

## LA FORMATION DU CITOYEN AUX PRISES AVEC LES ECHELLES DE TEMPS ET D'ESPACE

François Audigier  
Université de Genève<sup>1</sup>

*“Il y a d’ordinaire une différence profonde et systématique entre la manière dont les individus effectuent des généralisations sur les caractéristiques macroscopiques de leur monde et de leur société, et celle dont ils conceptualisent leur environnement social et physique en tant qu’ensemble d’occasions pour l’action”.*

Frederik Barth, *Process and Form in Social Life*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1981: (introduction, p.5)<sup>2</sup>.

Mars 2004, Ouagadougou, Burkina-Fasso (Pays des hommes intègres), 16h. En cette fin d’après-midi, la température dépasse 35°, l’air est sec. Depuis quelques jours, j’anime un groupe de formateurs en didactiques des sciences sociales. Ces formateurs, titulaires au moins d’une licence universitaire (3 années) et originaires de différents Etats d’Afrique occidentale et centrale, repartiront chez eux pour former, à leur tour, des animateurs qui, dans les villages, vont alphabétiser ceux, surtout celles, qui ne sont pas allés à l’école. La formation de ces animateurs et les contenus sur lesquels ils vont s’appuyer pour leur travail de terrain comporte des sciences sociales. Les organisateurs de cette formation jugent donc utile une initiation à ces sciences pour les populations concernées. Des sciences sociales<sup>3</sup> ? de l’histoire<sup>4</sup> et de la géographie, parce que cela correspond aux présences les plus répandues dans l’éducation scolaire ; mais aussi un peu de citoyenneté et de démocratie<sup>5</sup> ; plus encore des questions sociales plus ou moins précises et souvent urgentes, à propos desquelles apporter aux populations concernées quelques outils de pensée et d’action : la lutte contre le SIDA ou contre le paludisme, les effets d’une décentralisation administrative et politique, la place des femmes, une histoire qui ne soit pas productrice de conflits, la participation active à des opérations de développement, etc. Que ce soit pour plus de démocratie ou pour résoudre ces

---

<sup>1</sup> Professeur en didactiques des sciences sociales –histoire, géographie, citoyenneté-. Section des sciences de l’éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation.

[Francois.Audigier@pse.unige.ch](mailto:Francois.Audigier@pse.unige.ch), bibliographie sur le site : [www.unige.ch/fapse/didactsciensoc...](http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc...)

<sup>2</sup> Traduction dans Jacques Revel dir. *Jeu d’échelles*, 1996, Gallimard, p.144, note 9.

<sup>3</sup> Sciences sociales ? Dans le système scolaire français qui fut pendant plus de vingt ans le cadre de mes travaux, les disciplines liées aux sciences sociales, autrement dit les disciplines qui ont les sociétés présentes et passées comme objet d’études et qui sont enseignées tout au long de la scolarité primaire et secondaire, sont l’histoire, la géographie et l’éducation civique. Dans certains enseignements techniques et professionnels, d’autres disciplines plus spécialisées traitent aussi des réalités sociales. Depuis 1967, selon des modalités variables, il existe, dans certaines sections des lycées, une discipline « sciences économiques et sociales ». Il n’en sera pas question dans ce texte où le terme de ‘sciences sociales’ réunit les trois disciplines citées plus haut.

<sup>4</sup> Les mots ne sont pas les choses. Le terme d’histoire désigne en français au moins deux objets que d’autres langues distinguent : l’histoire comme expérience vécue par chacun d’entre nous, expérience individuelle toujours à dimension collective, et l’histoire comme construction, en particulier scientifique, s’exprimant dans des travaux, des textes reconnus comme tels. Il nous faudrait aussi faire place à l’histoire comme récits circulant dans une société donnée. Dans ce texte Histoire avec majuscule signifie le mouvement collectif, l’expérience vécue en commun, l’Histoire des humains ; la minuscule, histoire, indique l’histoire scientifique et l’histoire scolaire, ceci sans préjuger de leurs relations.

<sup>5</sup> Démocratie, système politique où les pouvoirs sont sous le contrôle des citoyens. Je n’oppose évidemment pas démocratie à monarchie. Il y a actuellement presque autant de ‘monarchies démocratiques’ en Europe que de démocratie de type république, toutes aussi ‘démocratiques’ les unes que les autres.

questions sociales l'attente est forte. Toutefois, les relations, les équilibres, les complémentarités, mais aussi les conflits, les refus, sont délicats à analyser, à mettre en contexte, à comprendre, à résoudre. Il y a d'un côté les traditions, les coutumes, de l'autre les institutions et les formes de régulation sociale qualifiées de plus modernes. Certes, une grande partie de ces traditions sont inventées (Hobsbawm et Ranger 1983, pour l'Afrique, par exemple Amselle et M'Bokolo 1999), mais elles remplissent un rôle essentiel pour organiser la vie sociale. Dès lors, de quelle histoire, de quelle géographie, de quelle éducation citoyenne, ces populations, ces personnes ont-elles besoin ? Pour résoudre quels problèmes ? Comment y insérer les éléments d'économie, de sociologie, d'anthropologie qui sont aussi nécessaires ? A quels découpages du monde introduire les personnes ? Rester dans le local ? Rendre conscient le paysan qui cultive le coton qu'il est, par cette activité, inséré dans le marché mondial ? Que les décisions prises à Washington ont des effets sur lui ? Mais aussi lui ouvrir des perspectives d'action ? Développer des réseaux et des pratiques de solidarité qui lui permettent de construire un rapport de force plus favorable à différents niveaux d'échelle ? de telles questions précisent la différence entre les deux modes de pensée telles que les énonce Barth dans la citation placée en exergue de ce texte. D'ailleurs, nos enseignements n'ont-ils pas la prétention affichée de contribuer à l'un et à l'autre. De telles questions, urgentes et souvent douloureuses en Afrique, sont donc aussi les nôtres, même si elles le sont dans un autre contexte, avec d'autres données et d'autres références.

Ainsi, dans nos Etats européens, la situation de l'histoire et la géographie scolaires fut longtemps relativement simple. La finalité première annoncée et proclamée fut la construction d'une identité collective, appuyée sur une mémoire collective et sur une conscience du territoire habitée, soutenue par une éducation politique destinée à susciter l'adhésion aux institutions publiques. Hormis des périodes où des régimes autoritaires ont instrumentalisé voire dévoyé cette finalité, d'autres finalités l'ont accompagnée, des finalités plus générales de formation intellectuelle et éthique : formation de l'esprit critique, contribution à la formation d'une personne libre et responsable, transmission des valeurs partagées par la communauté politique. Bien sûr, il y eut et il y a toujours des tensions et des conflits dans l'espace public, plus précisément par rapport à notre thème, pour définir les objets d'enseignement. Nos disciplines sont tout sauf neutres. L'histoire et la mémoire sont des enjeux sociaux et politiques, le territoire et l'espace aussi ; quant à la citoyenneté et à la démocratie, nul besoin d'insister. Nos constructions politiques, nos espaces et communautés politiques<sup>6</sup> ont longtemps été et sont encore très souvent le cadre spatial et temporel privilégié par nos disciplines. Le regard porté aux autres l'a aussi été dans ce cadre. Ce sont ainsi par des grands ensembles, par des 'quasi-personnages'<sup>7</sup>, que les générations successives d'élèves ont été introduites dans la connaissance des sociétés présentes et passées. Il y a des termes qui désignent ces entités politiques : L'Égypte, Rome, l'Espagne, la France... ; il y a aussi ceux qui nomment des institutions, des groupes sociaux, des modes d'action, etc. : le gouvernement, les nobles, la bourgeoisie, les ouvriers, les paysans, le pouvoir, la guerre, le développement, ..., autant de concepts indispensables à la construction d'une compréhension des sociétés présentes et passées. Ces groupes et ces catégories découpent ainsi le social de diverses manières. Les espaces aussi sont soumis au même travail : espaces de nos Etats, de nos nations, de nos provinces, espace des voisins, espaces des autres, espaces lointains à

---

<sup>6</sup> Par communauté politique, j'entends ici un ensemble de personnes vivant sous un même régime politique et ayant une conscience de commune appartenance. Cette signification n'est pas identique à celle donnée en Espagne où coexistent des communautés correspondant aux différentes nations, basques, catalanes, andalouses, etc., et l'Etat central espagnol qui siège à Madrid. Elle n'est pas identique non plus au sens donné par le communautarisme, dans sa version anglo-saxonne, qui privilégie les identités culturelles, religieuses et linguistiques. Sauf précision, c'est avec le premier sens que ce terme est utilisé dans ce texte.

<sup>7</sup> Terme utilisé par le philosophe Paul Ricœur, par exemple 1985-1987.

découvrir, mais aussi lieux singuliers, lieux des batailles, lieux sacrés, lieux privilégiés des transformations économiques et sociales, etc. Le temps participe à ce concert : temps des historiens scandé par les quatre 'Vieilles', histoires ancienne, médiévale, moderne et contemporaine, temps linéaire qui suggère la continuité de l'expérience humaine et de nos communautés, temps découpé de multiples manières par les historiens, temps longs et temps courts, temps des structures et temps des conjonctures, etc. Tout cela et bien d'autres choses opèrent de constants changements d'échelle, du plus petit au plus grand, du plus local au plus global, du plus singulier au plus universel, du plus court au plus long ; nous découpons, rangeons, classons, distinguons, rassemblons, construisons des entités, excluons, intégrons... Cela n'a jamais été simple. Toutefois, j'insiste sur un trait bien connu de nos disciplines : pendant de nombreuses décennies, nos constructions politiques, et donc les découpages et les échelles privilégiés qu'elles appelaient, ont imposé leur domination. Depuis quelque temps, cela ne marche plus aussi bien qu'avant. D'un côté la globalisation et la mondialisation, pour employer des termes bien généraux et bien vagues, d'un autre le retour au singulier, au local, bouleversent cette relative stabilité. Nous avons tous le sentiment plus ou moins clair qu'il nous faut faire place à cette multiplicité des échelles d'analyse. Le reconnaître ne conduit pas à des solutions aisées à décider et à mettre en œuvre. Aussi ce texte est-il plus problématique que directement pratique, un appel à développer recherches théoriques et recherches empiriques, enquêtes et dialogues. Il se développe en deux temps. Dans un premier temps, je reviens sur la déstabilisation de nos disciplines scolaires de sciences sociales. L'identification de quelques-unes des raisons importantes de cette déstabilisation se poursuit par l'exploration de l'importance des échelles pour comprendre notre monde et construire l'avenir. L'échelle est souvent associée à la géographie, souvent aussi réduite à une relation de proportionnalité exprimée par une fraction de numérateur 1 et de dénominateur variable. Nous lui donnons une signification plus large comme en témoignent déjà certains des propos qui précèdent. Tout au long de ce parcours, je m'efforce de lier les questions sociales et politiques à celles qui concernent plus directement l'enseignement de nos disciplines de sciences sociales, questions que cet enseignement doit affronter. Ce travail nous attend ; il a déjà été entrepris par certains.

Cependant, avant d'entrer dans ces différents thèmes, il me faut préciser brièvement d'où je parle, le point de vue qui est le mien, mon insertion culturelle et ses hésitations, les intentions de mes propos. Citoyenneté, histoire et géographie, éducation scolaire, formation des enseignants, etc., tout cela est placé dans un contexte qui pèse d'un grand poids sur nos conceptions, sur nos imaginaires. Citoyen de nationalité française, je viens donc d'une tradition politique et administrative où, sur fond de luttes politiques et sociales, de cassures entre deux France selon une expression souvent utilisée, le pouvoir officiel est centralisé. Depuis près de six années, je suis plongé dans l'univers helvétique, univers démocratique construit et fonctionnant sur une conception fort différente des règles et des dispositifs. Pour ceux qui ne sont pas nés suisses, la citoyenneté suisse s'acquiert d'abord par un droit de bourgeoisie. La communauté politique helvétique est construite par le bas, par l'agglomération et l'adhésion de bourgs, de villages et de villes, de cantons. Tout ce qui peut être local est et reste local. Le peuple est régulièrement consulté sur les sujets les plus divers ; si ce n'est pas l'autorité politique qui en prend l'initiative, un large droit de pétition le permet aux citoyens. Cela ne produit pas un univers politique plus simple et plus efficace que le précédent. Simplement, la manière de construire, de comprendre et de combiner les échelles est fort différente. Cette différence dessine aussi des solidarités spécifiques. Elle donne l'impression que les solidarités locales sont essentielles et souvent puissantes, mais elle trace aussi des exclusions. Par exemple, il n'existe pas d'assurance maternité au niveau fédéral. Une votation récente a refusé qu'une telle assurance soit mise en place à cette échelle. Pour diverses raisons, qu'il n'est pas possible d'examiner ici, le peuple suisse n'exprime pas une

solidarité correspondante. Il est du ressort des cantons de décider si le peuple cantonal est d'accord ou non pour la mettre en place. Ainsi, les niveaux de pouvoir sont aussi des échelles spatiales et sociales de solidarité. Les valeurs rejoignent ici directement le politique, non plus seulement au niveau des principes, mais au niveau des choix exprimés par les citoyens.

Enfin, ce texte place la réflexion sur les échelles sous le projet de la formation du citoyen. Il ne s'agit pas de manier et de diversifier les échelles parce que cela se ferait de plus en plus dans les sciences de références – histoire, géographie, sciences politiques, etc. - ou dans la vie sociale. Certes, ces raisons sont importantes et ces univers sont d'utiles inspirateurs des savoirs scolaires, mais nos choix théoriques et pratiques sont commandés par ce projet de formation. Ici surgit à nouveau une difficulté déjà rencontrée avec la mondialisation ou la globalisation, celle du sens des mots, de ces mots qui semblent faire consensus à condition que l'on n'en examine pas trop attentivement les significations et les usages. Citoyen ? Les définitions et approches sont nombreuses<sup>8</sup>. Devant le risque de confusion totale - tout ce qui intéresse la vie sociale, le vivre ensemble intéresse le citoyen, donc la citoyenneté est partout, dans la conduite automobile aussi bien que dans le tri des déchets -, je plaide pour une approche qui reste solidement ancrée sur le noyau dur de la citoyenneté démocratique. Trois éléments composent ce noyau dur dans un régime démocratique et sont liés au fait que la citoyenneté est d'abord un statut lié à l'appartenance à une communauté politique. Ce statut accorde à son titulaire, le citoyen, des droits et des obligations, ainsi qu'une part de la souveraineté politique. À ces deux traits s'ajoute le sentiment d'appartenance, sentiment qui exprime la conscience de faire partie d'une communauté politique, conscience d'une relation privilégiée à ses membres. C'est à partir et en fonction de ce noyau dur que l'on peut décliner d'autres dimensions ou d'autres aspects de la citoyenneté.

Sur le plan éducatif, cela signifie que la formation du citoyen est une formation aux droits et aux pouvoirs et qu'elle comporte également cette dimension de l'appartenance. Droits et obligations, pouvoirs et appartenance appellent aussi des principes et des valeurs telles que l'égalité, la liberté, la justice. Cela dessine un point de vue à partir duquel analyser nos sociétés, nos discours, nos pratiques, nos réalités sociales, et un horizon pour construire le présent et l'avenir. Ces caractères propres à la citoyenneté, les principes et valeurs qui fondent celle-ci, se heurtent constamment à deux difficultés, d'une part l'inégalité des conditions, d'autre part la diversité des croyances et des cultures. Loin de rester théorique ou éloigné du réel, tout ceci s'inscrit donc dans la dynamique même de nos histoires, dans l'invention constante du monde à laquelle nous participons et à laquelle nous formons nos élèves à participer.

Une telle approche est parfois reçue comme restrictive voire trop éloignée de réalités qui appelleraient des approches principalement 'concrètes'. Outre que l'appel au concret cache souvent les idéologies qui sont à l'œuvre, je pense cette centration nécessaire pour éviter les dérives vers une formation citoyenne à orientation uniquement comportementale et le méli-mélo conceptuel. Ce texte, comme nos débats, fait usage de nombreux concepts dont il conviendrait de préciser constamment le sens. C'est bien sûr impossible, mais cette absence ne doit pas transformer ces mots en concepts-obstacles, ces concepts si généraux qu'ils font ou semblent faire l'unanimité parce qu'ils désignent tout et n'importe quoi.

## 1. – La déstabilisation croissante des enseignements de sciences sociales

Dans mon introduction, j'ai marqué l'importance des finalités politiques et de l'appartenance comme dimension de la citoyenneté. Ce marquage a pour intention de rappeler une famille de finalités que l'on a d'autant plus tendance à ne pas examiner attentivement qu'elle est

---

<sup>8</sup> Je renvoie ici au texte 'concepts et compétences clés' écrits dans le cadre du projet éducation à la citoyenneté démocratique du Conseil de l'Europe et disponible sur le site du Conseil, document DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

conflictuelle et que l'on ne sait plus comment en assurer la présence. C'est pourquoi elle retient le plus mon attention dans ce texte. Cela implique que d'autres aspects, eux aussi importants, ne sont pas retenus ici, en particulier ce qui a trait à la dimension juridique de la formation du citoyen et à ses conséquences sur les contenus d'enseignement et les pratiques scolaires (voir par exemple Audigier 1999).

### 1.1. – Appartenances et disciplines scolaires de sciences sociales

Il y a plus d'une dizaine d'années, une analyse approfondie des textes officiels qui régissaient l'enseignement des trois disciplines scolaires en France depuis la fin du XIXe siècle, m'a conduit à identifier un tournant autour des années septante, tournant que j'ai appelé 'boîte à outils' (Audigier, 1995). Avant ces années, les textes officiels énonçaient clairement les finalités politiques de ces disciplines et leur lien avec la construction d'un sentiment d'appartenance. Autrement dit, ils disaient le 'sens' de ces savoirs scolaires, terme qui recouvre à la fois la signification et la direction. La signification consiste à enseigner aux jeunes, ici des jeunes français ou des jeunes appelés dans leur grande majorité à le devenir, que leur histoire personnelle était directement liée à une histoire collective, celle de leur communauté d'appartenance, la Nation française. La direction indique que l'avenir, leur avenir était profondément solidaire de l'avenir de cette communauté politique. Le passé et l'avenir étaient ici complémentaires et donnaient tout leur poids au présent dans la continuité et l'ouverture de l'expérience humaine. La république se présentait comme un horizon indépassable. Cet horizon n'était pas achevé dans ses formes institutionnelles qui changent avec le temps, mais les principes et les valeurs de cette république étaient et devaient rester les inspirateurs fondamentaux de ces formes, des décisions politiques que la communauté prenait et avait à prendre<sup>9</sup>. Certes, ces finalités n'ont jamais été uniques. J'ai dit la présence de l'esprit critique et des finalités intellectuelles ; j'ajoute aussi, surtout concernant l'éducation civique, les finalités pratiques, puisque l'on attend de cette éducation qu'elle forme à des comportements sociaux, à des attitudes personnelles. Mentionnons ici, qu'il est bien difficile d'observer et plus encore d'évaluer les travaux et les situations scolaires qui correspondent à ces deux dernières familles de finalités, intellectuelles et pratiques. Les observations de cours d'histoire et de cours de géographie réalisées au cours de divers travaux de recherches montrent que l'esprit critique et le raisonnement sont très rarement des objets d'un travail explicite. L'étude des effets des situations d'enseignement qui sont censées construire des compétences sociales pour la vie commune soulève les difficiles questions des relations entre l'école et la vie sociale, du transfert des savoirs construits dans la première vers la seconde, sans oublier les interrogations éthiques qu'elles appellent.

Quelles que soient les difficultés rencontrées pour construire des orientations de travail qui correspondent à ces deux dernières familles de finalités, ce sont elles qui sont mises en avant depuis les années septante. Les textes officiels insistent alors sur l'apprentissage de notions et de concepts censés être caractéristiques des disciplines, sur celui de quelques repères dans le temps et dans l'espace, enfin, celui de méthodes de réflexion, elles aussi spécifiques à ces disciplines. Le sens est renvoyé à l'espace privé. C'est à chacun de construire son propre destin. Version négative : il n'y a plus de destin commun et la solidarité qui l'accompagne est menacée de s'effriter. Version positive : l'école forme des individus libres et autonomes. Si les critiques adressées à des visions fermées de l'appartenance, à des manières de construire ou de renforcer des identités closes et exclusives, des identités qui rejettent les autres et constituent des barrières pour les accueillir, sont totalement justifiées, elles n'ont certainement pas été le facteur déterminant pour expliquer ce retrait vers une conception instrumentale de

---

<sup>9</sup> Nous sommes dans un modèle théorique et son imaginaire, non dans la réalité sociale et historique. Toujours deux mondes ?

nos disciplines. Il ne s'agit pas là d'une orientation exclusive. La référence à l'Etat nation et à la République demeure, plus ou moins fortement exprimée selon les moments. Mais le mouvement général est là. Il n'est pas non plus seulement français.

Penser son appartenance c'est penser son histoire comme solidaire avec celle d'autres personnes, comme partie prenante d'une histoire collective. La citoyenneté complète ce sentiment par l'exigence de la présence et de l'action avec les autres. J'ai développé ailleurs (Audigier 1999, 2000) le passage d'une citoyenneté d'appartenance et d'obéissance telle qu'elle a été mise en avant à partir de la fin du XIXe siècle à une citoyenneté délibérative, participative et instrumentale. Je m'inquiète surtout d'une certaine naïveté et exprime une crainte. On ne peut qu'adhérer à l'idée de construire une personne libre et autonome, de refuser de faire de nos enseignements des instruments de propagande. Mais, la liberté et l'autonomie sont-elles des états que l'on atteindrait après une durée plus ou moins longue d'éducation ? Je préfère les penser comme un mouvement, un mouvement jamais achevé, un mouvement dans lequel entrent aussi des dimensions affectives, émotionnelles, un mouvement fortement contextualisé par les conditions aussi bien matérielles que culturelles dans lesquels il se développe ; ces conditions constituent un ensemble de contraintes autant qu'un ensemble de ressources dans lesquelles l'individu est situé ou dans lesquelles il puise selon les moments et les circonstances, selon ses projets, ses désirs, ses aspirations. Ce mouvement de liberté et d'autonomie se produit toujours dans un monde où nous sommes en relation avec les autres. Nous avons besoin de nous penser en relations avec les autres. Ces relations se construisent et se développent dans le cadre de représentations du social que l'historien Baczkó nomme des *imaginaires sociaux* : « *Tout au long de l'histoire, les sociétés se livrent à un travail permanent d'invention de leurs propres représentations globales, autant d'idées-images au travers desquelles elles se donnent une identité, perçoivent leurs divisions, légitiment leur pouvoir, élaborent des modèles formateurs pour leurs membres, tels par exemple 'le vaillant guerrier', le 'bon citoyen', le militant dévoué', etc.* » (1984, p.8).

Il y a donc une part obligatoire d'imaginaire, d'affectif, d'émotionnel dans la construction et l'affirmation de nos identités. Il est évident que nous ne pouvons pas penser ces dernières de la même manière qu'il y a 50 ou 100 ans. Elles sont dites et souvent vécues aujourd'hui mobiles, indécises, multiples, soulignant ainsi qu'elles sont prises dans l'histoire de chacun et qu'elles se réfèrent à des échelles d'appartenances elles aussi multiples. Cette situation met en difficulté l'appartenance à la communauté politique qui était censée dessiner un cadre commun pour tous les citoyens. En laissant hors de ce champ politique d'autres appartenances, les systèmes démocratiques permettent cette multiplicité. Aujourd'hui devant les difficultés que rencontre ce niveau politique, le choix de la 'boîte à outils' s'est imposé quasiment de lui-même et est apparu comme une affirmation supplémentaire de la liberté de chacun. Je souhaite nuancer ici cette vision quelque peu angélique<sup>10</sup>. D'une part nous ne pensons pas tout seul ; nous pensons grâce aux autres, avec les autres, les autres des générations antérieures, leurs œuvres, leurs productions, les autres nos contemporains ; d'autre part nous appartenons à des entités différentes, nous sommes habités par des imaginaires sociaux qui nous modèlent et nous informent autant que nous contribuons à les reproduire et à les modifier.

Si nous laissons cette dimension de nos disciplines à la porte de nos classes, ce sont d'autres forces, d'autres influences qui viendront prendre la place. Elles y sont déjà ; les médias, les pairs jouent un rôle croissant, les communautés aussi, communautés non pas politiques et démocratiques, mais communautés dites culturelles et qui dessinent des appartenances présentées et vécues comme des essences, comme des natures, et non comme des

---

<sup>10</sup> L'écrivain Anatole France écrivait à la fin du XIXe siècle : « la liberté est l'ignorance des contraintes qui nous forcent à agir ». Sans interpréter cette phrase comme un déni de liberté, disons simplement qu'elle nous invite à une certaine modestie !

constructions historiques et donc mobiles, modifiables, ouvertes. Les appartenances sont en prise directe avec les échelles, échelles sociales, échelles de temps et d'espace. Elles définissent nos espaces de solidarité. Nos programmes scolaires sont des réponses à un projet politique, à une conception du vivre ensemble.

## 1.2. Pluralité du monde et diversification croissante des savoirs de référence

Je serai beaucoup plus rapide sur ce thème car il est largement connu, même si il est nécessaire d'en rappeler l'importance dans une réflexion sur les échelles pour comprendre notre monde. C'est une banalité de dire qu'aujourd'hui les interrogations sur l'avenir de nos sociétés et de notre monde commun se multiplient, que sans doute jamais dans l'histoire, ces sociétés n'ont été globalement aussi incertaines, voire angoissées sur cet avenir. Nous sommes plongés dans une période où nos pouvoirs politiques étatiques sont mis en cause par le marché, les marchés, selon une logique de distribution des droits et des libertés qui heurtent directement nombre de principes sur lesquels repose la démocratie. Pour énoncer la différence fondamentale entre le marché et la démocratie, Jean-Paul Fitoussi (2004, p.46) utilise la comparaison suivante : « *D'un côté, le marché régit par le principe du suffrage censitaire, où l'appropriation des biens est proportionnelle aux ressources de chacun – un euro, une voix. Et, de l'autre, la démocratie régit par le suffrage universel – une femme, un homme, une voix* ». Cette comparaison traduit mieux que tout l'enjeu d'une démocratie citoyenneté quant à l'exercice du pouvoir. L'échelle des fortunes et sa hiérarchie remplace l'égalité politique et juridique.

Cette remise en cause se fait aussi par le haut et par le bas. L'Europe que nous retrouvons ultérieurement est ainsi emblématique de ces remises en cause. La question des pouvoirs politiques n'est pas seulement, voire pas essentiellement, celle d'une 'classe politique' qui serait en train de perdre ses privilèges, elle est celle de nous tous, citoyens libres et égaux, de notre souveraineté, de notre pouvoir face à d'autres forces. La mondialisation est loin de concerner de manière identique toute l'humanité. Elle est d'abord « *une expansion planétaire des entreprises multinationales* » (de Senarclens, 2001, p.92), elle-même relayée et présentée comme nécessaire, obligatoire et... bénéfique par de puissants réseaux d'informations et de diffusions dont j'ai dit la puissance dans la construction des imaginaires. Face à cela nous pouvons certes nous proclamer 'citoyen du monde' ; mais la générosité de cette proclamation n'efface pas la réalité de notre monde divisé ni le fait que les droits et les obligations dont chacun de nous est titulaire dépendent entièrement de notre statut de citoyen de tel ou tel Etat. Notre existence corporelle, intellectuelle, affective, est toujours quelque part, dans un lieu, que nous ne sommes jamais partout à la fois, que nos relations et nos solidarités sont limitées.

Si les évolutions du monde et les manières dont nous en rendons compte dans nos sociétés se diversifient, c'est aussi le cas des savoirs dits scientifiques, savoirs qui sont censés inspirés les savoirs scolaires. Les travaux et publications se multiplient. Les uns et les autres sont divers ; aucune science sociale ne présente des analyses convergentes. Aucun point de vue, aucun paradigme ne s'impose. À l'image de Joseph Stiglitz (2002), telle personne qui occupait des fonctions officielles et travaillait en faveur d'une mondialisation de l'économie de marché, se trouve quelques années plus tard en dénoncer les dangers et les méfaits. De telles analyses manient constamment des échelles différentes, passant du local au global, convoquant des acteurs individuels, collectifs, institutionnels, jonglant entre le passé, les présents et les futurs. Toutes montrent un monde commun, la nécessité de raisonner à plusieurs échelles. Certains auteurs utilisent le terme de 'glocalisation' pour insister sur l'articulation entre les échelles, sur le fait qu'il y a du global dans le local, du local dans le global. Cela rend

encore moins aisé le choix des savoirs scolaires et la construction des curriculums dans nos disciplines.

### 1.3 – Sommes nous capables d'un projet ?

La question de l'avenir a souvent été évoquée dans ce qui précède. Comme leitmotiv, je rappelle que tout programme scolaire, tout projet d'éducation est une anticipation : « *Un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font les plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est à dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination* » (Kant, Traité de pédagogie, traduction Hachette Classiques, 1981, p.40). Ce propos de Kant nous rappelle sans ambiguïté combien l'idée de neutralité est illusoire, combien tout projet est anticipation de l'avenir, combien tout projet est choix. Dans leurs généralités, de telles affirmations susciteront sans doute l'adhésion. Mais leurs conséquences sur la définition des savoirs enseigner et des dispositifs d'enseignement est une autre affaire.

Je prends ici l'exemple de l'Europe, souvent présentée comme notre grand projet politique pour l'avenir. Depuis de nombreuses années les curriculums s'ouvrent à plus d'Europe, les spécialistes publient de multiples ouvrages sur l'Europe, parmi ces derniers certains s'interrogent sur un enseignement de l'Histoire de l'Europe. Je laisse de côté les questions méthodologiques et épistémologiques que ce dernier travail soulève pour me centrer sur l'Europe comme projet politique. Dès lors qu'il y a formation du citoyen, quinze Etats en mars 2004, vingt-cinq d'ici peu, sont concernés par la dimension européenne de cette citoyenneté si on l'associe à l'Union européenne, plus de quarante Etats si on définit cette citoyenneté par rapport au Conseil de l'Europe et à la reconnaissance juridique de la Convention européenne des droits de l'homme. En nous en tenant à la première Europe, nous pouvons toujours dénoncer la médiocrité d'un personnel politique qui assume rarement les décisions qu'il prend ou qui sont prises en son nom lors des Conseils européens et qui préfère nous faire croire que c'est 'la faute à Bruxelles' ; toujours est-il que nous ne pouvons plus penser de très nombreux problèmes qui nous concernent quotidiennement sans nous référer à cette échelle de pouvoir et de décision.

Or, l'Europe est un projet politique, un projet qui divise nos sociétés dans ses formes et dans ses contenus. Nous savons tous qu'entre les euro-acteurs et les euro-exclus, nous avons toute une gamme de situations et d'opinions. Devons-nous enseigner l'Europe comme une évidence, une nécessité, une contrainte, un choix, etc. ? Sans doute, un peu tout à la fois. Toutefois, nous ne pouvons pas nous contenter d'une réponse aussi générale et en rester au niveau des intentions. Les rares recherches disponibles (par exemple, Tutiaux-Guillon 2000, Audigier 2004) montrent que si les finalités critiques et intellectuelles sont affirmées comme les plus importantes par les enseignants, l'étude de situations scolaires et des traces de l'enseignement consignés dans des cahiers d'élèves, les résultats d'enquêtes précises auprès de ces derniers, mettent en évidence que l'on est loin d'observer une présence forte de ces finalités. L'enseignement scolaire de l'Europe est massivement dominé par une vulgate qui en fait un produit historique aussi nécessaire que débarrassé de toute dimension conflictuelle, une nécessité téléologique que souligne la présentation des différents moments de la construction européenne comme autant d'étapes qui s'enchaînent logiquement les unes aux autres. L'étude des institutions européennes est elle aussi aseptisée. Quant à l'échelle, elle est présente de manière explicite en géographie, mais elle correspond plus souvent à des niveaux d'organisation administrative et politique qu'à une dimension de l'analyse qu'il convient de faire varier selon les objets étudiés et leurs enjeux. De leurs côtés les élèves témoignent de leurs grandes difficultés à établir des relations entre les savoirs scolaires et les informations et



opinions qu'ils reçoivent et émettent à propos de l'Europe. De tels constats peuvent paraître quelque peu pessimistes, l'accusation vite portée envers des enseignants qui semblent ne transmettre que des savoirs tout faits. Un tel jugement est aussi trop rapide que peu fondé. Les logiques et les contraintes qui président à la sélection et à la construction des savoirs scolaires, à la construction et à la mise en œuvre des situations d'enseignement, poussent toutes vers ces contenus et ces pratiques aseptisés. Nous avons besoin et nécessité de faire évoluer ces logiques. Ceci est un autre souci (à ce propos, Audigier 2001).

Cela renvoie aussi à la citation de Frederik Barth. Sans en avoir délibérément l'intention, cet anthropologue pointe un défi, ou une limite ?, considérable à nos enseignements, à savoir leur fonction dans la vie sociale. Nous les pensons habituellement comme mettant les élèves en situation de construire des connaissances, des capacités pour penser le monde social, se penser dans ce monde et par là même être capable d'agir, de prendre des décisions, de coopérer avec d'autres, etc. Barth nous invite à travailler cette relation entre deux échelles de connaissance, des connaissances générales sur le monde social - les allemands parleraient d'une *Weltanschauung* - et des connaissances situées, des connaissances pour l'action.

#### 1.4. – Retour sur les finalités

Pour achever ce rapide tour d'horizon, je reviens au point de départ et reprend la question des finalités. La référence à la citoyenneté démocratique est plus que jamais nécessaire. Nos démocraties sont fragiles ; elles sont fragiles car ce qui les sous-tend, du moins en principe, à savoir la proclamation de l'égalité des personnes et par voie de conséquence de leur égalité juridique, n'est pas partagée par tous. Elles sont aussi fragiles parce que nos actuels modes de développement produisent plus d'exclusion que d'intégration. Elles sont fragiles car, comme nous l'avons vu, les pouvoirs anciennement attribués à la sphère politique sont mis en cause par d'autres pouvoirs, parce que la définition des premiers dans le cadre de nos Etats est totalement insuffisante et parce que cette définition peine à se construire à d'autres échelles, notamment avec l'Europe. Et pourtant, avons-nous d'autre horizon pour construire un monde commun viable et humain que celui dessiné par la construction démocratique et la citoyenneté ?

Parmi bien des objets de travail nécessaires j'en choisis deux. Le premier est la poursuite de l'approfondissement de la citoyenneté, notamment de la souveraineté et de son exercice, le second celui de l'appartenance. La souveraineté et ses modes d'exercice se développent déjà à plusieurs échelles. Mais, quels que soient les dispositifs institutionnels et quelles que soient nos convictions personnelles, nous connaissons aussi toutes les difficultés rencontrées pour déterminer le niveau d'échelle le plus pertinent selon les objets sur lesquels débattre démocratiquement et prendre des décisions citoyennes.

Quant à l'appartenance, aux appartenances, nous avons à en faire une question nouvelle dans nos études savantes comme dans nos contenus et pratiques d'enseignement. À ce titre, nous avons dans le même mouvement, à assumer et à transmettre ce qui relève des appartenances héritées, à les soumettre à l'analyse et à la critique, à nous placer, nous et nos étudiants, nos élèves, nos contemporains, en situation de les penser de manière dynamique et ouvertes au changement. Nous retrouvons cette double dimension de l'enseignement de l'histoire, plus largement des sciences sociales, entre l'adhésion et la distanciation. Nous avons aussi à prendre en compte les différences profondes qui existent, dans nos classes et dans nos établissements scolaires, entre ceux des élèves qui sont déjà dans l'idée que la planète est leur espace légitime d'action et ceux pour qui cet espace d'action est et reste réduit au local, voire un peu plus. J'ai suggéré la force de ces différences à propos de l'Europe. De manière plus systématique, Zygmunt Bauman (1999, p.136) oppose deux mondes : « *Les habitants du*

*premier monde vivent* dans le temps ; l'espace ne compte pas pour eux, puisqu'ils peuvent franchir instantanément toutes les distances... Les habitants du deuxième monde vivent dans l'espace : un espace pesant, résistant, intouchable, qui enserme le temps et le soustrait au contrôle des habitants ». Il existe bien sûr un infini de situations intermédiaires, mais cette opposition nous alerte avec force sur le fait que les univers temporels et spatiaux de nos élèves sont déjà différenciés, qu'ils ont déjà par leurs insertions sociales et culturelles des horizons et des pensées scalaires différents.

Les finalités citoyennes incluent alors une autre dimension, celle de donner aux habitants du second monde et à leurs proches, des outils pour penser aussi le premier monde. Le local, dont nous sommes parfois si friands, en particulier à l'école élémentaire, risque de se muer dans un enfermement. Cela ouvre directement le titre de la seconde partie de ce texte.

## 2. - Penser le monde, se penser dans le monde : la pluralité des échelles

La nécessité de penser le monde à plusieurs échelles ne nécessite pas de longues argumentations. Les références qui précèdent indiquent quelques unes des directions vers lesquelles recueillir ces arguments. Si certains acteurs manient constamment ces échelles et les utilisent à leur profit, en jouent, d'autres acteurs n'en ont qu'une vague, très vague idée. Le faible pouvoir dont disposent certaines populations dans le monde, comme les Africains évoqués au début de ce texte, est aussi lié à leur capacité à penser, à se penser à plusieurs échelles. Cette pluralité ne concerne pas seulement les activités économiques et la distribution administrative et politique des pouvoirs, elle concerne aussi la construction de nos identités, identités personnelles et identités collectives, toujours ce sentiment d'appartenance en relation avec les réseaux de relations et de solidarités auxquels chaque être humain appartient. Cet accord supposé, il nous faut aller plus avant dans les contenus et les pratiques scolaires, et pour cela interroger la contribution de nos diverses disciplines. Cet examen met en tension un classique de nos débats : organiser nos enseignements autour de contenus factuels ou autour de compétences plus générales ? Le premier point de vue est souvent défendu par ceux qui mettent en avant le fait que les sciences sociales étudient toujours des situations singulières ; l'histoire ne se répète pas, les lieux et les espaces sont tous différents, l'expérience humaine est unique. Des compétences intellectuelles plus générales peuvent certes être construites, mais l'important réside d'abord dans l'étude et l'apprentissage de faits singuliers. Le second point de vue insiste sur ces compétences générales et cherche à les définir par rapport à ce qui fait la spécificité des sciences de référence. Les curriculums de chaque discipline sont alors à organiser en fonction de ses 'modes de pensée' spécifiques (pour l'histoire, voir par exemple Heimberg 2002).

Tout en partageant le second point de vue, je soulève deux questions :

- la première porte sur les relations entre les diverses sciences sociales et par là entre leurs diverses constructions scolaires. Ces relations nourrissent une abondante littérature, les uns insistant sur la spécificité, d'autres mettant l'accent sur les relations, voire sur l'unité profonde des sciences qui étudient les sociétés qu'elles soient présentes ou passées. Certes, les méthodes ne sont pas identiques. En particulier les historiens ne peuvent produire des traces du passé qui n'existent pas. Mais, in fine, toutes ces sciences convergent vers une unité et le sociologue Jean-Claude Passeron (1991) utilise pour les désigner le terme de 'sciences socio-historiques'. La question de ces relations a des effets directs sur les relations entre les disciplines scolaires et est en écho profond avec Barth ;

- la seconde rejoint celle des appartenances. Privilégier de façon trop exclusive les modes de pensée disciplinaire comporte le risque de 'privatiser' le choix de contenus enseignés, autrement dit des mondes, des expériences et situations humaines présentes et passées dans lesquelles introduire les élèves. De toute manière, en suivant Passeron pour placer nos

disciplines sous le terme de ‘disciplines socio-historiques’, je rejoins nombre d’auteurs qui insistent sur l’importance des histoires (par exemple, Bruner 2002), sur le fait que nos identités sont pour une grande part des identités narratives. Mais alors une nouvelle question s’impose, non plus de quelle histoire avons-nous besoin ? - le singulier marque ici plutôt un choix méthodologique ou épistémologique -, mais de quelles histoires avons-nous besoin ? - le pluriel affirme le nécessaire choix entre un nombre infini d’histoires possibles et disponibles. Nous ne pouvons les transmettre toutes ; les choix scolaires sont draconiens, terriblement réduits. Seul le projet politique en faveur d’une citoyenneté démocratique, tel que rappelé précédemment, offre un cadre pour raisonner ces choix. Il est donc bien encore et toujours question d’échelles, échelles des groupes, des territoires, des passés, qui contribuent à définir nos appartenances, nos identités et nos solidarités.

Si d’un côté, la réponse à de telles questions implique un minimum d’accord sur le projet politique, elle implique aussi un approfondissement des contributions disciplinaires. Dans les paragraphes qui suivent, je présente brièvement quelques axes en ce sens. Reprenant le titre donné à l’ensemble de ce texte, je ne parcours pas les disciplines telles qu’elles sont identifiées dans l’enseignement, mais je m’intéresse plus directement à l’espace et au temps. Même si l’espace est associé à la géographie et le temps à l’histoire, je plaide pour une vision plus unie selon laquelle il y a du temps en géographie et de l’espace en histoire. Plus encore, l’objet commun de ces deux disciplines est l’étude des sociétés. On oublie cela trop souvent, notamment à l’école élémentaire. C’est pour cette raison que je m’arrête d’abord sur le social et ses échelles.

## 2.1. – Echelles du social

Toute science qui étudie une société la découpe en objets plus ou moins homogènes, plus ou moins étendus, et désigne ces groupes par des concepts, des mots qui leur donnent sens, qui leur attribuent des rôles, des fonctions, des identités. Ce sont aussi ces mots qui servent à construire ces découpages, personnages individuels et collectifs, quasi personnages dont nous avons déjà rencontré quelques exemples. Nos ouvrages scolaires et nos contenus enseignés sont remplis des uns et des autres. Selon les moments de l’histoire, selon les thèmes d’étude, l’accent est mis sur des individus qui ont existé ou existent réellement, –Charles-Quint, Christophe Colomb, Roosevelt, Picasso... mais aussi les personnages d’actualité-, sur des personnages qui jouent un rôle d’idéal-type -l’enfant travaillant dans les mines européennes au XIXe siècle ou aujourd’hui en Bolivie, le paysan au moyen âge ou de nos jours avec la politique agricole commune, etc.-, l’échelle individu se combine alors avec l’échelle groupe. Ces choix sont aussi commandés par des raisons pédagogiques. On fera, par exemple, l’hypothèse qu’il est plus facile pour les élèves, notamment les plus jeunes, d’imaginer des mondes différents du leur à l’aide d’individus plus facilement identifiables, voire avec lesquels ils peuvent entrer en empathie.

L’analyse du social est ainsi constamment aux prises avec ce que j’appelle ici des échelles du social. L’extension de nos contenus d’enseignement à l’ensemble du monde hier et aujourd’hui, complexifie cette situation d’au moins deux manières : l’une est bien connue des chercheurs, de ceux qui se déplacent dans l’espace, anthropologues, ethnologues ou géographes, autant que de ceux qui se déplacent dans le temps ; comment construire ces découpages, ces catégories ? Quelles places attribuer aux découpages utilisés par les locaux ? à ceux utilisés par les chercheurs ? Il est aussi ici question de construire d’une vision globale du monde. Cette vision est-elle une extension de nos visions particulières ? Existe-t-il des visions universelles ou seulement des visions singulières ? des outils d’analyse du social valides quelles que soient les sociétés ? Etc. La seconde s’appuie sur la première pour interroger la construction d’un monde commun. Il ne suffit pas de proclamer que nous habitons un village global pour que les imaginaires et les solidarités soient partagés. À

quelle(s) échelle(s) ce monde commun se construit-il ? sur quels contenus ? Le mouvement actuel, encore une fois présenté comme quelque chose d'inéluctable, aussi naturel qu'un cyclone tropical, voudrait nous faire adhérer à l'idée que ce monde commun serait d'abord le produit d'échanges marchands mondialisés et de rapports contractuels.

L'espace et le temps sont placés sous l'emprise du social. Autrement dit, nos compréhensions du temps, de l'espace et du social sont totalement solidaires, le dernier jouant un rôle dominant. Cela interroge à nouveau nos manières de découper le monde et de le catégoriser. Les travaux rassemblés notamment par Carretero et Voss dans un premier volume pour les sciences sociales (1994) puis dans un second volume pour l'histoire seule (1998) témoignent de la diversité des approches et des résultats pour étudier et comprendre les manières dont les élèves procèdent sur ces objets. Au-delà de cette diversité, demeure la question didactique des catégorisations, scripts d'action et autres concepts et outils de pensée que nous construisons avec nos élèves. Que signifie le fait de découper le monde en groupes sociaux ou en ordres ou en classes sociales, en castes, etc. ? Que signifient les découpages empruntés aux autres sciences sociales et qui ont servi et servent encore à qualifier différentes problématiques en histoire et en géographie ? Comment interpréter le fait que nous sommes passés d'une identité collective fondée sur le politique à une importance première accordée à l'économie et maintenant à la culture, mouvement dont nous observons les effets dans les curriculums scolaires ? N'avons pas à nouveau à faire avec ces concepts-masques que j'évoquais en introduction ? Sans oublier cette naturalisation que nous opérons avec une telle catégorie 'culture', comme si, attribuée aux individus, elle leur assurait une sorte d'essence immuable. La culture tient lieu d'explication. Les découpages que nous opérons, les hiérarchies que nous construisons entre les différents niveaux de lecture, les concepts que nous utilisons témoignent de nos points de vue, de nos convictions, de nos idéologies en donnant à ce mot toute la force qu'il a et en lui ôtant ses connotations négatives. Comme si l'idéologie c'était toujours la pensée de l'autre.

À cet égard, un historien polonais Jerzy Topolski (in Moniot et Serwanski, dir. 1994 p.71-81) propose de distinguer trois 'couches' différentes qui constituent le texte d'histoire. Ces couches renvoient à ce que l'on pourrait appeler des échelles de compréhension. La première concerne les faits, la seconde les procédés rhétoriques utilisés dans l'écriture pour emporter l'adhésion du lecteur, la troisième les mythes et autres visions générales du monde, qui sont d'ordre idéologique. La première est ouverte à la falsification, la deuxième à une analyse du langage, la troisième appelle directement l'interprétation et le sens. Cette classification est aisément extensible aux autres sciences sociales et à la géographie. Une accumulation de 'faits' n'est pas plus de l'histoire qu'une accumulation d'observations et donc aussi de 'faits' n'est la géographie. Chaque fois, à chaque étape, les trois couches sont présentes.

## 2.2. - Echelles d'espace

Le sens commun attribue généralement l'espace et les échelles à la géographie. L'étude de l'espace social et de la production de l'espace par les sociétés est devenue un des axes privilégiés par la géographie scientifique. À propos des échelles, les géographes ont coutume de distinguer l'échelle cartographique, qui correspond à un rapport de proportionnalité entre les distances présentes sur l'espace de référence et celles qui sont portées sur la carte, et l'échelle géographique, qui désigne un niveau spatial pertinent pour étudier un phénomène. Les géographes insistent également aussi beaucoup aujourd'hui sur la nécessaire variation des échelles, elle-même associée à une variation du point de vue. Traditionnellement, l'échelle appelle la délimitation d'un territoire, souvent, dans l'enseignement, une délimitation a priori, qui va définir un dedans et un dehors. Celle-ci correspond aussi à un découpage administratif et politique, lui-même lié aux finalités déjà présentées. Il est clair que le territoire est le mode

de compréhension de l'espace auquel il est le plus aisé de s'identifier. Historiquement, nous savons tous l'importance que les sociétés, les communautés politiques, les Etats, ont mis et mettent encore pour le contrôle des territoires, de leurs territoires. La citoyenneté a très évidemment une forte dimension territoriale. Nous sommes encore attachés à cette idée de territoire qui confère une dimension spatiale à nos appartenances. D'ailleurs les programmes scolaires de géographie de l'école secondaire au Québec mettent l'accent sur ce concept de territoire en le présentant à diverses échelles.

Les géographes mais aussi de très nombreux auteurs (par exemple Castells 1996) font usage d'une autre présentation de l'espace avec le concept de réseaux. Parfois d'ailleurs, territoires et réseaux sont mis en opposition. Il s'agit effectivement de deux manières de comprendre le monde, deux manières plus complémentaires qu'opposées. Pourtant la tradition scolaire a eu et a toujours tendance à privilégier la première, avec toujours l'importance donnée aux découpages par continents et par Etats. Certes ces derniers restent des acteurs essentiels du monde. Mais, penser en réseaux devient un outil indispensable de compréhension de ce monde. Internet nous place d'emblée dans un réseau planétaire. Cette globalisation n'implique nullement que chaque utilisateur de réseau l'utilise à cette échelle. De toute manière le terme même de planétaire demande bien des nuances, d'une part parce qu'un réseau fonctionne avec des pôles, des nœuds, construit des hiérarchies et des flux d'intensité différente, définit des centralités et des périphéries, qu'il lie des lieux, ici des personnes, et délaisse des espaces plus ou moins vastes donc aussi les personnes qui y demeurent. De plus, chacun d'entre nous participe aussi à beaucoup d'autres réseaux, eux-mêmes situés et agissant à des échelles très variées. C'est à une pensée combinant territoires et réseaux que nous avons à former nos élèves.

### 2.3. – Echelles de temps

La pluralité des temps et leur nécessaire apprentissage font aujourd'hui partie de la culture commune des enseignants d'histoire. Je ne développerai donc pas cet aspect. En revanche, je m'arrête sur un courant historien qui modifie cette culture commune et qui prend directement comme objet de travail la question des échelles : la micro-histoire. Nombre d'entre nous qui enseignent ou ont enseigné l'histoire ont déjà fait appel à cette micro-histoire par exemple en étudiant des 'personnages' et leur biographie. Je prolonge les remarques faites sur l'échelle du personnage à propos des échelles sociales avec l'exemple du peintre Louis David. Ce dernier a 'accompagné' la période révolutionnaire et l'Empire, mêlant sa peinture et le contexte historique. L'étude de ce personnage et de ses œuvres s'appuie aussi sur l'intention d'aider les élèves à construire la notion de durée. David est un personnage qui traverse plusieurs régimes politiques, montrant par là la faible durée de certains d'entre eux et le fait qu'un être humain peut vivre suffisamment longtemps pour être témoin et acteurs d'expériences historiques personnelles et collectives, complexes et variées. Mais de telles pratiques ont toujours été placées sous l'autorité d'une histoire générale, ici principalement l'histoire politique de la France. Ce changement d'échelle n'est pas un changement de point de vue, mais un quasi-artifice pour rendre plus compréhensible par les élèves, à la fois l'époque et la durée.

La micro-histoire propose un changement beaucoup plus complet de perspective : « *A la mise en œuvre de systèmes classificatoires fondés sur les critères explicites (généraux ou locaux), la micro-analyse substitue une prise en compte des comportements à travers lesquels les identités collectives se constituent et se déforment* » (Revel in Revel dir., 1996, p.26). La manière dont les historiens considéraient traditionnellement leurs échelles d'analyse est ici bouleversée et avec elle, ou par elle, la façon dont est étudiée et dont se comprend la construction d'une société. Avec la micro-histoire nous ne sommes plus dans des découpages spatiaux plus ou moins prédéterminés, découpages dont les histoires nationales ont été (et sont encore ?) l'archétype le plus fréquent et le plus influent sur l'histoire scolaire. Il y a échelle

micro du point de vue social d'abord. Sans doute y aurait-il des liens à tisser avec le paradigme du 'retour de l'acteur' (Touraine, 1984) qui vient de la sociologie et touche toutes les sciences sociales. L'acteur de la micro-histoire est d'un lieu et d'un temps, mais il n'est pas enfermé à un seul niveau d'échelle ; nous avons à faire ici ni à un acteur, sorte d'idéal-type, d'une catégorie générale posée a priori, ni à un acteur réduit au local : « ... *chaque acteur historique participe, de façon proche ou lointaine, à des processus – et donc s'inscrit dans des contextes – de dimensions et de niveaux variables, du plus local ou plus global* » (Revel, p.26). Nous sommes bien là au cœur de nos questions d'échelle mais avec un point de vue radicalement différent d'une conception concentrique et plus proche d'une conception réticulaire. L'acteur est inséré dans des réseaux de contenus, de tailles et de fonctions divers. Par là même, l'acteur crée du social ; il contribue à construire la société. L'histoire rejoint aussi la question des catégories d'analyse précédemment mentionnée.

D'une toute autre manière, des historiens italiens, travaillent depuis plusieurs années sur la reconstruction d'un enseignement de l'histoire autour d'une approche mondiale (Brusa et al. 2000 ; Mattozzi, 2003). Pour les défenseurs de ce point de vue, ce choix est déterminé par la finalité constamment affirmée de la compréhension du monde contemporain : « *Nous savons aujourd'hui que l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle et celle que nous vivons ne sont pas compréhensibles si on ne les inscrit pas dans une perspective mondiale* ». (Mattozzi, 2003, p.135). Cette perspective mondiale ne se réduit pas au seul XX<sup>e</sup> siècle. D'autres événements dans l'Histoire demandent à être analysés à cette échelle pour être intelligible. Il en est ainsi, par exemple, des deux Révolutions fondamentales qu'a connu l'humanité : la Révolution néolithique et la Révolution industrielle. Si la première est achevée depuis longtemps, la seconde se prolonge encore selon des modalités renouvelées.

Ces deux références prises aux deux niveaux extrêmes de l'échelle, des échelles, l'individu et le monde, ont chacune leur pertinence. Elles modifient profondément nos manières traditionnelles de construire nos curriculums. La pertinence de ces approches soulignée, leur possible opposition me semble rejoindre à nouveau la citation de Barth et dépasser très largement le cadre de l'histoire. Comprendre le monde d'aujourd'hui, énoncé très général, requiert des études de certains phénomènes à l'échelle mondiale. Une telle évidence ne demande guère d'arguments. Mais cette compréhension est aussi censée produire de la citoyenneté, de la citoyenneté 'active' comme on aime à le dire aujourd'hui à Bruxelles et ailleurs. Or cette citoyenneté, si elle se comprend à différentes échelles du global au local, s'exerce dans des situations et des contextes singuliers.

### 3. Pause

Les thèmes et les thèses présentés dans ce texte et leur mise en perspective n'appellent pas de conclusion formelle. Ils et elles forment un faisceau d'interrogations pour les débats et les recherches sur l'avenir de nos disciplines, sur le choix des contenus qu'il est juste, bon, utile, nécessaire, souhaitable d'enseigner aux générations futures. Le lecteur est évidemment totalement libre de réfuter les unes et les autres en tout ou partie. J'espère toutefois avoir convaincu, si ce n'était déjà, fait de leur pertinence et de la nécessité de leur examen. Ils appellent tout aussi évidemment bien d'autres développements et une mise en correspondance plus systématique avec des préoccupations didactiques. Celles-ci sont constamment présentes bien que pas toujours énoncées de manière explicite. Le thème retenu pour ce texte appelait une vision large. Mais, comme je tente de le construire actuellement avec d'autres chercheurs au sein de notre équipe de recherche, la contribution de l'enseignement de nos disciplines à la construction des identités personnelles et collectives, à une citoyenneté informée et active dans le monde, reste en grande partie un objet de recherche à construire en s'appuyant sur les

résultats des enquêtes déjà disponibles. Dans cette perspective, des collaborations et des comparaisons internationales sont aussi souhaitables qu'utiles et nécessaires.

12 mars 2004, au moment où je termine l'écriture de ce texte, la barbarie vient à nouveau de frapper. Les informations qui me parviennent depuis hier me mettent directement au contact avec les attentats perpétrés en Espagne, images et témoignages de la douleur, de l'absurdité, propos qui cherchent à comprendre, interrogations sur les motifs, hypothèses et conjectures, sympathie, participation à la souffrance des autres, à celle de ceux qui sont pensés un peu plus fortement comme des frères. Le temps et l'espace sont quasiment abolis. Et pourtant, cela ne supprime ni les kilomètres, ni les différences. La sympathie manifestée directement ou indirectement, l'émotion exprimée et acceptée comme une dimension inévitable et heureusement nécessaire de notre rapport au monde et aux autres et de nos savoirs sur ce monde et sur ces autres, nos contemporains, que faire d'une telle 'actualité' avec nos élèves dans le cadre de nos enseignements ? Comment donner du sens à ce qui, a priori, n'en a pas et ne peut pas en avoir ? Les événements et les expériences extrêmes sont ceux et celles sur lesquels nos pensées, nos intelligences, nos langages, nos émotions, nos affectivités restent muettes. Le silence est ici le contraire de l'indifférence.

## Textes et ouvrages cités

- Amselle, J.-L. et M'Bokolo, E. (1999). *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et Etat en Afrique*. Paris : La découverte.
- Ancelovici, M. et Dupuis-Déri, F. (1997). *L'archipel identitaire*. Québec : Boréal.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question ; entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirales*, oct 94-juin 95, p.61-89.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2000). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, Education aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? In L. Pfander-Mény et J.-G. Lebeau dir. *Vers une citoyenneté européenne*. Dijon : CRDP, pp.23-40.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In Gohier, C. et Laurin, S., dir. *La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Outrement (Québec) : éditions Logiques, p.141-192.
- Audigier, F. (2004, à paraître). L'Europe ? objet de formation du citoyen. Communication au colloque *Enseigner l'Europe*. Saint-Germain en Laye, mars 2003.
- Baczko, B. (1984). *Les imaginaires sociaux*. Paris : Payot.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Londres: Polity Press and Blackwell Publishers Ltd. Traduction française: *Le coût humain de la mondialisation*. Paris : Hachette, 1999.
- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Brusa, A., Brusa, A. et Cecalupo, M. (2000). *La terra abitata dagli uomini*. Bari : Progedit.
- Carretero, M. et Voss J. F. (éd.) (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carretero, M. et Voss J. F. (éd.) (1998). *Learning and Reasoning in History*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers. Traduction française: *La société en réseaux*. Paris : Fayard, 1998.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers. Traduction française: *Le pouvoir de l'identité*. Paris : Fayard, 1999.
- Castells, M. (1998). *End of Millennium*. Oxford: Blackwell Publishers. Traduction française: *Fin de millénaire*. Paris : Fayard, 1999.
- Elbaz, M. et Helly, D. (2000). *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*. Québec : Laval, Paris : L'Harmattan.
- Fitoussi, J.-P. (2004). *La démocratie et le marché*. Paris : Grasset.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école*. Paris : ESF.
- Hobsbawm, E. et Ranger, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattozzi, I. (2003). L'histoire scolaire en Italie au cours des treize dernières années dans un contexte européen. *Cartable de Clio*, 3, pp. 127-143.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique, L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.



Revel, J.-F. dir. (1996). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Gallimard, Le Seuil.

Sernarclens, P. de (2001). *La mondialisation, théories, enjeux et débats*. Paris : Armand Colin.

Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and Its Discontents*. W.W. Norton. Traduction française: *La grande désillusion*. Paris : Fayard.

Topolski, J. (1994). Structure des mythes historiques : historiographie, conscience historique, mémoire. In H. Moniot et M. Serwanski dir. *L'histoire en partage, le récit du vrai*, pp.71-81. Paris : Nathan.

Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.

Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2000). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*. Paris : INRP.