

## **« Le nouveau projet de programmes de l'école élémentaire.**

**Texte élaboré après consultation et soumis à l'avis du Conseil Supérieur de l'Éducation,**

**29 avril 2008. »**

Dans son discours du 20 février 2008, M. Xavier Darcos affirmait « l'ambition retrouvée des programmes disciplinaires » : « L'histoire fait désormais l'objet d'un véritable enseignement, introduisant chez l'enfant des repères chronologiques fondés sur la connaissance des grandes dates de l'histoire de France et l'existence des personnages ». L'ambition historique était louable et on ne pouvait alors que s'étonner que les rédacteurs des programmes précédents ne l'aient pas eue. L'histoire et la géographie, les pratiques artistiques et l'histoire des arts étaient désormais regroupées dans une culture humaniste qui affiche l'ambition d'ouvrir « l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux, des arts ; [de leur permettre] d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques [de contribuer] à la formation de la personne et du citoyen. » Après deux mois de débats démocratiques, l'ambition ne fléchit pas comme le démontre la lecture attentive du texte réécrit proposé à la presse le 29 avril 2008 : « L'histoire et la géographie donnent des repères communs, temporels et spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde. Elles développent chez les élèves curiosité, sens de l'observation et esprit critique ».

Il est donc tout naturellement proposé, « d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes » par les « jalons de l'histoire nationale ». La complexité du monde ne se voit jamais aussi bien que de chez soi. Qu'à cela ne tienne, « les principales caractéristiques de la géographie de la France » sont placées « dans un cadre européen et mondial » : les frontières de la France, la population et les principales villes seront étudiées aux niveaux national et européen. Et la complexité du monde ? Elle sera étudiée à partir des territoires français dans le monde et de la langue française. Rien de plus sûr pour appréhender la complexité mondiale que d'observer le territoire français. C'est évident ! Et qu'on se rassure si quelques élèves connaissent encore des difficultés, le programme d'instruction civique et morale permettra, en relation avec les précédents, d'approfondir « les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire et les étapes de son unification, les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française) ».

En histoire, ordre chronologique oblige, le programme commence tout aussi naturellement par la préhistoire. Rappelons qu'au CE2 en mathématiques, les élèves doivent maîtriser les nombres entiers jusqu'au million, c'est sans doute ce qui explique que le premier repère soit l'homme de Tautavel. Pas plus qu'il y a deux mois, on ne sait si entre « les premières traces de la vie humaine » et « les débuts de l'agriculture », il est question de la maîtrise du feu ou du fer. Nouveauté d'importance par rapport aux propositions de février 2008, l'homme de Tautavel n'est plus le seul repère susceptible d'aider à comprendre cette « période ». Pour « une rencontre sensible et raisonnée » avec les œuvres d'art citées en histoire des arts, Lascaux fait son apparition, mais non les ensembles mégalithiques présents dans la même liste qui, deux mois plus tôt, invitait aussi à un voyage à Stonehenge.

Pour la suite des périodes, le texte nouveau a abandonné les dates de délimitation qui apparaissaient dans la version précédente, certainement une réponse à un trop évident formalisme. L'Antiquité se résume toujours aux « Gaulois, la romanisation et la christianisation de la Gaule », avec comme seule référence les compères habituels d'Alésia, César et Vercingétorix. Nulle mention du christianisme, du judaïsme ou d'un quelconque fait religieux avant l'étude de la christianisation du monde gallo-romain. Trop forte évidence, peut-être, d'un monde dont les racines sont nécessairement chrétiennes. Du côté de l'histoire des arts, une mosaïque et des monuments gallo-romains, une sculpture antique, de quoi alimenter sans peine la documentation patrimoniale évoquée dans l'introduction du programme d'histoire. Par un souci de cohérence territoriale sans doute, en histoire des arts, a été abandonnée l'ambition qui figurait deux mois plus tôt d'une connaissance de la diversité et de l'évolution des civilisations (Acropole d'Athènes, sculpture égyptienne, bas-relief mésopotamien, vase grec, fresque de Pompéi).

Délaissant l'histoire pour les mythes fondateurs, le « Moyen-âge » les ressasse dans une nostalgie caricaturale des programmes de la Troisième République naissante. Il n'y aurait rien là à redire

si les auteurs des programmes le reconnaissent, l'affirmaient. Non, ils continuent à prétendre faire de l'histoire, quitte à cultiver la confusion dans la tête des élèves, et ce, dans l'implicite le plus total. À chacun de reconnaître dans « les invasions » (lesquelles ? quand ? de quels territoires ?) ce qu'on ne dit pas, d'en faire, dans son versant positif, le mythique point de départ d'une royauté et d'un État-nation, à chacun la responsabilité de tordre le récit historique, de faire signifier les raccourcis les plus historiquement dangereux dans la formation du citoyen pour répondre à ces contenus. Les « jalons de l'histoire nationale » ne font que renforcer le mythe : 496, 800, 987... Il y aura là sans doute matière à se remémorer quelques poètes et chansonniers célèbres qui avaient, il y a bien longtemps, ironisé sur cette litanie chronologique, détachée de tout contexte jusqu'à l'absurdité. Le programme d'histoire de l'art y invite certainement quand il évoque les poésies et les chansons du XX<sup>e</sup> siècle. Clovis, Charlemagne, Hugues Capet, Saint Louis, Jeanne d'Arc, puis plus rien... avant François I<sup>er</sup>, mais c'est une autre période.

Un roi, un événement : le baptême de Clovis, le couronnement de Charlemagne et de Hugues Capet, roi de France plusieurs siècles avant que celle-ci n'existe ! Quant à Louis IX (connu ici sous le seul nom de « Saint Louis »), on ne sait pas ce qui lui vaut sa majuscule dans l'assemblée des saints et on ne laisse pas de s'étonner que le ministre de l'Éducation d'un pays moderne, qui affirme dans l'article premier de sa Constitution « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale », soit si attaché au fétichisme de la canonisation d'un souverain. Certains personnages ont droit à des dates (Clovis, Charlemagne, Hugues Capet), d'autres non, (saint Louis, Jeanne d'Arc). Sans doute parce que le mythe n'a rien à voir directement avec la chronologie, mais peut-être faudrait-il l'assumer. Des gloses seraient aussi bien nécessaires pour comprendre pourquoi en deux mois « La société féodale, le rôle de l'Église » est devenu « Les relations entre seigneurs et paysans, le rôle de l'Église ». Dans ce Moyen-âge, point de ville où les élèves pourraient observer « une église gothique » ou « une maison à colombage », sauf en histoire des arts, « une cité fortifiée ».

Le Moyen-âge est aussi bien sûr le moment des « conflits et [des] échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam ». C'est la première fois qu'apparaît dans le programme cette notion de « civilisation », certainement parce que tout ce qui précède est la définition même de la civilisation. Ce sera l'occasion d'étudier « une mosquée », peut-être « un manuscrit enluminé », à la littérature étant réservé « un extrait d'un roman de chevalerie ». En l'absence de villes médiévales, on peut supposer que les échanges ne comprennent pas les marchés, voire les échanges économiques. Enfin, la guerre de Cent ans, détachée de tout contexte, mais Jeanne d'Arc ! Voilà, mise à part cette notion de civilisation, des têtes de chapitres qui ne dépareraient pas les tables des matières des manuels de cours préparatoire et de cours élémentaire de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Les temps modernes, « temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, [de] la traite des Noirs et [de] l'esclavage ». Évidence encore que cette notion de « Découvertes » ! Un générique. Avec une majuscule ! L'autre, le non-Français, le non-Européen, ne peut-il être perçu, que par son altérité même ? N'existe-t-il que par sa soumission au regard de l'européen ? L'accent porté sur la traite et l'esclavage permettra-t-il de lui donner un nom avant d'envisager son exploitation à l'aune du droit naturel. Les Lumières. Point, à la ligne.

Les grands hommes sont au rendez-vous, d'un côté les rois et les politiques (François I<sup>er</sup>, Henri IV, Richelieu, Louis XIV), de l'autre les découvreurs, inventeurs et penseurs (Gutenberg, Christophe Colomb, Copernic, Galilée, Voltaire, Rousseau). Entre février et avril, Copernic a fait son entrée dans le panthéon des programmes : ultime concession aux programmes précédents qui ont conduit l'école à l'échec ? Hommage rendu aux nations qui, selon le ministre, se trouvent en fin de classement des compétences des élèves, derrière la France ? Ou louable volonté d'ouverture que confirme l'histoire des arts avec les peintures et les sculptures de l'Italie et des Flandres ?

Le chapitre sur la Révolution française comporte plusieurs nouveautés par rapport à février : la disparition de « La France en guerre contre l'Europe (1792-1815) » et l'apparition du « 26 août 1789 : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ». Malgré l'ajout du 26 août, les esprits chagrins verront peut-être encore une esquisse téléologique ou un culte de la cérémonie : sur dix chefs d'État, depuis Clovis, trois couronnements et un baptême. N'ergotons pas ! Napoléon Bonaparte, dont le règne se voit débarrassé de ses contextes guerriers, est l'initiateur des « grandes réformes ». C'est le seul moment où le

mot apparaît dans le programme d'histoire, après « l'aspiration à la liberté et à l'égalité, la Terreur ». En l'absence de précision, chacun fera son marché selon l'intérêt qu'il porte à l'empereur : la création du franc et de la Banque de France, des lycées, des préfets et de la légion d'honneur, des chambres de commerce et de la Cour des comptes..., le code civil avec la consécration de l'égalité devant la loi et l'affirmation de la femme mineure, l'esclavage dans les colonies, le livret ouvrier...

Le XIX<sup>e</sup> siècle, représenté, en dehors de Napoléon Bonaparte, par trois personnages (Jules Ferry, Pasteur et Marie Curie) et trois dates (1848, 1882 et 1905) est tout entier triomphant dans l'« expansion industrielle et urbaine : le temps du travail en usine, des progrès techniques, des colonies et de l'émigration » et « l'installation de la démocratie et de la République ». Nulle opposition, nulle lutte, nul combat, nul conflit ! Quant à « 1905 : loi de séparation des Églises et de l'État », on voit mal, compte tenu des occurrences de l'histoire religieuse dans les autres périodes, comment ne pas arriver à des propositions binaires proches du « Résumé de l'histoire de France » qui se trouvait à la fin du Petit Lavis.

Le Vingtième siècle et notre époque, sans beaucoup plus de contextualisation, se partagent en quatre entrées : « La violence du XX<sup>e</sup> siècle », « La révolution scientifique et technologique, la société de consommation », « La Vème République » et « La construction européenne ». Une nouvelle date fait son apparition « 2002 : l'euro, monnaie européenne ». Trois personnages figurent dans le panthéon de ce siècle : Clemenceau, Charles de Gaulle et Jean Moulin. Ils rejoignent les 22 des périodes précédentes. Trois français, trois hommes, trois héros de guerre : pour Georges Clemenceau, compte tenu des repères chronologiques qui entourent son nom, il ne peut s'agir que du Président du conseil entre 1917 et 1920, non de celui qui, en 1885, apostrophe le ministère Ferry sur sa politique coloniale. Après Voltaire et Rousseau, il n'est plus d'hommes de lettres, après Pasteur et Marie Curie, plus de scientifiques !

La France, puissance coloniale, reconnue au XIX<sup>e</sup> siècle, n'a jamais connu de décolonisation, elle n'entretient au XX<sup>e</sup> siècle aucun rapport avec ses anciennes colonies. La guerre d'Indochine, la guerre d'Algérie n'ont pas eu lieu. La France de l'après Seconde guerre mondiale n'est pas confrontée à l'immigration. Mais encore une fois qu'on se rassure : tous ces sujets seront abordés en instruction civique et morale avec « la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones ».

Les conquêtes sociales et politiques du Front populaire, de l'après Seconde guerre mondiale, des années 1970-1980, hormis « 1945 : droit de vote des femmes en France », sont tout aussi oubliées ou dissoutes dans « La révolution scientifique et technologique, la société de consommation ». Est-ce un hasard ?

À faire court, on caricature plus efficacement. Aux rédacteurs des programmes, férus d'adages en instruction civique et morale, on pourrait suggérer celui-ci, vérifié pour l'histoire, devenu principe de structuration en géographie : qu'on compare les six grandes parties du programme (de février à avril, l'entrée « L'Union européenne » a disparu, mais elle s'est maintenue en instruction civique et morale) et le semblant d'organisation proposé, au CE2 les « réalités géographiques locales », au CM1, le territoire, la population et les déplacements en France et en Europe, au CM2 la production et la France dans le monde.

Dans la première entrée « Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves », le département fait son apparition, demande issue de la concertation ou préoccupation politique du moment ? Pas d'autre nouveauté, on passe donc, comme dans la version de février, des « réalités géographiques » aux « paysages », avec le postulat implicite que la réalité et sa représentation sont une seule et même chose. Les programmes précédents, manquant certainement de clarté, avaient au moins le mérite d'une certaine prudence et on souhaiterait ici que « l'esprit critique » revendiqué pour les élèves soit partagé par les rédacteurs des programmes. Les paysages proposés à l'étude sont ceux de village, de ville ou de quartier. Il serait certainement déplacé de dire que le village n'est plus la réalité vécue par la majorité des élèves de l'école élémentaire. Quant à la notion de « quartier », s'il ne faut pas entendre le sens plus ou moins péjoratif qu'ont mis à la mode les médias, les penseurs du « pédagogisme », du moins, ceux, les plus nombreux qui ont la curiosité de regarder régulièrement dans un dictionnaire destiné aux classes de CE2 et de CM, risquent fort d'être déboussolés dans leur recherche de documents destinés aux élèves mettant suffisamment en évidence la distinction du paysage de quartier et du paysage de ville. À

moins, bien sûr de jouer sur l'échelle, aucun problème en CE2 puisque les compétences sont proposées à l'acquisition en mathématiques en CM2.

Selon le postulat implicite que ce qui est proche est simple et ce qui est lointain complexe, « la circulation des hommes et des biens, les principales activités économiques » « des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves » seront étudiées en CE2. L'emboîtement, tout aussi implicite, des échelles (le quartier, la ville, le département, la région) rendra certainement, à l'aide de cartes – malheur aux élèves qui ont la malchance d'habiter la région parisienne ou une grande agglomération ! – la chose facile : les élèves ne portent jamais de vêtements fabriqués dans un pays à partir de matières premières produites dans un autre et étiquetés dans un troisième ou un quatrième ; à la cantine, les élèves ne consomment jamais d'aliments produits et transformés à l'étranger ; l'emploi ou le chômage de leurs parents n'est jamais qu'une affaire strictement locale. Les élus des collectivités territoriales apprécieront à sa juste valeur la compréhension des problèmes locaux à laquelle on prépare leurs futurs électeurs.

L'entrée suivante se fait par le territoire selon l'évidente logique qui lie les types de paysages, les régions, les frontières et les pays de l'Union européenne. Les repères indispensables permettent de s'en faire une idée précise : le relief, l'hydrographie, le climat, le découpage administratif. Les bons vieux manuels de l'entre deux guerres faisaient mieux. Ils avaient le mérite d'assumer ce plan à tiroirs et en proposaient une formalisation d'une clarté indéniable.

Le chapitre sur « Les Français dans le contexte européen » reprend les jeux d'échelle, créant enfin une vraie cohérence entre la répartition de la population et les villes au niveau du territoire national et de l'Europe. Mais l'entrée suivante « Se déplacer en France et en Europe » laissera les tenants du « pédagogisme » perplexes : pourquoi étudier « un aéroport » et « le réseau autoroutier et le réseau TGV », les aéroports ne participeraient-ils pas eux-aussi d'un réseau ? La fonction première d'un aéroport n'est-elle pas de permettre, comme les autoroutes et le chemin de fer, de se rendre ailleurs ? Ne va-t-on pas en général d'un aéroport à un autre ? Comprend qui peut !

Repli sur le territoire français au chapitre suivant « Produire en France » : quatre types d'espaces d'activités (une zone industrialo-portuaire, un centre tertiaire, un espace agricole et une zone de tourisme) sont proposés à l'étude. La typologie, l'étude de cas peuvent certainement ici permettre de mener une véritable étude géographique. Mais les penser dans le strict cadre national sans appréhender les contextes européen et mondial dans lesquels ils se structurent, est-ce, encore une fois, vraiment donner les moyens aux élèves de comprendre le monde dans lequel ils vivent ? Comme à l'échelle locale et régionale, la focalisation sur le développement durable, la mise en valeur des « notions de ressources, de pollution, de risques et de prévention » invitent à d'autres combinaisons d'échelles : les tankers accidentés qui polluent des côtes françaises battent-ils tous pavillon français ? N'appartiennent-ils qu'à des entreprises françaises possédées par des capitaux français ? N'embarquent-ils que des équipages français composés de travailleurs en règle ? Peut-on aujourd'hui encore faire croire à des élèves, naviguant quelque peu sur Internet, qu'un nuage de pollution s'arrête aux frontières de la France ? Est-ce que les élèves n'ont pas conscience qu'ils ne vivent pas dans un monde protégé dont les seules failles ne pourraient être alors que l'incursion inappropriée de l'autre sur le territoire national ?

L'entrée suivante permet-elle d'aller plus loin dans la compréhension du monde comme l'indique son titre « La France dans le monde » ? Non ! Il n'est question que des territoires et de la langue française. Quels tours de passe passe devront inventer les professeurs pour aborder « les océans et les continents, les grands traits du relief de la planète, les principales zones climatiques, les zones denses et vides de la population, les espaces riches et pauvres de la planète » à partir des territoires français et de la francophonie ?

L'art de la digression et de la pensée confuse ont de l'avenir dans les classes de l'élémentaire.

Jean-Marie Baldner, 2 mai 2008