

ENSEIGNER L'EUROPE : QUELQUES QUESTIONS À L'HISTOIRE ET À LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRES

FRANÇOIS AUDIGIER*

Résumé

L'histoire et la géographie ont été installées dans les systèmes scolaires de la plupart des états européens, principalement dans les états-nations, pour transmettre aux générations futures une représentation partagée du passé et du monde actuel. Elles répondent à un projet politique et civique qui se voit aujourd'hui mis en question, en particulier par la diversification des discours sur l'histoire et sur le monde d'aujourd'hui. Elles ont longtemps privilégié, et privilégient encore très largement, un découpage du temps et de l'espace qui accorde la première place aux découpages nationaux et étatiques. La prise en compte dans ces disciplines d'un « plus d'Europe » ne va pas de soi. En premier lieu, elle résulte d'un choix politique et civique qui ne peut être la simple reproduction du schéma de la fin du siècle dernier puisque, plus encore que les états-nations de l'époque, elle est un objet en construction, un objet de débats, un objet qui divise les sociétés d'aujourd'hui. En second lieu, elle met en question les découpages spatio-temporels des objets enseignés. L'Europe est sans doute l'occasion de réfléchir à de nouvelles manières de penser l'histoire et la géographie scolaires.

Abstract

History and geography have been made part of the school systems of most European states, mainly in the nation-states, so as to transmit to future generations a joint representation of the past and present world. They answer a civic and political project which has come to be questioned today, particularly by the more diversified conceptions of history and of today's world. They have long privileged and they still do to a great extent, a division of time and space which gives pride of place to national and state divisions. Taking greater account of Europe in these subjects is not self-evident. First of all it results from a civic and political choice which cannot be the mere reproduction of the pattern that existed at the end of the last century, since more than the nation-states at that time, Europe is an object in the making, an object of debate, an object which divides today's societies. Second, it questions the spatiotemporal divisions of the subjects taught. Europe is no doubt a good opportunity to think of new ways of conceiving of history and geography in schools.

* François Audigier, Département « Didactiques des disciplines », INRP.

Nos sociétés secrètent-elles une nouvelle préoccupation ? D'aucuns pensent qu'il est bon, juste, utile, important... qu'elle trouve alors place dans l'enseignement. Il en est ainsi de manière continue pour de nombreux objets qui, peu à peu, s'introduisent et se diffusent dans les programmes et les pratiques. Nous voilà, depuis quelques temps déjà, aux prises avec l'Europe. Comme l'environnement, la santé ou la communication, elle s'imposerait d'évidence. Même si d'autres disciplines scolaires peuvent s'ouvrir à l'Europe, par exemple, les lettres ou les langues vivantes à la littérature d'autres pays, il semble aller de soi que l'histoire et la géographie, éventuellement l'éducation civique, sont les premières concernées. Les professeurs de ces disciplines l'admettent volontiers. On montre ainsi que loin d'être fermé sur lui-même, l'enseignement répond aux évolutions de la demande sociale, initie vraiment les élèves au monde contemporain et prépare donc l'avenir. Il suffit de demander à quelques historiens de nous concocter une histoire de l'Europe, à quelques géographes, une géographie de l'Europe, et d'ajouter quelques chapitres aux programmes et aux manuels. L'Europe est une réalité importante, il est donc normal de l'enseigner et de demander aux spécialistes de nous établir ce qu'il convient de transmettre. Mais, mais... inscrire l'Europe dans l'enseignement ne relève pas de la simple substitution d'objets traditionnels par de nouveaux objets, comme si une telle inscription allait de soi, comme si la définition même de l'Europe et des contenus que l'on se propose d'y glisser découlaient de quelques évidences. Ce serait oublier que l'histoire et la géographie scolaires participent d'un projet civique et politique qui fonde les choix de ce qui est enseigné. Enseigner l'Europe, la nourrir de contenus, de faits, d'événements, de phénomènes, d'hommes, d'actions..., découper les espaces, les périodes, les sociétés, choisir ce qu'il convient d'enseigner et les manières de le faire, tout cela relève d'un projet civique et politique dont il faut interroger les fondements, les évidences, les enjeux.

Nous appuyant principalement sur l'exemple français, nous nous proposons de montrer quelques-uns de ces enjeux et des questions qu'ouvre l'introduction de l'Europe dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et de suggérer quelques thèmes pour un débat urgent et décisif.

34

HISTOIRE, GÉOGRAPHIE : UN PROJET CIVIQUE ET POLITIQUE EN QUESTION

En France, ainsi que dans la plupart des pays européens, l'installation de l'histoire et de la géographie comme disciplines scolaires obligatoires accompagne le développement des systèmes éducatifs et l'affirmation des états-nations (1) au cours des deux derniers siècles. Ces disciplines ont pour but de transmettre une conception partagée du monde et de son passé, en

1 - **État-nation ?** Chaque terme important de cet article demanderait de longs développements qui n'entrent pas dans un tel cadre. Les notions et concepts que nous employons sont tous redevables de débats multiples et toujours ouverts. Ainsi, « état-nation » recouvre des formes politiques, sociales et culturelles différentes qui se sont mises en place et développées selon des rythmes variés. Par exemple, si à l'ouest de l'Europe, les états se sont pour la plupart développés de conserve avec les nations, chacun s'appuyant sur l'autre, dans les empires orientaux et centraux, la nation a souvent été une modalité de revendication identitaire et autonomiste de certains groupes contre les pouvoirs centraux de ces états. Le lecteur investira les généralités dont nous usons, des références et travaux très nombreux qui sont disponibles sur chacun des objets et des thèmes que nous sollicitons. Notre projet est d'esquisser quelques-unes des questions que soulève, pour nous, cette insistance à introduire plus d'Europe dans l'enseignement.

particulier du pays concerné, contribuant ainsi à construire l'identité et l'unité des groupes auxquelles elles s'adressent. L'histoire transmet une mémoire collective, la géographie une pensée du territoire ; l'instruction civique, ou ce qui en tient lieu, les dénominations étant très variées, une conception du pouvoir. Trois disciplines, les deux premières étant plus systématiquement présentes tout au long des cursus (2), sont au service d'un projet politique et civique. De plus, celui-ci était justifié dans certains pays comme la France par la croyance selon laquelle le développement des sciences historiques et géographiques permettrait à l'enseignement de disposer d'un discours de référence vrai et convergent, sinon unique. Les sciences vont nous dire l'histoire telle qu'elle s'est réellement passée et le présent tel qu'il existe réellement.

Ainsi, ce projet s'appuie sur la définition et la délimitation d'un espace et d'un groupe de référence. L'existence et l'identité de ce groupe se construisent dans la relation qu'il entretient avec son territoire et son histoire. Le présent est éclairé, expliqué par le passé et par les manières dont un peuple met en valeur un territoire et ses ressources. L'ensemble s'inscrit dans la pensée de la modernité marquée par les idées d'évolution et de progrès. Le présent ouvre un avenir à la disposition des hommes. L'histoire a un sens, celui de l'avènement et du développement du progrès matériel, avec la révolution industrielle et la croissance économique, et du progrès politique, avec la démocratie et les droits de l'homme. La géographie renforce ce sens en étant principalement l'étude des conditions naturelles qui règnent à la surface de la terre et des manières dont les hommes et les sociétés maîtrisent ces conditions et tirent parti de la nature, notamment dans le cadre des états, comme territoires limités par des frontières et contrôlés par des pouvoirs. Tout s'explique et se comprend par l'histoire et par la nature. Quelles que soient les solutions scolaires précisément apportées en terme d'horaires, de programmes, de contenus enseignés, l'histoire et la géographie scolaires se sont organisées et s'organisent encore autour de ce projet. C'est lui qui commande les choix de ce qui est enseigné. La recherche de racines, d'autant plus légitimantes qu'elles sont lointaines, fait de la continuité chronologique appuyée sur une origine la plus ancienne possible, un principe absolu.

En France, la géographie privilégie la France en ouvrant deux prolongements, l'un vers des unités plus petites, communes, départements, régions, dont l'assemblage forme le territoire national, l'autre vers des unités comparables ou plus grandes, l'ensemble d'un continent, des pays particuliers, et pendant un certain temps, l'Empire colonial, extension et manifestation de l'universalisme civilisateur. Le monde (3), notamment l'Europe, est un puzzle fait d'une addition de surfaces correspondant à des états qui, s'ils ne sont pas tous des états-nations, aspirent à le devenir. Le découpage du monde met en valeur une spécificité présupposée des

2 - L'histoire est partout présente, même si dans certains pays ce n'est pas sur toute la durée des études primaires et secondaires. La géographie a une position plus en retrait, et aujourd'hui, dans certains pays, franchement contestée. Si tout le passé appartient à l'histoire, et personne n'oserait mettre en cause la nécessité pour un groupe d'avoir une dimension historique de son identité, l'étude du présent met en concurrence la géographie avec bien d'autres sciences sociales, voire d'autres sciences de la nature. De plus, la géographie ne recouvre pas les mêmes champs d'étude et a changé depuis un siècle. Selon les cas, elle est avant tout géographie physique, privilégie les rapports entre les conditions naturelles et les sociétés échappant mal à une vision déterministe des activités humaines, ou est résolument tournée vers l'étude de l'espace social ; elle se considère alors comme rattachée aux sciences sociales.

3 - L'enseignement de la géographie offre aussi d'autres découpages du monde pris en charge par la géographie générale selon différents critères plus ou moins combinés entre eux : climats, végétations, grands ensembles morphologiques, populations, types de culture, régions industrielles, types de villes, etc.

territoires nationaux et étatiques, mêlant souvent ces deux aspects. Découpages du temps et périodisations, découpages des espaces et représentations du monde présent, se veulent et se disent des constructions scientifiques ; elles sont autant des constructions sociales prises dans des enjeux politiques et idéologiques.

Quelles que soient les modalités précises selon lesquelles ce projet politique et civique a été mis en œuvre, plusieurs facteurs le minent et le délitent depuis quelques décennies. L'ouverture de nos sociétés, la mondialisation des échanges, en particulier culturels, accentuent la nécessité d'introduire plus de connaissances sur les « autres », autres pays, autres cultures, autres sociétés, autres civilisations. Les discours sur le passé et sur le territoire se sont multipliés et diversifiés mettant fin au rêve d'un texte unifié autour de quelques certitudes légitimées scientifiquement et sur lesquelles bâtir l'enseignement. La vision progressiste de l'histoire des hommes a été mise à mal. Marx, Nietzsche et Freud ont donné la main aux événements du XX^e siècle pour ronger l'idée du progrès comme organisateur du sens et du but de l'histoire. La fin de ce siècle consume ce qu'il en reste (4). Les choix de ce qu'il faut enseigner sont de plus en plus difficiles à énoncer. Ils sont toujours sous la menace d'un double soupçon : insuffisance et disqualification scientifique, soumission partisane et idéologique.

L'École n'assume plus le sens du rapport à l'histoire et au territoire. Elle ne l'assume plus puisque la société politique, au sens le plus civique et le plus noble du terme, ne l'assume plus. Elle tente alors de renvoyer cette question du sens à la sphère privée, à l'individu et de se replier sur la transmission d'une sorte de boîte à outils, ensemble de repères dans l'espace et dans le temps, de notions et de concepts, permettant de se situer dans le monde et dans son histoire. Le projet civique continue d'être globalement affirmé ; il glisse, en fait, vers une sorte de rationalité instrumentale. La demande d'Europe est une excellente occasion pour rouvrir la question du sens de l'histoire et de la géographie scolaires. Certes, on peut la fuir en ajoutant benoîtement un nouvel échelon et un nouveau chapitre aux programmes, au risque d'étendre à l'infini les contenus ; mais nos disciplines seront vite rattrapées par des questions qu'elles redoutent de soumettre à des débats trop larges (5). Lier la place de l'Europe dans l'enseignement et la question du sens des savoirs scolaires demande de travailler sur au moins **deux groupes de questions : la définition et la délimitation des objets** que l'on dispense sous cette étiquette Europe, les manières dont ces objets, **leur construction et leur choix** interrogent le projet civique et politique qui fonde ces disciplines.

36

4 - Il faudrait développer ici des débats autour de la modernité, de la crise de la modernité, de la sur- ou post-modernité... et de leurs effets sur les conceptions de l'histoire, du temps, du devenir des hommes et des sociétés, des valeurs et de leur hiérarchisation, etc. Voir, par exemple, Koselleck (1990), Ricoeur (1983-1985), Augé (1992 et 1994), Balandier (1994), Lipovetski (1992), Sue (1994), Schapp (1992), etc. Ce qui est important est de considérer, au départ de la réflexion, que l'École a construit un modèle de l'histoire et de la géographie scolaires qui est en cohérence profonde avec la modernité, telle que la définit Koselleck. Si la modernité est en question, l'histoire et la géographie scolaire sont atteintes de plein fouet.

5 - Qui est autorisé à dire ce que sont, ce que peuvent, ce que doivent être l'histoire et la géographie scolaires ? Les praticiens ? Les historiens et les géographes ? Les citoyens ?...

ET L'EUROPE ?

Au sein de ce schéma général, l'Europe n'a jamais été absente. Même si les programmes attribuaient, et attribuent toujours une place centrale à l'histoire et à la géographie nationales, il y a toujours des « autres », des autres voisins ou lointains dont la place est plus ou moins grande. La France était et demeure la colonne vertébrale de nos disciplines, surtout à l'école élémentaire ; dans le secondaire, la conception universaliste que la France a de sa culture fait que les programmes français sont depuis longtemps parmi les plus ouverts aux histoires et aux territoires des autres. Il y a d'abord l'affirmation du poids des héritages, Rome elle-même héritière de la Grèce, le Christianisme, et même les barbares lorsque ceux-ci acceptent l'assimilation et jouent alors leur partition dans l'avènement de la France. Pour les périodes ultérieures, c'est-à-dire lorsque la France existe effectivement, l'autre est celui avec qui l'on coopère, échange, s'allie. Il est plus encore celui avec qui l'on s'affronte. L'identité et l'affirmation nationales sont également liées à l'existence d'un autre dont il convient de se distinguer voire qu'il importe d'exclure. Le territoire se cale sur les frontières naturelles donnant ainsi une légitimité innée à la recherche de ces frontières. La géographie conforte la vision téléologique. Le présent de la France est contenu dans la nature et dans l'histoire pour peu que le génie des hommes s'y soumette. Les autres européens sont, selon les cas, ceux qui aident ou empêchent la France de se réaliser, qui accueillent ses idées, partagent son destin ou s'y opposent, échangent les hommes et les idées pour construire les éléments d'une culture ou d'une civilisation, conçues à certaines époques comme européennes et selon des extensions et des modalités très variées.

Ces constructions, ces rencontres présentent quelques risques et ouvrent des débats. Le territoire national ne correspond pas souvent à l'espace du groupe tel que le définit l'histoire ou la manière dont on pense son identité, à travers la langue notamment. Très vite, des mises en garde ou des soucis s'expriment. Ainsi, rencontrer les autres par les guerres ou les conflits les situe dans une position d'ennemi. Mais alors, présenter les autres de cette manière ne risquerait-il pas de pérenniser les menaces de conflits et de nous entraîner vers des abîmes ? Une histoire nationale, oui, nationaliste, non ; une histoire ou une géographie qui inculque des valeurs et des normes obligatoires, non ; qui ouvre à la compréhension des autres et à l'esprit critique, oui.

Peu à peu, l'Europe et ceux qui la composent ont changé de place et sont de plus en plus présents. L'étude des évolutions et des événements majeurs du XX^e siècle l'exige. Il n'y aurait là qu'une très normale adaptation des contenus enseignés. Ces événements chargent autrement les réflexions habituelles sur l'enseignement de ces disciplines. Par exemple, dès avant la Seconde guerre et surtout après, des rencontres entre historiens français et allemands se tiennent régulièrement pour éliminer des manuels les visions négatives de l'autre (6). L'histoire se fait encore plus explicitement vecteur d'une éducation à la tolérance. Mais cette mission est parfaitement retournable comme en témoigne son enseignement dans les pays non-démocratiques (7).

6 - Le bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie, devenu depuis plus de vingt ans la *Revue Historiens-Géographes*, témoigne de ces efforts constants, de leurs avancées et de leurs reculs.

7 - Il y aurait également beaucoup à dire sur la manière dont l'histoire enseignée dans les états-nations démocratiques élimine de nombreux autres discours, celui des régions ou de certains groupes sociaux par exemple, en privilégiant le niveau de l'état.

Plus récemment, l'histoire et la géographie sont convoquées pour faire de l'Europe une évidence. Du XVI^e ou XIX^e siècle la prépondérance de l'Europe, au XX^e siècle son déclin, sont une des figures qui donne du sens à l'histoire scolaire et à notre expérience collective de ces cinq derniers siècles. Le Marché commun et l'ouverture des frontières requièrent la connaissances des états qui ont de plus en plus d'importance pour notre vie économique et sociale. On ne peut plus penser la France seule. Pensons-la intégrée à un espace plus vaste, principalement en géographie, en relation avec les autres, aussi bien en géographie qu'en histoire. Cette prise en compte plus importante de l'Europe a été facilitée par le déclin puis la disparition de l'empire colonial et donc des chapitres correspondants. Un nouvel objet enseigné en chasse toujours un autre. Le temps scolaire n'est pas extensible à l'infini.

Pendant de longues décennies ces évolutions sont restées totalement fidèles à la logique du découpage de l'histoire et de la géographie par les états. Nous avons dit la conception d'un monde comme puzzle qui est sous-jacente à ces choix. Mais, de plus en plus, ces découpages s'avèrent insuffisants et inopérants pour donner un intelligibilité satisfaisante de notre monde. Non que les états-nations aient disparu, mais parce que d'autres niveaux d'échelle sont de plus en plus convoqués et nécessaires pour analyser et comprendre autant le présent que le passé et dessiner un horizon futur. Le découpage spatio-temporel des objets enseignés sur l'Europe est lié au sens que l'on donne à cette Europe.

DÉFINITIONS ET DÉCOUPAGES

Découper l'espace, le temps, les sociétés, pour en faire aussi bien des objets de recherche que des objets d'enseignement scolaire répond à des choix qui sont autant des choix scientifiques que des choix politiques et idéologiques. Ces découpages sont des constructions externes et internes ; externes lorsqu'ils ont pour but de distinguer l'Europe de ce qui n'est pas l'Europe, internes lorsqu'ils délimitent des espaces, des périodes, des phénomènes, des événements à l'intérieur même de cet ensemble. Cette distinction n'exclut pas les relations entre ce qui est intérieur et ce qui extérieur aux espaces et temps ainsi délimités.

Les interrogations liées à une simple définition-délimitation de l'Europe sont connues. Rappelons-en quelques-unes : Les limites spatiales paraissent admises. À l'est, l'Oural ; mais, cette limite a-t-elle un sens ? Oppose-t-elle vraiment des espaces, des peuples, des cultures ? Au Sud, la Méditerranée. Où placer les nombreuses îles ? Entre leurs appartenances nationales et leurs traditions culturelles ? Séparation ou trait d'union ? Plus généralement, la délimitation de l'Europe par ses critères géographiques traditionnels, qui sont des critères empruntés à la géographie physique, a-t-elle un sens ? Autrement dit, enseigner aux jeunes de telles limites, faut-il encore les munir d'une connaissance qui leur permettra de comprendre quelque chose du monde actuel et de s'insérer dans un projet social et personnel ?

Quant aux découpages internes à l'Europe, lesquels établir, lesquels privilégier ? au nom de quoi ? Europe des 12, des 15, des 30 ? Classiques distinctions Est-Ouest, Nord-Sud ? Retour aux héritages par la division, qui est aussi parfois imbrication, entre catholiques, protestants, orthodoxes, sans oublier juifs et musulmans et, pourquoi pas, athées ? Ces interrogations concernent la géographie et l'histoire. La géographie et l'histoire de l'Europe sont-elles la

somme des géographies et des histoires nationales ? Toute une tradition scientifique s'est longtemps appuyée sur la conception selon laquelle la connaissance du tout est la somme de la connaissances des parties.

La connaissance de la géographie de la France découle de l'accumulation de thèses régionales ; la connaissance de l'histoire de la France aux différentes périodes suit le même chemin, comme si l'on pouvait approcher une sorte d'unité spatio-temporelle élémentaire (8). L'illusion d'une telle approche est aujourd'hui admise. Ce raisonnement sur la France vaut également pour l'Europe. Quelques publications récentes illustrent ces difficultés (9). Ainsi, « *La Géographie universelle* » (10) en cours de publication sous la direction de Roger Brunet, affirme dans son tome I la nécessité de penser le monde en termes de réseaux, de flux avec les concepts et modèles d'analyse spatiale, l'insuffisance criante du seul niveau étatique, puis, dans les tomes suivants, présente le monde en reprenant, pour l'essentiel, les habituels découpages en continents et en états. Pour l'histoire, nous retrouvons des hésitations semblables. Hachette publie la première histoire de l'Europe par douze historiens européens (11). Ces historiens se sont partagés le temps de l'histoire en onze chapitres précédés de deux chapitres de présentation, établissant un discours unique et laissant hors de leur champ tout ce qui fait débat, notamment la nécessaire interrogation sur les raisons scientifiques ? nationales ? idéologiques ? qui rendent compte de la diversité des discours historiens. Un second exemple est offert par les éditions Hatier (12). Celles-ci ont pris un autre parti sur ce marché éditorial en publiant une histoire de l'Europe contemporaine complétée par douze volumes, douze histoires qui débutent bien avant 1815, une pour chaque pays de l'actuelle Union européenne ; le découpage actuel des états est alors celui qui organise la sélection et la construction des faits et du discours. Il présuppose une continuité entre l'histoire de la Grèce de Périclès et la Grèce actuelle, entre les marchands des Flandres et les Belges. Les états dans leurs limites actuelles déterminent le regard sur le passé. Avec l'histoire de la troisième République nous pensions : « *l'homme de Cromagnon sortit de sa caverne et contempla la France* ». Les perspectives d'une histoire européenne nous permettront sans doute de déplacer le regard : « *l'homme de Cromagnon sortit de sa caverne et contempla l'Europe* ».

Mettre en cause l'apparente évidence des découpages spatiaux et temporels n'aide pas le choix des bords niveaux d'approche pour étudier l'Europe. Si cette référence à l'histoire nationale a un sens dans quelques états et sociétés de l'Ouest, elle est encore plus délicate à manier à l'Est du continent. Pour beaucoup de groupes, de périodes, de lieux, la notion d'histoire nationale n'a guère de sens (13). Rester dans le cadre des états est aussi un choix. Dans ce cadre on ne peut traiter que d'un certain passé, d'un certain présent et d'un certain avenir ; c'est-à-dire d'une certaine catégorie de problème. Sans doute faut-il considérer au départ la

8 - Voir Chartier (1989)

9 - Voir également Rousselier (1993), Girault dir. (1994).

10 - Voir Brunet dir., en cours de publication.

11 - Voir Delouche coord. (1994).

12 - Voir Bernstein S. et Milza P. (1992).

13 - Il reste que la référence au « national » est la référence la plus partagée aujourd'hui et qu'il serait absurde de le nier. Sur cette importance du national, voir par exemple Wolton (1993). Sur l'histoire de l'Europe et les découpages, voir par exemple Rousselier (1993). Sur la géographie, les découpages et les modèles d'analyse, voir par exemple Durand, Levy, Retaillé (1992).

diversité et l'hétérogénéité de ces constructions, celles que nous opérons aussi bien que sur le passé et le présent que celles que nous dessinons pour le futur. Demander à l'enseignement et aux disciplines scolaires de trouver les « bons découpages » est se défaire sur l'École de ce qui est particulièrement ardu et débattu au niveau même des constructions des historiens et des géographes professionnels. Les découpages intéressent les identités individuelles et collectives et la contribution de l'histoire et de la géographie à leur construction.

ENSEIGNER L'EUROPE

Aujourd'hui, nous n'occupons pas du tout vis-à-vis de l'Europe une position semblable à celle qu'occupaient à la fin du siècle dernier les habitants des pays européens vis-à-vis de leur état, du moins pour ceux constitués en états-nations. À cette époque, la fonction culturelle assimilationniste de nos disciplines ne prêtait pas à débat quant à sa finalité générale. Certes, les luttes étaient souvent violentes pour définir ce qu'il convenait d'enseigner, par exemple sur la Révolution française, les héritages de la royauté ou la place de l'Église ; mais la France avait depuis longtemps une unité politique ; elle était un espace juridique et économique unifié ; les citoyens y avaient les mêmes droits et les mêmes devoirs tels l'impôt, et pour les hommes seuls, le service militaire et le vote. Cela formait un fond commun suffisamment établi pour que de son respect et de sa connaissance, l'histoire, la géographie et l'instruction civique se chargent d'instruire les français.

Traditionnellement dans les états-nations, l'histoire et la géographie scolaires assument totalement leur perspective d'unification culturelle, de transmission d'une représentation partagée du monde et de son histoire. L'Europe ne présente aucun de ces caractères, ni dans son sens large, ni dans sa version Union européenne. Elle est un objet en construction, comme tel, un objet de débats et de conflits. Ceux-ci portent autant sur les objectifs que sur les manières d'atteindre ceux-ci ; ils reflètent les convergences, les différences et les oppositions d'intérêts et d'opinions existant dans nos sociétés. Ces débats mettent en question des conceptions de l'identité collective, de la citoyenneté, du lien social, des rapports entre les hommes. Une question est alors celle de la possible prise en compte de ces débats dans la conception même des contenus et des programmes sinon dans l'enseignement lui-même.

40

Faire de l'Europe un horizon d'attente susceptible de refonder la dimension civique de l'histoire et de la géographie scolaires ne répond donc à aucune évidence qu'elle soit scientifique, sociale ou politique. Le penser serait d'autant plus dangereux que les élèves sont eux-mêmes plongés dans cette diversité des points de vue et des enjeux sociaux. Même si l'on met en valeur les héritages communs, si l'on insiste sur un fond de valeurs partagées, notamment sur le plan politique et juridique autour des droits de l'homme et de la démocratie, il est illusoire de considérer qu'il y aurait une quelconque adhésion nécessaire et naturelle à l'Europe. Il faut en premier lieu en considérer la diversité. Celle-ci est analysée et décrite dans maints ouvrages sous ses différents aspects ; les chercheurs, observateurs ou essayistes s'efforcent de la traduire dans des typologies, des catégories qui y mettent un peu de sens. Ainsi, les projets européens sont très différemment compris, attendus et entendus. Entre ceux pour qui l'Europe est le théâtre normal et habituel de pensée et d'opérations, notamment professionnelles et ceux pour qui l'Europe est une menace pour l'emploi, la résidence ou la sécurité, nous avons toutes les

gammes et toutes les formes d'adhésion ou de rejet : eurocadres spontanément européens mais aux projets divers, eurotouristes pour qui l'Europe est un espace de déplacements liés aux loisirs, euroexclus de toutes sortes, nationaux ou étrangers, eurosceptiques, euroenthousiastes, euroindifférents, eurohostiles... Cette situation concourt à faire de l'Europe, de la dimension européenne, un objet portuculier difficile à scolariser pour peu que l'on veuille aller au-delà d'une simple présentation de quelques éléments formels, c'est-à-dire de faire semblant de s'appuyer sur un discours sans épines ou à limiter son enseignement à la transmission de quelques faits, dates, informations, événements, phénomènes qu'un consensus rapide établirait comme caractéristiques de l'Europe.

ENSEIGNER L'EUROPE : REPENSER L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRES ?

Si l'Europe n'est pas un objet d'évidence, ni sociale, ni scientifique, ni politique, ni scolaire, son introduction de plus en plus systématique dans l'enseignement relève d'un choix de société qui exige de reprendre le projet civique de l'histoire et de la géographie depuis ses fondations jusqu'à ses mises en pratiques. Complétant nos interrogations sur la définition et le découpage des objets européens à enseigner, quelques domaines de réflexion demandent à être renouvelés et pris en considération, par exemple : les relations entre histoire, géographie et identités individuelles et collectives, entre présent, passé et futur, entre groupes et territoires.

Nous avons à plusieurs reprises souligné la contribution de l'histoire et de la géographie scolaires à la construction des identités individuelles et collectives, notamment le rôle traditionnellement dévolu à la dimension nationale. Cela ne signifie pas que la nation était, ou serait encore, le seul niveau de cette construction, mais que c'était de ce niveau que l'École était prioritairement chargée, parce que l'on pensait, et beaucoup le pensent toujours, qu'il était premier. D'autres niveaux existent, soit plus restreints, telle la commune ou la région, dont on ne sait pas toujours si ce sont des espaces administratifs et politiques dont il convient de simplement connaître les institutions ou s'ils offrent des dimensions identitaires ; soit plus vastes, tel l'universel auquel une partie des savoirs scolaires, notamment ce qui a trait aux valeurs collectives, en particulier les droits de l'homme, est censée renvoyer.

Aujourd'hui, l'identité de chacun se pense de façon plurielle. Tout homme appartient à plusieurs groupes et se définit dans ces relations de pluriappartenance. La hiérarchisation entre les différents niveaux et les différentes formes d'appartenance ne s'impose pas d'elle-même. L'Europe devient une des références, mais, nous l'avons vu, cette référence ne peut se concevoir de façon simple. L'Europe est plurielle dans ses héritages, ses conceptions, la manière dont celles-ci se situent dans l'horizon d'attente, le projet politique, l'ouverture de ce projet. Si l'Europe est un niveau de l'identité, et à certaines conditions un niveau de citoyenneté que nous choisissons de considérer comme essentiel aujourd'hui, il convient alors de penser la place qu'il occupe en relation avec les autres niveaux. Nous ne vivons plus dans des sociétés où l'identité collective puisse se penser de façon homogène c'est-à-dire où se recouvrent un groupe, un territoire, une langue, voire une religion, une économie. L'expérience passée et présente de l'Europe montre que chaque fois que certains groupes ou pouvoirs se sont engagés dans cette voie, ils ont produit des crimes, de l'ignominie, des catastrophes, à la fois pour

eux et pour les autres. C'est bien un choix d'ordre éthique et civique qui s'ouvre alors, choix qui met en cause nos manières de concevoir nos identités et nos rapports avec les autres.

L'important n'est pas de nous convaincre que l'Europe a toujours existé, a des racines, désigne un territoire plus ou moins homogène. Ce sont autant de discours qui hésitent entre mythe et réalité, réinsufflant quelques visions téléologiques dans nos visions du monde. L'enjeu est de définir les conditions dans lesquelles les sociétés européennes (faut-il les appeler des nations, des peuples, des minorités, des cultures, des états, etc. ?) sont capables de dessiner un projet commun, de tracer les manières d'en débattre les objectifs et les moyens de le mettre en œuvre, de définir des valeurs communes, et de travailler sur les conséquences que de telles orientations ont pour l'histoire et la géographie scolaires. Nous sommes alors aux prises avec des attentes et des exigences qui nous apparaissent souvent contradictoires. La diversité et la pluralité des références et des constructions sur lesquelles nous avons constamment insisté ne se traduisent pas aisément dans les contenus et les formes scolaires habituelles. En effet, les contenus enseignés sont aussi déterminés par les distributions horaires, les découpages des programmes et des chapitres, les exercices scolaires, etc. tout ce qui constitue l'identité d'une discipline scolaire (14). Mettre de l'Europe dans l'École, c'est transformer cet objet immense et multiforme, ces héritages et ces projets, en exercices, en contenus, en un ensemble de compétences enseignables, apprenables, évaluables, en fait, construire un objet scolaire singulier.

Ces quelques réflexions et les travaux que nous menons par ailleurs sur les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique (15), nous conduisent à proposer deux orientations importantes pour l'avenir de nos disciplines, d'une part l'appui plus systématique sur l'étude des problèmes contemporains, d'autre part la référence, elle aussi plus systématique à l'« autre ».

42 L'idée selon laquelle l'histoire et la géographie scolaires ont pour but d'initier les élèves au monde contemporain, de leur faire étudier les problèmes actuels est depuis longtemps très souvent énoncée. Cependant, cette idée reste prisonnière d'une organisation des programmes qui s'appuie toujours sur un rêve d'exhaustivité spatiale et temporelle. Ainsi, sans doute, s' imagine-t-on garantir une cohérence de la formation et échapper à tout ce que le choix, la définition et le traitement des problèmes contemporains comportent de dimensions politiques et idéologiques propres à faire éclater le projet unificateur de la culture scolaire. Pourtant, si l'on prend au sérieux cette idée de problèmes contemporains, pourquoi ne pas partir d'elle pour concevoir, sinon tout l'enseignement, du moins une partie de celui-ci ?

Ainsi, si nous suivons certains sociologues et historiens, par exemple l'italien Romano (16), jamais les sociétés européennes n'ont été aussi unies, notamment parce qu'elles ont des défis communs à résoudre. Nous inspirant de cet historien, divers problèmes de société mériteraient d'être inscrits comme organisateurs de nos disciplines : les disparités socio-spatiales avec les déprises agricoles, les banlieues, les centres et les périphéries, etc. ; la gestion des ressources

14 - Sur la notion de discipline scolaire, voir Chervel (1988) ; sur l'histoire et la géographie scolaires, voir Audigier (1993, 1994), et à paraître (1995).

15 - Voir par exemple, INRP (1992).

16 - In Schnapper et Mendras (1990).

naturelles et de l'environnement, incluant la pollution, la gestion de l'eau et des déchets ; les découpages spatiaux et les différenciations spatiales avec le rôle, en particulier, des frontières ; les mouvements de population, les migrations internes et externes, de travail et de tourisme, l'intégration des immigrés, etc. ; les usages du temps, temps de travail et temps libres ; le chômage, en particulier des jeunes ; les relations entre territoire et population ouvrant sur les notions de pouvoir, de nation, d'état ; les minorités et les laissés pour compte ; les contrats politiques, démocratie et droits de l'homme ; la crise de l'état-national et de l'état-providence ; le rôle des moyens de communication et d'information... Cette liste n'est qu'une esquisse qui demande à être complétée, argumentée et énoncée en des termes qui rendent ces différents thèmes scolarisables.

Enfin, la reconnaissance de la diversité et de la pluralité passe par la connaissance et l'acceptation des discours et des constructions **des autres**. Sur les autres, nos voisins proches ou plus éloignés, il y a ce que nous disons, de notre point de vue national, qui, même s'il est souvent divers, reste en partie déterminé par notre culture commune. L'ouverture aux autres requiert d'entendre aussi ce qu'ils disent d'eux-mêmes, de voisins communs, d'expériences communes et de nous-mêmes. Contre les appels identitaires et les justifications des crispations et des choix présents par les crimes vécus, dans le passé ou actuellement, un des remèdes est la connaissance réciproque des souffrances passées ou présentes (17). Ici également, il n'est pas aisé de transformer cette exigence en contenus scolarisables. Ainsi, faudra-t-il comme pour le reste faire des choix. Mais, introduire des moments où, à l'École, on entend et on étudie, sur des expériences portagées avec d'autres, sur eux-mêmes ou sur nous mêmes, d'autres paroles que celles qui dominent dans notre groupe est une condition pour que l'idée d'Europe diverse et plurielle prenne corps, pour que l'idée selon laquelle la diversité fait la richesse de l'Europe soit autre chose qu'une affirmation incantatoire.

CONCLUSION


43

Au terme de ce bref parcours, ce sont toujours des questions qui se pressent, à transformer en orientations de travail et de recherche. Il nous faut bousculer quelques habitudes et abandonner nos certitudes plus ou moins partagées pour des incertitudes créatrices. Le projet de notre École républicaine faisait de l'histoire et de la géographie des contributions importantes de l'identité collective. Tout en conservant cette orientation, nous avons à faire place aux notions de diversité et de pluralité. Celles-ci requièrent, dans un même mouvement, de faire également référence à des principes éthiques sans lesquelles nous risquons de sombrer dans le relativisme et le communautarisme. L'Europe est, aussi, une dimension où **l'identité** se conjugue avec **citoyenneté**. Enfin, dessiner autrement les fondations de l'histoire et de la géographie scolaires et en accepter les conséquences sur les contenus enseignés, les pratiques, les programmes et les modalités de l'évaluation institutionnelle, aura des conséquences sur la formation des enseignants. Ceux qui entrent aujourd'hui dans les IUFM et possèdent les concours de recrutement enseigneront jusque vers 2040. L'Europe ? Que seront **l'Europe**, la citoyenneté européenne, l'identité européenne, dans le **Système Monde** ?

17 - Voir, sur ce thème, la contribution de Grosser dans INRP (1992).

ORIENTATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

(Seuls les ouvrages cités sont, ici, répertoriés.)

- AUDIGIER F. (1993). – *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.* Thèse. Université de Paris VII.
- AUDIGIER F. (1994). – L'enseignement de l'histoire dans les collèges et les lycées : du projet républicain à la boîte à outils. In *Histoire et politique*, Mélanges offerts au Doyen Monange, Brest, pp. 171-181.
- AUDIGIER F. (1995, à paraître). – Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question. *Spirale*.
- AUGE M. (1992). – *Non-Lieux*. Paris, Le Seuil.
- AUGE M. (1994). – *Le sens des autres*. Paris, Fayard.
- BALANDIER G. (1994). – *Le dédale*. Paris, Fayard.
- BERNSTEIN S. & MILZA P. (1992). – *Histoire de l'Europe contemporaine*. Paris, Hatier.
- BRUNET R. dir. (1990 et post.). – *Géographie Universelle*. Montpellier, Reclus, Paris, Hachette, Belin.
- CHARTIER R. (1989). – Le monde comme représentation. *Annales ESC*, 6, pp. 1505-1520.
- CHERVEL A. (1988). – L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, mai, 38, pp. 59-119.
- DELOUCHE F. coord. (1994). – *Histoire de l'Europe*. Paris, Hachette.
- DURAND M.-F., LEVY J., RETAILLÉ D. (1992). – *Le Monde, espaces et systèmes*, Paris, P.F.N.S.P.-Daloz.
- FOSSAERT R. (1994). – La question nationale et après ? *Hérodote*, 72/73, p.193-200.
-  GIRAULT R. dir. (1994). – *Identité et conscience européennes au XX^e siècle*. Paris, Hachette.
- INRP (1992). – *Rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Analyser et gérer des situations d'enseignement-apprentissage*. Actes du colloque 1991.
- KOSELLECK R. (1990). – *Le futur passé*. Paris, EHESS.
- LIPOVETSKY G. (1992). – *Le crépuscule du devoir*. Paris, NRF Gallimard.
- RICOEUR P. (1983, 1984, 1985). – *Temps et récit*. Tomes I, II, III, Paris, Le Seuil.
- ROUSSELIER N. (1993). – Pour une écriture européenne de l'histoire de l'Europe. *Vingtième siècle*, 38, pp. 74-89.
- SCHAPP W. (1983, trad. 1992). – *Empêtrés dans des histoires*. Paris, Le Cerf.
- SCHNAPPER D. et MENDRAS H. ed. (1990). – *Six manières d'être européen*. Paris, NRF Gallimard.
- SOULIER G. (1994). – *L'Europe*. Paris, Armand Colin.
- SUE R. (1994). *Temps et ordre social*. Paris, PUF.
- WOLTON D. (1993). – *La dernière utopie, Naissance de l'Europe démocratique*. Paris, Flammarion.