

**Texte écrit pour un projet franco-japonais sur les valeurs et l'école, non publié, 1996**

## **VALEURS ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE**

François AUDIGIER  
Institut National de Recherche Pédagogique, Paris

La question des valeurs dans l'enseignement et de l'enseignement des valeurs soulève, depuis toujours, de nombreux débats dans l'Ecole et la société françaises. Si la religion fut la principale, voire l'unique référence, pendant de nombreux siècles, la naissance de l'Ecole moderne, laïque, à la fin du siècle dernier, en modifia profondément les données. Les mises en cause contemporaines obligent à reprendre complètement l'ensemble des questions posées.

Dans cette contribution, j'aborde certains aspects des valeurs à l'Ecole en interrogeant les relations que celles-ci entretiennent avec l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Je laisse volontairement en marge l'éducation civique qui forme, avec l'histoire et la géographie, un ensemble théoriquement solidaire ayant pour mission de transmettre aux générations futures une représentation partagée du monde actuel et de son passé, une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir. Cette représentation est conçue à l'origine comme scientifiquement fondée, c'est-à-dire ayant a priori une valeur universelle. Elaborée et transmise dans le cadre politique de l'Etat-nation, elle contribue à construire une identité collective que la référence scientifique déclare fondée en raison. Enseigner l'histoire et la géographie est introduire les jeunes générations à une certaine manière de penser le monde, son identité, sa place dans la société, son passé et son devenir, ses rapports aux autres, aux différents groupes, à la nature. Si cette manière de penser le monde se veut appuyée sur des savoirs considérés comme vrais, elle est d'abord une construction bâtie dans le cadre de l'Ecole, des missions que la société lui confie, de ses règles, modalités et contraintes de fonctionnement. Qui dit enseignement dit nécessairement choix dans l'immense masse des connaissances disponibles accumulées et constamment renouvelées par les hommes et les civilisations. Qui dit enseignement dit également des manières d'enseigner, des façons particulières d'établir des relations, entre, d'une part les personnes, professeurs et élèves, et, d'autre part les savoirs et les compétences scolaires. Les conceptions du monde que portent la géographie et l'histoire scolaires sont le résultat de ces choix et de ces manières d'enseigner. Les uns et les autres engagent des valeurs. En effet, tout discours sur le monde résulte de choix et s'inscrit dans des constructions particulières dont la signification est dépendante des langages utilisés. Tout discours sur le monde est, à la fois, connaissance plus ou moins raisonnée et évaluation, des hommes, des sociétés, des actions humaines.

Après avoir interrogé de façon très générale cette présence des valeurs et avant d'explorer plus avant mes deux disciplines, je m'arrête quelques instants sur le terme même de valeur et sur certaines ambiguïtés qui apparaissent dans ses usages.

### **VALEURS ?**

Toutes les sociétés, toutes les civilisations, tous les êtres humains, se réfèrent à quelques grandes valeurs que sont le vrai, le beau, le bien, le bon, le juste... Ces grandes valeurs ne sont pas des choses établies une fois pour toutes ; elles sont des idées qui fondent les jugements, les évaluations que nous portons sur les hommes et leurs oeuvres, qui inspirent ces jugements

et évaluations. Elles donnent lieu à des constructions, à des réflexions, à des mises en formes et à des réalisations très différentes selon les sociétés, les civilisations, les individus, mais leur présence est facilement attestée dans la conscience humaine. Elles ne sont pas équivalentes : le vrai se prouve ; le beau s'éprouve ; quant au bien, au bon, au juste, ouverts au raisonnement logique mais ne s'y réduisant pas, ils occupent une sorte de situation intermédiaire. On parle aussi de valeurs intellectuelles, de valeurs esthétiques, de valeurs morales.

Sur ces formulations très rapides et qui soulèvent maints débats, je m'interroge sur l'intérêt d'un socle commun, universel, de valeurs pour la vie contemporaine. Vivre ensemble à l'échelle planétaire, nous rencontrer, échanger, régler pacifiquement les conflits (mais pourquoi donc régler pacifiquement les conflits ?), organiser le développement, gérer la planète (mais pourquoi donc s'inquiéter de l'avenir des forêts, des eaux douces ou des baleines ?), etc. ne requiert-il pas quelques principes communs ?

A ce titre, on peut raisonnablement démontrer que ce qui se pense et se comprend dans la problématique des droits de l'homme, avec tous les débats et diversités qui la caractérisent, est aujourd'hui la construction intellectuelle et pratique la plus porteuse d'universalité. Sur quoi d'autre fonder les relations entre les hommes que sur les affirmations premières de l'égalité de la personne humaine, de la loi comme établie par les hommes et faite pour les hommes, de l'importance du débat collectif raisonné et argumenté, et donc de la participation de chaque personne, comme citoyen, à l'univers politique ? Bien sûr, le principe de l'égalité juridique des êtres humains, notamment entre hommes et femmes, est loin d'être affirmé dans tous les systèmes juridiques et sociaux ; il est souvent loin d'être effectif dans des sociétés qui le proclament ! Il est établi sur une conception de l'homme qui s'est constituée historiquement et qui n'a pas spontanément surgi du cerveau de tous les hommes, un beau jour, au même moment. Ce n'est pas l'origine -lieu, époque, culture- qui fait la valeur d'un savoir, la valeur d'une valeur. De même, la non-réalisation d'un principe ou d'une idée ne la condamne pas. Sa valeur n'est pas déterminée par sa traduction dans les faits et les pratiques. A ce titre, les droits de l'homme nous fournissent un corpus de valeurs et de normes qui nous aident à déterminer ce qui est acceptable ou condamnable dans les actions humaines. C'est bien parce qu'ils ont été rédigés, proclamés et déclarés que nous avons un point de vue à partir duquel il est possible d'évaluer les actions et éventuellement de sanctionner les auteurs de ce qui est contraire à ces valeurs et principes.

Quittant ces réflexions générales et plongeant dans le quotidien des classes et des écoles nous entendons de plus en plus de voix s'élever pour regretter la méconnaissance que les élèves ont des règles élémentaires de la vie sociale, les écarts de comportements dont ils se rendent coupables, voire pour s'inquiéter de l'augmentation d'actes et d'attitudes que l'on range aisément sous le terme de violence. On en appelle à l'éducation civique et/ou morale sans que ces aspects, civique et morale, soient clairement différenciés. Or, il convient de distinguer l'éducation civique comme connaissance des règles et mécanismes de la vie politique et sociale, à travers les institutions et les lois, comme réflexion sur les principes et valeurs qui les construisent, comme étude de la vie en société, des coopérations, des conflits et de leur résolution, et l'éducation civile, comme connaissance des règles et des normes de comportements dans ce qu'ils ont de quotidien, de banal, pourrait-on dire : politesse, hygiène...

L'éducation civique implique une référence au politique et au juridique, et par là aux droits de l'homme. Avec l'éducation aux civilités nous rencontrons également la question de l'universalité. La définition des comportements acceptables et souhaitables, et celle de nombre de valeurs qui les sous-tendent sont différentes selon les cultures, les traditions, les milieux sociaux, etc. Ainsi, par exemple, le sens de l'honneur. Pourtant, là encore, sauf à accepter sur

ce thème une segmentation complète de nos sociétés et de notre monde, nous devons affirmer la nécessité, et la possibilité théorique et pratique, de définir un socle commun de " civilités ". Ici aussi, les droits de l'homme tracent un espace pour débattre de ce socle et en définir le contenu. Ils permettent de nouer ensemble civique et civilité et rappellent l'exigence, en tout lieu et tout moment de la vie sociale, du respect de la personne humaine et de ses droits.

Ces quelques éléments posés, je reviens plus précisément à ce qui fait l'objet de cette courte étude, l'histoire et la géographie. Avec ces deux disciplines, nous abordons de façon complémentaire les manières dont l'Ecole fait entrer les élèves dans une certaine compréhension des sociétés présentes et passées, et par là même, de leur relation avec ces sociétés, en particulier celle à laquelle ils appartiennent, relation constitutive de leur identité.

## **HISTOIRE ET GEOGRAPHIE**

La connaissance et la compréhension que nous avons du monde et de son passé sont construites par nos regards, nos perceptions, nos analyses, en fonction des catégories que nous utilisons pour découper la réalité sociale, en fonction des systèmes d'interprétation et d'intelligibilité que nous mettons en oeuvre pour lier ensemble les différents éléments ainsi découpés, pour légitimer ces découpages. Nous avons tellement l'habitude de ces catégories et systèmes qu'ils nous apparaissent totalement " naturels ", comme si nos discours sur le monde étaient le monde lui-même. L'Ecole accentue très fortement cette pensée réaliste. L'histoire scolaire se présente massivement comme un grand fleuve charriant des faits qui s'enchaînent inéluctablement les uns aux autres. La géographie scolaire décrit des objets comme si leur observation était leur connaissance pour peu que l'on maîtrise le vocabulaire et quelques méthodes. Toute tentative d'explication est ainsi prise dans cette identification des mots et des images avec le monde dont ils et elles rendent compte. Or une formation critique implique de reconnaître nos pensées sur le monde pour ce qu'elles sont, des constructions faites d'un certain point de vue et non la réalité elle-même. L'exigence de vérité, intrinsèque au projet de l'Ecole dans une société démocratique, -on n'a pas le droit d'enseigner n'importe quoi- s'accompagne d'une autre exigence, la reconnaissance d'une certaine relativité de ce que nous disons. C'est une des conditions pour que les valeurs intellectuelles et les valeurs morales - ouverture, tolérance, acceptation de l'autre, etc.-, réputées accompagner nos enseignements trouvent un peu de réalisation, un peu d'épaisseur.

## **HISTOIRE**

Lorsque l'on s'interroge sur les valeurs dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, on privilégie généralement l'histoire. L'existence de l'Ecole a profondément modifié les conditions et le contenu de l'inscription des jeunes dans la succession des générations. A titre d'hypothèse, on peut avancer que l'institution d'une Ecole obligatoire a transféré la construction de la mémoire collective, d'une priorité, voire d'une exclusivité accordées de facto aux récits populaires transmis essentiellement par oral et à ceux transmis par les églises, vers celles attribuées à un récit raisonné, en principe garanti par les travaux des historiens et où le livre joue un rôle majeur. A l'origine, et selon les choix civiques et politiques du moment, ce récit scolaire donne la priorité à la dimension nationale. Il réduit, ou plus simplement ignore, tout ce qui vient troubler, d'une façon ou d'une autre, l'unité nationale. L'histoire a un sens, celui de la construction de l'Etat-nation et de sa forme politique républicaine. Les sciences historiques se présentent comme si elles allaient établir la vérité du passé en construisant un discours unique à caractère scientifique. Cette fiction du discours unique est morte ouvrant de difficiles questions que l'on s'efforce de tenir à l'écart de l'histoire scolaire. Pourtant, depuis environ une trentaine d'années, on observe l'arrivée,

dans l'histoire scolaire, d'éléments traduisant la diversité des grands courants historiques. Pour maintenir son cap unifiant, l'histoire scolaire se réfugie souvent dans l'affirmation de la nécessité de s'en tenir aux faits, oubliant par là que les faits sont construits, et de réserver ces éléments pour les plus âgés des élèves. Inversement, les timides essais d'ouverture à cette diversité des constructions et des significations montrent l'intérêt de leur prise en compte pour développer l'esprit critique. Travailler avec les élèves sur la diversité des regards et des constructions dont le passé est l'objet est une voie importante à explorer pour qui veut initier réellement à la tolérance et à l'esprit critique, à la relativité des discours sur le monde, à la diversité des conceptions culturelles ; mais cette voie met en question la finalité principale traditionnellement dévolue à l'histoire, à savoir la transmission d'une mémoire commune, sorte de mémoire officielle, même si ses piliers sont en principe garantis vrais par les travaux des historiens scientifiques.

Plus habituellement, le lien entre l'histoire et les valeurs est plutôt pensé en mettant l'accent soit sur des périodes particulièrement dramatiques de l'histoire universelle, notamment au XX<sup>ème</sup> siècle, afin de mettre en garde contre le totalitarisme et la barbarie, soit sur des civilisations autres pour mettre en valeur l'apport de chacune et développer l'esprit d'ouverture et de tolérance, soit encore sur les grands systèmes culturels et religieux pour souligner les questions universelles qui sont celles de tous les hommes et mettre en valeur les contributions de chacun au patrimoine de l'humanité.

Une autre analyse de l'histoire scolaire porte sur les manières dont l'Ecole construit les objets qu'elle enseigne et répond à ses finalités, notamment de transmission de valeurs, en fonction de ses règles de fonctionnement et de la logique de la culture scolaire. Ainsi par exemple, depuis une vingtaine d'années en France, un accent plus important est mis sur l'enseignement de l'Islam et de la civilisation arabo-islamique. La présence d'immigrés d'origine et de culture islamiques, dont beaucoup sont de nationalité française, et les problèmes posés, soit en terme de cohabitation avec les autres, soit en terme d'intégration, sont à l'origine de cette demande. Il y a là une accentuation des programmes qui répond à une demande sociale de transmission de valeurs d'ouverture et de tolérance par la connaissance des autres. Apprendre aux enfants que l'Islam a développé une brillante civilisation lorsque la France était dans les ténèbres du moyen-âge est censé développer chez eux un respect pour ceux qui aujourd'hui en sont les héritiers, au moins culturels. Mais, l'Ecole a ses règles, et l'enseignement de l'histoire est totalement organisé dans le respect de la succession chronologique, des origines à nos jours. L'étude de l'Islam et de sa civilisation porte sur la période VII<sup>ème</sup>-XII<sup>ème</sup> siècles et est conduite en classe de 5<sup>ème</sup>. Un professeur qui traite l'ensemble du programme de cette classe consacre à ce sujet entre quatre et six heures de cours avec ses élèves. L'Islam disparaît ensuite des programmes. Il faut choisir. Les pays arabes et les pays musulmans ne surgissent les années suivantes qu'au gré des rencontres avec la France ou avec les grands événements mondiaux (colonisation, décolonisation), ou encore avec la géographie. La logique chronologique interdit toute relation autre que brève et superficielle entre les époques de naissance, d'expansion et d'apogée, et le temps présent. Qu'en est-il alors de la contribution revendiquée de l'histoire à la transmission des valeurs de tolérance et d'ouverture aux autres, valeurs qui sont à vivre dans le présent, avec les hommes du présent ?

Un autre exemple mérite une étude approfondie et ouvre à d'intéressantes comparaisons internationales ; il concerne les façons dont l'histoire et son enseignement, plus généralement nos sociétés, traitent des moments difficiles et conflictuels de l'histoire nationale. Ainsi, la période de la Terreur durant la Révolution française, est analysée soit comme une nécessité pour défendre les acquis, bien qu'elle soit accompagnée de regrettables excès, soit comme un

déravage logiquement appelé par certains principes de 1789. Quelle que soit la perspective adoptée, les nécessités s'imposèrent aux acteurs et hormis quelques grands personnages, la grande masse des Français n'est pas considérée comme ayant effectué des choix, des actes libres. En ce sens, il n'y a pas d'évaluation de leurs actes, il n'y a pas d'actes libres puisque ces actes sont la réponse obligatoire aux circonstances. Sans doute nos ancêtres sont-ils ici trop éloignés de nous. L'histoire scolaire est à peu près stabilisée dans une forme et un contenu téléologiques. Tout à fait différemment, l'attitude des Français pendant le gouvernement de Vichy (1940-1945) est, elle, un objet d'études et de débats, voire d'affrontements. Il est admis, qu'à cette époque, des choix individuels étaient possibles, que chaque homme, chaque femme pouvait et devait choisir, que tout comportement résultait profondément d'une préférence personnelle. Ni tous résistants, ni tous collaborateurs, les Français offrent un gamme d'attitudes qui sont livrées au jugement et à l'évaluation au nom des valeurs en jeu à l'époque, la lutte contre le totalitarisme, et de valeurs 'éternelles', la liberté individuelle avec les risques qui l'accompagnent. Si, au-delà de différences d'interprétations, la Révolution française appartient à la mémoire collective, notamment dans ses grandes oeuvres, la période de Vichy ne se caractérise pas (pas encore ?) par une vision suffisamment stabilisée pour s'inscrire de manière simple dans l'histoire scolaire. Les acteurs sont trop proches, certains encore vivants. Deux périodes historiques où la société française fut profondément et violemment divisée ne se situent pas de la même manière quant aux valeurs qui s'y investissent, en particulier dans leur enseignement.

## **GEOGRAPHIE**

Laissant en suspens ces questions sur l'histoire, je m'interroge maintenant sur la géographie trop souvent délaissée lorsqu'il est question de valeurs, comme si elle n'enseignait que la terre, la nature et quelques faits humains, tellement " objectifs " que n'entrerait aucune valeur dans leur choix, leur construction et leur étude. Or les débats que connaît aujourd'hui la géographie scolaire en France sont un exemple remarquable pour illustrer les rapports que les découpages des objets enseignés entretiennent avec les conceptions du monde et avec les valeurs correspondantes que l'on veut transmettre. La façon de construire les programmes et les curricula relève d'options qui sont autant éthiques et politiques que scientifiques et pédagogiques. Je m'en explique.

Le monde qu'enseigne la géographie scolaire est, comme celui de l'histoire, légitimé par une intention politique, l'affirmation de la nation française et de sa fusion avec un territoire, même si, toujours comme pour l'histoire, les connaissances enseignées ont, en principe, une légitimité scientifique. Cette finalité civique se traduit par d'habiles équilibres entre un enseignement de la géographie du monde, dimension à laquelle il convient d'introduire les élèves, et un enseignement de la géographie de la France. Traditionnellement, il y a deux manières de bâtir ces études, soit à la façon de la géographie générale, en identifiant certains phénomènes, naturels ou sociaux -les climats, les paysages agricoles, les industries minières, etc.-, et en étudiant leur répartition à la surface de la terre, afin notamment d'établir des typologies et par là, de différencier les espaces du point de vue des phénomènes considérés, soit en étudiant tel ou tel Etat, c'est-à-dire ces mêmes phénomènes et, si possible, leurs combinaisons dans des limites spatiales pré-établies. Ce ne sont pas les objets étudiés ou les problèmes posés qui engagent les limites spatiales. Le monde est conçu comme un puzzle dont chaque Etat, voire chaque région, forme un morceau. La connaissance du monde est la connaissance des morceaux de ce puzzle. Compte-tenu du temps scolaire disponible, seuls les Etats les plus importants sont présents dans les programmes ; des cartes d'ensemble, notamment des planisphères, viennent compléter les vides. Dans la perspective d'une

géographie contribuant à la transmission d'une identité nationale et des valeurs nationales, cette conception du monde en puzzle est la plus cohérente ; chaque nation est définie par un territoire mis en valeur par une population solidaire qui se distingue de ses voisins.

Mais, le monde a changé, la géographie scientifique, aussi. Elle ne construit plus les mêmes analyses. En particulier, elle développe des analyses qui mettent l'accent sur les relations entre des lieux en termes de réseau, de pôle, de flux, de hiérarchie centre-périphérie, etc. Etudier l'activité agricole d'une région comme la Beauce, grande productrice de céréales, peut être menée de façon 'verticale' en commençant par découper cette Beauce puis en analysant le relief, les sols, le climat, etc. succession d'éléments que l'on s'efforce de mettre en relation ; cette étude peut aussi être menée en privilégiant les relations que les acteurs, ici les agriculteurs, entretiennent avec Bruxelles où s'élabore la Politique agricole européenne, avec Chicago où sont fixés les prix mondiaux des céréales... L'espace 'Beauce' n'est plus dessiné a priori par quelques éléments géologiques, pédologiques ou historiques, mais est une construction faite selon les phénomènes que l'on étudie et l'organisation spatiale correspondante que l'on choisit de mettre en valeur. Dans le premier cas, ce qui est important est ce que l'on peut expliquer et comprendre en privilégiant une relation entre des éléments présents, notamment ceux qui relèvent de la nature et de ceux qui relèvent de la société, dans un espace pré-découpé ; dans le second cas, ce qui est important est ce que l'on peut comprendre et expliquer d'un lieu et des activités qui s'y trouvent en référence à d'autres lieux. Ces deux approches ne sont pas contradictoires, mais le temps scolaire est limité et il faut choisir. Quelle pensée du monde faut-il alors transmettre à l'Ecole ? La pensée en puzzle est adaptée à la transmission d'une relation entre un peuple et un territoire ; J'ai précédemment souligné qu'elle est plus propice à la transmission d'une identité collective nationale. La pensée en réseaux construit d'autres solidarités, une pensée du monde qui fait beaucoup moins place aux traditionnelles finalités nationales et identitaires, mais qui est sans doute plus efficace pour analyser et comprendre nombre de phénomènes contemporains.

Découper les programmes de géographie et organiser un enseignement avec les élèves ne sont pas des actes neutres. Ces actes engagent des manières de penser le monde. Le choix n'est pas seulement de nature scientifique et le débat ne porte pas seulement sur l'influence de tel ou tel courant de la géographie scientifique. Ce choix dépend essentiellement de critères politiques et éthiques. Il engage ce que les hommes d'aujourd'hui conçoivent comme nécessaire pour les générations qui auront demain à agir et à décider.

Comme l'histoire, la géographie est également concernée par les valeurs lorsqu'elle s'interroge sur les actions humaines et leurs conséquences tant sur la nature elle-même que sur l'organisation de l'espace et l'aménagement des territoires. Ici aussi sont en conflit différentes conceptions de la géographie scolaire. Aux deux extrêmes on relève, d'un côté une géographie qui décrit, localise, et réduit les explications à des déterminations naturelles, économiques ou sociales, politiques ou techniques, sans s'interroger sur les choix possibles, de l'autre une géographie qui considère l'espace social comme produit par les hommes et les sociétés et qui rend pleinement sa place à la créativité humaine.

## CONCLUSION

Les valeurs à l'Ecole ne sauraient se réduire ni aux comportements des uns et des autres, adultes et élèves, ni à quelques matières scolaires particulières. Elles concernent aussi bien les premiers, car que serait une Ecole qui prétendrait transmettre des valeurs que ses acteurs nieraient dans leurs relations quotidiennes et qui ne leur serait d'aucune utilité pour évaluer et inspirer leurs actions, que les secondes, puisque les compétences présentes dans des

disciplines scolaires comme l'histoire et la géographie ont profondément à voir avec elles. D'une part, ces disciplines étudient les actions des hommes, des pouvoirs, des sociétés, et à ce titre, toute étude d'une action humaine met en jeu son évaluation ; d'autre part, le découpage des objets étudiés est lié au projet civique et politique qui soutend leur enseignement. Jusqu'alors le niveau de l'Etat, et plus précisément, celui de l'Etat-nation, était privilégié comme constituant nécessaire, et souvent exclusif, de l'identité collective. La mise en cause de l'Etat-nation comme forme politique achevée, la diversification des discours sur le monde passé et présent, la diversification des publics scolaires, la recherche croissante d'une identité qui fasse place à une pluralité d'appartenance, autant d'éléments qui contraignent à réexaminer ces disciplines, les valeurs qui les constituent et les valeurs qu'elles transmettent.