

## **Les nouveaux programmes collège en histoire-géo et éducation civique : synthèse sur les retours de la consultation menée par le SNES**

Malgré les conditions particulièrement déplorables dans lesquelles a eu lieu la consultation officielle, nous avons noté que beaucoup de collègues avaient pris le temps de se réunir pour adresser à leur IPR une synthèse très étayée de leurs avis sur les projets de programmes. Nous avons demandé aux syndiqués enseignants d'histoire-géo de nous faire connaître ce qu'ils faisaient remonter, afin que nous connaissions le contenu de la consultation avant de rencontrer à nouveau le groupe d'experts.

Le SNES a reçu copies d'environ 80 notes de synthèse qui ont été adressées aux IPR de diverses académies. Très souvent, le contenu du message accompagnant ces notes précisait les conditions locales de la consultation et de la rédaction de la synthèse.

La consultation a été menée aussi grâce à une enquête en ligne sur le site du SNES, qui a été renseignée par 185 syndiqués.

Les avis sont bien sûr variés, parfois contradictoires, sur ces nouveaux programmes. Il est donc difficile de rendre compte entièrement de l'ensemble des commentaires qui ont été élaborés. Cependant, quelques grandes lignes de force apparaissent.

### **Sur la présentation générale, l'organisation nouvelle des programmes, les grands principes qui guident leur conception :**

Les critiques sur la présentation générale sont peu marquées. Beaucoup de collègues apprécient la forme de présentation des programmes, ainsi que l'apparition de rubriques nouvelles : « capacités », et « démarches ». Ils notent l'effort de concision et les avancées dans les approches. Les études de cas et « entrées particulières » sont dans l'ensemble une nouveauté plutôt appréciée des collègues, même si une partie non négligeable d'entre eux souligne le caractère trop systématique, les risques de glissement vers une histoire anecdotique ou réduite à celle de quelques figures héroïques.

Toutefois, dans le détail des rubriques, et surtout celles des capacités, une majorité des collègues s'inquiètent de la récurrence du terme « raconter » tandis que l'analyse critique du document n'apparaît pas dans cette rubrique. Certes, le document n'a pas disparu puisque son importance est soulignée dans la partie introductive des programmes ; cependant, le fait qu'il ne soit pas recensé dans la rubrique *capacités*, prévues pour « guider » l'évaluation à venir du socle commun.

### **En histoire**

**Les programmes d'histoire ne sont pas ressentis comme novateurs** malgré une nouvelle présentation en trois rubriques que les collègues ne remettent globalement pas en cause mais qu'ils identifient comme l'application parfois caricaturale du « socle commun » à notre discipline (prépondérance de la capacité « raconter » au détriment d'« expliquer »).

Les timides ouvertures à d'« autres mondes » ou le glissement de l'étude de l'absolutisme en 5<sup>e</sup> ne masquent pas une réécriture superficielle qui tend à accentuer plutôt qu'à réduire le **caractère pléthorique des programmes unanimement dénoncé par les collègues** (jusqu'à 3/4 des avis donnés en ligne). Pourquoi ne pas avoir offert davantage de choix entre certains thèmes ou même une « question au choix » comme en géographie ? Par exemple, en 6<sup>e</sup>, ne pourrait-on pas dégager quelques heures du chapitre consacré à Rome pour permettre aux collègues d'approfondir librement un thème au programme (l'Égypte par exemple) ou une question d'actualité ?

**La démarche des « études au choix » est globalement bien acceptée** (57% d'avis positifs en ligne) car elle offre davantage de liberté à l'enseignant et elle permet d'éviter l'exhaustivité. Par contre, certains collègues regrettent leur systématisation ; d'autres s'interrogent sur les difficultés de la généralisation à partir de ce type d'études de cas, notamment à partir de « grands personnages » dont le choix est parfois discutable.

Dans le détail des programmes :

- ♦ **La disparition de l'étude l'Égypte ancienne** est très souvent regrettée car elle permet une bonne accroche pédagogique en début d'année. En outre, les trois heures accordées à l'Orient ancien sont jugées insuffisantes. Certains collègues suggèrent d'ailleurs que l'étude de la Chine ou de l'Inde soit abordée dans ce même chapitre.
- ♦ **L'étude des monothéismes (en 6<sup>e</sup>) est globalement acceptée**, mais ce chapitre comparatif est « lourd » et risque de semer confusion ou contresens dans l'esprit des élèves. Mais **la disparition de l'étude de la civilisation arabo-musulmane en tant que telle est très largement dénoncée**. Par ailleurs, puisque les programmes prennent en compte la commande officielle sur les « faits religieux », certains collègues estiment que l'étude de la laïcité devrait être davantage enseignée.
- ♦ Concernant **le haut Moyen Âge** réduit à la portion congrue, la majorité des collègues dénonce l'horaire « ridicule » accordé à la présentation de trois civilisations aussi importantes en 3 heures ! Si certains regrettent la disparition de l'Empire byzantin ou encore des Mérovingiens, c'est bien celle de l'Islam en tant que civilisation qui inquiète le plus. En tout état de cause, le minimum serait d'augmenter l'horaire attribué à ce chapitre introductif.
- ♦ Parmi les nouveaux thèmes, **l'étude de la Chine des Han ou de l'Inde classique en 6<sup>e</sup> est plutôt bien accueillie** (66% d'avis positifs en ligne) **ainsi que celle de l'Afrique en 5<sup>e</sup>** (70%). Certains collègues les jugent toutefois « anecdotiques » et s'interrogent sur leur sens pour des collégiens, surtout en 3 heures plutôt déconnectées du reste des programmes.
- ♦ **Le glissement de l'absolutisme en 5<sup>e</sup> est largement dénoncé** (dans 3/4 des réponses en ligne). Le risque est notamment que les élèves ne l'aient plus en mémoire en début de 4<sup>e</sup>. Par contre, l'introduction du thème sur « les traites négrières et l'esclavage » est largement appréciée.
- ♦ En 3<sup>e</sup>, les notions de « violence de masse » et de « guerre d'anéantissement » suscitent quelques interrogations. Mais c'est surtout la lourdeur et la faiblesse horaire du chapitre II qui sont relevées car 10 à 12 heures semblent insuffisantes pour étudier les deux guerres mondiales et les totalitarismes alors que les « transformations scientifiques et économiques » bénéficient de 8 à 10 heures. En outre, on peut s'inquiéter de la vision réductrice que manifeste l'étude du communisme à travers celle du régime soviétique étudié comme totalitarisme.
- ♦ Concernant le chapitre sur la vie politique française, outre la disparition de la IV<sup>e</sup> République, les collègues regrettent que des sujets aussi importants que la France de l'entre-deux-guerres ou de Vichy soient déconnectés de l'étude du contexte mondial.

Globalement, les collègues regrettent la moins bonne cohérence des programmes d'histoire avec la géographie et l'éducation civique, surtout en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>. Ils souhaitent également une meilleure prise en compte de l'histoire sociale qui est trop souvent occultée par l'approche politique ou économique des thèmes d'étude. Parmi les exemples cités : la Révolution française ; Marx et le socialisme ; mai 1968 sous l'angle des « aspirations politiques ».

Enfin, **la dimension politique (politicienne) de l'ajout des thèmes d'histoire des arts n'a échappé à aucun collègue**. Certains s'interrogent sur la pertinence et l'efficacité d'un tel « saupoudrage » au détriment de l'étude critique des documents et des sources historiques.

D'autres soulignent les besoins de formation et, surtout, la menace que ce nouvel enseignement transdisciplinaire fait peser sur les collègues de musique et d'arts plastiques.

## En géographie

Beaucoup de collègues soulignent des nouveautés intéressantes et surtout le caractère novateur de la démarche proposée de l'étude de cas mais aussi du sujet au choix.

Les questions (et les doutes) qui reviennent le plus souvent :

- le côté systématique de l'étude de cas (les élèves sont-ils capables de rentrer dans une démarche de contextualisation ? Cela ne va-t-il pas engendrer une perte de repères à l'échelle de la planète ?)
- la crainte devant les questions au choix : celle-ci sont-elles d'équivalence épistémologique ? N'y a-t-il pas un risque de pertes de dimension nationale des programmes ?
- la progression d'ensemble, sur les quatre années est très souvent relevée comme incohérente : le choix du traitement de la France et l'Europe en 3<sup>ème</sup> renvoie l'étude de la mondialisation en classe de 4<sup>ème</sup> et beaucoup doutent fort que les élèves soient capables de l'appréhender à ce niveau là.
- Ce programme de 4<sup>ème</sup> est, d'après l'enquête menée en ligne celui qui, de loin, remporte le moins d'adhésion. Il semble qu'il serait nécessaire de revenir sur cette répartition entre la 4<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup>, l'impératif de l'Europe au brevet n'est pas bien reçu, à juste titre, par les enseignants qui redoutent le passage larvé du « roman national » au « roman européen ». La progression des apprentissages est sacrifiée sur l'autel des nécessités politiques. Mais surtout on peut se demander qu'est ce qui permet de dire que les futurs citoyens seront plus « européens » parce qu'ils auront appris l'Europe en classe de 3<sup>ème</sup> ?

Le développement durable en 5<sup>ème</sup> : certes le thème général est intéressant, mais certains dénoncent l'effet de mode, auquel cas on peut redouter le pire dans le contenu qui serait enseigné et dans ce qu'en feront les manuels.

Pourquoi le mettre sur une année scolaire alors que c'est une question transversale à toutes les approches géographiques, quoi pourrait irriguer l'ensemble des programmes du collège ?

D'autre part, ce thème annoncé comme fil directeur du programme, n'apparaît pas forcément dans le détail des thèmes par la suite.

Commencer l'année par un chapitre introductif sur la définition du développement durable ne semble pas le plus pertinent. On pourrait penser davantage à un chapitre mêlant histoire et géographie pour montrer que la question de la gestion des ressources, pour une société, n'est pas une question nouvelle. De même, on pourrait aussi, une fois n'est pas coutume, montrer l'historicité de cette notion. Au lieu de la présenter comme un savoir de référence stabilisé, il serait nettement plus intéressant de montrer aux élèves comment cette notion est apparue, s'est construite, comment elle fait débat au sein de la communauté des chercheurs par exemple.

## En éducation civique

Les programmes d'éducation civique sont jugés dans l'ensemble similaires aux programmes actuels. Des collègues ont cependant pris le temps de lire en détail les intitulés, et il y a de quoi alors relever des formulations pour le moins maladroites.

Le sommet en matière de gaffes est bien sûr la formule scandaleuse invitant à étudier « les droits économiques, sociaux et politiques accordés à tous les habitants régulièrement installés sur le territoire national » : le rédacteur n'a manifestement pas perçu l'importance du « et » dans le titre de la « Déclaration des droits de l'homme et du citoyen », sans quoi il aurait réalisé que, pour ne pas être citoyen, les sans-papiers n'en ont pas moins des droits... Le groupe d'expert nous a assuré que la formulation serait corrigée mais plus généralement, le titre de cette partie associant fortement citoyenneté et nationalité, est bien critiquable.

Simple maladresse, volonté très consciente et très politique dans la droite ligne de la création du ministère de l'identité nationale, ou bien simple concession plus ou moins consciente à l'esprit du temps ? En tout cas, beaucoup de collègues ont relevé une nette tonalité répressive dans les formulations de ces programmes. On insiste beaucoup sur les devoirs (les élèves « ont des droits, mais aussi des devoirs »), sur le rôle de la répression en prévention des infractions. Même dans l'exemple de la sécurité routière, il n'est question que d'infractions, de délits et des réponses légales qui sont apportées, alors que cette sécurité-là, comme les autres, dépend également très fortement du comportement adopté par les usagers de la route. Et dans la même partie du programme de cinquième, on amalgame sans gêne sécurité des personnes et protections contre les risques naturels, pour faire du tout « une condition » de l'égalité et de la liberté. La délinquance et les inondations seraient donc de même nature ? Et comment expliquer aux élèves que la question de la protection contre les risques majeurs est une condition essentielle de l'égalité ?

Quand on parle des conséquences des discriminations, ce n'est que pour « ceux qui en sont victimes », drôle de façon de gommer le fait que les personnes qui sont l'objet de discrimination ne sont pas que des victimes, et que tout le monde, à des degrés bien sûr différents, est concerné, atteint par de tels actes.

Autre problème récurrent, bien des incohérences entre ces programmes et ceux d'histoire et de géographie, qui ont beaucoup plus évolué sans que l'éducation civique n'y adapte sa progression.

Ainsi, si la laïcité est bien mentionnée comme le « principe fondamental » au début du programme de sixième, il est bien regrettable qu'aucun lien ne soit fait avec l'étude des religions de l'Antiquité : c'est pourtant une belle occasion de mettre en pratique ce fameux principe, et c'est d'ailleurs ce que sont amenés à faire beaucoup de collègues face à des réactions d'élèves.

Autre exemple, l'éducation en sixième qui est étudiée sous l'angle des inégalités, au risque de redondances avec le programme de géographie de cinquième : pourquoi ne pas alors plutôt étudier le sens, les finalités de l'école, questions essentielles s'il en est pour de jeunes élèves entrant au collège.

C'est beaucoup plus ennuyeux en quatrième, lorsque toute une partie est consacrée à l'étude du droit et des libertés à l'échelle européenne, alors que l'UE est bien plus au programme de géographie de troisième. On peut aussi douter de l'intérêt des élèves de 4e pour des questions aussi pointues que la conformité entre le droit national et le droit européen, ou le rôle des cours de justice européennes.

À partir de toutes ces contributions, nous avons présenté différentes propositions de réécriture et de réaménagement des programmes, pour associer par exemple les questions de sécurité avec l'étude de la justice en quatrième.

SNES – secteur contenus – groupe histoire-géographie–éducation civique

Juin 2008