

HISTOIRE SCOLAIRE ET GEOGRAPHIE SCOLAIRE EN FRANCE : CONTRAT EXPLICITE OU RENDEZ-VOUS MANQUE ?

François AUDIGIER

La cause est entendue. Dans l'enseignement secondaire (11-18 ans), ils sont professeurs d'histoire et de géographie, voire même d'histoire-géographie. C'est d'ailleurs ainsi que les élèves les identifient. Cela forme un tout propre à créer une identité disciplinaire et professionnelle forte. Quant à l'école primaire, même si le maître est ici polyvalent, la tradition et les textes officiels désignent un ensemble identique. Laissant de côté l'éducation civique, au sens précis d'une discipline scolaire avec horaire et programme, discipline qui leur est souvent associée, nous nous intéressons ici au couple histoire et géographie ; mais nous restons en alerte sur l'importance de sa dimension civique. Bien qu'il paraisse si ancien, si naturel que son évidence s'impose, ce couple est régulièrement remis en cause ; déjà Langlois et Seignobos, en 1898, réclamaient la rupture : « ... Beaucoup de personnes persistent à penser que cet accouplement est légitime, et même s'effarouchent de l'éventualité d'un divorce entre deux ordres de connaissances unis, disent-ils, par des rapports nécessaires. Mais on serait bien embarrassé d'établir, par de bonnes raisons, et par des faits d'expérience, qu'un professeur d'histoire est d'autant meilleur qu'il connaît mieux la géologie, l'océanographie, la climatologie et tout le groupe des sciences géographiques ... C'est un vestige, à détruire, d'un état de choses ancien » ; plus récemment, lors du Géopoint de 1990 précisément consacré aux liens géographie et histoire, Daniel Dory qualifiait cette association d'« à maints égards loufoque ». De plus, nous savons si bien que les historiens n'aiment pas la géographie et que si la géographie était indépendante elle s'affirmerait avec plus de vigueur dans sa spécificité et sa modernité !

Cependant, si chacun, historien ou géographe, proclame sa spécificité et réclame son autonomie dans les cours et les programmes, gages d'une identité affirmée et défendue, les voix qui pousseraient au divorce sont bien vite étouffées . D'ailleurs, ne s'agit-il pas d'une particularité bien française, constitutive de notre identité nationale ? On ne saurait donc y toucher. Un tel mariage ne plonge-t-il pas ses arguments et ses justifications, ses références et ses ancrages, au plus profond de ce qui est raconté comme étant notre histoire ? L'identité collective unit un peuple, son histoire et son territoire, une histoire et une géographie. Ceci est connu, largement décrit et présenté, sinon effectivement étudié. Du moins le pense-t-on souvent. Cherchons les argumentaires approfondis et les études précises ; les uns et les autres manquent cruellement à l'appel. Les affirmations de principe insistent pour la plupart sur la fécondité du lien mais pour affirmer aussi vite que les cours, les leçons, les connaissances transmises, construites et évaluées doivent respecter rigoureusement la séparation. Tout juste admet-on que, pour les plus jeunes, mais vraiment les enfants pas plus tard que huit-neuf ans, on pourrait ne pas être trop strict sur les séparations . Certes il y eut le temps où ces débats eurent plus de vigueur, où l'idée de sciences humaines ou sociales à l'Ecole semblait faire son chemin, mais les programmes et textes officiels sont très vite revenus à des classifications et à des séparations plus rassurantes. C'est donc peu éclairé par des études antérieures que nous nous interrogeons sur ces relations entre histoire et géographie ; c'est pourquoi nos propos dessinent une première esquisse dont le but est de contribuer à éclairer quelque peu un terrain resté très en friche. De plus, notre questionnement se construit à partir d'un point de vue didactique. Cela introduit l'exploration de deux types de matériaux, d'une part les principaux textes officiels régissant l'enseignement de nos disciplines depuis plus d'un siècle, d'autre part des transcriptions de cours de collège et de lycée qui nous font entrer dans ce qui fait le coeur de l'Ecole, et par là de toute interrogation didactique, à savoir la classe avec un professeur, des élèves et des savoirs. Compte tenu de l'objet de ce colloque, nous privilégions une entrée par la géographie pour examiner comment l'histoire s'y glisse et y est arrangée, entrée complétée de quelques incursions inverses par l'histoire.

1 - GEOGRAPHIE SCOLAIRE ET HISTOIRE SCOLAIRE : OUVRIR LE DOSSIER

Lorsque l'on s'intéresse au travail du géographe-chercheur, celui qui produit de la connaissance sur le monde sous la marque 'géographie', les rencontres entre diverses sciences, en particulier entre l'histoire et la géographie sont reconnues utiles, voire nécessaires ; elles sont anciennes et de nombreuses publications témoignent de leur pertinence, de leur intérêt et de leur fécondité. Le didacticien se trouve dans une posture quelque peu différente ; ce qui l'intéresse en premier lieu c'est de connaître, d'étudier et de comprendre ce qui s'enseigne et s'apprend, principalement à l'Ecole, puis d'identifier des évolutions souhaitables ou nécessaires et de les soumettre à l'épreuve des faits. S'intéresser de cette manière aux relations entre l'histoire et la géographie relève de plusieurs curiosités ; quelques-unes serviront de guide dans l'exploration de matériaux retenus ici :

- Au-delà de la proposition commode, fréquemment affirmée en référence ou non aux catégories kantienne, mais proposition discutable et discutée, selon laquelle l'espace serait à la géographie ce que le temps est à l'histoire, force est de remarquer qu'il y a du temps dans la géographie et de l'espace dans l'histoire. Les actions humaines, les événements, la vie se déroulent dans le temps et dans (sur ?) un espace. Ne discutons pas cette banalité mais gardons-la comme un de nos guides d'exploration. Autrement dit, comment la géographie traite-t-elle l'histoire ? De façon plus large encore, comment la géographie traite-t-elle du temps et du passé ? Déjà les mots soulèvent maintes questions, entre l'histoire vécue par les hommes et les histoires écrites par les historiens, entre celles écrites par les historiens de métier et toutes celles, entre réel et fiction, écrites et transmises par de multiples canaux, entre l'histoire comme ayant vocation ou non à traiter tout du passé et ses productions nécessairement partielles et limitées, etc. Revenant à nos deux disciplines scolaires, posons quelques questions très ingénues : puisqu'il y a mariage, puisque ce mariage est argumenté et justifié comme utile à la compréhension du monde et à la formation des honnêtes hommes et des citoyens (c'est sans doute la même chose), comment cette rencontre se passe-t-elle dans le quotidien de la classe ? Quelle place professeurs et élèves font-ils au passé et à quel passé, dans les cours de géographie ? Quelle place professeurs et élèves font-ils à l'espace, aux dispositions et différenciations spatiales, voire aux processus spatiaux, dans les cours d'histoire ?

- A l'histoire et à la géographie ajoutons maintenant société. L'objet d'étude en histoire et en géographie, ce sont les hommes et les sociétés présentes et passées ; le temps y inscrit les changements et les permanences, les évolutions et les événements, les ruptures et les continuités, les intentions des acteurs, leurs décisions et les hasards, etc. ; l'espace appelle l'attention accordée aux manières d'habiter la terre et les territoires, de les mettre en valeur, les effets propres aux caractères des lieux, à leur disposition, à leur dynamique, aux distances, aux relations entretenues avec d'autres lieux, etc. Quelle que soit l'entrée, ce sont toujours les hommes et les sociétés qui sont l'objet principal de la connaissance et de l'enseignement. Sauf exception, l'histoire et la géographie sont pour la majorité des élèves, tout au long de la scolarité, les seules disciplines qui ont les sociétés pour objet d'étude ; de ce fait, elles ont en charge l'initiation des élèves à divers éléments d'économie, de sociologie, de démographie, de droit administratif, etc., sans oublier quelques onces de climatologie, une pincée d'écologie, etc. Quel que soit le jugement que l'on porte sur cette situation, la géographie réalise cette prise en charge pour le temps présent. De plus, si la géographie des chercheurs a fait son deuil de l'exhaustivité, de sa prétention à être la science de synthèse, etc. la géographie scolaire reste habitée par ce souci de parcourir la totalité du temps de l'histoire et de couvrir la totalité du globe terrestre ; elle se présente ainsi comme un vaste coquetel très hétérogène ce qui ne facilite guère la tâche du professeur.

- La référence au citoyen et à l'honnête homme soulève une autre question : les études des sociétés présentes et passées faites à l'Ecole ne sont pas là pour former des spécialistes. Ce sont des éléments de culture générale : les savoirs scolaires, ceux transmis et appris durant les cours d'histoire et de géographie, sont des outils destinés à aider chacun à comprendre le monde, à s'y situer, à construire son identité, à être un citoyen actif, etc. Les formules sont diverses ; elles expriment des nuances ou des priorités. Elles fonctionnent sur un postulat : les savoirs ainsi dispensés sont réputés quitter la sphère de l'Ecole et prendre une place durable dans l'esprit des élèves et, par là, insérer dans le monde et dans la culture commune. Autrement dit sous forme interrogative, comment l'histoire et la géographie scolaires se situent-elles, entre des savoirs qu'il

convient d'apprendre pour faire son métier d'élève, répondre aux exercices scolaires, etc. et des outils, des discours complexes qui apportent leur contribution à ce que chacun construit et comprend du monde ? Ce n'est pas une question rhétorique, d'une part parce que de nombreuses recherches nous montrent que ce lien n'est pas aisé à construire, d'autre part, sous un tout autre plan, parce que ni le monde, ni les personnes ne sont disciplinaires. Lorsqu'il s'agit, pour un individu, de comprendre une situation, d'énoncer une opinion, de déclarer et d'argumenter un choix concernant l'aménagement de sa ville, l'aide au tiers-monde ou les délocalisations d'emplois, cela ne se fait pas par référence stricte et limitée à tel ou tel champ scientifique ; seul le spécialiste le fait, du moins en principe et dans le strict cadre de son métier, dans le reste de sa vie cela demande à être vérifié ! Autrement dit, dès les bancs de l'Ecole et plus encore après que les élèves les aient quittés, les savoirs scolaires s'intègrent à d'autres choses, peu étudiées et difficilement identifiables, pour construire la culture, les opinions, les comportements de chacun. Prendre ceci en considération invite à explorer les conceptions du monde qui imprègnent l'histoire et la géographie scolaires et parmi celles-ci les manières dont se nouent passé et présent, présent et passé ; il y va évidemment du sens que chacun donne à sa présence dans une société, à son destin individuel, au destin collectif.

- Enfin, l'exploration des relations histoire et géographie qui est tentée ici concerne un monde précis, le monde scolaire, qui a ses règles de fonctionnement, ses contraintes, son histoire, etc. Sont étudiées ici des relations qui nouent des personnes et des savoirs dans le quotidien de la classe, à l'aide de matériaux (documents, manuels...) en nombre limité, selon des impératifs de programmes, des découpages horaires, des obligations d'évaluation, etc. Constamment l'enseignant fabrique avec ses élèves de l'histoire et de la géographie scolaires qui doivent avoir du sens pour ces derniers et être légitimes du point de vue de ce que l' 'on' sait de l'objet enseigné et plus encore du point de vue des finalités et de ce que la société attend de nos disciplines ; il fabrique de l'enseignable, de l'apprenable et de l'évaluable. Les contraintes didactiques ne sont pas neutres. C'est sous leur puissance que les enseignants contribuent à produire et à façonner nos disciplines. Le médium n'est pas tout, mais il contribue à construire le message et le sens que celui-ci a pour les acteurs. Ces contraintes sont à l'oeuvre dans les cours étudiés plus loin.

2. - GEOGRAPHIE SCOLAIRE ET HISTOIRE SCOLAIRE : INSTRUIRE L'AFFAIRE

Les connaissances disponibles sur la géographie et l'histoire scolaires sont pour la plupart construites à partir d'études des textes officiels régissant leur enseignement ou de textes de grands auteurs. Rares sont les études qui portent sur ce qui se passe réellement dans les classes elles-mêmes . Aussi, l'exploration de ces textes est ici brève.

2.1. - Vues sur quelques programmes et instructions

Les textes officiels expriment le projet d'enseignement tel qu'il est défini par ses responsables. Seules sont prises en compte ici les mentions explicites d'un lien entre histoire et géographie ; ce qui n'est qu'allusion ou plus encore simple potentialité de rencontre est laissé hors de cette étude. Celle-ci n'est pas une étude historique qui mettrait les évolutions, nuances et déplacements en relation avec les contextes des institutions scolaires, des disciplines, des sciences homonymes et des débats dont les uns et les autres sont l'objet ; les développements qui suivent cherchent avant tout à mettre en évidence les points forts de ces relations lorsqu'elles sont affirmées, les problèmes qu'elles posent lorsque de pertinents écarts entre les intentions et les propositions plus précises de programmes ou d'activités sont décelables. Ce regard s'inscrit dans une vision prospective puisque l'intérêt pour ce sujet est avant tout déterminé par les conditions de rapprochements qui sont estimés souhaitables dans le cadre et pour les finalités de la formation scolaire.

2.1.1. - A l'école élémentaire

L'exploration des textes officiels commence en 1882, date fondatrice de l'Ecole républicaine. L'histoire et la

géographie étaient bien mises ensemble, sous la même rubrique, avec l'instruction civique, dans la liste des matières à enseigner ; cette union de principe énoncée, les programmes et le plus souvent les horaires étaient, eux, séparés. En fait, l'union c'est la France. La finalité civique des deux disciplines est ce qui fait leur unité. Dans la classe, il en va autrement. Un autre lieu pourrait les rassembler, les méthodes. A l'école primaire ce sont de jeunes enfants, il convient de partir des faits 'sensibles' ; mais voilà, la géographie a le monde sous les yeux tandis que le passé est toujours absent ; en géographie, il y a aussi l'ailleurs, également absent, et on observe quelques traces du passé dans l'environnement proche des écoles. Les liens posés, présent ici et présent du temps, passé et absent, se font très vite plus lâches puisqu'il y a du présent-absent et du passé-présent. Le présent-absent et le passé-absent se donnent à voir et à étudier grâce à leurs représentations, cartes ou images voire textes ; de plus, le passé-présent cherche son lien avec le présent-présent. Voilà donc le proche, le local, promu au rang de point de rencontre possible entre l'histoire et la géographie. Les variations sur ce thème sont continues de texte en texte ; le local est un lieu de rencontres fécondes ; cependant, on ne saurait s'y limiter, la région, plus vaste, s'offre de même manière à l'étude puisqu'elle aussi est 'fondée autant sur l'histoire que sur la géographie'. L'extension est ici maximale ; la nature et l'histoire ne se nouent étroitement qu'à ces deux échelles pour définir la personnalité d'un espace. Nul ne se risque à recommander une même liaison pour des espaces plus vastes ; la France est aussi fondée sur l'histoire et la géographie, mais une si grande dame demande des traitements séparés. Le 'local' est encore plus valorisé à la fin des années trente lorsque l'union de l'Ecole et de la vie est une préoccupation plus vive, lorsque les méthodes actives sont recommandées avec encore plus de vigueur qu'à l'habitude : sortir de la classe, emmener les élèves dehors et regarder le monde pour en faire un objet de sensibilisation et d'étude à la fois historique et géographique... La pédagogie recommande des relations étroites, les logiques des programmes invitent toujours à la séparation ; l'histoire de France, la vraie, celle qu'il est bon, juste et légitime d'enseigner, ne peut se donner que dans l'ordre chronologique et celui-ci impose sa ... chrono-logique à l'enseignement, aux découpages des chapitres et du temps scolaire. Les textes officiels sont prolixes en justifications et en intentions de relations à nouer ; au-delà de ce «local», ils restent discrets sur les possibilités et les moyens effectifs.

En 1969 arrive l'éveil ; cette période marque une rupture avec la conception officielle des programmes, mais une continuité avec les conseils de méthodes et surtout avec les constantes propositions des mouvements pédagogiques et des courants de l'école nouvelle. L'étude du milieu humain et naturel, pour l'essentiel local, est affirmée comme ancrage privilégié de presque toutes les disciplines. Il s'agit de donner aux enfants des moyens pour raisonner l'expérience qu'ils ont du monde et non plus de les faire entrer dans un discours pré-construit, si légitime soit-il. Cela ne signifie pas une opposition entre ces deux manières, mais la mise en question du privilège exclusif accordé jusqu'alors à la seconde, comme condition nécessaire et suffisante de la première. Le doute porte au fond sur les relations que les élèves établissent entre ce qu'ils apprennent à l'école et la vie extérieure ; il commande de privilégier une mise en ordre de l'expérience. De nouvelles préoccupations se font également jour : l'environnement et le patrimoine ; elles ne correspondent pas à des spécialités universitaires établies et invitent donc, elles aussi, à la rencontre des disciplines. Cela concerne autant la nature que les activités économiques et sociales, quoique la primauté de l'humain soit affichée avec encore plus de netteté. Plus que des connaissances factuelles dont l'accumulation encyclopédique est à nouveau critiquée comme elle l'est depuis des décennies, il convient de privilégier la construction d'outils, de repères et de méthodes. Trois termes commandent leur choix : temps, espace, société. Les élèves étudient des sociétés, dans le temps et dans l'espace, celui-ci étant aussi un objet d'étude comme espace social. Certes, on reconnaît des approximations traditionnelles, l'espace à la géographie, le temps à l'histoire, et les sociétés comme un bien partagé. Puisque ces dernières sont un bien partagé, l'histoire et la géographie sont engagées dans la construction de notions économiques, sociales et politiques comme conduit souvent à le dire une tripartition des activités humaines largement véhiculée. Mais ces notions, comment les introduire et les construire, entre une approche qui les pose comme relativement permanentes dans le temps et dans l'espace et la restitution de l'irréductibilité de chaque expérience et de chaque situation sociale et humaine ? L'histoire ne se répète pas, tous les lieux de la terre sont différents ! Les comparaisons et les typologies sont alors des exercices très recommandés. Ces choix soulèvent maintes critiques et oppositions. La plus vive concerne la disparition de l'histoire, plus encore de l'histoire nationale et sa fonction civique liée à la construction de notre identité collective. Pour certains, l'organisation de l'enseignement proposée par les activités d'éveil en mettant en avant le local privilégiait une logique spatiale et typologique totalement opposée à la logique

historienne qui ne saurait être que chronologique ; elle porte donc atteinte à cette identité collective dont la transmission-formation est la première justification de la présence de nos disciplines à l'École. La cause est entendue. L'histoire et la géographie trottaient ensemble à condition d'aller chacune à leur guise. Certes les textes des années quatre-vingt n'oublient pas les rencontres entre disciplines, mais cela reste toujours aussi imprécis. Dès lors, parler d'une priorité donnée à l'analyse des sociétés évoque les horribles activités d'éveil ; que l'histoire et la géographie soient séparées le plus tôt possible et l'une et l'autre seront bien conservées !

Vouloir éliminer le problème en le laissant en chemin ne l'empêche pas de nous rattraper. Les textes officiels continuent d'hésiter dans une sorte de yo-yo institutionnel. Ainsi, les programmes actuels font commencer les études par un ensemble appelé 'Découverte du monde' pour les plus jeunes avant de revenir aux découpages habituels pour les trois dernières années ; cet ensemble divise le monde en quatre catégories d'évidence qui préfigurent de fait quatre disciplines : l'espace et la diversité des paysages, le temps dans la vie des hommes, le monde de la matière et des objets, le monde du vivant. Découvrir le monde à 6-8 ans, c'est faire entrer sa pensée du monde dans quatre grandes catégories qui seront les supports de disciplines au cycle suivant. Tel est le compromis adopté aujourd'hui et déjà mis en question.

2.1.2. Dans l'enseignement secondaire

Dans le secondaire, la définition des liens est encore plus pesante puisque, de son affirmation dépendent les contours mêmes d'une corporation, d'un métier et donc la formation, les concours de recrutement, etc. Ce resserrement ne donne pas lieu à de réels rapprochements. Plus encore que dans le primaire, il est normal de faire chambre à part. Il n'est plus temps de réinvestir le local. Les horizons temporels et spatiaux se sont élargis à l'universel. Les programmes ne favorisent pas les rencontres ; de toutes façons, ce n'est pas leur propos. La chrono-logique s'impose en histoire ; la géographie hésite, elle n'a pas de logique aussi puissante. Parfois, une phrase souligne, mais c'était un lien déjà noué depuis des décennies voire des siècles, qu'il est utile que les élèves aient quelques connaissances de tel espace, de telle région du monde avant d'entreprendre l'étude des civilisations qui les ont occupées. L'exemple le plus ancien et le plus récurrent est celui des régions méditerranéennes dont l'étude géographique serait un préalable à l'étude des civilisations antiques ; tout le monde sait que 'l'Égypte est un don du Nil' bien plus que le fruit du travail des hommes ! Cela ne va guère plus loin et place, de fait, la géographie comme antichambre de l'histoire la réduisant à ses composantes naturelles agrémentées de quelques généralités sur les genres de vie. D'ailleurs, en plus des logiques disciplinaires déjà évoquées, les contenus mêmes et la façon de les énoncer ne favorisent guère les rapprochements. La division du travail est à l'œuvre ; ainsi, en 1938 (il en est de même dans d'autres textes), pour la géographie sont les notions, la nomenclature et les typologies, pour l'histoire les faits et les actions humaines. Les séparations attendues et déjà formulées sont bien présentes : la géographie plante le décor, l'histoire fait bouger les hommes. Bien sûr, il y a tout de même des hommes en géographie. Ils se glissent de diverses manières. Parmi celles-ci, la référence à l'histoire demeure essentielle. Isabelle Lefort (1992, p. 130) montre, par exemple, que la disparition de la géographie historique dans l'enseignement n'altère nullement le lien de l'histoire avec la géographie : « celle-ci perçue comme le quaternaire de celle-là, développe une compréhension spatio-temporelle, dans laquelle l'histoire continue d'être une dimension essentielle de l'explication géographique ».

Au terme de ce bref parcours des principaux textes officiels, deux éléments relevant de ce qui a été appelé les contraintes didactiques sont à rappeler : l'unité d'enseignement est d'abord l'unité du chapitre étudié et, quelles que soient les tentatives faites principalement pour les plus jeunes si la logique civique unit, les logiques d'enseignement séparent.

2.2. EXCURSIONS DANS QUELQUES CLASSES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Nous pénétrons à présent dans quelques classes de collège et de lycée. Les matériaux étudiés ici sont les transcriptions de dix-sept cours de géographie, dix en classe de troisième et sept en classe de seconde. Ces cours portent sur la 'répartition spatiale de la population' ; en classe de troisième il s'agit de l'étude de la

France, des Etats-Unis ou de l'ex-URSS, en classe de seconde d'une étude menée à l'échelle de l'ensemble du globe. Bien que leur nombre ne soit évidemment pas représentatif au sens statistique du terme, ces cours sont très représentatifs de ce qui se fait aujourd'hui de façon largement majoritaire dans les classes. La diversité des professeurs ouvre à la diversité des relations possibles entre géographie et histoire. L'objet retenu ne résume pas à lui seul toute la géographie et les analyses proposées ici ne sont qu'un exemple. Cependant, quelles que soient ces réserves, 'répartition spatiale de la population' est un bon objet pour le thème traité ici : d'une part, il ouvre à différentes activités intellectuelles très fréquentes en classe de géographie, notamment à l'observation de cartes, complétées éventuellement par des images, et à la recherche d'éléments pour expliquer les phénomènes observés, reproduisant ainsi une démarche très souvent exposée ; d'autre part, l'observation se faisant sur des Etats et sur des divisions internes à ceux-ci en classe de troisième, sur l'ensemble du globe et de divisions de celui-ci en classe de seconde, les comparaisons devraient apporter des informations sur le rôle des échelles.

Le propos n'est évidemment pas de porter un jugement sur le contenu des cours, ni jugement scientifique, ni jugement pédagogique. Le regard porté ici n'ignore pas non plus ni les remises en causes et les questions dont la causalité et la conception linéaire du temps sont l'objet, ni les réflexions sur la place du hasard, sur la complexité, etc. Insistons : à entrer dans la classe, nous sommes loin de tout cela ; les élèves ont ici entre quatorze et dix-sept ans, le professeur est pris dans les contraintes de l'Ecole et de la discipline scolaire. Certes, on décèle dans les propos des professeurs quelques prudences sur les explications données, la multiplicité des causes est souvent affirmée, celles qui sont énoncées sont nuancées ; de causes, au sens le plus déterministe du terme, elles deviennent aisément facteurs, raisons, contraintes... sans doute pour faire place à plus de hasard, à plus de décision ou à plus de liberté. Mais si certains glissements sont aisément repérables, écumes des doutes qui s'expriment plus librement lors des entretiens qui ont accompagné ces observations de cours, les énoncés, les trames conceptuelles, les relations affirmées pendant le cours restent pour la plupart solidement ancrés dans les schémas habituels. Il n'y a pas trop de place pour le doute ou la nuance ; il faut assurer un minimum d'apprentissage, un minimum de connaissances sur l'objet du chapitre avant de s'aventurer sur une pente plus critique ; mais alors, le temps scolaire, cette (op)pression permanente, mais aussi secourable car les pentes du doute sont semées d'embûches et les parcourir est bien périlleux, invite à passer au chapitre suivant et à continuer la même mise en scène du savoir. C'est donc en s'appuyant sur ces schémas que sont questionnées les relations entre l'histoire et la géographie dans ces quelques cours de géographie. Enfin, cette exploration est complétée par quelques remarques inspirées par une visite dans un nombre encore plus restreint de cours d'histoire.

En troisième comme en seconde, le professeur ouvre la leçon par une observation de documents, des images pour introduire le contraste entre espaces vides et espaces peuplés, surtout des cartes, cartes en points ou en aplats, permettant de localiser les espaces, régions, foyers, zones, etc., peuplés et peu peuplés ou vides. Le langage est ici très peu stabilisé ; il n'est jamais un objet de travail explicite. Puis, selon un modèle bien établi, la description appelle l'explication. Deux procédés sont à l'œuvre montrant l'inclusion d'objectifs de méthode : soit le professeur tient ferme les rênes de la méthode et la carte est soumise à un examen systématique, identifier et nommer des lieux, les classer, avant de chercher des explications, soit il mêle étroitement nomination des lieux et commentaires plus ou moins explicatifs de la présence-absence de population. Ces procédés cachent aussi une hésitation entre la recherche de lois générales et celle d'une restitution de la spécificité des espaces ainsi délimités. Cependant, quel que soit le procédé à l'oeuvre, dans les cours étudiés les explications se rangent systématiquement en deux catégories : la nature et l'histoire, la nature étant souvent assimilée à 'la' géographie. Ce sont deux catégories bien familières à la tradition géographique qui fonctionnent selon les impératifs de la discipline. Les raisons, contraintes, facteurs... -ici aussi le vocabulaire est hésitant- géographiques ou naturels sont plus aisément donnés lorsqu'ils sont 'négatifs' ; il n'y a pas de population là où la vie n'est pas facile. Nombre de dialogues en classe et d'exposés de professeurs montrent la recherche de 'lois' universelles, de quelques énoncés simples et puissamment explicatifs qui s'appliquent à l'ensemble du globe : le froid et l'aridité remplissent ces conditions. Ceci est énoncé comme valide à l'échelle du globe et à l'échelle de très grands espaces tel que l'ex-URSS mais devient plus délicat lorsque l'échelle grandit. Plus l'espace observé -lieu ou région- devient limité, singulier, plus l'histoire est appelée. La nature explique la règle et l'histoire les écarts à cette règle.

Suivons par exemple quelques moments d'un cours de seconde très caractéristique de cette manière si fréquente de travailler et de dire le monde. Le professeur utilise la première méthode et commence par une observation attentive de la carte ; ce moment met en évidence les foyers les plus peuplés, les foyers secondaires et par contraste les zones vides ; chaque morceau est ainsi nommé et classé. Vient ensuite le temps de l'explication. En premier lieu sont cherchés les facteurs naturels ; ils sont de deux ordres, le climat et le relief. Ils aboutissent à l'énoncé de ces règles générales que nous avons déjà notées : le froid et l'eau. Ces règles établies vient alors l'histoire, donnant à chaque lieu et à chaque espace sa singularité. La liaison nature-histoire court dans un sens ou l'autre. Ainsi, les climats tempérés sont très bons pour les hommes, or l'Amérique du Nord n'est pas densément peuplée, donc l'explication est historique, la colonisation est tardive et vient de l'est ; les grands foyers de peuplement d'aujourd'hui étaient déjà les mêmes il y a deux mille ans, puisque ce phénomène est ancien ce sont donc des facteurs historiques, par exemple une riziculture irriguée sous contrôle d'un Etat fort qui favorise en Chine un peuplement ancien. Dans la description de chaque cas s'enchaînent de petits récits qui rompent ou ponctuent la forme accumulative plus ou moins organisée qu'a prise ce tour du monde en trois catégories ; un petit récit, celui qui souligne l'importance des défrichements, de la riziculture et de l'Etat pour la Chine de l'est ; un petit récit, celui de la conquête espagnole en Amérique centrale et latine avec les maladies et la traite, etc. Après tout cela, le professeur conclut avec une idée à retenir par les élèves : « Donc vous voyez que les facteurs historiques ont joué de façon tout à fait considérable au même titre que les facteurs dus au milieu naturel. Voilà donc expliqués, à peu près en tout cas, les grands vides qui apparaissent à la surface de la planète ». Des phrases semblables sont repérables dans la quasi-totalité des cours de seconde avec des préférences prudemment énoncées en faveur de la nature ou de l'histoire. En classe de troisième, hormis les généralités sur l'ex-URSS, on travaille à une autre échelle qui évite l'énoncé d'une règle générale mais fait usage des mêmes facteurs naturels selon les portions de territoire qui sont étudiées.

Quelques constantes sur la manière dont les éléments d'histoire sont introduits s'affirment de cours en cours ; elles illustrent à la fois, le désir de ne pas cacher la complexité des situations et la nécessité de limiter cette complexité pour expliquer de manière suffisamment simple. L'Afrique de l'ouest est vide, c'est la traite et la colonisation ; mais que faire du Nigeria ? L'Amérique du Nord se peuple par l'est et l'essor de l'ouest est lié à la guerre contre le Japon, etc. Quant à la France, de façon globale, l'urbanisation est le fruit de l'exode rural, phénomène supposé similaire sur l'ensemble du territoire et dont il est difficile de savoir s'il conserve ou non une importance constante depuis ses débuts qui coïncident avec la Révolution industrielle ; la forte densité de villes dans le Nord s'explique par la présence du charbon et remonte donc à cette même Révolution industrielle...

Quittons ces cours de géographie pour cinq cours d'histoire de quatrième et de seconde portant sur la Révolution industrielle, eux aussi très habituels. Le schéma canonique est connu : la Révolution industrielle est le résultat du charbon et de la machine à vapeur, inventions mises au point en Angleterre (ou Royaume-Uni ou Grande-Bretagne) . Une partie du travail consiste à étudier la diffusion de cette Révolution en énumérant les principales régions industrielles et donc charbonnières. L'explication est ici 'verticale' ; là où il y a du charbon, là vient l'industrie moderne. Cette description est suivie d'une brève présentation de la Révolution des transports, présentation souvent appuyée sur l'étude de deux cartes montrant des réseaux à deux dates différentes et donc leur extension. Il y a de l'espace dans tout cela, des processus de diffusion et de l'organisation de l'espace social, etc. Ainsi, parmi les explications données qui s'efforcent d'enchaîner de nombreux éléments -populations, exode rural, usines, transports, marchés, richesses minières, etc.- la distance-coût est maniée en permanence. Elle est maniée comme une évidence qui emporte tous les lieux et tous les acteurs et non comme un concept permettant de raisonner des transformations de l'espace en Europe ; elle est là avant tout pour justifier de façon très générale les changements et les évolutions qui sont d'abord économiques et sociaux, même s'ils sont localisés. D'autres parties de ces cours montrent aussi cette omniprésence de l'espace, l'objet étudié le requiert évidemment ; cet espace est un cadre pour l'action des hommes, un cadre qui renferme ou non des potentialités pour cette Révolution industrielle, un cadre dans lequel il faut faire place aux différences inter-étatiques puisque les Etats sont les principaux personnages de l'histoire (scolaire).

Ainsi, l'histoire a sa logique chronologique qui emporte toute prise en compte de l'espace, la géographie fait

une place explicite au passé, traces et héritages. Exactes ou non, importants ou non, ces appels à l'histoire se présentent comme des bribes, des bouts, des éclats qui puisent des éléments hétérogènes dans des passés plus ou moins lointains pour 'expliquer' le présent, qui se juxtaposent les uns aux autres, accumulant des informations nombreuses et variées, introduisant à des relations présentées comme valides dans un cas, ignorées dans un autre, vaste univers de mots et de réalités dans lequel les élèves doivent se repérer. L'histoire n'appelle pas des processus mais renvoie à quelque chose d'étiqueté et d'identifié dans le passé : traite, colonisation, émigration européenne, révolution industrielle, révolution démographique, sud-esclavagiste, nord minier, etc. D'où viennent ces connaissances ? Lorsque cela correspond à des possibilités ouvertes par les programmes, le professeur sollicite souvent les acquis supposés des années précédentes ; ce sont de précieux renforts pour ces accumulations à vocation explicative. La Révolution industrielle est étudiée en classe de quatrième, elle est donc un acquis en principe mobilisable en classe de troisième ; mais la complexité des situations et des processus historiques fait place à une nomination très rapide et présentée comme évidente. D'autres sont des références culturelles supposées partagées. Scolaires ou plus largement culturelles, elles ne sont pas l'objet d'un travail approfondi.

Cette rapide plongée dans quelques cours montre à l'œuvre, dans sa construction scolaire, cette formidable hétérogénéité de nos disciplines. Ricoeur caractérise l'histoire comme 'synthèse de l'hétérogène' ; la géographie l'est encore plus ; dans sa forme même, elle semble débordée par cette hétérogénéité . Si l'histoire trouve dans le récit et dans des notions comme celle d'intrigue, son ancrage privilégié et, d'une certaine manière son unité, la géographie hésite et juxtapose plus qu'elle n'articule, d'une part, diachronie et synchronie, tableaux et récits, sans oublier nature et culture, et d'autre part, une grande diversité de langages, notamment cartographiques, dont elle use encore plus que sa compagne. Outre celles qui ont été dites, la présence de l'histoire est lisible d'autres manières : par exemple, nous y voyons, banalisé à l'extrême, ce que Ozouf-Marignier (1992, p. 103) écrit d'un certain type de relations entre l'histoire et la géographie : (aux géographes) « l'histoire leur sert, souvent, à ne pas commettre le péché de déterminisme naturel » ; ou encore, cette histoire dans la géographie, partielle, discontinue, est tout à fait caractéristique des choix que le géographe opère dans le passé pour étudier le présent de l'espace (voir par exemple Durand-Dastès, 1990, p. 147-153). Mais ce qui domine ces rencontres scolaires est leur réduction à quelques informations, à des exposés très courts gommant presque totalement la puissance des processus, des évolutions, laissant de côté les décisions et les choix des acteurs .

Ce qui est aisé et volontaire pour le chercheur n'a guère de chance de l'être pour les élèves. Ceux-ci doivent se débrouiller pour donner du sens à ces divers facteurs et surtout à leur validation, à leur hiérarchisation, à leurs relations. A titre d'exemple de cette débrouille, nous citons un extrait d'une copie d'un devoir de géographie d'une élève de seconde. Après un cours, très proche de celui qui nous a précédemment servi, les élèves font un devoir en classe dont l'essentiel tient dans l'observation d'une carte de population par points, planisphère amputé de l'Amérique, de la comparaison de cette carte avec une carte des précipitations puis de la recherche dans la mémoire du cours d'autres facteurs expliquant la répartition observée. Après avoir réalisé très correctement l'exercice demandé et énoncé différents morceaux d'histoire après les facteurs naturels, l'élève conclut : « Les précipitations influent sur la répartition de la population mais ce n'est pas le seul facteur. Il existe des régions sous-peuplées et surpeuplées mais ce n'est pas essentiellement dû à la pluie et aux autres formes de précipitations ». Et le professeur d'ajouter à sa correction en guise de commentaire : « pour une bonne part, tout de même » ! L'hésitation dont fait preuve cette élève (et le professeur ?) se retrouve explicitement dans d'autres copies du même exercice, dans d'autres dialogues de cours où, sollicités en début de cours, les élèves expliquent souvent les fortes densités par la présence de villes et de travail et où les professeurs, sans rejeter formellement de tels facteurs, les minorent au profit des conditions naturelles. Cela traduit une difficile adhésion des élèves au contenu enseigné, une 'insatisfaction' quant aux explications apportées et à la place qu'il convient d'accorder à la nature et à l'histoire, et avec celle-ci à l'action des hommes, à la décision. Déterminisme ou possibilisme sont encore une matrice fondamentale des explications portées par la géographie scolaire, encore faudrait-il en faire un objet de travail pour en poser le sens et les enjeux.

CONCLUSION

Les textes officiels rapprochent, d'un point de vue général, l'histoire et la géographie au nom de leurs finalités. Plus discrètement est également affirmée l'importance de liens au nom du sujet, l'élève que l'on instruit : partager une conception commune de la mémoire et du territoire contribue à construire l'identité collective et personnelle. C'est l'apport de nos disciplines. Mais deux mots disent déjà deux entrées qui appellent elles-mêmes, deux disciplines, deux curriculum séparés. Dès lors, il n'y aurait de formation rigoureuse que celle qui s'appuie sur ces séparations ; un peu de liens est éventuellement toléré pour les plus jeunes. Restons-en donc là et laissons ces bouts d'histoire s'infiltrer dans les cours d'histoire et l'histoire se déployer dans l'espace au gré de ses humeurs et des objets étudiés. C'est une telle image que renvoient les pratiques. Il faudrait alors rendre les armes. D'autant plus que l'École n'aime guère l'inter- ou la pluridisciplinarité. Ses conditions de fonctionnement ne la favorise guère et la légitimité des compétences enseignées aux élèves ne saurait avoir d'autres sources que les sciences homonymes.

Cependant, les excursions dans quelques cours ont aussi montré à quel point les rencontres existent, explicites ou non. Celles qui ont été observées relèvent d'habitudes, sont rarement l'objet d'études approfondies pour ne pas dire critiques, véhiculent des modèles explicatifs très implicites voire des mythes et se présentent plus comme des accumulations d'informations que comme des moments de construction d'outils de pensée. Bien que théoriquement ancrées sur les sciences homonymes, elles versent aisément dans le sens commun, dans des discours peu raisonnés. Mais déjà, avec ces premiers éléments d'enquête quelques lieux importants se dégagent pour des travaux à venir. Rappelons-en brièvement quelques-uns :

- La transmutation des processus en causes. Par exemple l'exode rural, la transition démographique, la diffusion spatiale d'une innovation, la construction d'un réseau, etc.

- L'hétérogénéité dans les formes et les contenus de l'histoire et plus encore de la géographie scolaires.

- Le rôle du document, souvent une carte en géographie, qui est point de départ de la description, laquelle appelle généralement une explication qui lui échappe, se cale parfois sur un autre document, mais plus souvent sur d'autres éléments venus d'ailleurs, mais d'où ?, et convoqués rapidement dans l'espace et le temps de la classe. Cet aspect des choses demande de travailler les liens entre les contenus enseignés, les formes scolaires, les conceptions de l'enseignement et du savoir qui sont à l'Œuvre dans les classes.

- La forte persistance d'une dualité complémentaire nature/histoire qui donne lieu, selon les cas, à l'énoncé de critères ou de lois générales ou à l'évocation de caractères spécifiques.

- ...

A ces raisons qui caractérisent les textes scolaires, leur mise en scène et leur négociation dans la classe, s'ajoutent deux autres qui commandent plus encore d'ouvrir à nouveaux frais le dossier des relations et de l'inter-, pluri-disciplinarité. Il n'est pas question d'abandonner les légitimités disciplinaires car le faire serait accentuer encore la part de sens commun si aisément décelable, mais, d'une part, le monde n'est pas disciplinaire, d'autre part les regards, les analyses, les choix que portent, construisent et exercent les citoyens, puisque c'est de leur formation dont il s'agit, ne le sont pas non plus. Aussi, dans l'enseignement général, celui auquel l'histoire et la géographie appartiennent jusqu'au baccalauréat, on ne peut ignorer ces rencontres, rencontres entre histoire et géographie, plus largement entre les différentes dimensions d'analyse des sociétés présentes, dans les deux disciplines -économique, sociale, politique, culturelle, technique, etc.-, rencontres entre les analyses et les discours dont nos disciplines sont porteurs, et d'autres discours, d'autres analyses portés par d'autres acteurs.

Faire de ces rencontres, par moment, des objets de travail et d'étude, les mettre à jour, examiner ce que le passé nous dit du présent, en quoi le présent sollicite des lectures et relectures du passé, historiciser nos conceptions du monde, donner aux processus spatiaux leur puissance, mettre les élèves en situation de construire quelques outils leur permettant de se repérer dans la variété de ces conceptions, de ces discours... nous invitent à lier

autrement la dimension mémoriale et territoriale de nos identités individuelles et collectives.

Orientations bibliographiques

AUDIGIER, F., « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question ; entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirales*, oct. 94-juin 95, 1995, p. 61-89.

AUDIGIER, F., « L'union de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire : rêvée ? pensée ? pratiquée ? délaissée ? », *Interdisciplinarité et formation des maîtres à l'école primaire*, Y. LENOIR et M. SACHOT dir., Bruxelles, De Boeck Université (à paraître, 1998).

BENOIT, M., *L'enseignement de la géographie à l'école primaire. 1867-1991*, Thèse, Université de Paris I, 1992.

BERTHELOT, J.-M., *L'intelligence du social*, Paris, PUF, 1990.

DURAND-DASTES, F., « La mémoire de Gaïa », *Géopoint 90, Histoire, temps et espace*. Groupe Dupont, Université d'Avignon, 1990, p. 147-153.

GRATALOUP, C., *Lieux d'histoire. Essai de géohistorique systématique*, Montpellier, Reclus, 1996.

KNAFOU, R. dir., *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Paris, Belin, 1997.

LEFORT, I., *La lettre et l'esprit*, Paris, CNRS, étude et documents, 1992.

OZOUF-MARIGNIER, M.-V., « Géographie et Histoire », *Encyclopédie de géographie*, A. BAILLY, R. FERRAS et D. PUMAIN dir., Paris, Economica, 1992.

WALLERSTEIN, I., *Ouvrir les sciences sociales, Rapport de la Commission Gulbenkian*, Paris, Descartes & Cie, 1996.