

partagent la conviction « qu'elle peut tout à fait être écrite par un Français pur et simple. C'est dire la sensibilité de nos concitoyens envers le sujet. L'écrivain Jean-Michel Delacomptée insiste sur la nécessité de protéger les enseignants et l'école contre le chaos, inséparable des réseaux sociaux. Le professeur d'histoire-géographie Barbara Lefebvre explique, à l'aide d'exemples édifiants, pourquoi nos enfants ne connaissent plus l'histoire de France.

## Pour le respect des formes en classe

**L**e récent braquage d'une enseignante durant son cours se voulait factice et ludique. Factice comme l'arme (un pistolet à billes, tout de même), ludique par le plaisir de filmer une scène jugée drôle, avant de la diffuser sur les réseaux sociaux. Drôle en tant que parodie, en ce qu'elle mimait la violence des rues, ou plutôt ses représentations (cinéma, télévision). Cette vraie-fausse scène d'agression renvoie au flou des liens entre la réalité et ses doubles : mimer un acte gravissime ne prête pas à conséquence, puisque ce n'est pas vrai, alors qu'en fait ça l'est. Inversement, la vérité d'un acte ne prête pas à conséquence, puisqu'il se confond avec l'irréalité de l'image. Brouillage des mondes en raison de leur équivalence : la scène réelle du faux braquage se transforme en scène fictive d'un vrai braquage. On atteint ici un pic révélateur des confusions où nous conduit la société du spectacle universalisée par les réseaux sociaux. Car c'est bien d'un spectacle qu'il s'agit, d'un acte, au sens théâtral du terme, destiné à une diffusion aussi large que possible. La société du spectacle se répand dans l'intimité des individus jusqu'au point-limite où elle justifie tous les comportements aux yeux de leurs auteurs et, idéalement selon eux, aux yeux de leurs spectateurs. Complicité d'un partage qui vaut d'être un partage, c'est-à-dire un pur plaisir de convivence. Le positif de l'événement tient à la réaction qu'il a provoquée : non seulement le constat

effaré d'une rupture totale dans la relation enseignant-enseigné, trivialement réduite par le pédagogisme au couple apprenant-apprenant, mais le hashtag par lequel les enseignants, s'élevant contre l'indifférence de leur administration, ont révélé l'extrême gravité des questions de discipline dans les établissements scolaires. Le sanctuaire n'en est plus un, il a sombré dans l'océan des flux numériques, et le chaos des violences s'en suit, depuis les harcèlements, réels ou virtuels, aux vrais-faux braquages.

Dès lors que, par son hypertrophie exponentielle, la société du spectacle rompt les digues entre les espaces dévolus à l'enseignement et la société dans son ensemble, en cela secondée par l'usage intensif des nouvelles technologies considérées à tort comme d'indispensables prothèses, on assiste - et là réside une bonne part de notre effacement - au triomphe des moyens de communication sur les finalités de la transmission dans le lieu même où celle-ci devrait régner sans mélange. C'est pourquoi l'idée de poster des policiers dans certains de ces établissements se trompe de remède. Face au déferlement de séquences vidéo virales, ce serait comme dresser des murets contre le Pacifique. À cet égard, outre le besoin d'une tolérance zéro, la décision d'interdire en classe les téléphones mobiles constitue une réponse certes insuffisante, mais bienvenue. Cette décision vise d'abord à empêcher le trouble occasionné par l'utilisation de ces appareils, mais elle servira également à bloquer les flux numériques que ces mêmes appareils permettent de produire en vue de les diffuser.

Rétablir l'impératif de transmission

aux dépens des pratiques de communication trouve alors un nouvel argument. L'urgence impose de restituer aux savoirs le primat dérobé par l'évanescence des flux, autrement dit de construire des connaissances au fil d'une progression fondée sur un travail constant, plutôt que fabriquer de prétendues compétences au gré de cours plus ou moins liquides ou le défaut de hiérarchies s'alimente aux lubies de la spontanéité et du génie instantané.

Rendre à l'enseignement de la grammaire ses lettres de noblesse offre un bon exemple de refonte nécessaire. Le respect de l'ordre grammatical vaut encouragement à l'effort et, chemin faisant, initiation à la politesse.

Le sanctuaire qu'était l'école n'en est plus un, il a sombré dans l'océan des flux numériques

Respect des normes, respect des formes, d'où l'on passe au respect des personnes. Le grand sociologue Norbert Elias a expliqué l'avènement de la civilisation des mœurs par les contraintes de la cour. Aux partisans de la grammaire superflue et de l'orthographe aléatoire, il faut opposer sans mollesse la structuration de l'intelligence, des humeurs et des comportements par l'apprentissage des règles qui régissent la clarté du discours. L'arbitraire des règles de grammaire, comme de la correction orthographique, conforte l'intérêt de leur enseignement résolu. Définir les limites, les affermir, obéir aux conventions en raison même de leur caractère arbitraire, rappelle la thèse de Socrate ou de Montaigne, qui ne manquaient pas

de sagacité : on obéit aux lois de son pays parce que ce sont ses lois.

Récuser l'approche élastique des matières enseignées, redonner au concept de leçon sa valeur éducative, repousser hors du champ scolaire le présent horizontal de la société du spectacle pour lui substituer le temps vertical des disciplines travaillées en profondeur, ces exigences ne régleront bien sûr pas tous les problèmes de l'école. Elles n'excluent assurément pas d'améliorer la maîtrise des savoirs, condition sine qua non d'une autorité reçue pour légitime, mais dont l'insuffisance pénalise trop souvent les nouveaux enseignants. Elles n'excluent pas davantage de mieux armer ces courageux néophytes envoyés au front avec pour seules munitions les médecines prescrites par les Diafoirus qui hantent en nombre excessif

les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Néanmoins donner corps à ces exigences auxquelles Jean-Michel Blanquer, le ministre préféré des Français, n'est sans doute pas indifférent, permettra d'ériger une borne efficace, et puissante sur le plan symbolique, contre l'afflux continu et confus des images et des sons où s'engouffrent tous les débordements. \* *Auteur de nombreux portraits littéraires remarquables - en particulier de Montaigne, Racine, Bossuet et Saint-Simon - et de plusieurs romans et essais salués par la critique, Jean-Michel Delacomptée a récemment publié « Notre langue française » (Fayard, 2018, 220 p., 18 €), grand prix Hervé Deluen de l'Académie française.*



JEAN-MICHEL DELACOMPTÉE

L'écrivain renommé\*, fort de son expérience de maître de conférences à l'université Paris-VIII Vincennes-Saint Denis, délivre son diagnostic sur l'invasion de l'école par les nouvelles technologies et établit l'ordonnance.

## L'histoire en lambeaux au collège et au lycée

« **I**tinérance mémorielle ». Des voix se sont émues de l'expression choisie pour caractériser le programme présidentiel des commémorations de la fin de la Grande Guerre. Cette novlangue peut déstabiliser le profane mais elle est facile à saisir pour les enseignants d'histoire en collège et lycée, « cette classe moyenne » qui « fait la force de la nation des historiens », selon Péguy. Nous autres savons ce qu'est l'itinérance ; nous la pratiquons depuis plus de vingt ans grâce aux programmes que nous subissons et qui n'ont cessé de réduire l'histoire scolaire à un mauvais remake des débats historiographiques portés par l'histoire universitaire. L'école, le collège, le lycée sont devenus les laboratoires des lubies idéologiques de certains universitaires en vue qui ont la main sur l'institution scolaire et se servent d'elle pour imposer leurs idées dans l'opinion.

On dira qu'il en a toujours été ainsi, depuis la III<sup>e</sup> République, Lavisse et Ferdinand Buisson. Mais il existe une différence notable. L'objectif que l'on assigne à l'enseignement de l'histoire n'est plus de forger un sentiment d'appartenance nationale. L'histoire scolaire, telle qu'elle fut conçue au moins jusqu'au milieu des années 1960, ne pouvait pas survivre au triomphe de l'histoire postnationale. Désormais, l'historiographie change perpétuellement les perspectives d'analyse. L'histoire volte-face, l'histoire sans point fixe tourne comme une girouette au gré de l'air du temps. Le bougisme a saisi la discipline.

Aussi les enseignants du secondaire sont-ils transformés en porte-voix souvent malhabiles d'une doxa académique faite d'un sabir technique et idéologique dont ils ne maîtrisent pas tous les codes. Quand vous êtes voués à enseigner l'histoire de l'humanité « des origines à nos jours », de la sixième à la terminale, il est difficile d'être un spécialiste de chaque période, chaque civilisation,

chaque thématique. Dès lors, vous faites confiance à l'Inspection générale de l'éducation nationale pour tracer la route. Et c'est là qu'on peut parler d'itinérance. L'enseignant est prié d'enjamber les siècles, d'effacer des acteurs pour en glorifier d'autres au mépris du contexte historique afin de satisfaire les aspirations sociétales du temps (femmes, minorités sexuelles, ethniques, religieuses). Il doit faire fi du lien entre histoire et géographie mais se piquer de sociologie, d'anthropologie, voire de psychologie sociale, bien qu'il n'en maîtrise guère les savoirs.

S'agissant de l'enseignement de 14-18, un tri mémoriel reflète l'historiographie dominante depuis plus de vingt ans : une explication globalisante autour de la notion de « culture de guerre », de la « violence de guerre ». Les hommes ont subi une guerre injuste, leur patriotisme a été instrumentalisé par des nationalismes sans scrupule, leur sens du devoir fut dévoyé par l'État-nation, ils en sortirent tous pacifistes, enseigne-t-on. Cette lecture interprétative de la Grande Guerre porte toute l'attention sur les constructions idéologiques des pouvoirs publics de l'époque. Si l'histoire de la Grande Guerre s'est en effet enrichie d'une vision renouvelée de l'événement par une vision depuis le bas, à l'échelle du combattant et du civil, elle en a oublié de transmettre son histoire événementielle. Le conflit est désormais réduit à une seule entrée thématique, celle du carnage pré-totalitaire. Il n'est plus rien d'autre que cela pour une génération d'élèves qui ne peuvent parler que de la boue des tranchées et l'organisation de la cagna, des mutineries de 1917 et de l'horreur des blessures de guerre.

Les ressources officielles qui explicitent les programmes sont accessibles au public (sur le site Eduscol). La guerre de 14-18 est insérée dans un thème, subdivisé en grandes questions, elles-mêmes subdivisées en sujets d'étude ! Les thèmes répondent à une problématique purement universitaire. En première, la Grande Guerre s'insère dans le thème « La guerre au XX<sup>e</sup> siècle » qui demande d'étudier en dix-sept heures guerres mondiales, guerre froide et « nouvelles conflictualités » du présent

incluant le terrorisme djihadiste. L'enseignant est prié d'aborder ces conflits dans une « perspective dynamique ». La Grande Guerre ouvre ainsi la question « Guerres mondiales et espoirs de paix » de neuf heures (évaluations incluses !), ce qui signifie que l'enseignant dispose de moins de trois heures pour la traiter.

Afin d'accomplir cet exploit, il faut problématiser à l'extrême cette étude. Ce sera « l'expérience combattante dans une guerre totale ». Exit causes de la guerre, chronologie du conflit, cartographie rigoureuse des fronts. Il est écrit dans les instructions officielles : « sans s'attarder sur le détail des événements ». On ne doit surtout pas « réduire le thème à une histoire politique ou militaire du XX<sup>e</sup> siècle », mais se contenter d'une bataille ou d'un personnage (si possible en évitant le général Pétain). Ce qui compte, c'est « l'expérience combattante », donc l'histoire vue sous

En histoire on n'apprend plus rien, on survole tout

l'angle du poilu, figure de la victime, et des « populations civiles elles aussi profondément atteintes » (sic). Le professeur doit également établir les liens entre Première et Seconde Guerre mondiale sous « l'angle de la guerre totale ».

Logique au regard de l'enseignement du thème qui prévaut dès la troisième : « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales 1914-1945 ». Les deux conflits se voient rassemblés dans un même descriptif. L'angle européen vise en creux à célébrer la construction européenne - leitmotiv des programmes d'histoire depuis Giscard. Le « fil conducteur » de l'étude doit être « la notion de crise ». Selon le programme, en effet, la Première Guerre mondiale résulterait d'une succession de crises en tous genres, mais « attention à ne pas développer une vision trop mécanique des choses », préviennent les instructeurs. On ne sait plus où donner de la tête, d'autant qu'il est prescrit dans le même temps « de mettre en place une progression chronologique continue pour

ce thème [l'Europe théâtre majeur des guerres totales] mais le concept de crise permet un tri événementiel et une mise en place globale ». Comprenez qui peut.

En troisième, la formulation de l'étude de la guerre, « Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale », est quasi identique à la problématique du lycée illustrant la dimension répétitive de cet enseignement et sa triste uniformité intellectuelle. Tout cela s'enseigne en éludant le plus possible la dimension chronologique et politique : « regardez vite la frise... vous avez repéré les cinq dates à retenir ? », c'est bon ! Passons à l'étude des mutineries. »

La Grande Guerre « n'est alors pas véritablement enseignée pour elle-même, mais replacée dans un temps plus long », comme l'assume l'Inspection générale. C'est bien le sentiment que partagent familles, enseignants et parfois même élèves : cette impression qu'en cours d'histoire on n'apprend plus rien, on survole tout. Plus aucun sujet n'est « enseigné pour lui-même », il est au service

d'un projet plus grand que lui, un discours méta-historique, politique, sociologique. De ce discours savant qui a sa place à l'université, il ne reste dans le secondaire que du fumeux qui décrédibilise la discipline, n'intéresse pas les élèves, car il leur manque les connaissances factuelles solides pour établir des liens d'intelligence entre des faits qui peuvent être très éloignés dans le temps.

Les enseignants du secondaire sont ainsi mis à l'itinérance, guidant plus ou moins adroitement leurs élèves sur les chemins d'une histoire scolaire épurée de ses tares : la chronologie et le récit intelligent des faits. Itinérance d'un enseignement-zapping fait d'une succession de pastilles sur lesquelles on discute en cheminant et qu'on oublie à mesure qu'on avance. Vers où allons-nous ? On ne sait guère, mais l'essentiel était d'avancer, en troupeaux. On souhaite bon courage à Jean-Michel Blanquer pour y remédier ! \* *Auteur de « Génération "J'ai le droit" » (Albin Michel, 2018, 240 p., 18 €).*



BARBARA LEFEBVRE

Enseignants et élèves sont prisonniers de programmes d'histoire conçus de façon déraisonnable. Les conséquences sont dramatiques, raconte le professeur d'histoire-géographie au lycée\*.