

Contribution et Note de synthèse sur les programmes de Troisième et l'organisation du DNB¹

Par Marc Charbonnier²

Les actes du Séminaire national de Poitiers, *Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique*³, dressent un panorama contrasté des acquis de nos élèves en fin de classe de 3^e. Si les repères fondamentaux sont présents dans les programmes d'Histoire-Géographie depuis 1996 et sont mémorisés par une majorité d'élèves, ils ne font pas toujours sens. Les compétences argumentatives et rédactionnelles ne sont que faiblement partagées par les futurs lycéens. En règle générale, les élèves éprouvent des difficultés à argumenter et ils ne maîtrisent qu'imparfaitement la langue française, à l'écrit comme à l'oral.

De ces quelques constats tirés de l'étude citée ci-dessus, émerge la question des objectifs d'apprentissages, de capacités et de méthodes, fondements de nos programmes actuels⁴. Le collège a été en effet repensé comme un lieu d'apprentissage progressif, de la 6^e à la 3^e, en lien avec les programmes de l'école élémentaire et *le socle commun de connaissances et de compétences*⁵, dont la validation doit être acquise à la fin de la scolarité obligatoire. **Après quatre ans de mise en œuvre, le nouveau Diplôme national du Brevet (DNB) vient conclure cette évolution de nos contenus disciplinaires et nos pratiques.**

En 2008, les nouveaux programmes entendaient s'inscrire dans la durée et contribuer à l'acquisition progressive de contenus scientifiques solides, mais aussi de capacités et d'attitudes, illustrant ainsi la belle formule de Lucien Febvre : « *les savoir-faire ne sont pas moins importants que les savoirs* ». Des aspects positifs ont été relevés par la Commission

¹ Ce texte est une contribution à la préparation de la réunion du 24 juin 2013 entre l'APHG et la Direction générale de l'Enseignement scolaire (DGESCO), au Ministère de l'Éducation Nationale. La délégation de l'APHG était composée de Bruno Benoît, Marc Charbonnier, Franck Collard, François Da Rocha-Carneiro et Hubert Tison. Cette contribution s'appuie sur la synthèse des réponses au questionnaire *Enseigner en 3^e* par la Commission nationale des Collèges de l'APHG, coordonnée par Christian Laude (Régionale de Picardie), le Rapport présenté le 9 juin 2013 au Comité national par Béatrice Louapre-Sapir et les notes d'Hubert Tison (Secrétaires généraux de l'APHG).

² Vice-président de la Régionale d'Île de France de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG). Professeur d'Histoire-Géographie au Lycée Jean-Pierre Timbaud à Brétigny-sur-Orge et au Collège Le Roussay à Etréchy (Essonne).

³ Actes du séminaire national qui s'est tenu à l'ESEN, Poitiers, les 18 et 19 décembre 2007.

⁴ BO n°6 du 28 août 2008, entrée en vigueur en septembre 2009 pour la classe de Sixième.

⁵ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 qui suit *la Loi d'orientation pour l'avenir de l'Ecole* du 23 avril 2005.

nationale des Collèges de l'APHG⁶, **mais à l'heure du bilan, plusieurs points méritent d'être précisés et amendés afin d'atteindre les objectifs fixés.** Enfin, il convient d'insister sur la réaffirmation de l'identité de nos programmes disciplinaires, qui donnent parfois l'impression d'être peu à peu dilués dans une Ecole du socle qui s'appuie davantage sur le concept - un peu vague - de *culture humaniste*.

1- La question des Programmes et de la liaison Collège et Lycée

Les programmes actuels ont été conçus dans leur rapport à la scolarité obligatoire, dans **une continuité** entre le premier cycle et les quatre années de collège. L'intérêt est de construire les connaissances, les capacités et les attitudes sur un temps long. Si cette continuité existe bel et bien, il demeure aussi **des éléments de rupture** dans les exigences de connaissances plus rigoureuses et complexes, dans le sens d'une certaine « épaisseur temporelle », dont l'acquisition demande du temps à de jeunes élèves, dans l'ouverture au monde... C'est pourquoi **il ne faut pas sacrifier la liaison collège et lycée.**

En classe de 3^e, on doit attendre d'un élève la maîtrise, grâce à des pratiques pédagogiques réellement diversifiées, **d'un écrit autonome.** Ceci demande au professeur du temps pour des évaluations adaptées et des remédiations... Or, les programmes de 3^e, de l'avis général des collègues consultés par l'APHG, font face à **une mise en œuvre difficile**, qui impose de traiter des thèmes ambitieux avec des **horaires inadaptés** à un enseignement devant de jeunes élèves dont les esprits adolescents vagabondent parfois ailleurs⁷. Les programmes sont trop lourds et entraînent une course effrénée d'un Professeur, certes soucieux de terminer ses cours, mais aussi de consacrer du temps à faire réfléchir ses élèves, à travailler la méthodologie et la construction d'un récit argumenté. **Des allègements et des regroupements sont nécessaires** : les élèves ont besoin de davantage de temps pour assimiler les programmes⁸.

En règle générale, **le problème principal est celui d'un manque de cohérence dans la progression des programmes d'Histoire.** Ainsi, dans le BO n°6 du 28 août 2008, une étude

⁶ Rapport du 12 mai 2012 de la Commission nationale des Collèges de l'APHG, *Historiens & Géographes* n° 419, juillet-août 2012.

⁷ Ainsi, concernant l'enseignement de la Première Guerre mondiale, l'horaire conseillé par les ressources Eduscol est de 4 heures, ce qui ne permet pas de traiter à la fois les causes du conflit, les grandes phases, les thématiques principales comme l'économie de guerre, la question de l'Etat (la figure de Clemenceau n'apparaît d'ailleurs que dans la quatrième partie du programme sur l'Histoire politique de la France). Avec l'année 2014 et les multiples sollicitations du Centenaire, concevoir une leçon dans le temps imparti relèvera de l'exploit.

⁸ Cf. Motion de l'APHG sur les nouveaux programmes d'Histoire et de Géographie de Troisième, 3 février 2013 in *Historiens & Géographes*, n°422, avril-mai 2013, p.22.

au choix portant sur la décolonisation de l'Inde et de l'Algérie est proposée, alors que seule l'Algérie est mentionnée pour les objectifs du DNB⁹. Même remarque concernant la disparition de l'étude de la République entre les deux guerres et la crise des années Trente entre 2008 et 2012... **L'enchaînement de la causalité**, au cœur de la méthode inductive, clairement défendue par les programmes actuels, tend à s'effacer. De nombreux collègues indiquent qu'ils tiennent à rappeler les causes des deux guerres mondiales, peu explicitées dans les programmes.

Une approche chronologique réaffirmée, nécessaire à l'acquisition des repères (par ailleurs réaffirmés par le livret de compétences¹⁰) permettrait de redonner du sens. L'étude de la vie politique en France dans une quatrième partie du programme, d'une manière thématique et non contextualisée est une source d'incompréhensions et de difficultés pour nos élèves.

Enfin, plusieurs collègues s'interrogent sur **les discours parfois divergents** tenus par les corps de l'Inspection pédagogique régionale à propos de la démarche thématique adoptée dans la quatrième partie du programme d'Histoire. Ils tiennent à réaffirmer leur liberté pédagogique. De même, **certains choix historiographiques apparaissent comme contestables**. Dans son rapport du 24 novembre 2012, la Commission des collègues de l'APHG relève le caractère normatif des choix autour de la Première Guerre mondiale, « *l'étude systématique de Verdun et le faible temps accordé pour cette leçon [qui] ne permettent pas d'aborder la bataille de la Somme ou celle d'Artois* ». Si l'histoire scolaire doit assumer un caractère sélectif, elle doit aussi conduire à établir des connaissances solides, sans lesquelles, la validation du Socle commun ne donne lieu qu'à un apprentissage mécanique et vide de sens.

En Géographie, les programmes font moins débat. Dès le texte du BO du 28 août 2008, **l'étude de cas** a été présentée comme une nouveauté majeure dans la démarche pédagogique en collège, essentiellement en géographie. En classe, une première phase de travail porte sur l'étude d'un dossier de documents, tandis que dans une seconde partie, une mise en perspective aboutit à une synthèse construite. Là encore, le travail d'écriture en autonomie des élèves est essentiel. **Il peut aussi prendre la forme de la réalisation d'un croquis ou d'une tâche cartographique simple**, qui est un autre moyen de développer un discours argumenté, dans une démarche géographique. Ainsi, une réelle continuité des apprentissages est conduite,

⁹ BO n°13 du 29 mars 2012.

¹⁰ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, mise en place en collège du Livret individualisé de compétences en 2009.

en lien avec l'utilisation recommandée des TICE. L'étude de cas ne doit pas pour autant avoir la même ampleur qu'en lycée et son utilisation doit rester « parcimonieuse » et non systématique.

2- Le nouveau Diplôme National du Brevet (DNB)

En classe de Troisième, les nouveaux programmes sont appliqués depuis la rentrée 2012¹¹, pour une session du DNB en juin 2013¹². Des points positifs sont à noter : le rééquilibrage des trois disciplines avec la place obligatoire de la Géographie, et la disparition du paragraphe argumenté, dont la notation était sans doute trop aléatoire. Après une année de préparation et de tâtonnements avec la mise en place des DNB « blancs » dans les établissements, **trois difficultés majeures apparaissent.**

D'abord, **la place de l'épreuve du développement structuré est à revoir.** Noté sur 4 points, contre 18 précédemment, **il n'est pas assez valorisé.** Or, de l'aveu même des programmes de 2008, la question des formes d'expression écrite est une ambition majeure. Celles-ci, dans nos pratiques sont nombreuses et diverses, depuis la trace écrite élaborée en commun, jusqu'à la réalisation de simples phrases construites au fur et à mesure, au brouillon ou dans le cahier, sans oublier la prise de notes spontanées, à l'occasion d'un exposé par exemple. De même, un futur lycéen doit être confronté à ce type d'exercice, **qui est central dans la liaison à construire entre le collège et le lycée**¹³.

Du point de vue de la forme de l'épreuve, **la formulation des questions**, telle qu'elle est proposée dans les sujets *d'Annales zéro* pose problème. Les élèves sont invités à passer d'un thème à un autre sans lien ni problématique. De plus, **le cadre imposé** (les copies d'examen ont disparu au DNB en Histoire-Géographie-Education civique) limite la rédaction et la réponse des élèves. Quelques très bons élèves, habitués à une écriture plus aisée, avouent même se trouver frustrés.

Enfin, **l'interrogation sur les repères**, intégrée tout au long de l'épreuve, est une innovation intéressante. Mais les élèves doivent aussi connaître précisément ce qu'ils ont à apprendre. Il conviendrait de remanier la liste des repères, en particulier en Géographie. Ainsi et à titre

¹¹ BO n°13 du 29 mars 2012.

¹² Note de service n°2012-029 du 24 février 2012 portant sur le DNB.

¹³ BO du 29 avril 2010, Programmes de Seconde : « La classe de Seconde est à la charnière du collège et du lycée : il s'agit tout autant d'y prolonger les acquis du collège que d'initier les démarches propres au lycée (...). Au collège, les élèves ont acquis des connaissances, des notions, des méthodes, des repères chronologiques et spatiaux. Ils ont pris l'habitude d'utiliser des démarches intellectuelles ».

d'exemple, le repère intitulé « *Les dix métropoles mondiales les plus peuplées* » est beaucoup trop vague, et doit être remplacé par une liste de dix noms.

3- L'épreuve d'Histoire des Arts

Cette épreuve est un paradoxe. Il s'agit d'un examen national, défini par les textes¹⁴. Or, chaque établissement concourt à son organisation en définissant ses propres modalités, sous l'autorité du chef d'établissement et en lien avec un projet pédagogique local. Les collègues interrogés sont unanimes à **réclamer une vraie harmonisation des pratiques et un cadre national. Le coefficient 2, attribué à cette épreuve, semble également démesuré**, compte tenu des clivages et des différences de pratiques et d'expériences qui existent entre les établissements. Les enseignants d'Histoire-Géographie sont attachés au maintien d'un diplôme national.

L'implication des Professeurs dans cette épreuve mérite d'être soulignée. L'Histoire des Arts apporte une plus-value indiscutable à nos cours, dans la tradition éprouvée de l'utilisation des arts dans nos disciplines. Un point d'amélioration pourrait être évoqué avec **l'utilisation raisonnée des TICE**. En effet, le BO n°32 du 28 août 2008 demandait déjà l'utilisation des technologies nouvelles dans la tenue *d'un cahier personnel Histoire des arts*, mémoire pour l'élève d'un parcours construit tout au long de sa scolarité en collège. Il nous semble que la forme numérique est la plus opportune et devrait être généralisée, ce qui n'est pas encore le cas¹⁵.

Enfin, **l'organisation de l'épreuve est à repenser**. Si les modalités d'interprétations de l'examen sont mouvantes et changeantes selon les établissements, **le temps manque pour une concertation efficace avec les collègues**. Rappelons que l'Histoire des Arts ne dispose pas d'horaires officiels, ni de coordination. L'interdisciplinarité, c'est-à-dire non pas l'effacement, mais au contraire l'enrichissement mutuel des spécialités, demande un dialogue approfondi, construit dans la durée et au sein d'un projet collectif d'établissement. **L'oral**, trop souvent oublié dans nos matières, gagnerait ainsi à être travaillé, avec une coopération de tous les enseignants.

4- Le Concours National de la Résistance et de la Déportation et la dimension civique de nos disciplines

¹⁴ Circulaire n°2011-189 du 3 novembre 2011.

¹⁵ Cf. Rapport de la Commission nationale du Numérique de l'APHG, 8 juin 2013.

L'APHG est fière d'avoir tissé des liens très forts avec le CNRD depuis la création du concours, en 1961. Néanmoins, **celui-ci est menacé** par des programmes surabondants et la multiplicité des tâches et des évaluations qui incombent aux professeurs : Attestation de Sécurité routière (ASSR2), validation du socle, livrets de compétences, réunions de liaisons école-collège...etc. De plus, l'étude de la France sous Vichy, rejetée dans la quatrième et dernière partie du Programme, **ne permet pas de préparer le concours**, dont l'épreuve se déroule fin mars. La lourdeur du Programme a d'ailleurs pour conséquence que la partie consacrée à la Défense (notamment la question du lien entre les Jeunes et la Journée Défense et Citoyenneté, pourtant essentielle) et à la Paix, est sacrifiée, faute de temps.

En règle générale, **c'est le lien avec l'Education civique, dont l'apprentissage demande aussi du temps, qui est fragilisé.** Dans les programmes de 2008, l'enseignement de l'Education civique est nettement relié aux programmes d'Histoire et de Géographie. **En effet, cet enseignement ne repose pas seulement sur l'étude de documents de référence, mais il vise à développer chez les jeunes élèves des attitudes civiques.** Par sa nature même, l'éducation civique entretient des liens multiples, féconds et anciens avec les programmes d'Histoire et de Géographie, sur la laïcité ou la construction de l'identité républicaine par exemple. Mais elle appelle aussi, et les enseignants d'Histoire-Géographie y sont sensibles, à l'organisation de projets interdisciplinaires et une implication dans des initiatives, en dehors de l'établissement (Conseil des Jeunes dans les communes, Concours national organisé par la LICRA avec l'appui des Professeurs d'Histoire-Géographie-Education civique, interventions sur le thème de la lutte contre les discriminations...)

Cette double nature de l'éducation civique est au cœur des préoccupations des collègues, et la dimension civique est même le fil conducteur de nos programmes dans la scolarité obligatoire. C'est pourquoi l'APHG défend¹⁶ la place prépondérante des enseignants d'Histoire et de Géographie dans l'acquisition progressive et construite par les élèves, des *connaissances mais aussi des attitudes*, selon la définition du Socle commun, civiques et morales¹⁷.

¹⁶ Motion de l'APHG sur l'ECJS, 25 novembre 2012.

¹⁷ Sur le débat concernant la mise en place du nouvel enseignement de la « morale civique », je renvoie à la contribution de notre collègue Eric Till (Bureau de la Régionale d'Île de France de l'APHG) : « Requiem pour l'Education civique », publiée sur le site national de l'APHG www.aphg.fr ainsi que sur le forum du site de la Régionale d'Île de France de l'APHG www.geographie-histoire.info Voir aussi sur le site national, l'analyse de Michel Barbe (Régionale d'Aix-Marseille de l'APHG).

Synthèse :

Après avoir dressé le bilan des nouveaux programmes ci-dessus et de la mise en œuvre en classe de 3^e du nouveau Diplôme National du Brevet, l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG), reçue par la Direction générale de l'Enseignement scolaire le 24 juin 2013, demande :

1- Un allègement des programmes : les élèves doivent avoir le temps d'assimiler les contenus disciplinaires, les compétences et les attitudes validées par le *Socle commun*. Les programmes doivent être en adéquation entre le contenu scientifique indispensable et le temps disponible pour les enseigner. **En l'état, les programmes de Troisième ne favorisent pas une réduction des écarts entre les élèves et une préparation de qualité aux exigences du lycée.**

2- Des modifications dans le programme d'Histoire. Les Professeurs d'Histoire-Géographie demandent **le retour de l'enseignement de la France sous Vichy et de la Résistance dans la leçon portant sur la Seconde Guerre mondiale. Il s'agit aussi de rétablir une cohérence avec le Concours National de la Résistance et de la Déportation (CNRD)**, qui existe depuis 1961, et dont l'APHG a toujours défendu l'importance. En effet, en étudiant séparément ces thèmes, la France sous Vichy et la Résistance étant abordées dans la quatrième et dernière partie du programme, les classes ne peuvent plus préparer efficacement le concours, qui se déroule à la fin du mois de mars.

Les collègues demandent le retour explicite de **l'analyse des causes** des deux guerres mondiales.

D'une manière générale, la classe de Troisième, dans une cohérence d'ensemble avec le cycle collège, doit apporter **les cadres chronologiques essentiels et les principales notions indispensables à la formation de tout futur citoyen.**

Les repères historiques sont trop nombreux et pourraient être allégés.

- 3- **Des regroupements dans le programme de Géographie.** Les professeurs de Géographie ne disposent pas du temps nécessaire pour approfondir les thèmes abordés. Il conviendrait de traiter la question de la France et de l'Union européenne dans un seul chapitre (au lieu de trois actuellement). La question des espaces productifs devrait être reformulée et explicitée pour les élèves. Cette leçon pourrait être regroupée avec la région ou l'organisation du territoire. Les repères géographiques mériteraient d'être allégés et précisés. **L'étude de cas ne doit pas être une entrée systématique des leçons de géographie** et ne saurait avoir la même ampleur qu'au lycée, en conservant un aspect illustratif.
- 4- **Une prise en compte de la difficile mise en œuvre des programmes en classe de Troisième.** Les Professeurs d'Histoire-Géographie, comme leurs collègues des autres disciplines, font face à de très **nombreuses sollicitations** en collège. **Les heures effectives de classe ne correspondent pas aux horaires officiellement impartis**, en raison de la surabondance des réunions, de la validation du Socle commun, de l'Attestation de Sécurité routière dont notre enseignement est chargé, du projet local d'établissement (voyages, sorties culturelles, forums d'orientation, interventions extérieures...). Certaines académies n'ont offert aucune formation sur les nouvelles épreuves du DNB. Faute de moyens, certains établissements n'ont pas mis en place de séances de révisions pour les élèves. Lorsqu'elles existent, celles-ci nécessitent un investissement supplémentaire important de la part des collègues.
- 5- **Un remaniement de l'organisation du nouveau DNB¹⁸. Le cadre contraint dans la forme même des sujets, la dévalorisation de l'exercice du développement structuré, qui ne compte que pour 4 points, l'absence de problématisation dans la formulation des questions pose problème.** Par ailleurs, le trop grand nombre de questions donne le sentiment d'un « zapping », qui ne permet aucun recul critique sur les documents. L'inflation des questions de connaissances conduit à s'interroger sur la **mémorisation** des élèves : l'exercice s'apparenterait, pour beaucoup de collègues, davantage à une récitation qu'à une utilisation sélective des connaissances.

¹⁸ BO n°13 du 29 mars 2012 et Note de service n°2012-029 du 24 février 2012.

Pendant l'année, trop occupé à terminer ses programmes dans le temps imparti, le Professeur n'a pas le temps de vérifier pleinement l'état d'acquisition des connaissances par de jeunes élèves, peu habitués à travailler sur la longue durée. **L'APHG se félicite du rééquilibrage des disciplines et défend la parité entre l'Histoire et la Géographie. Elle demande, pour la question longue, à la fois en Histoire et en Géographie, qu'il y ait le choix entre deux sujets.** Des formations sur les nouvelles épreuves sont souhaitables dans toutes les Académies et des moyens supplémentaires seraient utiles pour les enseignants d'une classe d'examen.

- 6- **Harmoniser au niveau national l'épreuve d'Histoire des arts.** Les Professeurs d'Histoire-Géographie sont attachés à **la permanence d'un examen national.** Le coefficient attribué à cette épreuve (coefficient 2) apparaît démesuré, alors qu'il n'existe pas de véritable cadre national ni d'heures de concertation entre les collègues.

- 7- **Réaffirmer la dimension civique de nos programmes disciplinaires et la place éminente** des Professeurs d'Histoire-Géographie dans l'acquisition des compétences et des attitudes morales et civiques par tous les élèves en fin de Troisième.

APHG – Tous droits réservés