

**Conférence faite à l'IUFM de Bretagne,  
site de Saint-Brieuc en 19199**

## **HISTOIRE, GEOGRAPHIE, EDUCATION CIVIQUE : TRENTE ANNEES D'HESITATIONS A L'ECOLE ELEMENTAIRE**

François Audigier  
Didactiques des sciences sociales  
Sciences de l'éducation  
Université de Genève

Au cours des trente dernières années, les enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation civique ont été marqués de moments de turbulences et de débats parfois très vifs. Ceux-ci ont d'abord concerné l'histoire, emmenant avec elle, mais de façon plus discrète, sa sœur géographie ; ils semblent aujourd'hui éteints, tandis que l'éducation civique, quelque peu négligée pendant un certain temps, est devenue la vedette privilégiée et largement émancipée du trio. Les textes officiels traduisent, à leur manière, ces débats et évolutions, manifestant la difficulté croissante à obtenir et à écrire un accord accepté par les partenaires, aussi bien pour ce qui est des contenus à enseigner et de leur organisation que pour ce qui relève des méthodes. Pour analyser cette situation, j'ai choisi de porter le regard aux deux extrémités de cette période, d'une part en interrogeant les orientations mises en avant avec les activités d'éveil, d'autre part en écoutant ce que des enseignants de l'école élémentaire disent aujourd'hui des conceptions qu'ils ont de ces disciplines et de leur enseignement.

Les analyses proposées ici sont à lire et à situer dans un contexte qui rend en grande partie compte de l'instabilité croissante de ces trois disciplines. Rappelons très brièvement ce qui est largement connu : l'histoire, la géographie, l'instruction civique, sont trois disciplines solidaires, installées à l'école élémentaire pour transmettre une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir. Cette installation s'est faite à la fin du siècle dernier dans un contexte culturel et institutionnel où l'Etat-nation s'affirme comme la forme politique qui unit étroitement un peuple, un territoire, une histoire et un régime politique, un passé, un présent et un devenir. L'inscription des jeunes générations dans la collectivité nationale, ouverte au monde, a fondé et fonde ou devrait encore fonder, la légitimité de ces trois disciplines. Cette conception pour générale qu'elle soit, a eu des effets très précis, puisqu'elle a conduit le choix des contenus enseignés, l'organisation des programmes et plus encore leur sens pour les enseignants, pour les élèves, plus largement pour l'ensemble de la société. Quels que soient les remises en cause dont ils ont été l'objet et leurs effets sur l'enseignement quotidien lui-même, les textes officiels semblaient réaliser des compromis et des accords à peu près acceptés. Aujourd'hui, ou plus précisément depuis quelques décennies, le socle sur lequel reposait ces constructions s'est profondément délité. Au risque d'énoncer des évidences, risquons l'énoncé de quelques facteurs très profonds qui ont provoqué ce délitement : les interrogations et remises en cause dont l'Etat-nation est l'objet, en insistant sur le fait qu'il ne s'impose plus comme la figure évidente de notre avenir collectif, la diversité croissante de nos sociétés, de nos savoirs et de nos élèves, la circulation de plus en plus grande des hommes et des biens, l'industrialisation de la culture, une citoyenneté en redéfinition...

C'est dans ce contexte que s'inscrivent les débats, décisions et choix dont l'histoire, la géographie et l'éducation civique sont, depuis plus de trois décennies, l'objet.

## **1 - HISTOIRE, GEOGRAPHIE, EDUCATION CIVIQUE ET ACTIVITES D'EVEIL**

En 1969 paraissaient des textes qui réorganisaient très profondément l'école élémentaire, en divisant les disciplines en quatre groupes : français, calcul, éducation physique et sportive, disciplines d'éveil, celles-ci pour six heures hebdomadaires. En attendant des textes plus précis pour nos disciplines au sein des disciplines d'éveil, il était recommandé aux instituteurs de continuer d'appliquer les anciens programmes en les adaptant aux nouvelles orientations. La liberté réaffirmée du maître devait composer avec ces nouvelles orientations : rompre avec la succession d'heures disciplinaires trop séparées et donc tisser des liens entre les différents domaines. Rapprocher les élèves et les savoirs devait se faire en accordant une grande importance au milieu local, surtout pour les plus jeunes ; ce n'était pas nouveau mais prenait un poids beaucoup plus dense et théorisé que précédemment. Le milieu local était une référence essentielle, non pour en faire la monographie, mais comme un monde à explorer, un autre livre à feuilleter, à lire avec les élèves, un livre plus vivant que les livres en papier, un livre décloisonné. Ce choix exprimait une tension très forte dans nos disciplines et leurs finalités, entre le milieu et plus généralement le monde comme globalité et les découpages disciplinaires préalables imposant leurs entrées spécifiques dans les savoirs. Les nécessités pédagogiques ne rencontrent pas toujours les logiques de contenus.

Les textes précisant ce qu'il convenait de faire dans nos disciplines se sont fait attendre pendant plusieurs années, 1977 pour le cours préparatoire, 1978 pour le cours élémentaire, 1980 pour le cours moyen. Un tel délai était le signe qu'entre les différents acteurs, l'accord n'existait ni sur les références à privilégier dans les immenses champs de l'histoire et de la géographie scientifiques, ni sur les références psycho-pédagogiques, ni sur les orientations à défendre, ni sur les pratiques à promouvoir. Tout était en place pour que les arguments se heurtassent sans s'écouter. Au cours de ces années d'attente, plusieurs travaux de recherche et d'innovation se sont efforcés de donner un contenu solide à ces activités d'éveil. Parmi eux, nous nous arrêtons un moment sur ceux qui ont été conduits, à l'INRDP puis INRP, sous la direction de Lucile Marbeau, en collaboration avec plusieurs dizaines de professeurs d'école normale et d'instituteurs d'écoles associées ou non. Ce furent les travaux les plus approfondis et, encore aujourd'hui les plus convaincants, qui ont été conduits à l'école élémentaire pour organiser les activités d'éveil et prendre au sérieux les appels récurrents aux méthodes actives, en introduisant de fortes exigences de formation en histoire et en géographie, plus largement en sciences sociales.

De ces travaux, je dégage sept idées qui se voulaient répondre, à leur manière, à des questions voire des dilemmes qui étaient et sont toujours au cœur des trois disciplines. Ces idées et les pratiques qui les ont accompagné constituent entre aujourd'hui le seul ensemble pertinent et suffisamment cohérent qui puisse se présenter comme une option alternative aux constructions disciplinaires traditionnelles largement mises à mal. Leur actualité nous les fait énoncer au présent.

### **La recherche d'une complémentarité entre les différents ordres d'enseignement**

Avec la mise en place du collège pour tous, la place de l'école élémentaire change. Elle devient le premier étage d'une scolarité qui se prolonge sur au moins dix années. Si l'on réserve un parcours systématique du temps de l'histoire et de l'espace terrestre pour le collège, l'instituteur va pouvoir se centrer à l'élémentaire sur ce qui est le plus important, sur un ensemble de compétences utiles pour le collège et au-delà. La définition de cet ensemble se fait autour de quelques notions et concepts de base, quelques repères dans l'espace et dans le

temps, quelques savoir-faire, tous jugés indispensables pour la suite de la scolarité et pour la compréhension, par les élèves, du monde social présent et passé.

### **L'insertion de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique dans un ensemble 'sciences sociales'**

Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus. Si la connaissance est construite et organisée selon des champs scientifiques distincts, l'enjeu de l'enseignement est de développer une culture commune, de faire en sorte que les connaissances spécialisées fassent retour au monde, c'est-à-dire qu'elles soient une aide pour que chacun puisse comprendre le monde et se comprendre dans le monde. De plus, il s'agit de faire leur place à toutes les données économiques, sociales, politiques, culturelles... dont l'histoire et la géographie sont traditionnellement porteuses et qui échappent souvent à un vrai travail avec les élèves<sup>1</sup>.

### **La possibilité d'enseigner proprement et à tout âge le noyau central d'une science**

Selon J. S. Bruner, on peut enseigner une science de façon propre à tout âge, c'est-à-dire en respectant les caractères essentiels, en puisant ses objets du côté des concepts, des problématiques et des méthodes et non du côté de la complexité factuelle. L'image, fort en vogue à l'époque, d'un enseignement spiralaire rend bien compte de cette complexification progressive des apprentissages. Mais, la détermination de ce noyau central, est en sciences sociales, rien moins qu'aisée et les essais qui se sont succédés, notamment autour du milieu des années quatre-vingt en géographie<sup>2</sup>, ont mis en évidence l'absence d'accord des spécialistes.

### **Remplacer une logique d'exposition des contenus qui domine l'organisation des programmes et des progressions par des logiques d'apprentissage**

La logique traditionnelle des programmes, en particulier la succession des objets étudiés, n'est ni une logique du travail scientifique, ni une logique de compréhension, ni une logique d'apprentissage ; par exemple, rien ne dit que la Préhistoire soit un objet plus aisé à apprendre que des époques plus récentes. La principale logique à l'œuvre est une logique d'exposition des informations qui par là même est conduite à privilégier un enseignement résolument factuel. Elle laisse ainsi échapper tout ce qui pourrait aider à la compréhension telles que les comparaisons entre le passé et le présent, l'ici et l'ailleurs, ou tout travail sur la construction de concepts. Mais organiser le travail des élèves autour d'activités déterminées par des apprentissages autre que seulement factuel met en péril la transmission systématique de la représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir sous laquelle nous avons placé la légitimité ancienne de ces disciplines.

### **Introduire la réflexion par les objectifs et se centrer sur l'apprenant**

Les années soixante-dix sont marquées par l'arrivée dans le champ pédagogique de la réflexion sur les objectifs. Quelles que soient son origine et les critiques dont elle est l'objet, cette arrivée permet de centrer la réflexion sur ce que l'on projette que les élèves apprennent.

---

<sup>1</sup> J'ai développé ailleurs, notamment à propos de l'éducation civique, le contexte des années soixante-soixante-dix où de nombreuses voix s'élèvent pour s'inquiéter de l'inculture économique des Français. Le lien collectif, la culture commune ne sont plus tant recherchés du côté du politique que du côté d'une initiation économique et sociale (ouverture des frontières, société de consommation, développement du tourisme, etc.). Par exemple, Audigier 1995, 1998.

<sup>2</sup> Voir par exemple, les deux numéros consacrés par la revue L'espace Géographique sur la géographie et son enseignement,

Sous cette bannière se développent des travaux s'efforçant de préciser les intentions de l'enseignement et de faciliter la hiérarchisation et la sélection des contenus et des savoir-faire.

### **Ne pas dissocier les contenus et les méthodes**

Il s'agit de refuser un faux dilemme et d'affirmer que les contenus et les méthodes sont solidaires, c'est-à-dire que l'on ne peut pas mettre n'importe quel contenu sur n'importe quelle méthode, ou plus exactement poursuivre n'importe quel objectif avec toutes les méthodes. Trois questions s'ouvrent alors : les méthodes qualifiées d'historiennes ou de géographes sont-elles unifiées ou au contraire plurielles ? Comment délimiter ce que l'Ecole peut raisonnablement prendre en charge compte-tenu de l'âge des élèves et du fait qu'elle ne forme pas des spécialistes ? Comment les méthodes s'insèrent-elles dans les contraintes propres des disciplines scolaires ? Autrement dit, mettre en avant l'apprentissage de l'esprit critique, le développement de l'autonomie du sujet, en particulier par sa mise en activité est-il compatible avec un enseignement qui privilégiait jusqu'alors des contenus principalement factuels ?

### **Considérer qu'il convient de privilégier des contenus et des savoir-faire essentiels et que ceux-ci sont transférables.**

L'enseignement est contraint à des choix drastiques. On n'enseigne qu'une infime parcelle des connaissances disponibles. Aussi, convient-il de privilégier l'apprentissage de compétences transférables, et, éventuellement de mettre les élèves dans des situations qui favorisent ce transfert.

En toile de fond de ces sept idées dont il convient évidemment de réactualiser et d'approfondir la pertinence, se profile une évolution à la fois importante et grave, évolution qui concerne le sens des savoirs scolaires. Autrement dit, la priorité donnée à des connaissances instrumentales s'accompagne, de fait, de la mise de côté de la référence à l'Etat-nation, au récit de sa mise en place, à l'affirmation de son horizon indépassable ; l'histoire, la géographie et l'éducation civique n'ont plus pour finalité principale la construction de l'identité nationale. Elles transmettent à chacun une boîte à outils dans laquelle, il trouve des notions et concepts, des repères dans le temps et dans l'espace, des méthodes et savoir-faire, mais c'est à lui, muni de ces instruments, de construire le sens de son appartenance à une collectivité. Il faudrait ainsi, mettre en relation cette évolution avec celle de la citoyenneté, dont une des caractéristiques est le passage d'une citoyenneté d'appartenance, voire d'obéissance, dont l'école fut porteuse, à une citoyenneté instrumentale, où la connaissance des droits et plus largement les compétences sociales de chacun, sont d'abord pour lui un moyen d'obtenir le plus d'avantages possibles dans la société.

Ce flottement au niveau du sens explique en partie les réactions violentes et négatives que ces travaux ont suscité, non pas tant chez les enseignants que chez les spécialistes, surtout historiens, relayés par quelques politiques autour des années quatre-vingt. Quelles que soient les solutions adoptées depuis, les problèmes demeurent ; nous retrouvons cette question du sens au cœur des incertitudes qui sont le lot actuel de nos disciplines.

## **2 - CE QUE DES ENSEIGNANTS, AUJOURD'HUI DISENT DE L'HISTOIRE, DE LA GEOGRAPHIE ET DE L'EDUCATION CIVIQUE ET DE LEUR ENSEIGNEMENT**

Alors que de nouveaux textes régissant l'école élémentaire sont entrés en vigueur depuis 1995, que pouvons-nous savoir de nos disciplines et de leur enseignement ? D'un travail de recherche conduit par l'INRP depuis septembre 1997, en collaboration avec des

enseignants de 12 IUFM<sup>3</sup>, et dont certains éléments sont en cours de publication, nous extrayons quelques résultats dessinant une image contrastée de nos disciplines. Les données que j'utilise ici proviennent de l'analyse d'une cinquantaine d'entretiens réalisés auprès d'enseignants de l'école élémentaire, principalement du cycle 3. Si l'image de l'histoire et de la géographie semble pour l'essentiel très convenue, l'éducation civique s'est quelque peu déplacée

### **Quelques points communs aux trois disciplines.**

Chaque discipline est très bien identifiée. C'est surtout le cas de l'histoire et de la géographie, avec des heures, des contenus et des activités spécifiques. Il y a peu de liens entre elles ou avec d'autres disciplines sauf dans le cas de projets, mais alors, les logiques de travail sur ces projets viennent heurter la linéarité des programmes, la logique des contenus. L'éducation civique est moins définie. Elle s'identifie en premier lieu pour la plupart des enseignants aux règles de vie dans la classe ; nombreux sont alors ceux qui disent en faire tout le temps. A cette approche, un nombre important d'enseignants, mais pas tous, ajoutent des contenus spécifiques extrêmement dispersés et variés, allant de l'actualité à la sécurité domestique en passant, pour une petite minorité, par l'étude des institutions politiques, essentiellement locales.

Ces enseignements se dispensent selon un modèle pédagogique très partagé et déjà 'ancien'. La géographie s'appuie sur des cartes, des images, l'histoire sur des 'documents' appellation plus générale. Il s'agit avant tout pour les élèves, d'extraire de ces matériaux des informations et de les mettre en ordre sous la direction plus ou moins impérative et présente de l'enseignant. Identifier des informations, les trier, localiser, mettre en forme, utiliser un vocabulaire adéquat, etc. sont les manières privilégiées de faire entrer les élèves dans la connaissance des sociétés présentes ou passées, sociétés qui s'identifient totalement à ces matériaux.

Ceci ne se donne que rarement pour un enseignement très organisé et cohérent ; les progressions et programmations ne s'expriment que comme une suite d'objets étudiés ; en histoire, la succession chronologique en tient lieu comme d'habitude. Les leçons d'histoire, de géographie, voire d'éducation civique sont d'abord décrites et revendiquées comme des moments de liberté dans un univers scolaire très contraignant, où le lire-écrire-compter fait constamment pression. Dans le choix des objets étudiés, le plaisir et l'intérêt du maître et de ses élèves sont mis en avant. Les programmes et instructions sont loin, un peu de gymnastique intellectuelle permet d'affirmer que ce qui est étudié doit sûrement prendre place dans ce que l'Institution demande. Aussi les opportunités pèsent-elles d'un grand poids : manifestations locales, suggestions venant d'une autre discipline, principalement le français, disponibilité documentaire, intérêt prêté aux élèves... la description des leçons se fait en termes d'activités et non en terme d'apprentissages ou d'objectifs plus précis.

Ces choix dans les contenus et ces manières de conduire les leçons s'accommodent parfaitement de propos très généraux sur les finalités de ces disciplines. Ces questions rencontrent peu d'échos ou des évidences convenues : il faut bien savoir où l'on est, d'où l'on vient, structurer le temps et l'espace... Mais les termes qui ont fait la fierté et la légitimité de ces disciplines sont absents des propos des enseignants interrogés ; la nation, la république, la

---

<sup>3</sup> Aquitaine, Bourgogne, Bretagne, Champagne, Metz, Midi-Pyrénées, Nice, Pays de la Loire, Picardie, Saint-Etienne, Versailles

France, pour ne pas dire la patrie, ne sont pas invitées pour réfléchir et légitimer l'histoire, la géographie, l'éducation civique. Certes, la France est présente, mais comme objet d'étude, non comme collectivité de référence ou d'appartenance, ou intention identitaire. Quant à l'éducation civique, la priorité accordée aux règles de vie conduit à mettre en avant des valeurs comme le respect et la tolérance, valeurs considérées comme universelles ; la classe est alors un microcosme de la société, entre elle et le monde il n'y a plus guère d'autres collectivités auxquelles s'identifier.

Ce ne sont que quelques flashes très rapides qui sans doute simplifient à l'extrême les propos tenus et masquent sous les éléments communs la diversité des conceptions et des manières de faire. Ce n'est pas mon propos de dessiner ici les nuances d'un portrait de groupe qui réunit tant d'individualités. Ce que je souhaite avoir mis en évidence est la dissolution d'une cohérence, réelle ou imaginaire autrefois peu importe, mais encore affirmée, quoi qu'avec difficulté dans les textes et les discours officiels. La cohérence nouvelle et différente cherchée au moment des activités d'éveil ne s'est traduite ni dans les textes officiels ni dans les pratiques, ce n'est pas pour cela que la brume qui baigne nos disciplines s'est dissipée.

## CONCLUSION

L'histoire, la géographie et l'éducation civique quand elle ne se limite pas aux règles de vie dans la classe, étudient le vaste monde présent et passé. Celui-ci est un grand bazar où chacun fait son marché au gré de ses goûts et de ses opportunités. Il ne s'agit en aucun cas de nier l'intérêt et le plaisir des enseignants et des élèves, surtout lorsque les objets choisis sont étudiés de façon pertinente et vivante. Retenons surtout l'éloignement de la légitimation civique et politique sur laquelle était fondée l'enseignement de ces disciplines. Connaître le monde passé et présent reste utile, normal suis-je tenté d'écrire, mais c'est à chacun d'en faire son profit, d'utiliser les compétences construites pour faire son projet, pour donner sens au monde, pour construire ses appartenances. Ce glissement vers une consommation privée s'accompagne, comme il a été noté en introduction, d'une accentuation de la présence de l'éducation civique, mais celle-ci aussi se réfère peu à ses fondements traditionnels, même si on y retrouve les éléments de civilité que portait autrefois la morale.

Devant cette situation, une question plus difficile surgit : avons-nous, nous c'est-à-dire l'ensemble des citoyens et non la collectivité des historiens et géographes, encore le désir et le besoin d'un enseignement de l'histoire et de la géographie ? L'argumentaire en faveur de ces domaines de connaissance est connu. Mais, comment situer ces deux disciplines par rapport aux urgences qui envahissent de toute part l'Ecole et ses acteurs ? Lorsque le quotidien assaille les enseignants d'impératifs qui ont bien du mal à tous prendre place dans le temps et l'espace de l'école, sans oublier les difficultés liées à la polyvalence, quelle place reste-t-il à des disciplines de cultures que l'on ne sait plus bien sur quelles références asseoir ?

Eléments de bibliographie Audigier, F. (1995), Enseigner l'Europe, quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaire, *Recherche et Formation*, 18, p.33-44.

Audigier, F. (1998), histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. In Colloque *Défendre et transformer l'Ecole pour tous* CD Rom édité par l'IUFM de Marseille.

Baldner, J.-M., Clary, M., Elissalde, B. (dir.), (1995), *Histoire, géographie et éducation civique à l'école élémentaire, éléments d'une recherche*. INRP.

Marbeau, L. (dir.), (1983-1985), *Expérimentation et évaluation du cursus d'activités d'éveil sciences sociales, CP, CE, CM*. Ministère, de l'Éducation nationale, Direction des écoles, 3 vol.

Tutiaux-Guillon, N., Mousseau, M.-J. (1998), *Les jeunes et l'histoire, Identités, valeurs, conscience historique*. INRP