

Si le Mercredi 28 novembre dernier, 200 enseignants de SES ont manifesté à Paris contre la lourdeur du nouveau programme de terminale afin d'exiger son allègement immédiat, force est de constater que le nouveau programme d'Histoire-Géographie-Education civique de 3e entré en vigueur cette année n'a pas encore constitué de casus belli officiel. Et ce bien que l'écrasante majorité de celles et ceux qui sont en charge de l'enseigner s'en plaignent, voire s'en offusquent. De quoi est-il donc question ? Quels sont les enjeux posés par cette réécriture du programme ? A notre sens ils sont au nombre de deux.

1/ En termes de contraintes, le nouveau programme est pensé pour être mené en 115 heures d'enseignement sur l'année (33 semaines x 3.5 heures hebdomadaires), soit, selon les directives officielles, 45 heures pour l'Histoire, 45 heures pour la Géographie et 25 heures pour l'éducation civique. Sans autre considération, et pour ne prendre que l'exemple de l'Histoire, une telle estimation horaire revient, compte tenu du fait que le programme comporte 13 chapitres, à attribuer de fait et mathématiquement 3.46 heures à chacun d'entre eux, indistinctement, qu'il s'agisse de « la guerre froide », de « la seconde guerre mondiale » ou bien encore des « les régimes totalitaires ». Or il se trouve que ce temps mathématique (TM) ne peut correspondre à la réalité et doit être de fait minoré. En effet le nouveau programme d'Histoire contient (BO spécial n°6 du 28/08/2008) comme « thème transversal » « Les arts, témoins de l'histoire du monde contemporain », soit un enseignement d'Histoire des arts qui, s'il ne fait l'objet d'un enseignement isolé, n'entraîne que deux possibilités : ou bien un surcroît de temps consacré aux 3.46h du chapitre dans lequel l'œuvre est étudiée, ou bien le fait que cette étude doit faire partie des 3.46 heures. Outre cela se rajoute la question méthodologique : le brevet 2013 est un nouveau brevet et suppose comme pour chaque épreuve nationale une préparation qui fait bien partie des 115 heures annuelles. Il s'agit par exemple de faire travailler, évaluer régulièrement les élèves sur les repères chronologiques et spatiaux vus depuis la 6e qui constituent désormais le squelette de l'épreuve. Rajoutons le droit (et la nécessité) à la formation qui fait que les 115 heures sont par définition théoriques, les journées d'absence n'étant pas incluses dans ce calcul. Or, si l'on ne prend que la moyenne nationale (10 jours, soit une semaine et demi d'enseignement) l'on devrait retirer à ces 115 heures 5 heures non prévues (maladie, garde d'enfants malades...). Rajoutons également par rapport aux 3.46 Heures TM que ce volume est censé comprendre également les évaluations. Rajoutons enfin que ces 3.46 heures TM ne prennent pas en compte les heures d'enseignement « perdues » pour diverses raisons (jours fériés, journées de sensibilisations diverses, ASSR, parcours de risque, cross du collège...). Il est on ne peut plus clair que, compte tenu de tous ces éléments, les 3.46 HM ne sont qu'une moyenne maximale. En conséquence de quoi chaque chapitre doit être traité, toujours en moyenne, en environ 3 heures, compte tenu des différents éléments évoqués précédemment. Or, pour ne citer que cet exemple, comment traiter en 3 ou 4 heures « la seconde guerre mondiale, une guerre d'anéantissement » ? Car, et c'est là le point crucial, au delà de l'impossibilité à traiter dans le temps dévolu de manière un tant soit peu sérieuse le sujet, se cache, en creux, un enjeu idéologique majeur.

2/ On le sait depuis Hérodote, l'Histoire n'est pas neutre. C'est même sa singularité. Inutile de s'étendre là-dessus, de le regretter ou non. Paul Veyne l'expliquait déjà assez bien comme cela en son temps. Histoire et météorologie même combat. Mais nature ne veut pas dire culture, qui plus est commune. Sans entrer dans le menu détail, le nouveau programme d'Histoire, tel qu'il se présente, se caractérise par les risques et dérives suivants :

L'absence de vue d'ensemble : le programme consiste en une succession de « thèmes », disparates, sans qu'un sens global (et non une pseudo « problématique ») ne les sous-tendent. Par exemple, que l'on partage ou non la lecture d'Enzo Traverso, d'Ernst Nolte ou d'Alain Badiou, le siècle XX fut LE siècle politique par excellence, se proposant se réaliser définitivement les promesses du siècle XIX. L'Histoire des idées politiques est totalement absente, empêchant l'élève de comprendre quoi que ce soit aux lignes de forces telluriques du programme. Ainsi, alors que l'élève comprendrait fort bien que 1917 ouvre une ligne de partage idéologique entre pro et anti révolution, et qu'en conséquence la période 1914-1945 puisse être considérée comme une « guerre civile européenne »

avec des moments successifs d'accalmies et de pics, l'élève de 3^e aura passé une vingtaine de minutes sur l'idée communiste, évoquée dans un seul chapitre (la première guerre mondiale) et donc inenvisageable pour lui comme ligne de force car écrasée entre des bornes artificielles (celle du thème imposé). Soit dit en passant, l'exemple évoqué illustre l'illusion de la saisie de la grande Guerre comme caractérisée par un « violence de masse » dès lors que la question révolutionnaire comme paradigme du siècle est évacuée, alors que ce dernier aspect est seul à même d'expliquer la violence du siècle : toute révolution en effet est réaction à une violence antérieure et se nourrit en retour des violences contre-révolutionnaires qu'elle a engendré.

Ce qui entraîne le second point, l'absence de sens : se proposant de trancher artificiellement entre approche « thématique » et « chronologique » comme si il devait s'agir de l'une ou de l'autre manière de faire de l'histoire, l'élève se voit d'un côté imposer l'apprentissage de « repères » ou dates clés, au choix discutable (Maastricht mais non le génocide rwandais ou la création de la République Populaire de Chine) et de l'autre avancer dans les « thèmes » du Programme par « concepts ». Dès lors, lorsqu'il est considéré comme « suffisant » que l'élève ne connaisse de la Grande Guerre que ses « principales phases » ainsi que le nom d'une bataille (« Verdun »), on peut craindre que l'apprentissage se fasse « hors sol », sans compréhension. En ce qui concerne la seconde guerre mondiale, aucune approche du nazisme comme idée politique n'est prévue. La seule cause avancée de l'extermination des juifs d'Europe est l'« antisémitisme ». Quelle est la vision du monde selon le nazisme, en quoi est-ce une philosophie de l'Histoire, en quoi est-ce une religion de la nature, du sang, l'élève ne le saura jamais, soit tout ce qui lui permettrait de comprendre que le nazisme est tout sauf une folie mais un projet de transformation radicale du monde, et donc d'en saisir la dimension réellement terrifiante. Car, et c'est bien une autre facette des implicites de ce programme, l'Histoire, signe des temps, est principalement envisagée sous un angle émotionnel, voire compassionnel. Spinoza le disait déjà : « il n'existe ni Bien ni Mal, seulement du bon et du mauvais ». L'Histoire s'interdit de juger rajoutait Paul Veyne. Ce qui n'est malheureusement pas le cas de ceux qui encadrent son enseignement.

Des évidences qui ne le sont pas : matière idéologique par définition, l'Histoire se doit de se présenter comme telle. La « violence de masse », nouvelle entrée dans les grilles – fort mal taillées – de lecture proposées apparaît comme aller de soi, alors qu'il ne s'agit d'une part que d'un nouveau concept, préféré à d'autres (pourquoi, quel est son cheminement, son auteur, ses présupposés...mystère) et qui en remplace un autre, celui de « brutalisation ». Or ce faisant le nouveau concept se saisit bien de la question de l'action (faite sur les civils par exemple) mais empêche, contrairement au concept de George Mosse, de comprendre que les Hommes sont transformés par la guerre et agis par elle. En conséquence de quoi 1918 apparaît faussement comme la fin de toute guerre en Europe, alors que la guerre civile fait rage en Allemagne, Hongrie, que la France est encore en guerre contre la Russie bolchevique (il n'est que de citer l'exemple d'André Marty). Brutalisés, les hommes revenus du front ne parviennent pas à reprendre, pour un grand nombre d'entre eux, la place qui était la leur lors de leur départ au front, et certains d'entre eux se sont même habitués à la guerre au point de souhaiter la continuer (d'où les corps francs ou le parcours d'un Marcel Bucard). Il en va de même pour « guerre d'anéantissement » ou d'autres concepts qui, s'ils sont le fruit de la recherche historiographique et présentent pour chacun d'entre eux un certain intérêt, ne peuvent chasser les anciens concepts opérants comme s'ils n'avaient jamais existé ni comme s'ils s'imposaient comme évidence. Dés-historiciser l'Histoire nous semble une pente pour le moins glissante. Une fausse profondeur : Les modalités du nouveau brevet ne peuvent qu'amener l'élève à apprendre par cœur ce qui est présenté comme ne pouvant l'être, soit des définitions comme celles de « violence de masse », « guerre d'anéantissement » : pour pouvoir tenir son programme son enseignant n'aura fait qu'évoquer la chose qui, à la fin du chapitre, paraît des plus obscures à l'élève. Ni une ni deux, ce dernier apprendra un schéma par cœur, pensant par là même avoir « compris » et se verra le jour du DNB récompensé pour cela.

Des absences remarquées : bien que l'exemple évoqué ne concerne pas à proprement parler le programme de 3e, il met en exergue les incohérences d'ensemble et l'absence de liant entre les programmes. Alors que la « Première guerre mondiale » est présentée comme étant la « première guerre totale », l'absence de l'étude de la guerre de sécession, première du genre en effet, point souligné par le dernier livre de John Keagan, saute aux yeux. Du même coup les manques de ce programme n'en apparaissent que plus criants : l'absence du temps long est manifeste, tout comme les visions d'ensemble. A la remarque institutionnelle possible selon laquelle les programmes de 4e concerneraient l'Europe, il est utile de rappeler que les nouveaux programmes se proposent de sortir d'une vision eurocentrée et de réserver – c'est d'ailleurs une très bonne chose – une place aux « mondes lointains » (6e et 5e). c'est que cela n'entraîne que peu de conséquences idéologiques que de connaître la route de la soie ou l'empire du Mali, alors qu'interroger notre modernité si. A la fin de son année de 3e l'élève ne saura répondre à cette question, pourtant fondamentale et qui devrait être pour lui une évidence : pourquoi ce fut l'Europe et non un autre continent qui fut le cœur de deux conflits mondiaux et de 2 génocides ? Zygmunt Baumann dans *Modernité et Holocauste*, Enzo Traverso dans *La violence nazie, une généalogie européenne* insistent tout deux sur le lien entre spécificités politiques, économiques et scientifiques de notre continent et violence à grande échelle et proposaient par là même une approche globale d'un questionnement qui ne semble pas avoir retenu l'attention des auteurs du nouveau programme.

Des présences discutables : Si, et personne n'en disconvient, le XXe siècle fut d'un point de vue technologique un siècle d'avancées indiscutables, si, et là encore les chiffres sont une évidence, le niveau de vie de la grande majorité de la population européenne a considérablement progressé en un siècle, il n'en demeure par moins que le premier chapitre du programme, par son intitulé « un siècle de croissance et de progrès... » naturalise deux choses : la « croissance », qui, tout comme le PIB, n'est qu'un outil de mesure, et le « progrès » qui est un concept des plus poreux. Mais à la fin de son année de 3e l'élève aura bien retenu, tel que le programme est conçu, qu'il bénéficie d'un niveau de vie jamais atteint au cours de l'Histoire et que cela est dû au modèle de croissance qui est le sien, donc au modèle capitaliste.

Une remise en cause de la nature de l'objet historique : faisant fi de la question des causes (le sujet ne doit qu'être évoqué lors de la première heure de cours dévolue à l'étude du chapitre sur la « Première guerre mondiale », de même pour la seconde où cette fois-ci il n'en est question qu'en conclusion de l'Allemagne en tant que régime « totalitaire ») et fort peu des conséquences (l'approche par grille thématique unique – violence de masse, guerre d'anéantissement – amène à ne privilégier que l'angle des populations en laissant de côté enjeux géopolitiques) l'élève se voit donc proposer un enseignement qui a de moins en moins à voir avec l'Histoire proprement dite. Tout comme l'« éducation civique » elle a de plus en plus à voir avec la Morale. En conséquence de quoi l'enseignant d'Histoire, au delà de la sempiternelle « liberté pédagogique » voit le cœur de sa discipline changer. Devenu simple exécutant d'un programme chronophage hyper balisé ne laissant plus qu'une part infinitésimale à la possibilité de mener des approches originales, il doit désormais enseigner une discipline qui en réalité n'est pratiquement plus...historique. En conclusion, en parfaite adéquation avec l'idéologie dominante de la « fin de l'histoire », il apparaît très clairement que la principale ligne de force du nouveau programme de 3e est de taire la nature et la spécificité du siècle XX, soit sa dimension politique. De peur de réactiver un spectre qui hanta l'Europe et qui est aujourd'hui considéré comme bel et bien mort, « heureusement » ? Enfin, pour ne reprendre que la question du « progrès », il apparaît plus que jamais nécessaire d'envisager l'enseignement d'autres disciplines au collège et au lycée non comme une éventualité mais comme une nécessité absolue, à commencer par l'anthropologie. De la sorte l'étude de Marshall Sahlins par exemple permettrait de tordre le coup à l'idée de pente ascendante continue au travers de l'étude d'« âge de pierre, âge d'abondance », à l'idée de sociétés a-historiques (« des îles dans l'Histoire »), et l'étude de Gellner (« nations et nationalisme ») permettrait de donner sens aux programmes de 4e et de 3e en historicisant l'idée nationaliste. Bref, puisque la politique semble devoir être congédiée des

programmes d'Histoire, proposons à l'anthropologie de l'accueillir, les bras ouverts. Cela permettrait également, par l'étude de Maurice Godelier, d'apprendre que nous sommes avant tous des êtres symboliques et sociaux et que le mariage ou l' « hétérosexualité » ne sont que des normes et des modèles valant par leur degré d'imposition sociale en certains lieux et certains temps, mais certainement pas à l'ensemble des sociétés humaines car, contrairement à ce que le programme de 3e pourrait laisser croire, notre société n'est ni la seule qui soit, ni celle qui soit référente. Nous ne sommes qu'un possible parmi d'autres. Car au fond qu'est-ce que l'Histoire, si ce n'est ce qui fut en un lieu et un temps donné parmi des milliers d'autres possibles ?
Mais nous ne sommes pas là pour faire comprendre la complexité, n'est-ce pas, dans le cadre de ces nouveaux programmes ?

Le mot de la fin, livré par un IPR d'Histoire de l'Académie de Rennes lors d'une journée de formation : « il faut gérer ce programme comme un budget, c'est tout ». C'est tout dire, en effet.

Des enseignants d'Histoire-Géographie, Éducation civique, Histoire des Arts et syndiqués à Sud-Éducation 22