

CAHIER DE DOLEANCES EN PREPARATION DES ETATS GENERAUX DU 28 JANVIER 2012

I. SUR LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT

Comme la plupart de nos collègues, nous nous sommes opposés à toutes les dégradations que notre enseignement a subi depuis plusieurs années :

- réduction du nombre d'heures de cours en collège et lycée, disparition des heures à effectifs dédoublés, alors que le nombre d'élèves par classe n'a cessé d'augmenter. Histoire et Géographie réduites par exemple officiellement à une heure chacune par semaine (car une heure doit être consacrée à l'éducation civique) de la 6ème à la 4ème. Disparition des modules qui permettaient en lycée de faire un travail plus approfondi notamment au niveau méthodologique,
- multiplication des tâches au détriment de l'enseignement de la discipline : B2I, livret de compétences, sécurité routière, histoire des arts sans horaire spécifique...
- mise en place du « socle commun »,
- et enfin, cette année scolaire pour la première fois, disparition de l'Histoire-Géographie en terminale scientifique (qui concerne la moitié des élèves de terminale générale),
- Et de nouvelles épreuves d'examen en fin de première S qui suscitent de vives inquiétudes. Face à l'impossibilité de faire le programme dans le temps imparti et de former les élèves à de nouvelles épreuves, on peut craindre que finalement les sujets du bac ne soient plus que de simples questions de cours, ce qui dénaturerait totalement notre enseignement

Nous estimons que notre discipline occupe une place à part dans l'enseignement, car elle est essentielle à la formation du citoyen. C'est pourquoi nous demandons le rétablissement des conditions nécessaires à son enseignement, y compris en terminale scientifique où elle doit faire l'objet d'un examen national anonyme.

II. SUR LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT

Pour nous, l'enseignement de l'Histoire-Géographie doit tout d'abord donner aux élèves une « double boussole », des repères solides dans l'espace et dans le temps, afin de leur permettre de mieux se situer et de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent.

Or, en géographie par exemple, les élèves de S n'auront étudié « la mondialisation », donc les Etats-Unis, le Japon, la Chine puissance émergente, et leurs rapports avec les pays « en développement » et ceux que l'on appelle pudiquement « les moins avancés » ..., qu'en classe de 4ème, soit à 13/14 ans. Ceux qui prendraient l'option facultative en terminale devrait se contenter de « La mondialisation : processus, acteurs et territoires et d'une étude au choix parmi les deux suivantes : un produit dans la mondialisation, du début du XXème siècle à nos jours, ou sport, mondialisation et géopolitique depuis les années 1930.

Sans prétendre au savoir universel, comment peut-on comprendre que les programmes actuels de géographie privilégient autant l'étude de « *l'espace proche* », des « *territoires de proximité* » ..., au détriment « des regards décentrés » dont Philippe Joutard soulignait l'importance lors de la célébration du centenaire de l'APHG à l'Assemblée Nationale.

Nous demandons donc une présentation chronologique de l'Histoire, et une étude géographique qui se fonde sur des bases solides et ne soit pas uniquement géo-économique, géo-stratégique, aménagement du territoire...

Notre enseignement doit d'autre part contribuer à la formation de l'esprit critique. Ceci nécessite que les programmes soient cohérents et permettent aux professeurs et à leurs élèves d'aborder l'étude de l'Histoire et de la Géographie de la façon la plus rigoureuse possible, en ayant une approche qui respecte la complexité des situations étudiées.

Or, les derniers programmes de première fournissent, des « *clés de lecture du monde* », et ne laissent pour seule « liberté » à l'enseignant que la possibilité d'« *articuler les thèmes et questions dans un ordre différent* », à condition toutefois de respecter la « *mise en perspective* » « *d'études significatives* » pré-établies. En histoire par exemple, on assiste à l'invasion de « la culture de guerre ». Le terme « *violence* » est répété de façon abusive dans le programme de 3ème. Celui de première

prescrit d'étudier « *la guerre au XXème siècle* » de l'horreur des tranchées aux attentats du 11 septembre 2001. En revanche, les causes et conséquences des guerres sont évacuées du programme. Pourquoi traiter « la Guerre », comme thème, dans un programme de lycée, sauf à l'aborder dans une démarche philosophique telle qu'elle est proposée par Ernst Nolte ou Hannah Arendt ?

On peut douter qu'il s'agisse d'une approche historique à la portée de nos lycéens ?

Cherche-t-on à comparer les guerres entre-elles ? Non car, s'i l'on en croit l'Inspection Générale, il n'y aura pas de sujet de bac qui globaliserait les 1^{ère} et 2nd guerres mondiales. Quant à la « guerre froide » elle ne sera traitée qu'à partir de trois études de cas très délimités (Cuba, Vietnam, Berlin). Alors de quoi s'agit-il ? On nous suggère fortement de dégager une « culture de guerre ». Cette approche très discutée fait l'impasse sur les autres approches (politique, économique, stratégique). Quelle en est la finalité ? Si l'on voulait déstabiliser l'enseignant, on ne s'y prendrait pas autrement. Le professeur d'histoire-géographie avait l'habitude de traiter les événements en traitant les origines, puis de leurs manifestations et enfin de leurs conséquences. C'est vrai pour la 1^{ère} guerre mondiale, pour la seconde guerre mondiale et pour la guerre froide. Traiter exclusivement la guerre sur le mode « culture de guerre » interdit toute réflexion sur la causalité. Cette approche débouche sur « la brutalisation des sociétés européennes », formule discutée et discutée parmi des spécialistes de cette période. On devrait en faire, pour nos élèves, « la grille unique de lecture » des guerres et des totalitarismes. Pour y parvenir on nous demande de séparer en blocs étanches ces deux thèmes du programme et l'on fait disparaître la progression chronologique. Que retiendra l'élève ? La guerre générerait des réactions affectives, culturelles qui engendreraient des attitudes, des comportements. Les sociétés ne feraient que reproduire cette « culture » et les « comportements » à des étapes différentes. Un peu simpliste, non ? Le bon sens et le souci de nos élèves exigeraient que l'on rétablisse urgemment la chronologie donc l'histoire dans ce programme.

Sur l'axe des programmes de 5^{ème} et de seconde, le « *développement durable* », il y aurait beaucoup à dire. Yvette Veyret s'interrogeait sur la perception qu'un élève pourra avoir d'une inondation, alors qu'il ne saura pas ce qu'est une vallée. Que peuvent comprendre par exemple, des élèves de 5^{ème} à ce document de leur manuel ¹, extrait d'un texte « *Les priorités du développement durable en Afrique* » source Afrique avenir (?), 16 mai 2009 : « *Quels sont les défis à relever pour un développement écologiquement durable en Afrique ? Tout d'abord, assurer la promotion de technologies adaptées à l'environnement. Cela passe aussi par une urbanisation durable et planifiée, et notamment une gestion de l'énergie, de l'eau et des autres ressources naturelles pour assurer leur durabilité à long terme.* » Outre l'abus du terme « durable » et de ses déclinaisons dont on peut se demander quel écho il éveille chez les élèves de 5^{ème} (qui ont 11/12 ans), ce document de type incantatoire ne permet pas de savoir comment parvenir à la « durabilité à long terme », avec quels moyens financiers notamment ?

N'y a-t-il pas avec de tels programmes danger de dérive idéologique, et de ce passage d'une idéologie à une autre, contre lequel Philippe Pinchemel mettait en garde ?

Certes l'enseignement de collège et lycée ne doit pas tourner le dos à la recherche, mais nos élèves peuvent-ils aborder avec profit une réflexion sur une période ou un espace qu'ils ne connaissent pas ou peu. Si les programmes ne sont plus qu'un reflet des découvertes récentes et des dernières pistes de recherche, et parfois aussi les dernières modes, ils ne pourront apporter aux élèves qu'un vernis, et les amener à reproduire des démarches ou des raisonnements qu'ils n'auront pu intégrer, et qu'ils n'auront pu s'approprier. On pense à Montaigne. Il en est ainsi du fil conducteur du nouveau programme de première en géographie, où, comme l'écrivait récemment Rémi Knafou dans *Le Monde* « s'il est normal que les programmes scolaires s'appuient sur les avancées de la science, ils ne doivent pas pour autant devenir des béquilles pour les disciplines en mal d'affirmation ». Ce programme suscite d'ailleurs un très faible intérêt chez de nombreux élèves de 16 ans.

On peut aussi s'interroger sur la méthode qui consiste à commencer tout nouveau chapitre par une « étude de cas » en Géographie, un « objet d'étude » en Histoire. Elle aboutit bien souvent à ce que les élèves retiennent essentiellement l'« exemple » (aussi important soit-il), et qu'ils aient du mal à passer à l'étude globale et à comprendre la complexité de l'époque et la diversité du monde.

Cette démarche ainsi que la mise en œuvre des livrets de « compétences » dont l'acquisition est privilégiée par rapport à celles des connaissances² aboutit à un éclatement de notre enseignement, et les manuels scolaires ressemblent parfois des dépliants touristiques ou publicitaires dans lesquels on a du mal à trouver les « leçons ».

Nous demandons que les programmes soient à la fois rigoureux et cohérents dans

1 Manuel Magnard de 5^{ème} dernière édition

2 En collège, mais aussi en lycée (cf les pages d'introduction aux nouveaux programmes de 1^{ère})

la présentation des faits de façon à permettre aux élèves d'exercer leur esprit critique. Cela suppose que les programmes ne partent pas de pré-supposés, ne fournissent pas de « lecture » pré-établies.

Notre enseignement doit s'attacher à expliciter les faisceaux de causes et les conséquences multiples des faits, sans faire de sélection arbitraire. Or, alors que la crise des « subprimes » a bouleversé et que ses conséquences continuent de secouer l'économie mondiale, le Ministère n'a pas rétabli l'étude de celle de 1929 (encore plus diluée qu'avant dans le nouveau programme de 1ère). Impossible d'établir un rapport avec le nazisme, ni avec la seconde guerre mondiale. Quant aux révolutions, quand elles sont étudiées, elles paraissent tombées du ciel des idées ou surgir de forces aveugles, brutales, incontrôlables. Bref des causes exclusivement idéologiques ou psychologiques ! Il est bon de nous rappeler que Jules Isaac avait, quant à lui, pris l'initiative d'ajouter un chapitre sur les questions économiques dans son manuel pour les classes supérieures, alors que le programme officiel en faisait l'impasse. Et, alors que les hommes sont souvent évacués de nos programmes de géographie (si ce n'est les données démographiques), comment ne pas penser à Pierre Georges qui affirmait que « la géographie est un fait social » ?

Nous demandons à ce que soient rétablies dans leurs contextes historiques les données économiques et sociales dont font souvent l'impasse les programmes d'histoire, et les bases physiques, humaines, économiques sans lesquelles toute étude de la géographie n'est qu'abstraction.

Il est impossible bien sûr de prétendre au savoir universel en quelques années de collège et lycée, mais la formation de l'esprit critique et la compréhension du monde exigent que les faits étudiés soient explicités dans leur totalité et leur complexité.

Notre enseignement doit se garder de tout panégyrique et de toute condamnation à priori. Pourtant les nouveaux programmes mettent en scène une histoire de France aseptisée, dans laquelle passent à la trappe par exemple les luttes entre les citoyens et la République, la majeure partie de la Vème République (y compris l'étude de ses institutions). Quant à la géographie de la France et de l'Union Européenne, elle se contente de présenter les secteurs et régions qui « gagnent », « utiles » pour reprendre les termes de la Banque Mondiale. On devra étudier « *les territoires de l'innovation* », Paris « *ville mondiale* », la France « *pôle touristique mondial* », et le reste ? Plus d'étude non plus du fonctionnement de l'UE, ni de l'articulation UE / Etats membres. Le « non » au référendum de 2005 aurait-il été un tel traumatisme que désormais les élèves doivent être privés de connaissances, d'éléments de réflexion susceptibles de nourrir leur légitime interrogation de futurs citoyens conscients et libres de leur choix ?

Nous demandons à ce que les programmes et les manuels qui les mettent en oeuvre fassent preuve de plus de recul, et tendent vers plus d'objectivité....

Enfin, notre enseignement doit apporter aux élèves des éléments de culture qui contribuent à former des esprits libres. Sur ce point, il y a la promotion de l'« *histoire des arts* ». Mais celle-ci est utilisée comme un véritable « cheval de Troie » contre l'Histoire-Géographie. En effet cette épreuve-maison (au niveau du programme, et du passage à l'oral) est dotée du même coefficient que l'examen écrit et anonyme portant sur le programme national d'Histoire-Géographie. Que penser aussi du programme de l'option facultative d'Histoire-Géographie pour les terminales scientifiques qui privilégie « la lutte contre une maladie infectieuse », « les différentes représentations du monde depuis l'Antiquité », au détriment de l'histoire de la Vème République (en première, le programme s'arrête en 1962), sous prétexte qu'il s'adresse à des scientifiques !

Odile Dauphin , lycée Montaigne, Paris 6ème
Pascal Le Mao, lycée Montaigne, Paris 6ème
Claudie Lescot, collège Sonia Delaunay Paris 19^{ème}
Danièle Moatti-Gornet, Lycée Simone Weil, Paris 3^{ème}
Serge Sebban, Lycée Bergson, Paris, 19ème