

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

OBSERVATOIRE
NATIONALsnes
fsuDES PROGRAMMES
ET DES PRATIQUESCE 4 PAGES A ÉTÉ RÉALISÉ PAR :
ALICE CARDOSO ET VÉRONIQUE SERVAT

Pour contacter le groupe
histoire-géographie, s'abonner
à la liste de diffusion
histoire-géographie du SNES,
contribuer à la réflexion :
contenus.secretariat@snes.edu
Pour suivre l'actualité de
la discipline sur le site du SNES :
www.snes.edu/
-Histoire-geographie.3003-.html

SOMMAIRE • Nouveaux programmes collège : un premier bilan p.2 • L'histoire-géographie au lycée :
il est urgent d'écouter la profession ! p.3 • Études de cas et retour du récit : quels enjeux, quelles finalités ? p.4

Quelles finalités se dessinent pour notre discipline ?

Au collège, l'écriture des programmes a certes été réfléchi et a fait l'objet d'une large consultation, mais ils s'inscrivent dans la logique du socle, où les compétences prennent une place importante, marqués par de nouvelles approches : étude de cas ou entrées particulières, contextualisation, insistance mise sur le récit et la capacité « raconter », place ambiguë donnée au document. Il se dessine bel et bien une volonté d'inflexion de notre enseignement. D'autant plus que s'ajoutent d'autres injonctions ô combien problématiques à propos du développement durable, de l'histoire des arts ou encore de l'utilisation des TICE.

Au lycée, les nouveaux programmes se sont inscrits dans le cadre de la réforme qui a d'abord supprimé l'enseignement obligatoire de l'histoire géographique en Terminale S, et ont été rédigés et mis en place dans une précipitation rarement égalée. Au lieu de commencer à s'interroger sur le fond (qu'est-ce que nos élèves doivent apprendre pendant les trois années du lycée pour leur vie de citoyen et pour leurs études futures ?), les contenus ont été sommés de s'adapter à une architecture pensée en amont, sans réflexion d'ensemble sur les interactions entre les programmes des diverses disciplines, les équilibres nécessaires.

Comme d'habitude, les thuriféraires de la réforme sont convaincus que travailler c'est appliquer et que le passage de l'état d'avant à celui d'après peut se faire, certes dans la douleur, mais celle-ci est perçue comme une catharsis bienfaitrice, qui permet aux plus méritants et novateurs de négocier ce changement de cap grâce aux fiches ressources et à une réunion de l'inspection censée donner, en quelques heures, les clés de compréhension des nouveautés et les sésames de leur mise en œuvre.

Or ce n'est pas ainsi que les enseignants font évoluer leurs pratiques, mais bien sûr dans une autre temporalité, par essais, tâtonnements, réajustements permanents, au vu de ce qui « marche » ou de ce qui « ne marche pas ».

Il ne s'agit pas de défendre des pratiques sclérosantes ou un immobilisme pédagogique ; s'il était intéressant de réinterroger des démarches qui ont fait leur temps, encore eut-il fallu que cela soit largement débattu dans la profession, et que les transformations nécessaires pour rendre notre discipline plus vivante, plus formatrice, plus adaptée en terme de formation aux défis du monde d'aujourd'hui, soient l'objet d'une réelle réflexion collective. Cela demande du temps, une volonté politique de permettre l'émergence d'une expertise professionnelle de ceux qui sont au contact, au quotidien, avec les élèves, et les difficultés du métier. Force est de constater que les enseignants d'histoire-géographie, comme les autres, en sont de plus en plus dessaisis.

Le SNES porte une autre ambition pour l'enseignement de l'histoire-géographie, élément constitutif de la culture commune et de la formation du citoyen. Il continuera de porter les exigences des personnels dans l'action qu'il initiera à la rentrée, et dans ses propositions à l'occasion des élections professionnelles d'octobre 2011. ■

Sandrine Charrier, secrétaire nationale, responsable du secteur Contenus
Alice Cardoso, Véronique Servat, responsables du groupe Histoire-géographie

Un premier bilan

Les programmes du collège ont suivi un processus d'écriture au cours duquel le SNES a porté la parole des collègues, et parfois a été entendu ; contrairement à ce qui s'est joué ensuite lors de l'écriture des nouveaux programmes du lycée.

La possibilité de changer les sujets d'étude en classe est appréciée, ce qui n'abolit pas tous les obstacles. L'introduction positive des choix ne permet pas pour autant de finir le programme. Les indications horaires, réalisables sur un calendrier, ne correspondent pas à la temporalité du travail réel, ne serait-ce que par la lenteur de l'entrée dans les apprentissages des plus jeunes collégiens. La fin de programme en pâtit. C'est le cas de l'ouverture sur les mondes lointains en fin de Sixième. Ce décentrage était pourtant apprécié et ouvrait des portes sur des ailleurs que les programmes de Seconde, très européano-centrés ont vite refermés. Lorsque l'enseignant, dans sa classe, veut tenir le rythme indiqué par les instructions officielles, il se retrouve contraint au survol à l'intérieur d'un thème et à enchaîner les chapitres à l'allure du zapping télévisuel.

La rénovation des programmes du lycée a clos le débat sur le réajustement de ceux du collège. Pourtant certains chapitres mériteraient remaniement (« Les débuts de l'Islam » avec son entrée par la Syrie-Palestine en Cinquième). Parfois, c'est la déclinaison de la thématique du programme qui est signalée comme inopérante (le développement durable en Cinquième).

La préoccupation des collègues est la généralisation de la méthode inductive. Les difficultés signalées relèvent autant de la démarche, que de ce qu'elle produit en terme cognitif chez les élèves, mais affectent aussi les finalités de nos enseignements (voir p. 4).

Histoire des Arts et Livret personnel de compétences : mission impossible

Toute l'année les collègues ont dû batailler avec ces deux nouvelles prescriptions. L'HDA les met en difficulté pour terminer les programmes car étudier des œuvres d'art en classe en vue de l'épreuve prend du temps. Bien des collègues ne peuvent se résoudre à faire préparer les élèves hors du cours pour ne pas creuser les inégalités. Les conditions de passage de l'épreuve relèvent du manuel du petit bricoleur ! Dans ces conditions la seule satisfaction que l'on peut en retirer est d'avoir réussi à limiter les dégâts pour les élèves mais c'est souvent au prix d'une charge de travail sans rapport avec la qualité finale. L'enseignement n'est pas rejeté mais l'épreuve doit être supprimée.

Quant au LPC, c'est encore pire. Pressions des chefs d'établissements, implosion des équipes enseignantes, indigence des moyens et du temps mis à disposition pour le valider, opacité des consignes données, poids des dispositifs reporté sur le professeur principal etc. Entre le refus pur et simple de valider et la validation totale, bon nombre d'établissements rejettent cet outil d'évaluation qui n'a aucune légitimité pédagogique et disciplinaire.

Concernant la capacité « raconter », nous avons obtenu qu'elle soit précisée (« raconter et expliquer »). Une fracture nette s'opère chez les collègues quant à la mise en œuvre de ce point précis du « cahier des charges » : face à des élèves pour qui la maîtrise de la langue est bonne c'est une occasion intéressante de les faire écrire. *A contrario*, les enseignants qui ont des élèves en difficulté se retrouvent en peine de leur faire produire un court récit.

Pour les programmes de Quatrième, les mêmes difficultés pointent à l'horizon : lourdeur en dépit des choix, capacités difficiles à mettre en œuvre, accumulation des entrées spécifiques. Ce qui transpire des réunions d'animation académiques, c'est qu'à mesure que l'on approche de la fin de scolarité au collège, le cahier des charges s'alourdit. En Quatrième, les injonctions à introduire de l'histoire des arts sont plus

pressantes, celles de commencer à valider des compétences du LPC également. L'année prochaine risque donc de constituer un point de basculement important. L'accumulation des tâches prescrites finit par étouffer la raison première de notre activité, l'enseignement de l'histoire géographie. Cela remet en cause insidieusement notre expertise en la matière, la noyant dans une multitude d'injonctions qui nous éloignent toujours plus du cœur du métier. En outre, cela ne permet pas de faire émerger de nouvelles propositions pour rénover l'enseignement de nos disciplines au collège, si bien que les finalités de notre enseignement pourraient se limiter à la validation des compétences du LPC. Le chantier de la rénovation du brevet des collèges est ouvert. Il devra suivre la mise en œuvre des nouveaux programmes de Troisième. ■

Il est urgent d'écouter la profession !

La discipline a payé un lourd tribut à la réforme Chatel : perte des modules en Seconde, disparition de l'histoire-géographie en Terminale S, matière du tronc commun dans les séries générales au mépris de toute progression cohérente sur les deux ou trois années du lycée, programmes refaits en catastrophe et sans réflexion d'ensemble sur le rôle de la discipline dans la formation des lycéens.

En Seconde, les programmes ont dû être bouclés en catastrophe : écrits en trois mois, consultation à la hussarde, passage en CSE quelques mois avant leur entrée en vigueur à la rentrée 2010. Les éditeurs ont, eux, reçu commande avant la consultation ! Nous avons largement dénoncé l'idéologie qui sous-tendait le programme d'histoire ; le choix du fil directeur des « Européens dans l'histoire du monde » occulte les approches décentrées (la Méditerranée au ^{XI}^e siècle a disparu), l'histoire économique et sociale, et met l'accent sur les aspects religieux, culturels et politiques. Le programme est pléthorique, avec des thèmes déclinés de manière incohérente, et des démarches qui posent bien des problèmes dans la pratique.

– « Où tu en es dans le programme de Seconde ?

– *C'est entre le honteux et le patibétique »*

Sur le terrain, boucler le programme relève de l'exploit. Nous sommes débordés par l'articulation entre études, questions et mise en perspective. Du coup, chacun bricole, transgresse la prescription, ruse, élaguant ici ou là pour arriver finalement à traiter la Révolution française. La géographie subit des coupes sombres... Du côté de l'inspection générale, ce programme ne présente pas de problème majeur puisque, selon elle, même les stagiaires, d'après leurs observations, s'en sortent !

En Première, la situation est encore plus préoccupante, tant le programme paraît impossible à faire.

Il réussit, sur le papier, à condenser sur une année ce que l'on faisait en deux (pour l'histoire surtout). Mais à quel prix !

Les entrées particulières doivent permettre d'éviter l'exhaustivité dans un thème problématisé à partir d'un cas significatif. Mais à l'arrivée, cela ressemble fort à une sorte d'imagier porteur d'un smic culturel commun : 48 « études », 23 en histoire, 25 en géographie (soit au moins autant, voire davantage de sujets de bac possibles...), cela fait en moyenne environ 2 h 30 de cours par étude, méthodologie, évaluations et corrections comprises !



Pour le SNES, le travail prescrit par les programmes, décliné en une multitude de « capacités et méthodes » à faire acquérir, de contenus et démarches à enseigner et mettre en œuvre, dans un cadre aussi étouffant, relève d'une vision du métier fantasmée et ignore le travail réel dans une salle de classe de 35 élèves.

Les nouvelles épreuves du bac

Pour la série S, l'épreuve anticipée en fin de Première portera sur une composition (obligatoire) et sur l'étude d'un ou deux documents plus un croquis (si la composition est en histoire) ou autre étude d'un ou deux documents (si composition en géo). Elle est de 4 heures.

Les sujets zéro disponibles montrent la difficulté à laquelle nous allons être confrontés pour préparer les élèves à ces épreuves vu l'ampleur du programme. L'IG fait déjà savoir que la « composition » doit être un simple exercice de restitution, structuré certes en paragraphes (mais non en « parties »)... En effet, elle ne portera que sur le contenu de deux ou trois heures de cours ! En Terminale, l'épreuve devrait être du même type pour les ES et L, tandis que les S qui prendraient l'option facultative auront une épreuve orale.

Entre le survol indigeste ou la fin d'année où l'on multiplie les photocopies, quel choix faire ? Sans réel moment pour mettre en réflexion nos élèves, notre discipline risque fort de se réduire à des ambitions de mémorisation/restitution bien pauvres intellectuellement.

En Terminale, la consultation aurait, d'après l'inspection générale, donné lieu à des remontées importantes. Pourtant beaucoup nous ont dit être écoeurés de participer à ces consultations « bidons » tant on avait fait peu de cas de leur avis jusque-là. Les critiques cependant convergent : programme trop ambitieux, même si des thèmes intéressants, certains sont peu pertinents pour des élèves de Terminale ou manquent de cohérence. L'histoire sociale est réduite à une portion congrue, ainsi que l'histoire du temps long. Des modifications ont été apportées : en histoire, abandon de la question sur la Russie, la « culture ouvrière en Grande-Bretagne » est remplacée par « socialisme, communisme et syndicalisme en Allemagne depuis 1875 » et la construction de l'État-nation depuis le ^{XIII}^e siècle par « gouverner la France depuis 1946 ». Pour les ES/L, la question portant sur le foot en géographie a disparu. Ces modifications répondent en partie aux remarques que nous avons portées, même si la question sur le patrimoine, malgré notre insistance, est maintenue dans un premier chapitre, trop dense pour être réellement pertinent en terme de réflexion. ■

Quels enjeux ?

Études de cas en géographie, études au choix en histoire ont envahi les nouveaux programmes du lycée après s'être généralisées dans ceux du collège. Elles sont les nouvelles démarches prescrites pour l'enseignement de nos disciplines, relèvent de présupposés discutables et de justifications épistémologiques mal assumées. Leur mise œuvre met les collègues en difficulté.

C'est par l'éducation civique que les études de cas sont entrées dans les programmes du collège, puis dans ceux de géographie de Seconde en 2000. Aujourd'hui, elles constituent la pierre angulaire des démarches prescrites pour nos disciplines.

Selon les programmes et les « ressources pour faire la classe », elles permettraient de leur « donner du sens ». Doit-on en

conclure que, jusqu'à présent, faute de les utiliser, ce que l'on enseignait aux élèves en était dénué ? Elles permettraient aussi « de donner de la chair et du sens à la leçon d'histoire » (ressources pour faire la classe de Seconde). Pourtant, il n'est pas question de transposer les méthodes de la microstoria à l'histoire scolaire, car cela pourrait nous conduire à faire trop d'histoire sociale ! C'est surtout une arme efficace pour disqualifier les apports de l'histoire globale ou connectée.

Ce parti pris épistémologique n'est pas totalement assumé, donc les prescriptions pour la mise en œuvre sont confuses autant pour les élèves que pour les enseignants, surtout au moment de l'articulation entre l'étude menée dans sa singularité et sa « mise en perspective », ou recontextualisation dans le thème étu-

dié. De nombreux collègues nous ont alertés sur le fait que l'étude choisie devenait pour les élèves non un exemple parmi d'autres, mais un « modèle ». Tout d'abord parce que constituant des entrées dans les thèmes, le professeur y passe du temps, la curiosité de l'élève est alors plus affûtée qu'en fin de chapitre, et l'introduction, *a posteriori*, d'une diversité dans la grille de lecture du phénomène étudié, déstabilise, autant les enseignants qui ont le sentiment de lisser ou caricaturer les contenus, que les élèves. Introduite comme un élément de la nouvelle doxa de l'histoire scolaire, cette méthode dite inductive doit faire l'objet d'une sérieuse réflexion, et d'une mise en pratique vigilante voire hétérodoxe afin de ne pas nuire à la transmission des contenus. ■

LE RETOUR DU RÉCIT DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

À quelles fins et quelles implications pour les pratiques de classe ?

Les nouveaux programmes de collège, mais aussi ceux du lycée, font apparaître une nouvelle place donnée au récit en histoire :

*« Il convient non seulement de varier les modalités d'utilisation des documents mais aussi d'accorder une place au récit par le professeur : sa parole est indispensable pour capter l'attention des élèves grâce à un récit incarné et pour dégager l'essentiel de ce qu'ils doivent retenir. »*¹

Les programmes sont désormais présentés en trois rubriques : connaissances, capacités et démarches. Le récit figure dans les capacités à inculquer aux élèves de collège selon une progressivité allant de « quelques phrases » jusqu'à « des développements intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs »².

S'arrimant à une épistémologie de l'histoire issue notamment de Paul Ricoeur et de Paul Veyne, le « retour du récit » dans

les programmes scolaires ambitionne de réhabiliter la parole de l'enseignant, mais aussi de faire travailler l'expression écrite des élèves.

La parole de l'enseignant aurait-elle disparu récemment des classes ? On peut en douter autant que du fait que la mise en scène des savoirs scolaires par le professeur en un récit « ficelé » permettrait, par mimétisme, aux élèves de les construire eux-mêmes.

D'autre part, ce renouveau du récit change le statut du document qui peut devenir simplement illustratif.

Enfin, la capacité « raconter » s'applique à toute sorte de récits, entretenant la confusion : mythologique (« savoir raconter la fondation légendaire de Rome »), patrimonial (« le siège d'Alésia »), modélisant (« un épisode de la croisade », « une journée de Louis XIV à Versailles »), biographique (« quelques épisodes de la vie

d'un artiste de la Renaissance, d'un philosophe des lumières, etc. »). Parallèlement, une fois que l'élève s'est exercé au récit à travers l'étude particulière, le professeur reprend les choses en main, pour mettre les élèves en présence d'un récit historique général, concrétisé par des recours à des images, des événements, des personnages et des cartes.

Ce renversement de perspectives et de méthodes laisse dubitatif, après des décennies où tout devait partir du document... Les enseignants tâtonnent donc, pour mettre en œuvre « le récit », dont on peut penser qu'il s'apparente plus à un retour aux « bonnes vieilles méthodes » que le résultat d'une réflexion approfondie sur la visée formatrice et émancipatrice de l'histoire scolaire... ■

(1) BO du 28 août 2008

(2) idem