

# Projet de programme d'Histoire (classe de seconde)

## un point de vue sur la liste du CVUH

En découvrant la première mouture des nouveaux programmes de seconde la semaine dernière, j'ai réprimé une immédiate envie de livrer un avis et ce pour deux raisons principales.

La première, et j'y reviendrai, c'est le refus de participer de quelque manière que ce soit à toute forme de (pseudo)« concertation » qui ferait « remonter » des avis plus ou moins éclairés fondés sur on ne sait quelle légitimité.

Et la seconde, plus importante, c'est que j'ai immédiatement senti que quelque chose clochait dans le mode spontané de réaction que j'étais porté à avoir devant un projet de nouveau programme. Je voulais me donner le temps d'y réfléchir, et l'arrivée entre temps de la version officiellement « mise en consultation » a renforcé – au-delà de tout ce que je pouvais imaginer – cette idée que nous étions en présence, sinon d'une situation inédite, du moins d'une rare occasion de réfléchir et d'agir ensemble. Vous excuserez, j'espère, la longueur d'un message nourri d'une semaine de rumination... (un fichier en pièce jointe pour ceux qui préfèrent)

Face à ce nouveau programme, la première réaction qui est la notre relève de la critique intellectuelle (historiographique, politique...) de son esprit et de ses choix, de ses nouveaux contenus et de ceux qui ont été évincés. Je ne nie pas la nécessité de cette critique : il faut la faire et bien la faire. Et c'est le rôle du CVUH que de s'y atteler (je suis d'ores et déjà volontaire pour y travailler collectivement). Comme Laurence de Cock l'a rappelé, il y a toujours une forte charge d'idéologie dans un programme, mais elle est rarement univoque. Il suffit d'évoquer ici l'idéologie en vogue du « développement durable » dont l'arrivée dans le programme de seconde s'inscrit dans la continuité d'une invasion des niveaux du primaire et du collège... Il y aurait beaucoup d'autres points à évoquer et nous avons déjà commencé à le faire sur cette liste.

La deuxième réaction spontanée est celle du praticien qui sera conduit dans quelques mois à mettre en œuvre les programmes. Mon irritation (pour rester poli) devant la disparition de ce qui « marche » avec mes élèves (la Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle par exemple, pour abonder dans le sens de Marie-Albane de Suremain) et le maintien de ce qui me pose au contraire les plus gros problèmes avec mes classes (« Humanisme et Renaissance » pour ne prendre là encore qu'un seul exemple).

Mais là n'est pas l'essentiel aujourd'hui, me semble-t-il. Il est beaucoup plus urgent à mes yeux de saisir l'occasion qui nous est donnée de dépasser l'écart croissant que je ressens entre ces deux réactions « naturelles » et spontanées : celle de l'expert qui pense et celle du technicien qui applique.

Je crois que pour réagir efficacement à ce projet de réforme du programme de seconde (en attendant ceux de première et de terminale), il faut d'abord prendre du recul pour mesurer l'état de notre discipline. Je suis assez vieux dans le métier pour me rappeler le dernier changement important des programmes de seconde (je veux parler de celui de 1995, et non du simple ajustement de 2003). Il faut se souvenir qu'à l'époque, on sortait de plus d'une décennie de réflexions et/ou de polémiques autour du rôle de l'histoire scolaire (pour s'en convaincre, on peut relire le chapitre qui évoque cette période dans **L'enseignement de l'histoire en France** de Patrick Garcia et Jean Leduc, ou les riches éléments donnés par Patricia Legris dans *La Fabrique scolaire de l'histoire*) : mise en place de lieux de réflexion, rôle de l'APHG entre autres, rapport Girault et grand colloque qui suivit, création du conseil national des programmes, commission(s) Joutard, groupe d'experts... La réforme de 1995 fut un peu l'aboutissement de ce contexte favorable à la réflexion de la profession historienne (du secondaire à l'université) sur elle-même et sur ses objectifs.

Disant cela, je précise aussitôt qu'il n'y a là aucune forme d'idéalisation de ma part d'un « âge d'or » révolu : il ne faudrait pas exagérer le degré de cohésion du milieu à cette époque, rappeler le caractère très formel de la grande « consultation » autour de la réforme des programmes (et comme toujours l'imposture de ce genre de « consultation » dont le propos est de donner un vernis de légitimité à des décisions prises en petit comité), et encore moins sacraliser le résultat : ces fameux programmes de 1995 avec l'introduction des « moments historiques qui sont des jalons importants dans l'élaboration de la civilisation contemporaine », dont je crois qu'ils sont pour beaucoup dans la dérive qui s'aggrave en ce moment. J'y reviendrai, mais voyons d'abord le contraste entre cette époque pas si lointaine et ce que nous vivons aujourd'hui.

- Des programmes élaborés dans une urgence indécente : réforme annoncée le 19 novembre, précisions du ministre sur l'histoire- géographie le 6 décembre, remise de copie du « groupe de travail » le 20 janvier, « consultation » du 27 janvier au 12 mars (dont un mois de vacances échelonnées)... Pour enfin présenter le tout au conseil supérieur de l'éducation le 1<sup>er</sup> avril : le choix de cette date (s'il se confirme) est au moins à la hauteur de cette mascarade.

- Une élaboration qui émane de qui, de quoi ? D'où sort le « groupe de travail » qui est l'auteur de ce projet ? Qui le compose ? Le moins que l'on puisse dire, est que nous sommes en présence d'un bel exemple de « boîte noire » administrative et d'un formidable recul par rapport à la situation d'il y a quinze ans.
- Moins nouveau, sans doute, car c'est pour le coup un travers bien connu de la technocratie administrative : sa capacité à changer de cap sans faire l'inventaire des positions que l'on quitte, avec la superbe ignorance des « réformateurs » inspirés. Mais quand même ! Où est l'évaluation sérieuse de ce qui fonctionnait (ou pas) dans la mise en œuvre des programmes précédents ? Ne serait-il pas au moins de la responsabilité de l'Inspection générale de la faire et de la rendre publique ? (au passage, si certains disposent d'éléments tangibles permettant de faire – même partiellement – cette évaluation de la mise en œuvre des programmes précédents, je suis preneur...).

Donc : une procédure d'élaboration à la hussarde, opaque et débarrassée de tout inventaire sérieux de ce que l'on réforme, qui en dit autant sur les méthodes cavalières habituelles des « réformateurs » que sur l'état d'une discipline incapable aujourd'hui de peser collectivement. Et pour quel résultat ?

Pour des raisons de simple compétence personnelle, mais aussi parce que c'est surtout là que résident les problèmes à mes yeux, je m'en tiendrai au programme d'histoire.

Il faut commencer par l'examen des grands choix et là encore regarder en arrière, au moins jusqu'aux programmes de 1995. En introduisant la discontinuité chronologique avec la succession de « moments » problématisés, ils inauguraient une logique que le projet actuel ne fait que pousser un peu plus loin : là où la moitié seulement du programme devait être consacrée à la succession des moments-questions, c'est désormais plus des deux tiers du temps disponible qu'il faut leur accorder. Or, sans entrer dans le détail des « thèmes » retenus (et certains – pas tous ! – sont sans doute beaucoup plus pertinents que ceux qu'on abandonne), il me semble surtout essentiel de mesurer la principale conséquence de cette extension de la logiques des « flashes » historiques : déjà en 1995, et plus encore aujourd'hui, donc, remplacer la continuité d'une période à traiter par la succession de « moments-problèmes » c'est introduire une forte contrainte dans la manière d'aborder en classe le détail de l'histoire qu'on enseigne. Et il est de ce point de vue parfaitement stérile de déplorer par exemple la standardisation croissante des manuels (ceux qui se préparent seront à coup sûr des merveilles du genre) sans mesurer combien c'est la logique même des programmes eux-mêmes qui poussent à une telle standardisation dans les classes, ce qui est bien plus grave.

Même si le projet de programme « en consultation » n'est que le renforcement d'une tendance à l'œuvre depuis longtemps, ce n'est pas une raison de la tenir pour acquise. D'autant plus qu'au-delà des « thèmes » eux-mêmes, ce nouveau programme introduit un degré bien plus considérable de contrainte pédagogique. En effet, si nouveauté il y a, c'est surtout dans le détail du programme qu'elle se trouve. Car on y découvre un recours systématique au strict encadrement de la mise en pratique : telle « question » (une problématique déjà contraignante en elle-même) devra être traitée à travers un cas déterminé à l'avance. Migrer au XIXe siècle ? C'est l'Irlande. La « diversité du monde aux XVe-XVIIe siècle ? C'est Constantinople-Istanbul, puis (« au choix ») Pékin ou Tenochtitlan, etc. etc. etc.

Dans l'injonction faite au professeur d'aller de Constantinople- Istanbul à Tenochtitlan en passant par Pékin, on pourrait voir un hommage rendu à sa vaste culture ou tout au moins à sa remarquable capacité de formation permanente. Dans les faits, derrière cette (illusoire) manière de concevoir le professeur d'histoire comme une sorte d'agrégatif permanent, je crains qu'il ne s'agisse plutôt de le réduire à la fonction d'un honnête technicien « appliquant » une feuille de route sans trop avoir à réfléchir sur des domaines historiques qu'il maîtrisera mal. Sans même évoquer le serpent de mer de l'indigence de la formation permanente dans l'Éducation nationale, j'y vois de mon côté une évidente et dramatique cohérence avec les réformes en cours de la formation des enseignants et de leur séparation d'avec la recherche.

Pour résumer : des thèmes dont la problématique est strictement orientée, jusque dans le plan du cours qu'il faudra faire ; des choix fortement contraints des exemples et des « cas » à traiter pour mettre en œuvre ces problématiques ; une difficulté croissante pour l'enseignant de maîtriser en historien la matière de ce qu'il est censé enseigner... Plus je relis ce projet de programme, et plus je me convaincs que ce qui est en jeu, c'est la remise en cause de la possibilité pour le professeur de faire ce qui me semble être la cœur de son métier et l'expression fondamentale de sa compétence professionnelle : sa capacité à construire lui-même des éléments de cohérence dans ce qu'il enseigne et des correspondances entre les parties d'un programme.

D'une certaine manière, les auteurs (inconnus) du programme ont rendu de la belle ouvrage. Qu'est-ce qu'un programme, en effet, sinon l'inévitable résultat d'un bricolage entre de multiples contraintes (évolution de l'historiographie, enjeux civiques : vive l'Europe !, apparence de continuité avec les programmes précédents pour ne pas trop effrayer les collègues, et enfin – last but not least – contrainte horaire, dont la réduction n'est d'ailleurs pas pour rien dans le renforcement des contraintes imposées à l'enseignant !). De ce point de vue, il faut reconnaître que le projet rendu par le « groupe de travail » est à bien des égards séduisant et manifeste même une grande virtuosité. Mais devant cette belle copie de khâgne, je vois surtout un message clair : ne pensez plus, on réfléchit pour vous !

Encore une fois, je crois nécessaire de remettre cette évolution en contexte et de revenir en arrière. Comme le faisaient opportunément remarquer Patrick Garcia et Jean Leduc dans l'ouvrage déjà cité, on doit se rappeler que déjà dans les années 1990, alors que le degré de compétence professionnelle (je ne parle évidemment que de la dimension strictement disciplinaire de cette compétence) avait tendance à progresser avec les recrutements massifs au CAPES qui rendaient les « spécialistes » d'une discipline majoritaires dans le corps des professeurs d'histoire-géographie, il y avait au même moment le début d'une spectaculaire inflation des « documents d'accompagnement » précisant à l'enseignant ce qu'il était censé enseigner. Comme s'il avait fallu neutraliser le risque d'émancipation du corps enseignant que faisait courir à l'institution ce renforcement des compétences par un renforcement parallèle de l'encadrement pédagogique.

Ce à quoi nous assistons aujourd'hui s'inscrit donc dans une belle continuité. Et devant cette tendance qui s'aggrave, il me semble difficile d'éviter de sortir les grands mots : pour moi, au-delà de telle ou telle modification thématique, c'est rien moins que notre fameuse « liberté pédagogique » (évidemment rappelée dans un programme qui, volens nolens, tend à la nier) qui est en jeu.

Or, dans le contexte évoqué plus haut d'affaiblissement des lieux qui autrefois pouvaient faire exister (un peu collectivement la discipline historique, j'ai le sentiment que les conditions sont réunies pour provoquer un sursaut. Bientôt viendront les futurs programmes de première et de terminale où les contraintes seront encore plus fortes pour nos bricoleurs de programmes en laboratoires qui ne manqueront pas – j'en prends le pari – d'aller encore plus loin dans l'encadrement précis de nos pratiques et de nos choix d'enseignants. D'autres disciplines sont touchées, à commencer par nos collègues de SES. Dans nos établissements, la réforme en cours promet un contexte de luttes à venir contre la caporalisation pédagogique via les « conseils » du même nom. Quant aux collègues des universités, ils luttent déjà contre la réforme de la formation des enseignants.

Loin de la « consultation » dont il faudrait être naïf pour attendre quoi que ce soit, il s'agit d'une rare occasion, je crois, de mobiliser nos collègues autour d'une réflexion collective sur le sens de notre enseignement (la « charte de refondation » dont parle Suzanne ?). Cette réflexion est indispensable (et cruellement absente aujourd'hui) pour espérer pouvoir résister aux injonctions croissantes venues d'en haut.

Cela passe, je crois, par le dépassement du fossé que je relevais en ouverture de ce propos entre les réflexions critiques (et publiques) d'ordre général d'une part, et les micro-résistances (plus ou moins clandestines) que de nombreux enseignants ne manqueront pas d'opposer. Au vu des premières réactions des collègues avec lesquels j'ai eu l'occasion d'en parler, j'ai le sentiment qu'il y a une forme de frémissement dans l'apathie générale.

Alors oui, je conviens qu'une analyse précise des enjeux des programmes proposés en termes de contenu est utile et nécessaire (je redis ma volonté d'en être si le CVUH parvient à mener collectivement cette analyse). Je conviens aussi de la nécessité de la mener à tête reposée et de manière équilibrée, sans se contenter d'y chercher les signes d'une dérive idéologique (il y en a, c'est évident, mais ils ne sont pas forcément nouveaux ni forcément univoques dans les choix opérés).

De même, je sais qu'à la rentrée prochaine, j'entreprendrais comme beaucoup de mes collègues de bricoler avec la feuille de route qu'on m'imposera, de ruser avec mes obligations de fonctionnaire pour continuer à faire cours dans le respect de ce que j'estime être – en mon âme et conscience – un exercice conséquent de mon métier.

Mais considérant qu'aujourd'hui l'urgence est avant tout de mener un travail concret de réappropriation collective de ce qui fait le cœur de notre métier, j'ai surtout l'intention, à court terme, de le mener avec mes collègues de tous les jours et avec ceux des lycées environnants. Évaluer nous-mêmes, sur le terrain, les programmes en vigueur, leur confronter les projets qu'on nous soumet et, ce faisant, confronter concrètement nos pratiques et notre conception du métier, voilà ce que me semble aujourd'hui prioritaire, en dehors de toute réponse à la pseudo-« consultation » en cours.

Au-delà de tout le travail d'analyse, de réflexion et de réactions publiques qu'il sera appelé à mener, le CVUH peut jouer un rôle utile dans ce travail, en contribuant – par les échanges qu'il permettra – à la confrontation de ce travail de terrain et à l'élaboration de lignes de résistance concrètes qui sont déjà à l'œuvre de manière dispersée.

C'est en tout cas l'usage que, de mon côté, je fais déjà de nos échanges et c'est en grande partie le sens de ma participation au collectif.