

CYCLE D'ORIENTATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Plan d'études

HISTOIRE
ET
ÉDUCATION CITOYENNE

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
GENÈVE 2001

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET PLAN D'ÉTUDES DE L'HISTOIRE ET DE L'ÉDUCATION CITOYENNE

Quels savoirs, quelle sensibilité, quel regard critique sur le monde cherche-t-on à promouvoir auprès de tous les élèves du Cycle d'orientation dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation citoyenne ?

Au moment où la complexité de la société et des problèmes qui s'y posent est de plus en plus reconnue, il est sans doute nécessaire de faire un effort de réflexion et de conceptualisation quant à l'histoire scolaire. Ainsi sera-t-il possible de décrire explicitement les bases sur lesquelles elle repose. Pour cela, et dans le but de mieux définir nos intentions pédagogiques communes, il s'agit de repenser le contenu de l'histoire scolaire autour d'axes complémentaires qui forment en réalité un tout indissociable. Nos objectifs d'apprentissage consistent donc à développer et favoriser l'acquisition de sept compétences qui sont à promouvoir autant que possible auprès de tous les élèves, et constituent ce regard spécifique sur le monde qui est propre à l'histoire et aux historiens.

Ces compétences sont au cœur de l'histoire scolaire et de l'enseignement de la citoyenneté. Elles dépendent directement des savoirs fournis par la pensée historique. Elles visent également à s'interroger avec discernement — en leur donnant du sens — sur des usages publics de l'histoire qui se développent dans les domaines de la culture, de la citoyenneté, de la mémoire et des pratiques scolaires. Et s'ils doivent être nourris par des connaissances solides et ouvertes, ces usages publics suggèrent aussi des sensibilisations ou apprentissages qui puissent sortir du seul cadre traditionnel d'un enseignement *ex cathedra*.

Rappelons aussi que ces compétences citoyennes propres à l'histoire scolaire s'inscrivent dans une réflexion plus générale qui a été amorcée et présentée dans un texte, remontant à mai 1996, «*Quelques jalons pour renouveler l'enseignement de l'histoire et de l'éducation citoyenne au Cycle d'Orientation de Genève*». Cela signifie notamment qu'elles se basent sur une conception ouverte et plurielle de l'histoire des hommes. Et qu'elles impliquent des pratiques pédagogiques et d'évaluation axées d'abord sur la nécessité de s'adresser à tous les élèves en les préparant à leur citoyenneté, et non pas en les sélectionnant.

L'histoire, précisons-le, c'est l'étude de la manière dont les hommes, à différentes époques et dans différents contextes, ont vécu collectivement, se sont organisés en société, ont géré leurs conflits et la diversité de leurs points de vue et intérêts, ont répondu aux multiples questions fondamentales qu'ils se sont toujours posées (rapport à la nature, sens de la vie et de la mort, transmission des connaissances et des héritages, etc.) Elle permet de donner du sens, de l'épaisseur et de la consistance au temps, c'est-à-dire aux faits et aux réalités du passé comme du présent. Dans le cadre scolaire, elle est nécessairement plurielle et ouverte à des valeurs humanistes, tout en étant tournée vers la société dans l'optique de la formation citoyenne de tous les élèves. De ce point de vue, l'histoire et l'éducation citoyenne sont intrinsèquement liées, et n'ont donc pas à être artificiellement séparées.

Dans le cadre de l'histoire qui est enseignée au Cycle d'Orientation, les objectifs d'apprentissage qui sont poursuivis pour tous les élèves sont les suivants:

- ÊTRE CAPABLE DE CRITIQUER DES SOURCES, d'utiliser et d'analyser avec discernement des documents historiques ;
- SAVOIR INTERROGER LE PASSÉ POUR MIEUX COMPRENDRE LE PRÉSENT et ses racines, l'origine des droits et des contradictions qui caractérisent la société actuelle en remontant dans le passé ;
- PRENDRE EN COMPTE L'«AUTRE», d'autres sociétés et systèmes de valeurs dans les temps anciens et savoir en appréhender les richesses et les spécificités en évitant les anachronismes et les analogies abusives ;
- ÊTRE SENSIBLE À LA COMPLEXITÉ DES TEMPS ET DES DURÉES dans le cadre de l'analyse historique des faits et des sociétés anciens ;
- DISTINGUER L'HISTOIRE ET LA MÉMOIRE, se montrer lucide et critique en matière commémorative ;
- PRENDRE EN CONSIDÉRATION L'EXPRESSION DE L'HISTOIRE DANS LES CHAMPS CULTUREL ET MÉDIATIQUE, savoir l'identifier et en discerner l'intérêt historique ;
- ACQUÉRIR PROGRESSIVEMENT DES POINTS DE REPÈRE ET UNE CULTURE GÉNÉRALE en matière d'histoire et de citoyenneté, particulièrement en termes de chronologie et de civilisations.

Le plan d'études d'histoire et d'éducation citoyenne du Cycle d'orientation, valable pour tous les élèves, est organisé en priorité autour de ces objectifs d'apprentissage. Il donne également des indications générales sur les périodes chronologiques, la pluralité des espaces géographiques et celle des approches historiques à prendre en considération. Il précise enfin l'esprit et les objectifs généraux par lesquels doit se développer l'éducation citoyenne dans le cadre de l'espace-temps spécifique qui lui est réservé dans toutes les classes.

HISTOIRE ET ÉDUCATION CITOYENNE AU CYCLE D'ORIENTATION [Synthèse du Plan d'Études 1999]

4 PRINCIPES ORGANISATEURS, PAR ORDRE DE PRIORITE

- 1) Au moins une *unité pédagogique* est orientée chaque année sur chacun des sept objectifs d'apprentissage.
 - un usage critique des sources
 - la compréhension du présent par une interrogation du passé
 - l'intérêt pour le passé et son étrangeté (décentration et contextualisation)
 - la pluralité des temps et des durées
 - une approche critique de la mémoire
 - une approche critique du discours historique dans la culture et les médias
 - la construction progressive de points de repère
- 2) Les thèmes sont choisis, pour chaque degré, dans le cadre de *bornes chronologiques* souples.
 - 7^e : de la révolution néolithique à la formation de l'Europe médiévale
 - 8^e : de la civilisation médiévale à la Révolution française (principes)
 - 9^e : le XIX^e siècle et le XX^e siècle
- 3) Un *équilibre des espaces* pris en considération, du plus proche au plus lointain, est assuré.
- 4) Une *diversité des approches historiennes* est mise en évidence.

UNE CERTIFICATION QUI PERMET À TOUS LES ÉLÈVES DE «SAVOIR CE QU'ILS SAVENT»

Un *triolet* personnel leur présente les objectifs d'apprentissage et leur permet d'inscrire leurs constats et leurs acquis.

Un *portfolio* contient tous leurs travaux, enquêtes et réalisations

L'ÉDUCATION CITOYENNE

Elle est en rapport avec l'exercice des citoyennetés, au sens le plus large du terme.

Elle concerne toutes les échelles humaines.

Elle s'efforce de partir des questions des élèves.

Elle évoque des conflits d'intérêts dans la société humaine et les moyens de les résoudre sans violence.

EXPLICITATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

— ÊTRE CAPABLE DE CRITIQUER DES SOURCES, d'utiliser et d'analyser avec discernement des documents historiques.

L'un des traits essentiels de l'histoire est d'être une discipline basée avant tout sur la critique des sources. Cela signifie à la fois que les connaissances historiennes doivent se fonder sur des documents, mais que ceux-ci doivent être utilisés avec un sens critique.

Dans un premier temps, nous devrions surtout sensibiliser tous les élèves à la diversité des sources (écrites ou orales, publiques ou privées, artistiques, architecturales, archéologiques, etc.) et des types d'informations qu'elles peuvent nous fournir, en particulier pour les périodes les plus anciennes.

Le problème de la conservation de ces documents - problème parfois technique, mais qui est aussi une question citoyenne -, celui de leur archivage, des modalités de leur consultation et de leur éventuelle destruction devraient également pouvoir être abordés, ne serait-ce que pour développer une certaine prise de conscience à ce propos.

La critique d'une source implique de se poser un certain nombre de questions : crédibilité et authenticité du document, contextualisation, analyse critique du contenu, etc. Il s'agit aussi de s'interroger sur la manière dont la source a été découverte, sur le moment où elle est apparue. Certes, une sensibilisation n'est pas une mise en situation de recherche, et elle devrait surtout consister à présenter des exemples diversifiés et significatifs : découvertes de nouvelles sources ayant fait évoluer les connaissances historiques, documents falsifiés ayant permis une manipulation, sources significatives et sources qui ne le sont pas, etc.

La sensibilisation à un usage réfléchi et critique de toutes les sources historiques s'inscrit pleinement dans la formation d'un citoyen lucide et capable de discernement. Elle peut être un bon moyen de développer un sens critique plus général face aux informations de toutes natures auxquelles les élèves seront confrontés au cours de leur existence. Et elle est un moyen d'illustrer et de bien faire comprendre ce qu'est l'histoire.

— SAVOIR INTERROGER LE PASSÉ POUR MIEUX COMPRENDRE LE PRÉSENT et ses racines, l'origine des droits et des problèmes qui caractérisent la société actuelle en remontant dans le passé.

L'histoire scolaire peut parfois prendre l'allure d'un divertissement (pascalien), d'une fuite loin des questions actuelles; il peut y avoir de l'exotisme dans l'étude de la mythologie grecque ou dans celle de la féodalité... Mais ce passé que nous faisons étudier, c'est le passé de l'homme, celui de sociétés humaines. Il ne nous est donc pas totalement étranger et nous renvoie nécessairement à notre présent. Il nous aide ainsi à le découvrir comme quelque chose «qui ne va pas de soi». En ce sens, même s'il ne donne pas de solutions aux problèmes du temps présent, le passé incite du moins à considérer ce présent d'un autre œil. Chaque thème abordé en histoire peut en effet donner du sens au présent. C'est donc aux enseignants de stimuler ce va et vient passé-présent, tout en veillant à ne pas tomber dans l'anachronisme !

L'histoire du passé ne change pas en fonction du présent, mais ce sont les questions que l'on pose au passé qui se modifient d'une époque à l'autre. Les nouvelles questions que le temps présent nous inspire ne sont pas seulement de nouvelles curiosités, elles correspondent surtout aux nouvelles problématiques que nous rencontrons. Ainsi n'est-il pas étonnant qu'une revue comme «Les Annales» ait changé deux fois de sous-titre en fonction de l'évolution de ses préoccupations («Histoire économique et sociale» en 1929, «Économies, Sociétés, Civilisations» dès 1946, et récemment «Histoire et Sciences sociales»). L'apparition d'une crise économique profonde et lourde de conséquences a aussi inspiré de nouvelles études sur la «question sociale» et l'histoire du salariat. Dans la mesure où l'histoire du passé est utile à la compréhension du présent, il importe donc que nous choissions en priorité d'enseigner les aspects de cette histoire qui ont le plus de chance d'éclairer et de donner du sens à ce présent.

Ce type de démarche peut nous mener assez loin dans le temps. Par exemple, en ce qui concerne l'ex-Yougoslavie, il est évidemment utile d'évoquer les guerres qui ont déchiré à plusieurs reprises ce territoire, et les blessures qu'elles ont provoquées. Mais la Bosnie correspond à une zone qui est un lieu de frontière depuis très longtemps, non seulement depuis l'époque ottomane, mais depuis l'éclatement de l'Empire romain. Il est donc possible d'aborder ce sujet pour montrer à quelle époque lointaine remontent les problèmes d'aujourd'hui.

Ainsi, il peut être utile, dans le cadre de l'histoire scolaire, de partir de ce que les élèves vivent autour d'eux et trouvent «normal», notamment des droits acquis ou des contradictions qu'ils observent dans la société. Cela permet en effet d'aller étudier leur origine dans le passé, leur développement jusqu'à nos jours, et de tenter de comprendre dans quel contexte ou par quelle action des hommes ils ont commencé à exister. Cette «histoire à l'envers» est souvent redoutée, parfois pour de bonnes raisons. Il est pourtant possible et utile de la pratiquer, moyennant quelques précautions, pour aider à mieux comprendre un présent dont le maître d'histoire parle de toute façon, mais de manière indirecte, en abordant les temps anciens.

— **PRENDRE EN COMPTE L'«AUTRE», d'autres sociétés et systèmes de valeurs dans les temps anciens et savoir en appréhender les richesses et les spécificités en évitant les anachronismes et les analogies abusives.**

L'une des dimensions essentielles de l'histoire scolaire doit être celle de la découverte de l'altérité, dans une perspective de décentration. Cela correspond d'ailleurs à l'un des objectifs de l'enseignement public genevois formulés dans l'article 4 de la L.I.P. («respect d'autrui», «esprit de solidarité et de coopération»). Tout en tenant compte du fait que pour s'intéresser à l'«autre» ou le connaître, il faut d'abord se connaître soi-même, connaître sa propre culture et sa propre histoire, il s'agit ici de se dégager de toute tentation d'«européocentrisme» exclusif. Ce qui permettra de sensibiliser les élèves à la pluralité des points de vue et des cultures, d'éveiller leur curiosité et leur respect à l'égard de sociétés anciennes, lointaines et inconnues.

Notre but est alors de permettre à l'élève de découvrir différentes cultures - y compris la sienne -, et d'autres manières de penser. Ainsi pourra-t-on tenter d'éveiller sa curiosité pour découvrir la manière de vivre de l'«autre», que ce soit par exemple à travers la pensée religieuse des Égyptiens ou le culte du soleil chez les Incas, et de l'amener à re-connaître la différence de l'«autre» sans préjugé. Cette démarche de reconnaissance, n'est guère aisée et requiert autant d'imagination que d'ouverture d'esprit. Elle doit également porter sur la pluralité des vécus et des points de vue au sein des diverses catégories sociales formant une société.

L'un des objectifs primordiaux de l'enseignement de l'histoire devrait être aussi de stimuler un effort de contextualisation et d'éviter ainsi les anachronismes en prenant conscience des spécificités et de l'univers mental particulier de chaque société envisagée, qu'elle soit éloignée de nous par sa localisation et/ou par son ancienneté. Il s'agit d'insister sur les contrastes les plus marquants que l'on peut mettre en évidence en comparant cette société avec la nôtre (par exemple au niveau de l'organisation familiale, de la santé, du confort ou de la précarité, de la sécurité et des risques encourus dans la vie quotidienne).

Par ailleurs, l'usage public de l'histoire, l'histoire immédiate ou l'histoire présente dans la culture ou dans les médias peuvent donner lieu à des simplifications abusives, à des anachronismes ou à des analogies douteuses qui mettent l'histoire à plat et la détournent de sa fonction critique. On a par exemple beaucoup entendu, dans le cadre de la Guerre du Golfe, que Saddam Hussein était un nouvel Hitler, et que les opposants à cette guerre avaient un esprit «munichois», comme s'il s'agissait vraiment d'un conflit entre pays européens d'un même niveau économique, et d'un contexte international comparable à celui de l'entre-deux-guerres. Aujourd'hui, avec un peu de recul et une longue période de sanctions économiques contre l'Irak, ces affirmations posent en tout cas plus de questions qu'elles n'en résolvent. Et dans le cadre de l'histoire scolaire, l'appropriation par les élèves de certaines connaissances de base, mais aussi le fait de pouvoir aborder en classe de telles analogies d'une époque à l'autre de manière critique et ouverte, peuvent permettre de développer une compétence qui est spécifique à l'histoire.

— ÊTRE SENSIBLE A LA COMPLEXITÉ DES TEMPS ET DES DURÉES dans le cadre de l'analyse historique des sociétés anciennes.

La formation de citoyens lucides et actifs exige que l'on ne renonce pas systématiquement à aborder en classe la complexité des problèmes humains. De ce point de vue, l'histoire scolaire peut sensibiliser les élèves à la complexité des temps et des durées en montrant que l'évolution des faits ou des mentalités peut répondre à des rythmes et à des logiques fort différents. Cette perception peut par exemple se construire en abordant des problèmes sur de plus longues périodes que ne le voudrait un simple récit chronologique et événementiel. Elle est également susceptible de relativiser à l'épreuve du temps, et de donner un éclairage plus profond à des événements du présent. Elle correspond ainsi à l'une des compétences qui relèvent spécifiquement de l'histoire.

Cette complexité des temps et des durées peut dans un premier temps être abordée en apprenant à distinguer des phénomènes de longue durée (par exemple au niveau des mœurs ou de la vie quotidienne dans le monde paysan d'Ancien Régime) et des événements relevant du temps court (une famine subie par ces mêmes paysans). Elle peut aussi être évoquée autour des calendriers, c'est-à-dire des manières dont les hommes ont perçu le temps, la valeur ou le sens qu'ils lui ont attribués, par exemple avec le calendrier républicain issu de la Révolution française. Dans le cadre d'une démarche constructiviste visant à ce que l'élève constate lui-même un certain nombre de réalités, on pourrait mettre en évidence les causes de l'échec de ce changement de calendrier (abolition formelle et immédiate de traditions religieuses fortement ancrées dans les populations, rythme des repos basé sur dix au lieu de sept jours, etc.). Une comparaison avec les transformations immédiates et durables de la Révolution (l'abolition des droits féodaux), celles qui ont mis un bon siècle pour s'imposer définitivement (le principe républicain ou la séparation des Églises et de l'État) et cet échec du calendrier révolutionnaire rendrait ainsi possible un début de réflexion sur ce thème des durées.

Le fait d'aborder cette question des temps et des durées avec les élèves peut permettre de les sensibiliser à une certaine épaisseur historique des événements et des sociétés, mais aussi aux différentes manières possibles de s'inscrire dans le temps et de prendre en compte - pour soi ou du point de vue de l'«autre» - son passé, son présent et son avenir. Cela ouvre encore la possibilité à l'enseignant de suggérer à ses élèves le dépassement d'une certaine superficialité dans leur perception et leur compréhension du monde.

— **DISTINGUER L'HISTOIRE ET LA MÉMOIRE, se montrer lucide et critique en matière commémorative.**

Nous vivons dans une société où la mémoire est en plein développement et relève de pratiques commémoratives qui intéressent tout spécialement ses dimensions marchandes et médiatiques. Son développement est aussi une réaction aux manipulations grossières dont elle a fait l'objet dans l'histoire du XX^{ème} siècle. Mais cette évolution ne nous libère pas nécessairement des manipulations: l'usage de la mémoire peut être ouvert et critique, mais il peut aussi être figé et conditionné par des fins plus ou moins avouées (justification du pouvoir en place ou d'une idéologie particulière). Face à cette profusion de la mémoire et aux problèmes qu'elle peut poser, nous devons donc aider les élèves à distinguer ce qui relève de l'usage public et commémoratif du passé de ce qui relève de l'histoire proprement dite.

Distinguer, dans ce cas, c'est ne pas confondre, c'est être capable de réagir de manière critique à des simplifications ou à des utilisations de la mémoire critiquables sur le plan historique. Mais ce n'est surtout pas exclure la mémoire elle-même. En effet, pour prendre un exemple significatif, les théories négationnistes ont rendu indispensable un effort de mémoire quant à la Shoah. Dans un registre qui requiert davantage de nuances, si l'on peut difficilement considérer aujourd'hui que c'est exactement le fascisme qui est en train de renaître sous nos yeux ci et là, on peut néanmoins s'inquiéter du fait que des aspects exécrables de ce phénomène du passé sont bien en train de se reproduire. L'historien doit donc montrer en quoi l'histoire se répète et ne se répète pas. Enfin, pour prendre un autre exemple concernant l'histoire du XX^{ème} siècle, l'ouverture des archives des régimes staliniens promet et suscite déjà des découvertes et des controverses quant à l'interprétation ou à l'utilisation qui peuvent en être faites, ce qui pose à nouveau le problème de la mémoire, de son usage et de son rapport à l'histoire.

L'enseignement de l'histoire devrait contribuer à l'entretien d'une mémoire critique et plurielle qui soit utile à la défense de la démocratie sans manipuler le passé. La sensibilisation à la nécessité d'une distinction entre mémoire et histoire devrait donc être, dans la mesure du possible, un objectif de l'histoire scolaire. Il pourrait sans doute être développé avec profit en étant mis en relation avec une actualité dans laquelle la mémoire est de plus en plus régulièrement sollicitée. Nous pouvons notamment contribuer à son développement en abordant d'une manière critique les commémorations diverses que la société, sous prétexte d'anniversaires, nous propose régulièrement (comme par exemple autour du baptême de Clovis en France). De même que nous devons aussi préserver une mémoire ouverte, porteuse de sens et d'interrogations, autour des faits dramatiques qui ont marqué notre siècle.

— **PRENDRE EN COMPTE L'EXPRESSION DE L'HISTOIRE DANS LES CHAMPS CULTUREL ET MÉDIATIQUE, savoir l'identifier et en discerner l'intérêt historique.**

La participation active des futurs citoyens au monde qui les entoure concerne également la vie culturelle. Celle-ci est d'ailleurs bien présente dans l'enseignement de l'histoire qui permet de sensibiliser les élèves à d'autres expressions culturelles que celles dont ils ont l'habitude. On la retrouve aussi, bien évidemment, dans la dimension iconographique de l'histoire scolaire. Mais surtout, l'expression et le récit de faits historiques par des œuvres littéraires ou cinématographiques, même s'ils répondent d'abord à des critères esthétiques et usent parfois de bien des libertés à l'égard de la véracité et de la précision historiques, constituent de possibles ouvertures ponctuelles à l'histoire que nous aurions tort de dédaigner et de ne pas utiliser en classe.

Il s'agit donc de prendre en compte dans notre enseignement cette expression culturelle, par le biais d'exemples classiques (de grandes productions comme «*Spartacus*» pour l'Antiquité, «*Le nom de la rose*» pour le Moyen Âge, le film «*Germinal*» et les romans d'Émile Zola pour la Révolution industrielle, «*Le Cuirassé Potemkine*» d'Eisenstein pour la Révolution russe de 1905 ou encore «*La Liste de Schindler*» de Spielberg en ce qui concerne la Shoah), ou à travers l'actualité culturelle (par exemple le film de Ken Loach sur la Guerre d'Espagne ou celui qui est consacré à la résistante française Lucie Aubrac). Ainsi pourrions-nous préparer nos élèves à profiter de la richesse de cette expression culturelle tout en sachant en distinguer au mieux, et de manière critique, la valeur historique.

La société d'aujourd'hui est en outre envahie par des médias qui influencent de plus en plus l'univers des élèves. D'ailleurs, l'histoire est particulièrement présente dans ce monde de l'information et du spectacle, soit par le biais d'émissions spécifiques, soit par des affirmations ou des mises en relation avec des éléments d'actualité qui sont parfois discutables. Le monde de l'information a en outre tendance à raisonner lui-même en termes d'histoire immédiate à l'égard des événements les plus récents. Cette évolution implique que l'histoire scolaire s'efforce désormais, face à tout ce flot d'informations et de références à l'histoire, de favoriser l'acquisition de compétences critiques par les élèves. Au-delà d'une indispensable éducation aux médias qui ne se confine pas au seul champ de l'histoire et de l'actualité, une sensibilisation à la lecture des images d'archives et à la pratique de l'histoire immédiate semble donc nécessaire.

— **ACQUÉRIR PROGRESSIVEMENT DES POINTS DE REPÈRES ET UNE CULTURE GÉNÉRALE en matière d'histoire et de citoyenneté, particulièrement en termes de chronologie et de civilisations.É**

Le but de l'enseignement de l'histoire au Cycle d'Orientation est de proposer à tous les élèves, au terme de leur scolarité obligatoire, un aperçu général, de la Préhistoire à aujourd'hui, de la manière dont les hommes ont vécu collectivement et se sont organisés en société, et des multiples réponses qu'ils ont apportées aux questions fondamentales que se pose tout être humain (rapport à la nature, sens de la vie et de la mort, transmission des connaissances, etc.).

C'est de manière graduelle, progressive et surtout non cumulative, que l'on s'efforcera de proposer à tous les élèves des points de repère qui leur donneront les moyens de construire et de fixer leur propre perception de la chronologie humaine, une culture de base en matière d'histoire des hommes et une capacité de «voyager» dans le temps.

La présentation du découpage du temps et de la périodisation en usage chez les historiens, qui sont en fait des constructions liées à la civilisation occidentale et chrétienne, sera aussi un moyen d'amener les élèves à réfléchir à la présence d'autres civilisations qui ont un passé et une chronologie différents des nôtres. En outre, dans la perspective du III^{ème} millénaire, il serait peut-être judicieux de «remettre les pendules à l'heure» en montrant que la maîtrise du temps est relative puisque la naissance du Christ placée quatre ans plus tôt serait déjà passée sans heurt ni commémoration en 1996 !...

La culture générale est une notion vague qui résonne pourtant, chez certains, comme un ensemble d'acquis en dehors desquels il n'y a point de connaissances. Telle n'est pas notre vision des choses. Les connaissances sont certes utiles, mais leur accumulation sans discernement particulier ne produirait qu'une coque vide, sans âme... L'accumulation linéaire de savoirs qui seraient tous mis sur le même plan n'a guère de chance d'être productrice de sens. Notre rôle est dès lors de tenter de fournir les moyens et les outils nécessaires à la mobilisation de connaissances pertinentes en suscitant autant que possible questionnements et échos chez les élèves. En se posant la question du pourquoi et du comment, en s'interrogeant sur les événements ou phénomènes observés dans l'histoire des hommes, ils pourront donc commencer à construire ce qui fera d'eux les «honnêtes hommes» du XXI^{ème} siècle.

Il n'est pas question ici d'aboutir à une connaissance exhaustive de l'histoire - dont personne d'ailleurs n'oserait se prévaloir -, mais de suggérer des interactions entre la vie présente des élèves et le passé plus ou moins lointain des hommes, en choisissant des exemples éclairants. Il n'est pas question de faire ingurgiter à ces élèves une somme encyclopédique de connaissances mais de les aider à construire eux-mêmes et progressivement leurs propres points de repère sur la longue histoire des hommes, ses grandes étapes et les principales civilisations qui l'ont marquée. Restent alors à définir - pour éviter que cette septième compétence ne prenne trop de place dans l'histoire scolaire - les critères qui vont entrer en ligne de compte quant au choix des problèmes ou événements qui vont être abordés en classe. Ceux-ci devraient garantir une certaine cohérence de notre enseignement et trouver leur pertinence par rapport à l'une ou l'autre des compétences citoyennes que nous entendons développer. Mais ils devraient préserver en même temps une liberté de choix thématique qui est enrichissante et que nous revendiquons.

PLAN D'ÉTUDES D'HISTOIRE ET ÉDUCATION CITOYENNE

«Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner de sa propre raison.»

Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791)*, Paris, GF-Flammarion, 1994, page 93.

I. INTRODUCTION

L'histoire étudie la manière dont les hommes, à différentes époques et dans différents contextes, ont vécu collectivement, se sont organisés en société, ont géré leurs conflits et la diversité de leurs points de vue et intérêts, ont répondu aux multiples questions qu'ils se sont toujours posées (rapport à la nature, sens de la vie et de la mort, transmission des connaissances et des héritages, etc.). Elle interroge par là les rapports qui existent entre le passé, le présent et le futur.

L'éducation citoyenne concerne toute l'école et toutes ses disciplines d'enseignement. Elle est au cœur de l'article 4 de la Loi sur l'Instruction Publique. L'histoire enseignée, à travers ce qu'elle étudie et propose comme regard sur le monde, ne cesse de mobiliser une dimension citoyenne. Enfin, l'éducation citoyenne fait aussi l'objet d'un enseignement-apprentissage spécifique.

Le champ des thèmes possibles de l'histoire est infini, ses visions sont diverses et la grande variété des formations et intérêts de ceux qui l'enseignent est à prendre en considération. En outre, l'évolution des questionnements des élèves, alimentée par une actualité sans cesse renouvelée, commande de préserver une certaine liberté de choix quant aux sujets à enseigner. Pour en tenir compte, et permettre à ce potentiel de s'exprimer, le présent plan d'études préserve une certaine marge de manœuvre thématique en insistant par contre sur les intentions et objectifs communs qui devraient être partagés en amont par l'ensemble des maîtres quant à leur enseignement de l'histoire.

II. HISTOIRE ENSEIGNÉE

A. Généralités

- concevoir l'enseignement de l'histoire en considérant simultanément l'évolution épistémologique de la discipline et les **moyens didactiques** diversifiés de sa transmission scolaire.
- mettre l'accent sur la **dimension citoyenne** de l'histoire enseignée tout en insistant sur la **complexité** des problèmes posés par la vie collective des hommes.
- favoriser une **approche plurielle** de l'histoire, basée sur des problématiques susceptibles de susciter un débat plutôt que sur un récit unique, linéaire et fermé.
- se fonder sur des **valeurs humanistes** et la conscience d'une communauté de destin planétaire (qui ne doit pas nous faire négliger pour autant les échelles nationales et régionales).
- poursuivre les **mêmes objectifs pour tous** les élèves, même si des modalités différentes doivent parfois être mobilisées pour cela en fonction de chaque situation.
- favoriser l'enseignement de l'histoire selon un **modèle socio-constructiviste** afin de mieux inciter tous les élèves à s'interroger sur le monde dans lequel ils évoluent et leur permettre de construire progressivement et eux-mêmes leurs propres points de repère en la matière.

B. Les objectifs d'apprentissage de l'histoire enseignée

Le Groupe d'histoire et d'éducation citoyenne a défini sept objectifs d'apprentissage correspondant à des compétences spécifiques à la discipline, au regard sur le monde qu'elle propose. Cinq d'entre eux constituent des modes de pensée propres à l'histoire. La critique des sources représente un moyen d'accès à cette pensée alors que la construction progressive de points de repère demeure un objectif général. Ces objectifs d'apprentissage sont les suivants:

- En amont, l'apprentissage d'un **usage critique des sources**.
- Les cinq principaux **modes de pensée de l'histoire** sont :
 - **La compréhension du présent par une interrogation du passé.**
 - **L'intérêt pour le passé et son étrangeté (décentration et contextualisation)**
 - **La pluralité des temps et des durées**
 - **Une approche critique de la mémoire**
 - **Une approche critique du discours historique dans la culture et les médias**
- En aval, la **construction progressive de points de repère**.

C. Les quatre principes organisateurs de l'histoire enseignée

1. Un principe organisateur prioritaire

L'histoire enseignée au Cycle d'Orientation cherche à développer une vision humaniste et critique du monde. Les thèmes choisis pour l'enseignement-apprentissage en tiendront compte.

L'enseignement de l'histoire au Cycle d'Orientation poursuit **les mêmes objectifs à tous les degrés**, selon des modalités et des niveaux de complexité qui peuvent se différencier.

L'histoire scolaire ne peut pas aborder toute l'histoire des hommes. Il faut donc définir les **critères** de ses choix thématiques.

Elle est organisée à partir d'**unités pédagogiques** qui sont développées au cours de quelques leçons consécutives et selon des modalités diversifiées qui varient d'un cas à l'autre.

Les thèmes des unités pédagogiques sont choisis en fonction de leur capacité à mobiliser un ou plusieurs des sept **objectifs d'apprentissage**, et de manière à répondre aux trois autres principes organisateurs : les limites souples des bornes chronologiques définies pour chaque degré, l'équilibre des espaces, proches et lointains, pris en compte et la diversité des approches historiennes. Par ailleurs, l'enseignant s'efforce de lier les problématiques développées aux intérêts des élèves.

Chaque unité pédagogique porte prioritairement sur l'un des objectifs d'apprentissage (tout en pouvant bien sûr concerner aussi une partie ou l'ensemble des autres).

Au cours de chaque année d'enseignement de l'histoire, et quels que soient le degré ou la section considérés, chaque objectif d'apprentissage doit être au moins une fois l'élément prioritaire se trouvant à la base de la conception et du déroulement d'une unité pédagogique. Pour ce faire, on insistera en particulier sur les compétences et activités suivantes :

Pour l'apprentissage d'un **usage critique des sources** :

- prendre conscience à travers des exemples présentés en classe de la diversité de la documentation historique : nombreux types de sources utilisables, diversité de leurs provenances, etc. ;
- comprendre, à travers des exemples concrets, à travers des documents contradictoires ou des cas de manipulation, que les sources peuvent nous tromper et qu'elles ne détiennent pas forcément la vérité ;
- savoir raisonner sur le fait que certains types de sources concernent plutôt telle ou telle époque, telle ou telle approche historique ;
- être sensible à la nécessité de la conservation et de l'archivage de tout ce qui permettra aux historiens de demain d'étudier notre époque ;
- pouvoir situer dans le temps et commenter dans leurs grandes lignes des exemples de sources qui soient accessibles et compréhensibles pour les élèves (dans leur forme de présentation, leur langage, etc.).

Pour la **compréhension du présent par une interrogation du passé** :

- prendre conscience de la singularité et de la valeur de quelques caractéristiques de la société contemporaine en les comparant avec des situations du passé (le statut des femmes ou la liberté de croyance par exemple) ;
- identifier l'origine et les conditions de la première apparition de principes sociaux ou de phénomènes de société observables dans le temps présent (le droit aux vacances ou le principe de la démocratie par exemple) ;
- utiliser les ressources disponibles pour interroger l'histoire des hommes afin de mieux prendre en compte la complexité et l'origine ancienne de certains faits du présent (guerres balkaniques ou globalisation économique) ;
- mettre en relation des aspects de l'histoire européenne avec des événements contemporains (guerre de religion par exemple) ;
- prendre en considération quelques exemples de la manière dont les hommes du passé ont eux-mêmes écrit l'histoire et interrogé leur propre passé.

Pour l'**intérêt pour le passé et son étrangeté (décentration et contextualisation)**

- identifier les caractères originaux et la richesse de sociétés mal connues qui peuvent nous paraître étranges parce qu'elles reposent sur d'autres valeurs et sont éloignées de nous à travers le temps comme dans l'espace ;
- être capable de se décentrer en identifiant l'existence de points de vue différents sur le monde et sur la manière de régler les conflits d'intérêts des hommes ;
- être sensible à la nécessité d'inscrire tous les faits de l'histoire dans leur contexte politique, social et culturel, c'est-à-dire dans l'univers mental et la vision du monde de chaque époque ;
- connaître, à travers des exemples simples, l'existence d'anachronismes et de récits sur le passé qui sont manifestement conditionnés par le présent.

Pour la **pluralité des temps et des durées** :

- tenir compte de l'existence, dans l'histoire des hommes, de plusieurs conceptions du temps incarnées par différents calendriers dont le cadre de références varie ;
- prendre conscience, à travers quelques exemples significatifs, de l'existence dans toute société de phénomènes qui relèvent d'une longue durée (croyances religieuses par exemple) ;
- identifier dans l'histoire des hommes quelques exemples de tentatives de changements qui ont échoué ou pris beaucoup de temps parce qu'elles concernaient des phénomènes inscrits dans cette relativement longue durée (calendrier républicain par exemple) ;
- savoir repérer et distinguer dans un même contexte historique, à travers des exemples simples, ce qui relève de la longue durée (aspects de la vie quotidienne par exemple) et ce qui relève d'un temps plus bref (événements politiques par exemple).

Pour une **approche critique de la mémoire** :

- savoir identifier dans la société les diverses manifestations de la mémoire : commémorations, musées, associations, etc. ;
- prendre conscience de l'intérêt de préserver la mémoire et les conséquences de son extinction éventuelle pour des peuples, des minorités, des métiers, etc., ainsi que pour les faits les plus tragiques de l'histoire humaine ;
- différencier à partir d'exemples présentés en classe la mémoire basée sur des légendes ou des mythes et la mémoire fondée sur des événements précis et bien établis ;
- connaître des exemples d'abus de la mémoire et percevoir en quoi ils sont dangereux : manipulations à caractère nationaliste ou identitaire, négationnismes, etc. ;
- comprendre la nécessité de mémoires plurielles à partir d'exemples (concernant plusieurs peuples ou au sein d'une même communauté) où des mémoires qui se contredisent contiennent toutes une part de légitimité.

Pour une **approche critique du discours historique dans la culture et dans les médias** :

- savoir s'intéresser, dans la culture et dans les médias, à la présence de références à l'histoire : à travers des fictions, pour commenter un fait d'actualité, dans des documentaires ou des émissions d'histoire, etc. ;
- faire la différence, au niveau du langage et de la construction, entre l'histoire telle qu'elle est présentée dans une fiction (romanesque, cinématographique, etc.), sa présentation dans un documentaire télévisé et une étude historique proprement dite ;
- utiliser les ressources disponibles et procéder à de brèves enquêtes pour vérifier d'éventuelles affirmations concernant l'histoire qui ont été rencontrées dans la culture ou les médias.

Pour la **construction progressive de points de repères** :

- construire progressivement, à partir de toutes les unités pédagogiques proposées en classe, une chronologie inscrite dans les grandes périodes de l'histoire ;
- élaborer au fur et à mesure du déroulement de l'enseignement-apprentissage de l'histoire un glossaire personnel reprenant notamment des notions de base comme les monothéismes, la féodalité, la démocratie, etc. ;
- élargir son éventail de connaissances sur le passé des hommes à travers toutes les situations évoquées, et toutes les activités proposées, dans le cadre des unités pédagogiques.

2. Des bornes chronologiques comme deuxième principe organisateur

Un deuxième principe organisateur, subordonné au premier, est défini par l'intermédiaire de **bornes chronologiques** établies pour chaque degré d'enseignement.

Les indications de bornes chronologiques d'une année à l'autre doivent être considérées avec souplesse dans la mesure où il peut être enrichissant et utile de «*voyager dans le temps*» avec les élèves afin de leur faire envisager d'éventuelles comparaisons. Une mise en relation du passé, quel qu'il soit, avec le présent et l'avenir est souvent possible et pertinente.

La poursuite des objectifs d'apprentissage prime sur le respect des bornes chronologiques définies pour chaque degré, par exemple en fonction de l'actualité, de l'intérêt des élèves, ou lorsqu'il s'agit d'établir un pont interdisciplinaire.

Dans le cadre du Cycle d'Orientation et de la scolarité obligatoire, l'enseignement de l'histoire couvre **l'ensemble de la chronologie**, mais sans la moindre prétention d'exhaustivité et **en renonçant à une accumulation linéaire de connaissances factuelles**. Il est en effet préférable que les élèves aient pu être confrontés à tous les modes de pensée de l'histoire. Et qu'ils aient pu ainsi construire leurs propres points de repères en mobilisant une pensée critique dans l'étude de problématiques historiennes.

Ces bornes chronologiques sont à considérer avec souplesse et sans s'interdire des retours en arrière ni des sauts en avant.

Elles sont les suivantes :

7^e année:	De la révolution néolithique à la formation de l'Europe médiévale (royaumes barbares)
8^e année:	De la civilisation médiévale à la Révolution française (principes)
9^e année:	Le XIX^e siècle et le XX^e siècle.

3. Un équilibre des espaces pris en compte, proches et lointains, comme troisième principe organisateur

Il s'agit de faire en sorte que les problèmes d'histoire abordés tiennent compte chaque année des différents espaces de l'histoire des hommes (l'histoire de l'élève, mais aussi les dimensions régionale, nationale, européenne, mondiale) en garantissant une place suffisante à des civilisations non européennes.

Cette nécessité de prendre en compte les différents espaces de l'histoire humaine implique, notamment, au-delà de l'histoire locale et européenne :

en 7^e année :	de prendre en considération plusieurs civilisations anciennes
en 8^e année :	d'évoquer au moins une civilisation non européenne à l'époque médiévale ou moderne et d'insister sur la rupture de 1492 pour la perception européenne du monde et la confrontation des civilisations
en 9^e année :	de prendre en compte les peuples colonisés et la dimension planétaire du développement industriel ainsi que les trois mondes de l'époque de la Guerre froide.

4. Une diversité des approches de l'histoire comme quatrième principe organisateur

L'enseignement de l'histoire doit tenir compte à la fois de la pluralité des points de vue à l'intérieur de la discipline et de la diversité des approches historiennes du passé. Au cours de chaque année scolaire, et dans le cadre des unités pédagogiques proposées, il évoquera notamment :

- des documents permettant de comprendre l'essence de chaque époque étudiée, c'est-à-dire l'univers mental dans lequel a baigné telle ou telle société;
- les conditions matérielles de la vie des hommes et différents aspects de leur vie quotidienne ;
- l'histoire des grandes idéologies (comme par exemple les fascismes, le communisme, le libéralisme et la démocratie pour le XX^e siècle) ;
- les rapports sociaux entre classes dirigeantes et couches populaires, hommes et femmes, majorités et minorités, etc. ;
- des questions anthropologiques portant sur le sens de la vie (dans le temps passé comme dans le monde contemporain après Auschwitz et les guerres du XX^e siècle), le rapport des hommes avec la nature, leurs croyances et leurs rituels, leurs conceptions de la transmission des connaissances et des héritages ;
- la manière dont les hommes de telle ou telle époque ont réglé leurs conflits d'intérêts (nature et formes du pouvoir politique, violence et non violence, pratiques citoyennes, etc.) ;
- des aspects de la vie culturelle et artistique, etc.

D. Thèmes à aborder en classe

Le présent plan d'études ne constitue pas un programme, mais indique les critères de construction de ce programme. Les objectifs d'apprentissage poursuivis et les quatre principes organisateurs décrits ci-dessus rendent essentielle la présentation de certains thèmes d'histoire dans le cadre de la scolarité obligatoire. En outre, des thèmes sont considérés comme prioritaires par le groupe en fonction de l'actualité. Une liste

minimale de ces thèmes (quatre ou cinq par année au maximum) est régulièrement établie et rediscutée par l'assemblée des représentants de bâtiment, en relation avec la commission de liaison. Chaque maître dispose par ailleurs d'une marge de manœuvre pour aborder les thèmes de son choix dans le cadre du plan d'études.

Il s'agit de faire en sorte que les choix thématiques tiennent compte des **questions vives** que se posent les élèves sur le monde, leur vie sociale et leur propre existence (en relation par exemple avec l'actualité ou leur propre environnement).

E. Quelques indications supplémentaires pour développer des pratiques d'enseignement-apprentissage ouvertes et diversifiées

- chercher dans la mesure du possible à situer ces différentes unités pédagogiques à un niveau de **complexité** accessible aux élèves, mais suffisamment élevé pour provoquer un véritable développement cognitif ;
- favoriser autant que faire se peut le **travail collectif**, l'entraide et la collaboration entre les élèves aussi bien en classe que dans les travaux de groupe ;
- s'appuyer sur les suggestions des **ressources pédagogiques communes** qui vont être progressivement élaborées dans l'esprit du présent plan d'études (des propositions d'unités pédagogiques sur des thèmes jugés pertinents), et/ou sur un matériel personnel qui tienne compte de cet état d'esprit.
- proposer une **gamme diversifiée de documents** de référence: sources d'époque, extraits comparatifs de manuels d'histoire ou d'atlas/chronologies historiques utilisés ponctuellement, extraits d'ouvrages d'histoire ou de fiction, témoignages, images, bandes sonores, films, etc. ;
- veiller à **diversifier les modalités de l'enseignement** de l'histoire, en évitant de s'enfermer dans des pratiques démonstratives où toutes les réponses sont données d'emblée aux élèves dans le seul cadre de la classe (diversification qui est par exemple possible au moyen de jeux de rôles, visites d'expositions, études de monuments, expériences d'histoire orale, etc.). Chercher par conséquent à proposer des unités pédagogiques qui mettent les élèves en situation de recherche et de construction de leurs savoirs.
- faire en sorte de favoriser des **pratiques d'interdisciplinarité**, et de proposer des ponts et des activités communes avec d'autres disciplines, spécialement au niveau des sciences humaines (géographie, critique de l'information, etc.).
[voir le texte sur l'interdisciplinarité en annexe]

F. Certification et évaluation

- pratiquer une évaluation ouverte et cohérente qui accompagne et renforce le processus d'apprentissage, dont l'esprit consiste en premier lieu à tenter de faire atteindre les mêmes objectifs à tous les élèves, et non pas à les sélectionner. Ce qui implique que les objets et les modalités de cette évaluation puissent être diversifiés et tenir compte de toutes les activités qui ont été proposées aux élèves dans le cadre des différentes unités pédagogiques.

- permettre à l'élève de se responsabiliser à l'égard de son parcours de formation et de prendre conscience de ses acquis par l'intermédiaire d'un dossier personnel (portfolio) avec des documents, des questionnements et des travaux réalisés (comprenant les différentes étapes); et d'un triptyque dans lequel les objectifs d'apprentissage lui ont été présentés et où il inscrira pour chacun d'eux, de manière récapitulative, ce qu'il en a retenu dans le cadre de chaque unité pédagogique (constats pour chaque objectif d'apprentissage, glossaire personnel, chronologie sommaire, etc.)
- mettre l'accent sur une certification qui permette d'attester que l'élève a été confronté aux différents objectifs d'apprentissage et que, dans ce cadre, il a répondu à un certain nombre d'exigences diversifiées.

III. ÉDUCATION CITOYENNE

Dans le cadre scolaire, l'éducation citoyenne est au cœur du projet éducatif (conformément aux objectifs généraux de l'enseignement public genevois définis dans l'article 4 de la Loi sur l'Instruction Publique).

A. Les trois dimensions de la citoyenneté dans l'école

1. Une **dimension spécifique** avec deux composantes: d'une part tout ce qui découle d'un enseignement de l'histoire fortement imprégné d'une préoccupation citoyenne, d'autre part un enseignement-apprentissage spécifique (dans le cadre d'une plage horaire particulière) portant sur des problèmes de société et des pratiques citoyennes, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école.
2. Une **dimension disciplinaire** qui concerne toutes les matières enseignées (dans la mesure où elles fournissent des moyens de comprendre le monde), et plus spécialement certaines d'entre elles comme la géographie ou la biologie (quand elles posent un problème de société).
3. Une **dimension transversale**, à l'échelle de l'établissement (vie quotidienne dans l'école, parlements d'élèves, etc.).

B. Quelques idées fortes

Comme l'histoire, l'éducation citoyenne concerne tout ce qui est en rapport avec **l'exercice des citoyennetés, au sens le plus large du terme**. Elle comprend donc non seulement la pratique des droits politiques traditionnels, mais aussi l'ensemble des pratiques associatives ou culturelles, et une connaissance du fonctionnement de la

démocratie. Elle porte bien évidemment sur la réalité locale ou nationale, mais elle peut également concerner des problèmes planétaires touchant d'autres pays ou d'autres continents, et doit donc être conçue à toutes les échelles humaines. Enfin, elle peut se prolonger autour de questions éthiques, de la notion de responsabilité ou par la conduite de projets et de débats démocratiques avec les élèves.

Il n'y a pas de programme proprement dit qui soit souhaitable en matière d'éducation citoyenne. Celle-ci doit en effet être abordée avant tout en fonction de l'actualité et des intérêts des élèves. Elle doit en réalité partir autant que possible des *questions vives* qu'ils se posent sur le monde et sur leur environnement. Elle peut bien sûr consister à présenter des institutions, mais de préférence à partir d'un problème de société ou pour résoudre telle ou telle situation. Et il importe surtout qu'elle incite les élèves et leur apprenne à effectuer des démarches à l'extérieur de l'école pour favoriser leur compréhension critique de la société et déboucher en fin de compte sur d'éventuelles pratiques citoyennes.

De ce point de vue, l'éducation citoyenne est organisée autour des fils conducteurs suivants :

- la complexité de la société, de ses échelles et de tous les éléments qui la composent ;
- le caractère universel des droits humains ;
- la diversité des dimensions de la citoyenneté et des droits humains (dimensions juridico-formelle, politique, sociale, écologique, etc.) ;
- la nécessaire pluralité des opinions, des réalités humaines et des solutions qui peuvent être apportées à tel ou tel problème ;
- l'existence de contradictions et de conflits d'intérêts dans toute société humaine et une réflexion sur la manière de les résoudre en renonçant à toute forme de violence dans le cadre du libre exercice de la démocratie ;

Au Cycle d'Orientation, l'éducation citoyenne est aussi conçue comme un prolongement de l'enseignement de l'histoire, éventuellement de la géographie. Elle est donc assumée par un maître dont ce n'est pas le seul enseignement dans la classe.

C'est dans le domaine de l'éducation citoyenne que le choix d'un enseignement-apprentissage de type socio-constructiviste est le plus pertinent et le plus important. En effet, il est essentiel que chaque élève puisse se forger **lui-même**, à travers des démarches d'enquêtes ou des réflexions personnelles ou collectives, sa propre opinion sur le monde et sur la manière dont il pourrait s'y situer et y agir.

Chaque élève dispose pour cela des informations et références contenues dans la brochure *Pratiques citoyennes* et de toutes les ressources extérieures fournies par la société.

Les objectifs d'apprentissage poursuivis dans ce plan d'études d'histoire et éducation citoyenne concernent tous les élèves et tous les degrés du Cycle d'Orientation.

En outre, et dans l'optique de la quatrième priorité du Cycle d'Orientation (encadrement et participation des élèves), le principe d'une plage horaire particulière pour un enseignement-apprentissage spécifique concernant les citoyennetés doit s'appliquer à tous les élèves et à tous les degrés.

ANNEXE

L'INTERDISCIPLINARITE

Histoire et géographie: pour des ponts interdisciplinaires qui respectent les spécificités des disciplines afin d'en tirer profit

L'histoire et la géographie sont deux parmi les disciplines de sciences humaines ayant directement des références académiques. Leur objet d'étude commun est constitué pour l'essentiel par l'humanité et son organisation collective.

L'*histoire* est l'étude de la manière dont les hommes, à différentes époques et dans divers contextes, ont vécu en société, géré leurs conflits et la diversité de leurs points de vue et intérêts, et répondu aux multiples questions fondamentales qu'ils se sont toujours posées (rapport à la nature, sens de la vie et de la mort, transmission des connaissances et des héritages, etc.). Centrée sur la *diachronie* et l'évolution de cette vie collective des hommes, elle permet de donner du sens, de l'épaisseur et de la consistance aux faits et aux réalités du passé comme du présent.

La *géographie* étudie les relations que les hommes nouent avec l'*espace* et les relations des hommes entre eux à travers cet espace. Elle prend en compte l'ensemble des facteurs qui organisent la vie des différents groupes humains dans leurs divers territoires. Par ce regard spécifique, elle permet de percevoir et d'analyser les sociétés contemporaines dans toute leur complexité.

L'élaboration des objectifs d'apprentissage propres à chacune de ces disciplines enseignées a permis de préciser, sur le plan épistémologique, la nature de leur apport spécifique au projet éducatif général. Les objectifs d'apprentissage ont montré quel était le regard particulier sur le monde que chacune de ces deux disciplines pouvaient proposer à tous les élèves.

De fait, il existe une incontestable intersection entre ces deux disciplines. De même qu'il ne saurait y avoir d'histoire sans une dimension géographique, il ne saurait y avoir d'approche géographique sans prise en compte d'éléments de l'histoire. Mais ladite intersection ne peut pas être pleinement perçue et comprise si l'on ne part pas des deux épistémologies qui sont propres aux deux disciplines.

Un regroupement de l'enseignement de ces deux disciplines dans un hypothétique domaine de sciences humaines n'est pas pertinent et n'est donc pas acceptable:

- Il est de toute manière réducteur parce qu'il existe encore d'autres disciplines qui traitent elles aussi de problèmes de sciences humaines (l'éducation aux médias, la biologie, etc.).
- Mais il est surtout appauvrissant parce qu'il met à plat et dénature ces spécificités épistémologiques qui font toute la richesse des deux enseignements, et brouille ainsi toute possibilité de pratiquer une véritable interdisciplinarité enrichissante entre histoire et géographie.

— En ce sens, on peut dire qu'un regroupement de l'histoire et de la géographie dans un domaine de sciences humaines n'est pas un réel décloisonnement, mais n'est qu'un recloisonnement plus large et plus flou :

- recloisonnement parce que le problème des ponts avec d'autres apports reste toujours aussi problématique, voire même plus difficile encore à réaliser (exemple des liens essentiels avec la biologie dans toutes les questions d'environnement)
- plus large et plus flou parce qu'il suppose une négation des apports épistémologiques.

Les plans d'études des deux disciplines doivent être ouverts autant que faire se peut à la possibilité d'établir des ponts entre elles. Au fur et à mesure que l'histoire et la géographie enseignées intègrent progressivement la complexité de l'organisation collective des hommes, il est utile et nécessaire de les ouvrir à des activités interdisciplinaires. Mais celles-ci n'auront de sens que si elles se basent véritablement sur les apports spécifiques des deux disciplines.