a opposé à cette tradition un autre récit, lui aussi orienté et pourvu de sens pour la vie individuelle et collective : le grand récit issu de la Révolution française et qui a contribué à justifier la création de la République. On peut dire sans trop exagérer que le général De Gaulle est le dernier homme d'État français qui en a été porteur, d'autant plus qu'il mélangeait ou combinait les deux grands récits historiques, le récit chrétien et monarchique et le récit national et républicain. Je me souviens de ce vieux paysan, habitant d'un village à la limite de la Normandie et du Perche où j'ai passé une grande partie de mes vacances d'été, enfant et adolescent, et qui me dit un jour en ces termes : « Ah, le Charles de Gaulle, quand il parlait à la radio, on comprenait ! Tu vois, quand on savait qu'il allait parler, on arrêtait ce qu'on faisait pour venir l'écouter ! Je descendais de mon tracteur et j'allumais la radio ». Repensons aux célèbres conférences de presse, elles sont certainement restées dans toutes les mémoires parce que leur protagoniste, entre autres caractéristiques, y convoquait l'histoire de la France et du monde. Aux générations qui avaient pratiqué au moins le petit Lavis, de Gaulle proposait de magistrales leçons d'histoire en même temps qu'il analysait le présent et se risquait à des anticipations.

Le récit a disparu des programmes d'histoire depuis trois ou quatre décennies. Même s'il y a eu peut-être une petite retouche cosmétique ces 10 ou 15 dernières années – la chronologie n'est plus l'élément structurant fondamental. Surtout dans les petites années, les années du primaire et du collège, celles où précisément il faut poser les bases de la chronologie. Car la maîtrise de la chronologie n'est pas moins structurante que le calcul ou l'apprentissage de la perspective. Le petit enfant se délecte aux histoires qu'on lui raconte et il ne cesse de demander, à chaque étape du récit, « Et puis après ? ». Quand l'enfant maîtrise les chiffres et découvre que l'on peut parcourir des successions d'événements datés, y rattacher des individus, des constructions, des découvertes, il est avide de retenir parce qu'il structure un monde intérieur de représentations. Et quand ses parents ou grands-parents évoqueront un événement de l'histoire familiale, il sera fier de le relier à la « grande histoire ». Il sera bien temps, plus tard, de découvrir la limite des capacités individuelles, la complexité des relations sociales, l'intérêt des échanges commerciaux, etc. Ils viendront se greffer sur la chronologie déjà maîtrisée. Privez les élèves de l'histoire événementielle, prétendez les initier directement à l'histoire structurelle et le résultat est évident : rien ne subsistera de l'enseignement dispensé.

L'expulsion de la chronologie de l'enseignement de l'histoire a été désastreuse car elle a dégoûté de l'histoire des générations d'élèves et parce qu'elle a rendu absolument impossible l'apprentissage des autres dimensions de l'histoire. Je ne dis pas que l'histoire se réduit à la chronologie, auquel cas elle ne serait qu'une chronique. À la différence de la chronique, l'histoire implique une analyse, une vérification, une mise en récit élaborée, mais tout ceci étant fondé sur la capacité élémentaire de connaître les faits et leur situation dans le temps. Si l'on situe Charlemagne au début du XVI^e siècle, il y a un problème... L'étudiant ne va pas pouvoir saisir le sens des références, comparaisons et allusions du professeur. Si celui-ci, à l'occasion d'un cours, parle de Charlemagne, mais fait allusion aussi au droit romain ou moderne, ou à la pensée médiévale, ou à la Renaissance, un auditeur s'imaginant que Charlemagne est un homme du XVI^e siècle aura du mal à suivre.

Ainsi la chronologie est-elle la première dimension à prendre en compte. La nature ayant horreur du vide, nos générations sont férues de biographies, de généalogies, et même de commémorations, mais cela suppose un public appartenant à des catégories sociales qui ont pu bénéficier d'un enseignement malgré tout structuré, ou qui ont pu avoir une formation complémentaire en dehors de l'école sous une forme ou sous une autre. Mais que penser du vide que nous avons laissé dans les collèges, du fait de la déconstruction de la pédagogie traditionnelle ? Il y a tellement de jeunes Français à qui l'on n'a rien appris de l'histoire de la République ni de celle de l'Europe et qui sont sans repères dans la mondialisation au lieu d'en devenir des acteurs !

5. Limites du Mallet-Isaac

Je ne veux pas non plus embellir la manière dont l'histoire était enseignée jadis. Relisez le Mallet et Isaac, vous y trouverez nombre de défauts. Il est certain qu'il y avait une grande faiblesse de l'enseignement de l'histoire des périodes antérieures à la III^e République. L'histoire enseignée ne permettait pas de faire saisir à l'élève l'ensemble des civilisations. Au fond, il y avait une très forte focalisation sur l'Antiquité gréco-romaine, certes essentielle dans notre culture, mais qui faisait aussi courir le risque de repli sur soi. Je pense pour ma part qu'une vénération trop poussée de la culture gréco-romaine a détourné la France de regarder vers le Grand Large et le Vaste Monde. Nous avons eu tendance à nous enfermer sur le continent au lieu de suivre la vocation maritime que devrait susciter notre géographie.

Pourquoi n'avait-on pas une attention aussi poussée pour les autres grandes civilisations de l'Antiquité, pour l'Inde, pour la Chine ? Les élèves ne pourraient que gagner à étudier successivement l'histoire de la Chine et l'histoire du Bassin méditerranéen antique. Ils pourraient comparer l'enchaînement « Chine des Printemps et des Automnes/Chine des Royaumes combattants/Avènement de la dynastie Qin » et « Guerres puniques/guerres civiles romaines/siècle d'Auguste ». De même, on peut rêver d'une génération d'hommes et de femmes politiques français qui comprennent l'Islam parce qu'ils en auront étudié l'histoire dans toute sa complexité. Tout cela manque dans le Mallet et Isaac encore imbu de piété gréco-romaine et de supériorité européenne. On peut bien le rééditer mais il faudra plus pour former de jeunes Français à la compréhension historique d'un monde devenu véritablement polycentrique.

Lorsqu'on présentera, par exemple, les grandes découvertes, il ne faudra pas qu'il y ait cette réduction du regard qu'on trouve dans les manuels « III^e République ». Pensons à ce qu'était l'enseignement dans les collèges jésuites au XVIII^e siècle, où le spectre était beaucoup plus large. L'enseignement de l'histoire au XX^e siècle s'est concentré sur un fil, estimable, mais centré d'abord sur l'histoire de France, sur l'histoire de l'Europe, et avec ce biais qui consistait à faire des chapitres de plus en plus volumineux, couvrant des périodes de plus en plus brèves, à mesure qu'on se rapprochait de notre époque. Or l'Empire byzantin n'est-il pas un objet absolument fascinant, complexe, totalement sous-estimé ? Les civilisations américaines pré-colombiennes ne méritent-elles pas plus que les quelques phrases qui leur étaient réservées dans les manuels du milieu du XX^e siècle ? Peut-on parler de la conquête coloniale de l'Afrique ou de l'Indochine par les Français mais non des périodes, historiquement brillantes et passionnantes qui ont précédé ? D'une manière générale, il faut redécouvrir l'extraordinaire *Histoire synchronique générale* de Pierre Dumoulin de Laplante, qui présente une histoire planétaire à chaque

période de l'histoire. C'est un bon modèle pour que, plus tard, devenus lycéens et étudiants, les jeunes Français puissent adhérer à la tendance motrice dans l'historiographie contemporaine, la *World history*, l'histoire globale, courant qui a pris la suite des perspectives ouvertes par l'École des Annales (et qui reflète bien le fait que le *leadership* scientifique en matière de sciences historiques est passé au monde anglophone, non pas pour des raisons linguistiques, mais parce que notre école historique ne dispose plus d'un vivier suffisant).

6. Quels programmes pour le collège et le lycée ?

Pour repenser un programme d'histoire pour le collège et le lycée, il faut d'abord le penser comme un continuum, au lieu de raconter toute l'histoire de la 6^{ème} à la 3^{ème}, puis tout recommencer de la Seconde à la Terminale, ce qui est d'autant plus absurde que les fins de scolarité en 3^{ème} sont de moins en moins nombreuses. Donc, ce que je vais vous proposer, c'est quelque chose où, de la 6^{ème} à la Terminale, on accompagne un enfant devenant adolescent, puis arrivant au seuil de l'âge adulte avec un programme d'histoire dont on souhaite qu'il nourrisse son esprit et forme son caractère. Ce programme va structurer sa pensée mais aussi le nourrir d'exemples. D'autre part, je vais essayer de tirer le meilleur des critiques qui ont pu être adressées dans les années 1950/1960 à la manière classique, traditionnelle d'enseigner l'histoire, et je proposerai une vision plus large, tout en restaurant ce qu'il y avait de plus solide dans cette histoire traditionnelle, à commencer par le fait qu'elle mettait la chronologie au cœur des apprentissages.

C'est une nécessité permanente qu'il y ait une structuration par la chronologie. Mais aussi, au-delà de l'initiation de l'esprit à la curiosité scientifique, rationnelle, on n'oubliera pas que l'histoire, c'est d'abord une belle histoire. C'est quelque chose que l'on raconte, qui a une direction, qui va dans un certain sens. La désorientation de beaucoup de jeunes d'aujourd'hui est, entre autres facteurs, liée à la perte de sens de l'histoire. Mais il ne s'agit pas de revenir à une histoire téléologique, celle dont Marx et d'autres ont voulu nous persuader que le déroulement était fixé à l'avance. Au contraire, il s'agit de retrouver le sens d'une histoire ouverte, où l'individu s'émancipe, mais, en même temps, respecte le donné, le passé et l'héritage. Il fera sa propre histoire et ira dans sa propre direction, grâce aux possibilités nouvelles qui s'offrent à lui, mais il connaîtra ses liens avec une histoire plus ancienne et qui continuera après lui.

L'enseignement primaire

Je ne m'étendrai pas ici en détail sur le programme du primaire qui mériterait un exposé à part entière. Je l'imagine entièrement consacré à l'histoire

et à la géographie de la France. Il faut imaginer un Petit Lavis pour notre temps. Contrairement à certains observateurs, je ne crois pas que nous soyons entrés dans l'ère de la « démondialisation ». Nous sommes en train de passer d'une mondialisation américano-centrée à une mondialisation polycentrique. La révolution numérique, révolution de l'information, nous connecte à qui nous voulons à l'autre bout de la planète. En même temps, elle rend beaucoup d'autonomie aux individus et aux territoires. Elle joue en faveur du réenracinement autant que de l'ouverture. Voilà pourquoi les nations ont un bel avenir dans cette nouvelle vague de la mondialisation et voilà pourquoi il faudra mettre le plus grand soin à procurer une vision, renouvelée et solide, de l'histoire de notre pays aux élèves du primaire.

L'enseignement de la géographie

Je n'ai pas le temps non plus, dans cet exposé, de décrire en détail des programmes de géographie renouvelés. Mais j'insiste sur l'importance du lien, traditionnel, dans l'enseignement français, entre géographie et histoire. La « longue durée » de Braudel est finalement l'un des plus beaux rejetons du mariage typiquement français entre histoire et géographie. Je n'imagine pas tout ce qui suit dispensé autrement qu'au sein d'un solide enracinement dans la géographie historique et contemporaine.

Programmes du collège et du lycée

La classe de 6^{ème}

Histoire de l'univers – Histoire de l'hominisation - Préhistoire

Je me suis demandé ce que j'aurais moi-même aimé, avec ma curiosité d'enfant et d'adolescent, que soient mes cours d'histoire. Pas exactement ce que faisaient Mallet et Isaac et beaucoup d'autres manuels, c'est-à-dire des chapitres trop rapides sur des sujets pourtant fascinants puisqu'il s'agit de la « naissance de l'histoire », de l'avènement des civilisations de l'écrit : nos vieux manuels consacrent de trop brèves pages à la Mésopotamie, un peu plus à l'Égypte, mais pas assez, par rapport à la place qu'ils font à la Grèce et à Rome. Cela a structuré la vision de l'histoire de nombreuses générations, mais c'est peu satisfaisant aujourd'hui – tout comme est peu satisfaisante la réduction à la portion congrue de l'histoire du monothéisme hébreu – lutte de l'Église et de l'État obligeait.

En fait, je vais proposer autre chose, et d'ailleurs je vais proposer de n'aborder les premières grandes civilisations qu'en classe de 5^{ème} ! En effet, je

pense qu'il y a d'abord une autre histoire à présenter : ce qui va passionner un enfant en 6^{ème}, ça va être de comprendre d'abord l'histoire *depuis les origines*.

1^{er} trimestre

En ce qui me concerne, j'aimerais même commencer par l'histoire de l'univers. On imagine tout ce qu'on peut apporter à un enfant quand on lui montre les milliards d'années qui le séparent de ce que les savants appellent le Big Bang, mais aussi, précisément, le décalage considérable, qu'on peut lui faire sentir d'emblée, entre cette mince pellicule que représente dans l'échelle du temps et dans les couches successives l'histoire humaine et *a fortiori* l'histoire des civilisations, et l'histoire du Cosmos et de la Vie avant l'homme. Cela lui permettra de prendre conscience de quelque chose de fondamental, la valeur éminente de l'humanité, qui représente si peu à l'échelle du Temps, mais qui représente tant par elle-même, par ce qu'elle représente en substance.

Il ne s'agit pas, certes, de faire une initiation à la philosophie dès la 6^{ème} ! N'allons pas trop vite. On sait le succès des livres de vulgarisation d'un certain nombre de grandes figures de l'astrophysique et de la cosmologie auprès du public adulte. Mais il ne s'agit pas d'engager les enfants dans des spéculations qui sont à la limite de nos connaissances. Ce qu'on peut faire, c'est raconter ce qu'on sait de certain au sujet de l'histoire de l'Univers. Cela passionnera les enfants. On pourra aussi leur citer les noms, et même leur raconter la vie de grands savants qui ont fait les découvertes majeures dans les sciences de l'univers. Avant de le faire rêver sur des politiques, sur des artistes, sur des industriels, faisons-les rêver sur des savants, de grandes figures des siècles écoulés ou des héros de notre temps. Nous avons absolument besoin de redonner le goût des sciences de la vie et de la matière aux écoliers : l'histoire peut y contribuer utilement.

2^{ème} trimestre

Il me semble ensuite fondamental de poser la question de l'hominisation. À partir de quand, dans l'histoire des espèces, peut-on dire que l'homme existe ? On racontera l'histoire de tous les hominidés – une quinzaine d'espèces, dit-on – d'*homo erectus* à *sapiens sapiens*, en passant par l'homme de Neandertal, de Cro-Magnon et beaucoup d'autres... Cela passionnera les enfants. Il n'est que de se promener au Muséum d'histoire naturelle, au Musée de l'Homme un samedi ou un dimanche : on voit la passion des enfants visitant ces salles. Il faut être passé par l'histoire de l'univers et de la vie, y compris les dinosaures, mais il faut surtout amener l'enfant, au deuxième trimestre, à la question fondamentale « Qu'est-ce que l'homme ? ».

3^{ème} trimestre

C'est après avoir donné ces fondements qu'on peut consacrer un troisième trimestre à la Préhistoire. Avec tous les fondamentaux, du paléolithique au néolithique. Cela conduira l'élève au seuil de l'Histoire.

Ainsi donc, dans la refonte durable des programmes ici proposée, l'année de 6^{ème} est passée à montrer que l'histoire humaine s'enracine dans une histoire plus ancienne, celle de l'Univers, celle de la lente formation de notre planète et des conditions d'apparition de la vie. L'élève sera sensibilisé à l'espace-temps qui est celui des astrophysiciens ; il deviendra conscient du caractère précieux de notre planète à travers son histoire géologique et l'histoire de ses espèces. Il verra l'humanité émerger progressivement, mais avec des traits bien distincts de tout ce qui a précédé.

La classe de 5^{ème}

Sumer – L'Égypte ancienne – La Chine jusqu'à l'avènement de l'Empire Qin – La civilisation de la Vallée de l'Indus et la civilisation védique – le Proche-Orient et le Bassin méditerranéen jusqu'à la conquête d'Alexandre

En 5^{ème}, nous voilà parvenus à ce qu'on appelle les premières grandes civilisations. Nous présenterons l'Antiquité, en partant de Sumer et de l'Égypte, les deux civilisations les plus anciennes. Je pense qu'il vaut la peine de s'arrêter beaucoup plus sur Sumer qu'on ne le faisait il y a quelques décennies. Ce sera l'occasion d'initier les élèves à l'archéologie. Et qui n'a été fasciné comme enfant par l'Égypte, avec tout ce que cela implique ? Traiter de Sumer et de l'Égypte occupera bien le 1^{er} trimestre.

Je pense qu'ensuite, au 2^{ème} trimestre, il faut corriger ce que l'esprit européen a eu d'étriqué à un certain moment de son développement en faisant toute leur place à l'histoire de la Chine et de l'Inde. Ce sera l'occasion d'évoquer certaines questions fondamentales qui ont été posées par de grands philosophes de l'Histoire au XIX^e ou au XX^e siècles : la parenté des grandes cultures, des grandes civilisations, les réponses qu'elles ont apportées aux grandes questions que l'humanité se pose depuis l'origine. On fera tout cela, conformément à nos principes, en suivant le fil chronologique.

Au 3^{ème} trimestre, on reviendra sur le Proche-Orient ancien et la Méditerranée, mais, cette fois, à l'histoire biblique et à l'histoire grecque jusqu'à la conquête d'Alexandre. On objectera que c'est peut-être un peu dense pour un seul trimestre. Mais je pense que, si ce qui a été fait avant a été bien fait, on pourra utiliser ces apports pour présenter valablement et structurer l'histoire du Proche-Orient biblique et l'histoire grecque. Et l'on terminera l'année scolaire sur le grand récit de l'apogée et du déclin d'Athènes, des guerres Médiques à la

guerre du Péloponnèse et à la conquête macédonienne. La conquête d'Alexandre donne l'occasion d'un bon panorama récapitulatif.

Ainsi la classe de 5^{ème} sera-t-elle entièrement consacrée à la première phase de l'histoire ancienne, mais à une Antiquité rééquilibrée, moins eurocentrée, plus universelle. Assez naturellement, vu les enjeux et l'élargissement de la vision, l'Antiquité occupe plus qu'une année.

La classe de 4^{ème}

La conquête romaine de la Méditerranée et l'avènement de l'Empire – L'Eurasie au temps de l'Empire romain – L'avènement du christianisme – Chrétientés au premier millénaire – Histoire de Byzance

L'année de quatrième permettra de parcourir les mille ans environ qui mènent au seuil du Moyen Âge européen. Au *1^{er} trimestre*, on étudiera la progressive emprise romaine sur l'ensemble du bassin méditerranéen, la crise de la République et l'installation de l'Empire. On y montrera les métamorphoses de la culture de langue grecque, mais aussi celles de l'hébraïsme post-exilique, milieu parmi les plus développés culturellement du Bassin méditerranéen, et d'où sont sorties ces deux religions cousines, le christianisme et le judaïsme.

Le *2^{ème} trimestre* me semble devoir être tout entier consacré à une présentation du « monde au temps de l'Empire romain ». La chronologie des empereurs romains peut être rapidement apprise ; l'histoire de cette succession d'individus rendus fous, sauf exception, par le pouvoir suprême, n'a pas d'autre intérêt que de rappeler à de futurs citoyens que, si « le pouvoir corrompt, le pouvoir absolu corrompt absolument ». Il me semble plus intéressant de saisir l'occasion de l'histoire de l'Empire qui est largement la matrice de l'Europe occidentale pour évoquer, dans les grandes lignes l'Eurasie des premiers siècles de notre ère.

Le *3^{ème} trimestre* me semblerait utilement occupé à évoquer les premiers siècles du christianisme, le basculement constantinien et, surtout, à consacrer un temps important à l'histoire de cette grande méconnue, la civilisation byzantine.

La classe de 3^{ème}

Le monde à la veille de l'expansion musulmane – La naissance de l'Islam et son expansion - L'Europe jusqu'aux croisades – L'Europe médiévale et le reste du monde - Le Moyen Âge européen et les origines de la Modernité

Le *1^{er} trimestre* sera l'occasion de présenter un état du monde à la veille de l'avènement et de l'expansion de l'Islam. Puis on présentera la naissance de la religion musulmane et les étapes de la conquête. La contribution de l'Islam à

la naissance de l'Europe médiévale – par influence civilisationnelle ou par réaction – sera abordée avant de se tourner vers les autres facteurs d'émergence du socle de la culture occidentale.

Le *2^{ème} et le 3^{ème} trimestres* seront consacrés au Moyen Âge européen, exclusivement, car il s'agira, d'une part, d'exposer une histoire encore omniprésente sur tout notre continent ; et, d'autre part, de montrer comment s'y enracine toute notre modernité. Il n'y aura pas trop de deux trimestres pour présenter à la fois un cadre chronologique approprié et une analyse en profondeur de la religion, de la culture, de la société et de l'économie, dont les développements nous ont faits ce que nous sommes.

Les historiens des techniques nous disent qu'il y a eu un certain nombre de choses absolument extraordinaires qui se sont passés dans l'Europe de cette époque et qui démontrent déjà l'inventivité de la culture européenne, un demi-millénaire avant la révolution industrielle. Mais ce n'est qu'un domaine : l'un des problèmes auxquels nous sommes confrontés, c'est l'incapacité, moderne ou post-moderne, à comprendre comment tout de ce qui va constituer plus tard ce que nous appelons la Modernité, a sa source dans le Moyen-Âge. Tout y est déjà en puissance. Cela me frappe à chaque fois que je me replonge dans saint Thomas d'Aquin. Quand on lit la Somme Théologique, avec ses questions structurées en objections et réponses, on trouve bien des fulgurances de la philosophie moderne, des choses que Hegel ou d'autres diront plutôt moins bien. Le Moyen Âge européen, c'est aussi l'invention d'un certain nombre de grandes catégories du droit, le début de la culture urbaine en Europe, etc.

Ajoutons que procéder ainsi dans le déroulement de nos programmes d'histoire, c'est le meilleur service que nous puissions rendre à la notion d'unité européenne : la grande intuition de l'après-1945, c'est que les nationalismes avaient privé chacune de nos nations de dimensions essentielles de leur être. Mais l'aventure a largement tourné court parce que l'on s'est imaginé créer du nouveau, faire table rase des nationalismes ; au lieu de voir qu'il s'agissait de remonter à la source de la culture européenne.

L'école primaire avait servi à donner une image solide de l'histoire de France, forgeant le noyau dur d'une identité civique. Le collège se termine sur la compréhension des fondations de l'Europe – aidant les élèves à développer une forte conscience culturelle. À présent, le lycée va être l'occasion de se lancer, avec nos ancêtres de la Renaissance dans de « grandes découvertes » pour mieux comprendre ce que veut dire, au XX^e siècle, être un acteur de la construction d'un monde dont les nations sont appelées à être en interaction constante.

La classe de 2^{de}

Le monde entre 1450 et 1650 - bouleversements européens au xv^{ie} siècle : réformes religieuses, création artistique, innovation scientifique et technique – La Guerre de Trente Ans et la difficile stabilisation de l'ordre étatique européen

Le *1^{er} trimestre* sera consacré à une photographie du monde à la veille des « Grandes découvertes » : il s'agira non seulement de comprendre où en sont la Chine, l'Inde et l'Islam mais aussi de passer du temps à explorer des terres qui, jusque-là, ne sont pas entrées dans le champ de vision : l'Afrique, l'Amérique pré-colombienne en particulier.

Le *2^{ème} trimestre* sera consacré à étudier les grandes découvertes et les révolutions de l'esprit européen ; réforme protestante et contre-réforme catholique ; découvertes scientifiques et techniques, à commencer par la révolution de l'imprimerie ; épanouissement artistique et culturel ; urbanisation etc.

Le *3^{ème} trimestre* décrira la progressive construction d'un ordre européen fondé sur les États modernes, largement structuré par l'affrontement entre la monarchie française et l'empire des Habsbourg, qui va des guerres d'Italie à la signature du Traité des Pyrénées.

En gros, donc, on suit une période allant de 1450 (invention de l'imprimerie) à 1650 (traité de Westphalie).

La classe de 1^{ère}

L'Europe entre 1660 et 1780 – Le monde à la veille de la révolution industrielle - L'ère des révolutions (1780-1820)

Je propose de mener les élèves, tout au long de la classe de première, de l'ordre de paix établi par les traités de Westphalie et des Pyrénées jusqu'à l'invention d'un nouvel équilibre européen par le Congrès de Vienne. Je ne veux pas, pour autant, tout réduire à l'histoire des relations internationales, même si je tiens à affirmer, au lycée encore, l'importance des repères chronologiques. Je propose de découper la période en trois morceaux à peu près égaux du point de vue de la durée : à chaque fois on y envisagera une large palette de questions couvrant l'histoire religieuse, scientifique, artistique, culturelle, sociale, économique, politique etc. Et l'on proposera une histoire mondiale.

Je suggère de traiter au *1^{er} trimestre* en gros la période du règne personnel de Louis XIV (1660-1715) ; au *2^{ème} trimestre*, les décennies 1720-1770 ; au *3^{ème} trimestre* la période des révolutions américaine et française close, au choix, par le Congrès de Vienne ou la formulation de la doctrine Monroe (1823). Il me

paraîtrait judicieux d'aborder aussi, lors de ce trimestre, la révolution industrielle anglaise, ce qui permet de poser les bases pour le programme de Terminale.

La classe de Terminale

Vers la domination européenne du monde (1820-1914) – L'industrialisation du monde - L'époque des guerres mondiales et des totalitarismes – Guerre froide et décolonisation – Les débuts de la troisième révolution industrielle

Plus j'y réfléchis, plus je trouve absurde d'avoir réduit la Première et la Terminale à des classes d'enregistrement de la chronique des événements du XX^e siècle. Le découpage que je propose y substitue une histoire de pratiquement deux siècles dont la cohérence se justifie de divers points de vue : déchristianisation de l'Europe et son impact sur le reste du monde ; transition démographique ; accélération des découvertes scientifiques et techniques ; urbanisation du monde ; révolutions industrielles ; avènement et multiplication des nations, etc. On tiendra compte, d'autre part, du fait que le troisième trimestre est largement amputé par les épreuves du bac. L'essentiel de ce qui doit être vu est donc à répartir sur les deux premiers trimestres.

Selon moi, le *1^{er} trimestre* devrait couvrir le siècle de l'apogée européenne, la Roche Tarpéienne de la Première Guerre mondiale suivant de près le Capitole des expositions universelles et de la Belle Époque. Siècle du libéralisme, mis en cause, à la veille de la Première Guerre mondiale, par les nationalismes et les socialismes ; siècle de la diffusion de la révolution industrielle britannique à laquelle se substitue la deuxième révolution industrielle vers 1900 ; siècle de la colonisation et du partage éphémère du monde par les puissances européennes ; siècle d'une croyance souvent religieuse au progrès, etc.

Le *2^{ème} trimestre* couvrirait la période 1920-1990, de l'échec d'une première conférence de Paris au succès de celle qui met fin officiellement à la Guerre froide, en 1990. Auto-destruction, ou quasiment, de l'Europe ; crise du parlementarisme et croissance gigantesque des appareils étatiques ; périodes du nationalisme dont les modèles dominants successifs sont le fascisme puis le communisme ; décolonisation et réveil du reste du monde face à l'Europe ; substitution de la physique d'Einstein à celle de Newton ; invention de la bombe nucléaire ; avènement de la troisième révolution industrielle avec la révolution informatique, etc.

La matière de ces deux trimestres est vaste, mais elle est largement maîtrisable pour des bacheliers qui auront construit systématiquement, année après année, une vision ample mais raisonnée de l'Histoire.

*

Tâche exaltante que celle de recréer des programmes qui donnent le goût de l'histoire. Nous avons beaucoup parlé des contenus ; il faudra aussi saisir la chance des nouveaux media. Personnellement, j'attends beaucoup des cours numérisés et largement diffusés grâce à Internet. Ils obligent à une haute qualité pédagogique ; ils doivent être fondés sur ce que la langue anglaise appelle un story telling de qualité. La diffusion des MOOCs (Massive Open Online Courses) est une occasion à saisir pour votre École professorale en construction : ne laissez pas d'autres, hors de France, occuper le champ des cours de référence. Faites-en sorte de diffuser largement une manière à la fois éprouvée et renouvelée de parler d'histoire aux jeunes Français. Ce faisant vous atteindrez aussi une francophonie en pleine expansion démographique.