

**TEXTE REDIGE A L'INTENTION DE LA COMMISSION
DELORS, 1995**

**ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DE LA GEOGRAPHIE, DE L'EDUCATION CIVIQUE,
CITOYENNETE ET TRANSMISSION DES VALEURS**

INTRODUCTION

Quelles que soient leurs dénominations et leurs liaisons institutionnelles effectives dans les différents systèmes éducatifs, ces trois domaines disciplinaires ont pour finalité première la transmission d'une représentation partagée du monde et de son histoire, du territoire, des formes et des règles de fonctionnement des pouvoirs. Chaque pays privilégie ce qui constitue son passé, sa géographie, son système politique. A ce titre, et quels que soient les appuis scientifiques de ces disciplines, c'est d'abord un projet civique qui les fonde, les légitime et les oriente. Aujourd'hui ce projet et ses fondations sont en question. Travailler à le refonder exige de prendre toute la mesure de l'interdépendance du monde dans lequel nous vivons, des manières dont nous pouvons penser l'identité et la citoyenneté pour mettre l'enseignement au service des valeurs que nous estimons essentielles pour établir le lien social et le lien politique, les conditions et les formes du débat public, les modes de résolution des conflits.

1 - L'histoire, la géographie, l'éducation civique ont trois types de finalités :

. des finalités patrimoniales et civiques. L'histoire transmet une connaissance du passé, la géographie une connaissance du territoire présent, du pays et de ses ressources, des manières dont les habitants les ont mis en oeuvre, l'instruction ou l'éducation civique, une connaissance des institutions politiques, des règles de vie collective. Ensemble, ces trois disciplines fondent une conception de la citoyenneté et du civisme comme identification d'un peuple, d'une nation, d'un territoire, d'un régime politique. Selon les situations historiques, l'appui sur la nation est plus ou moins fort. Il s'agit d'inscrire les jeunes dans la continuité des générations et dans le monde, selon le point de vue du pays dans lequel ils vivent. Il s'agit de les faire adhérer à ce point de vue. Ces finalités sont identitaires ;

. des finalités intellectuelles et critiques. En principe, on n'enseigne pas n'importe quoi, mais des connaissances établies et validées selon les normes des sciences correspondantes. Cela ne signifie pas que l'on enseigne des sciences, au sens strict, à l'école primaire et secondaire, mais qu'on ne saurait y enseigner des choses tenues pour inexactes. De plus, l'enseignement doit faire place à une initiation à des méthodes de raisonnement, notamment une initiation à l'étude des documents. Les finalités sont alors d'ordre intellectuel, voire critique, dans la mesure où il y a un certain travail sur la preuve, sur l'élimination de ce qui peut être reconnu faux. Ce premier sens de la formation critique est généralement admis, mais, il en est un second, plus récent et plus délicat à introduire dans l'enseignement. Si l'exigence de vérité est une exigence de toute science, il faut aussi admettre que tout discours est situé d'un certain point de vue. En particulier, tout discours sur le passé ou le présent des sociétés met en jeu le point de vue de la personne qui le construit et l'énonce. La finalité critique requiert alors une distanciation ; le discours n'est pas la réalité. La distanciation est en tension, voire en contradiction avec la perspective d'adhésion contenue dans les finalités du premier type ;

. des finalités pratiques et professionnelles. L'enseignement transmet aux élèves des compétences qui sont réputées pouvoir leur servir dans la vie professionnelle et sociale. Nos disciplines ont, pour l'essentiel, des perspectives sociales et civiques, c'est-à-dire que les compétences qu'elles transmettent sont censées devoir inspirer les comportements sociaux et civiques des individus tout au long de leur vie. Contribuant ainsi à établir et à maintenir le lien social et le lien politique, elles ont des finalités extrêmement difficiles à traduire en modalités précises d'enseignement et encore plus à évaluer. Même si on admet de plus en plus la nécessité de lier l'éducation civique et la vie scolaire, il reste que l'évaluation des compétences sociales, des comportements, est délicate à mener. Bien entendu, cela ne signifie nullement que l'école ne doive prendre en charge que des domaines pour lesquels l'évaluation est possible.

- Les contenus et les méthodes d'enseignement s'efforcent de répondre à ces finalités qui sont totalement imbriquées. De plus, ces disciplines ont fonctionné et fonctionnent encore pour une bonne part, sous une double croyance, la croyance au progrès matériel et scientifique qui donne ainsi

sens à nos histoires, la croyance selon laquelle les sciences, notamment historiques et géographiques, allaient nous livrer un discours vrai et unique sur le passé et sur nos manières d'habiter la terre. On reconnaît là des éléments du projet de la modernité, tel qu'il s'est développé à partir du XVIII^{me} siècle en Occident. Ce sont les hommes qui font l'histoire, celle-ci est donc disponible à leur invention, à leur initiative. Le progrès se traduit par une augmentation des biens disponibles et un développement de la démocratie, c'est-à-dire par une participation du plus grand nombre à la vie économique, sociale et politique. Les droits de l'homme proclament que l'homme est source et titulaire du droit. C'est donc à lui, dans et par le débat public, de définir les règles de la vie collective selon les principes de l'égalité et de la liberté. De plus, une conception répandue postule la capacité de la raison à unifier nos analyses, nos contradictions, nos points de vue.

2 - Certes, les formes et les contenus que prennent les enseignements de ces disciplines varient considérablement selon les pays, leurs traditions civiques, scolaires, pédagogiques, leurs conceptions de l'identité, de la place de l'Ecole entre les jeunes, les familles, les églises, l'état, etc. Certains états n'ont pas de programmes centraux et laissent une grande liberté aux acteurs. D'autres, au contraire, fixent des normes communes. Le rapport au passé est lié à l'ancienneté des groupes et de leur inscription dans un territoire. Dans certains cas, l'affirmation de la nation s'est faite corrélativement avec le développement des états modernes, dans d'autres cas, les nations ont été le vecteur d'affirmations identitaires de certains groupes contre les états centraux. Nations, états, cultures, langues, traditions... ne coïncident guère, ni pour un même groupe, ni sur un même territoire. Vouloir faire coïncider ces différents éléments a conduit et conduit encore les peuples à la barbarie. Mais quelles que soient ces différences, histoire, géographie, éducation civique sont aujourd'hui en question, d'une part parce que les fondations que nous évoquons sous l'appellation de croyances ont été mises à mal, d'autre part parce que l'on attend de ces disciplines des contributions renouvelées à la formation civique et à la construction des identités individuelles et collectives.

Enfin, presque partout, une forme scolaire s'est établie et développée qui privilégie un fonctionnement aux résultats et à leur transmission ce qui est souvent contraire à une initiation à des démarches intellectuelles et scientifiques, un fonctionnement réaliste, c'est-à-dire qui tend à faire croire que les discours sont la réalité, un fonctionnement qui refuse le politique, c'est-à-dire qui cherche à établir un référent consensuel et éloigne ce qui fait douter et débattre.

3 - La mise en cause de la notion de progrès n'a guère besoin d'explication ou de justification. Si le progrès matériel peut encore être évoqué, au moins pour une partie de la planète, les barbaries du XX^{me} siècle ont dramatiquement balayé toute idée d'inéluctabilité du progrès civique et moral, voire toute idée de ce progrès. Les croyances que nous avons évoquées sont ainsi mises à mal. En particulier, une triple diversité atteint l'histoire et la géographie scolaires ainsi que l'éducation civique : diversité des publics scolaires qui est diversité sociale et culturelle, liée ou non à la présence de migrants et de minorités, diversité des discours scientifiques qui multiplient les objets, les problématiques, les points de vue mettant ainsi fin à l'illusion de sciences simples et tranquilles, diversité des discours sur, et des usages sociaux de l'histoire, de la géographie, du civisme, faisant plonger nos disciplines dans les enjeux et les débats du présent. Enfin, la mondialisation des échanges et des références rend de plus en plus instable le centrage de ces disciplines sur les perspectives étatiques et nationales. Certes, dans de nombreux pays et depuis de nombreuses années, les contenus enseignés se sont de plus en plus ouverts à l'histoire et à la géographie des autres, mais cette ouverture a jusqu'à présent conservé un ancrage prioritaire sur l'état et la nation d'origine. Il faut bien établir le regard sur les autres à partir d'un point de vue clairement énoncé. Cependant, quel que soit le bien fondé de ce choix, les équilibres entre différents découpages du temps et de l'espace sont très fragiles. Le niveau national et étatique est doublement mis en cause, d'une part vers des entités, des territoires, des espaces plus restreints, tels le local ou le régional, d'autre part vers des espaces plus vastes, comme peuvent l'être certains regroupements interétatiques. Parmi ces ensembles, l'Europe constitue un cas particulier puisque s'y ébauche une citoyenneté européenne, d'une part, au sein de l'Union européenne et, d'autre part, au sein du Conseil de l'Europe sous l'égide de la Convention européenne. Ces mises en question et ces ouvertures s'accompagnent toujours d'interrogations sur l'identité individuelle et collective. Elles mettent en cause notamment les manières dont l'enseignement délimite et choisit les objets historiques, géographiques et sociaux qu'il convient d'enseigner.

Enfin, dans beaucoup de nos pays, la fin de la Guerre froide et la crise économique, sociale et culturelle que nous vivons, se sont traduit par une crise correspondante du projet civique et

politique qui fondait le lien social et le lien politique et par là-même l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'Ecole. Ainsi, si l'Ecole apporte sa contribution, ce ne sont ni les élèves, ni les professeurs qui résoudre ces questions et reconstruiront les fondements de ce projet civique. Il en est de la responsabilité de tous les citoyens et particulièrement de leurs dirigeants.

4 - Les autorités sont souvent contraintes de décider dans l'urgence d'adaptations ou de réformes qu'elles jugent nécessaires. Ces dernières vont de modestes modifications de programmes nationaux à des décisions plus radicales d'éliminer ou d'introduire certains champs disciplinaires. Quels que soient les choix effectués, il en va de la contribution de l'Ecole à la construction et à la transmission aux générations futures d'une conception du monde, de valeurs à partager et sur lesquels il convient de s'appuyer pour construire le lien social et politique. Les relations entre la culture scolaire et les conceptions du territoire, de la mémoire et du pouvoir que les sociétés tiennent pour valides ont toujours été l'objet de débats plus ou moins intenses, de compromis plus ou moins durables. Nous sommes à un tournant où s'affrontent des orientations souvent contradictoires, par exemple entre le resserrement sécuritaire et communautaire de l'identité et l'acceptation d'une définition plurielle de cette identité, entre la force de logiques discriminatoires et le refus des exclusions. Ceci n'est pas affaire de choix scientifique, mais de choix civique et politique. L'histoire, la géographie et le civisme à l'Ecole en sont l'expression, même si l'affirmation de ce socle doit également faire place à des exigences de type scientifique.

Dans cette perspective, un certain nombre de thèmes sont à approfondir ou à ouvrir, à la fois selon les règles propres à chaque pays et dans une dimension et par une coopération internationales. Parmi ces thèmes, nous insistons particulièrement sur :

. le rapport au passé et à la mémoire collective. L'enjeu est ici double. Nous avons d'une part, à enseigner le passé comme un espace d'expériences disponibles pour inventer l'avenir, agir au présent et non à le limiter à la seule affirmation identitaire, voire pire au repli et à l'exclusion, d'autre part, à ouvrir cette mémoire à la pluralité, tout en conservant les exigences critiques de l'histoire ;

. le rapport au territoire. Introduire les jeunes au monde actuel peut se faire de différentes manières. La géographie a traditionnellement privilégié les états, notamment les états-nations. Elle s'ouvre à une pensée du monde en réseau et approfondit l'étude des relations entre des groupes humains et des espaces avec le concept de territoire. L'enjeu est également double : réaffirmer la capacité d'invention et d'initiative des hommes et leur responsabilité vis-à-vis des territoires, faire place aux conceptions plurielles que les groupes ont du territoire, tout en réfutant les définitions exclusives et excluantes ;

. le rapport au pouvoir, en particulier aux formes démocratiques. Ni la démocratie, ni les droits de l'homme ne vont de soi. Leur affirmation et la mise en oeuvre de règles de vie collective qui en respectent les principes demandent à être toujours réaffirmées, défendues et approfondies. Cela prescrit notamment, que l'Ecole assume explicitement son rôle dans la transmission des valeurs et qu'elle laisse son fonctionnement être interrogé du point de vue de ces valeurs. Deux questions sont particulièrement urgentes, d'une part l'apprentissage de la résolution pacifique des conflits et d'une gestion elle aussi pacifique de la violence, d'autre part, l'apprentissage du débat ;

. des trois domaines précédents découle l'exigence pour l'Ecole de reconnaître la triple diversité précédemment énoncée, des publics scolaires, des références scientifiques des savoirs qu'elle enseigne, des productions communes et des usages sociaux de ces savoirs. Mais cette reconnaissance doit s'accompagner d'une résistance aux sirènes du relativisme et du communautarisme. Autant de points qui sont loin de faire consensus, ni dans la plupart des états eux-mêmes, ni encore moins entre eux ;

. une autre exigence est celle de l'accueil de l'étude de questions ouvertes, de celles qui sont en débat dans nos sociétés et dont une analyse raisonnable montre qu'elles seront des défis pour les générations futures.

Mettre en débat de telles questions, et la liste présentée ici n'est nullement limitative, requiert une ouverture toujours plus grande aux expériences et aux traditions scolaires des autres pays, des autres systèmes éducatifs, non pour y trouver des manières de créer des orientations uniques ou semblables, ce qui serait à la fois stupide et vain, mais pour élargir l'espace des expériences disponibles et ouvrir ainsi notre capacité d'initiative, ceci à tous les échelons de l'Ecole. Interroger les manières dont les différents pays traitent du rapport entre mémoire, territoire, pouvoir et identités

texte rédigé à la demande de la commission de l'UNESCO présidée par J. Delors

collectives ouvre d'autres champs de réflexion, telle, par exemple, la laïcité ou la place de l'Ecole par rapport aux autres institutions dans la transmission de connaissances et de valeurs.

Conclusion

Il serait utopique et dangereux d'attendre que les sociétés contemporaines aient redéfini leur projet civique, projet pluriel pour un monde de plus en plus, sinon solidaire, du moins interdépendant, pour travailler sur les quelques thèmes énoncés ici. Il importe d'en construire plus précisément les enjeux et les éléments, à la fois dans les débats nationaux et dans les débats internationaux. Il ne suffit pas de proclamer que pour l'Ecole les choses sont simples et que la transmission de connaissances ordonnées doit conduire son projet. Entre les nécessaires décisions correspondant aux impératifs du moment et de lointaines et trop abstraites utopies, il nous faut apprendre à dessiner des horizons du possible sur lesquels débattre et construire nos réponses.

Note rédigée par M. François Audigier, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris,
France