

L'enseignement de l'économie dans le second degré : l'exemple de la géographie

Gisèle Jean

IUFM de Poitiers

Introduction

Cette réflexion sur l'enseignement de l'économie dans les séries générales et technologiques, trouve son point de départ dans le travail fait par le groupe piloté par J.P.Fitoussi qui porte sur l'enseignement de l'économie. En effet, ce dernier rapport en date sur l'enseignement de l'économie, occulte cet enseignement hors de l'enseignement des SES dans les séries générales de lycée. Il est vrai qu'il s'attachait essentiellement au cursus universitaire en sciences économiques. Cependant, ceci reflète un manque de connaissances du système éducatif et des contenus enseignés tant en collège qu'en lycée.

En effet, aujourd'hui, à l'exception des élèves ayant suivi une option SES en seconde soit 44 % des élèves de seconde des lycées, et ceux de la série ES, environ 18 % des élèves des filières générales, les élèves, depuis le collège, ont abordé des notions, des questions économiques inscrites dans les programmes d'histoire et géographie. Il est possible de faire le pari que ceci n'est pas sans incidence sur le niveau de connaissances économiques de la population scolaire.

De plus, s'intéresser aux autres disciplines, aux évolutions qu'elles connaissent, aux objectifs qu'elles poursuivent, permet une meilleure connaissance de sa propre discipline et de développer un regard critique sur ses évolutions réelles et potentielles.

Il ne s'agit donc pas d'avoir une approche normative de la lecture des programmes de collège et lycée en histoire géographie, mais de choisir une entrée particulière, l'évolution de ces derniers par rapport à l'économie.

Nous proposons donc d'analyser l'évolution de la place de l'économie dans les programmes d'histoire et géographie en collège et en lycée, les objectifs qui sont poursuivis en termes de formation, de mettre en évidence les concepts, les questions traitées issues de l'économie, de voir comment elles sont formulées, avec quels objectifs, de mettre en évidence les évolutions de la lettre des programmes de la géographie scolaire. Les savoirs scolaires dispensés correspondent-ils à une transformation de la géographie universitaire ? Sont-ils la transposition d'un savoir savant en savoir à enseigner ou bien se développent-ils dans une relative autonomie, puisant des concepts dans le champ de l'économie pour traiter des questions dans un objectif de formation citoyenne ?

I. Evolutions des programmes d'histoire et géographie

Notre propos n'est pas de retracer les évolutions de tous les programmes depuis la troisième république, travail déjà effectué par Isabelle Lefort, mais de s'attacher aux évolutions plus récentes, depuis ceux publiés en 1985 qui nous semblent un point de rupture pour l'introduction de l'économie.

1.1 Une ambition affichée dans les programmes : apporter des éléments de culture économique dès le collège.

Le point de départ de notre observation sera les programmes édités en 1985 sous le ministère de J.P.Chevènement. Cependant, il faut noter que si l'on s'en tient à la période de l'après seconde guerre mondiale, dès 1960, les programmes d'histoire et géographie intègrent un item sur "les grands fondements techniques de la vie économique". Il s'agit d'introduire des notions identifiées comme purement économiques, mais ceci ne sera pas étendu à l'ensemble du cursus scolaire. Les années soixante sont marquées par le constat du faible niveau de connaissances de la population en économie, qui donnera naissance à une filière spécifique et plus tard à une introduction dans les programmes de collège d'une initiation économique dans les programmes de collège en 1976 dans la réforme de René Haby. Au moment où tous les élèves vont pouvoir accéder au collège unique, les programmes ajoutent un élément à la formation des élèves, non pas par la constitution d'une discipline mais par une composante distincte dans les programmes d'histoire géographie. Cette partie ne pourra pas être réellement traitée par les enseignants, eux mêmes peu formés.¹

En 1985, lorsque J.P. Chevènement décidera de revoir les programmes de collège, il conservera cette idée.

Les programmes de collège de la classe de sixième à la troisième offrent plusieurs caractéristiques qui surprennent le lecteur d'aujourd'hui car ils sont :

- très courts ,
- présentés sous forme de thèmes à traiter ,
- découpés en trois parties dont une, initiation économique, distincte de l'histoire et de la géographie.

Présentation synthétique des textes officiels sur l'initiation économique :

Classe de sixième	Les élèves comprennent la notion d'agents économiques et reconnaissent les acteurs de la production et des échanges, en prenant appui sur l'étude du circuit économique dans la commune (les ménages, les entreprises locales, les échanges locaux).
Classe de cinquième	Les élèves étudient la monnaie, sa nature, son rôle et prennent conscience des problèmes que posent les échanges internationaux
Classe de Quatrième	Les élèves étudient l'entreprise et ses problèmes ; les choix économiques, les hommes et le travail, le financement et le crédit
Classe de troisième	Les élèves étudient les aspects et les problèmes de l'économie de la région où est situé l'établissement

Par ailleurs les programmes prévoyaient des thèmes transversaux qui devaient être traités dans le cadre d'une discipline , ou lors des projets d'action éducative. Il s'agissait de permettre aux élèves d'apercevoir les convergences entre disciplines, et " d'analyser ainsi, selon une vue d'ensemble, les réalités du monde ". (CNDP 1985).

Ces thèmes sont : l'éducation à la consommation qui doit s'appuyer sur certaines notions comme les agents économiques, biens et services, marché, concurrence.

Le développement avec, par exemple : le dialogue Nord/Sud, les échanges inégaux et le problème de la dette. Pour les autres thèmes, " environnement et patrimoine " ou " l'information ", la prégnance des notions économiques est moins forte. Cependant, on relève " les entreprises de presse " et " les nouvelles technologies et la mondialisation de l'information ", en revanche sur " la santé et la vie " apparaît la notion de protection sociale, le coût de la santé, thèmes plus économiques.

¹ Cette remarque résulte de 15 entretiens réalisés auprès de professeurs de collège en septembre 2001 et janvier 2002

De plus, les programmes d'histoire et géographie étaient assez ambitieux dans leur composante économique, notamment la classe de troisième, centrée en histoire sur "l'accélération et la dimension mondiale de l'histoire", intégrant la crise économique de 1929, mais également, croissance et mondialisation de l'économie dans les années 60, les crises de 70, la montée des puissances nouvelles. Ceci est encore plus net pour la géographie, dont le thème de troisième est le développement, celui de quatrième " unité et diversité de l'Europe, son influence dans le monde " et, en classe de troisième, " la notion de puissance, l'interdépendance des Etats ".

Ceci afin de mettre en évidence l'importance que le ministère a accordé à la formation des élèves en matière économique, sachant que beaucoup quittaient le collège sans poursuivre

d'autres études. Les concepteurs des programmes ont manifestement procédé par ajout conférant aux programmes une dimension encyclopédique.

Les programmes encore en vigueur ont été mis en place en 1996 pour la classe de sixième et en remontant, en 1999 pour la troisième, celui de seconde en 2001.

La partie initiation économique n'apparaît plus. Pourtant, si l'on regarde de près, la nature des questions à étudier semble peu se modifier . Les inégalités de développement sont traitées en classe de cinquième " l'inégale intégration des Etats, des régions ou des ensembles régionaux dans l'économie mondiale ". La classe de quatrième aborde l'étude de l'Europe, sont étudiés les grands pôles d'activités qui structurent l'économie et l'espace européen. L'étude de la France s'organise sur le thème de l' unité et de la diversité, en introduisant l'aménagement du territoire, la question des activités économiques, des transports.

Le programme de la classe de troisième traite de grands problèmes contemporains en utilisant la complémentarité de l'histoire et de la géographie. Le programme essaie de démontrer les principaux mécanismes d'organisation du monde contemporain (les échanges, les mobilités, l'inégalité répartition des richesses...) ainsi que les mutations de l'économie française.

Ainsi, par exemple, les enseignants sont amenés à travailler avec les élèves, la croissance des échanges mondiaux qui commence par l'étude des facteurs : contraction de l'espace temps, réduction de l'espace coût, et les flux de marchandises. Une séance est généralement consacrée à la mondialisation : sa définition, ses facteurs, ses conséquences sur l'espace et les sociétés.

Autre objet d'enseignement, les Etats Unis. Les enseignants amènent les élèves à s'interroger sur le système économique et social, le capitalisme et l'origine de leur puissance sans négliger leur histoire, leur culture. Ils examinent le rôle, le poids des firmes multinationales, ainsi que la puissance financière, puis les limites de ce mode de croissance : dualité de la société, importations massives et dégradations de l'environnement.

Il n'est pas nécessaire de pousser plus avant pour mettre en évidence que dès le collège, soit durant la scolarité obligatoire, les élèves rencontrent des problématiques , des concepts et des notions de l'économie qu'ils traitent dans le cadre non pas d'un enseignement spécifique d' économie mais dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Si l'on observe uniquement les évolutions des programmes de géographie :

	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième
1963	L'Afrique	Asie et Océanie	Europe sans la France	La France
1986-1989	La Terre et les Hommes	L'Afrique, l'Asie et le développement	L'Europe unité et diversité, son influence dans le monde	La France Etats Unis URSS la notion de puissance. L'interdépendance

1996-1999	Les grands repères géo du monde Les grands types de paysages	L'Afrique, L'Asie, L'Amérique	Le continent Européen La France	Organisation du monde aujourd'hui
-----------	---	-------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------

De plus, les manuels renforcent l'utilisation des notions proprement économiques, notamment pour l'étude une puissance économique, ils présentent des documents statistiques émanant de l'Insee, des balances commerciales, le service de la dette, énumérant les capitaux placés à l'étranger, toutes notions qui ne sont pas issues de la géographie mais importées de l'économie dans et par la géographie scolaire et sont utilisées dans une logique d'exposition plus que dans une problématisation.

1.2 Les programmes de lycée intègrent des outils et des notions économiques

Les programmes d'enseignement sont presque identiques dans les séries générales, les seules différences consistent en un "allègement" du aux différences d'horaires. Les programmes en vigueur en seconde datent de 2001, ceux de première de 1997, et, terminale de 1998. Ils ont été allégés récemment, pour répondre à la critique de l'encyclopédisme et à la réduction horaire, et ont perdu une partie de leur cohérence. Actuellement, de nouveaux programmes font l'objet d'une consultation.

Notre propos est la recherche de la dimension économique dans ces programmes, tant au niveau des notions que des concepts propres à cette science qu'aux outils qu'elle met en œuvre. Pour la clarté de l'exposé nous procéderons à une analyse par niveaux d'enseignement et sur le texte des programmes et non sur les pratiques réelles des enseignants.²

En classe de seconde :

En histoire, un thème est consacré aux mutations économiques et sociales de la première moitié du XIX^{ème} siècle et, notamment, à la question de la révolution industrielle. Le traitement de ces questions engage à recourir à des éléments des évolutions de l'organisation du travail, des innovations. En géographie, le programme a pour thème "les hommes occupent et aménagent la terre", ce qui conduit aux questions de production et de répartition dans l'item: "nourrir les hommes", aux questions de la rareté dans "l'eau entre abondance et rareté". L'approche globale de ces thèmes qui est proposée est d'allier environnement et aménagement. L'espace terrestre est organisé par les sociétés humaines, celles-ci réalisent des aménagements, les hommes établissent des relations avec leur environnement. Nous sommes là dans une analyse systémique qui intègre la dimension sociale. De plus, si les concepts sont ceux de l'économie: production, répartition, rareté, ils sont importés dans le but de traiter une question posée par la géographie, celle de l'espace.

En classe de première :

En histoire, la première partie porte sur l'âge industriel du milieu du XIX^{ème} à 1939: l'approche qui est proposée est globalisante "les enseignants sont invités à traiter l'industrialisation comme un processus de longue durée dans lequel les événements comme les guerres et les crises ne font qu'infléchir les évolutions générales". La crise de 1929 est une crise parmi d'autres de l'ère industrielle. L'industrialisation est la base de la croissance, de l'essor du capitalisme. L'industrialisation induit des mutations sociales et culturelles. La question de la crise, des fluctuations si elle est importante dans l'économie de type universitaire (les fameux cours de croissance et fluctuations) doit plus ici aux régulationnistes.

² Il n'est pas dans nos intentions de mesurer l'écart entre ce qui est prescrit dans les programmes et la réalité de ce qui est enseigné qui relève d'un travail de didactique.

En géographie, c'est l'Europe et la France qui sont traitées. Le programme insiste sur le territoire et son organisation, mobilisant la notion d'activité économique et deux concepts celui de filière et de dynamique spatiale. Les filières sont abordées à partir d'exemples concrets, de l'amont à l'aval : l'agro-alimentaire, l'automobile, le tourisme. De plus il s'agit de travailler sur les stratégies des entreprises des secteurs étudiés, les réseaux de fournisseurs, de commercialisation.

C'est sans doute cette partie du cours qui semble le plus près de l'économie générale, de la macro économie dans sa composante comptabilité nationale : l'analyse du système productif, le recours aux concepts de branches, de filières. Tout ceci nécessite une solide culture économique. Cependant, ces notions sont utilisées dans le cadre d'une problématique de la dynamique des espaces agricoles, industriels et urbains, qui est celle de la géographie.

En terminale :

Le programme d'histoire " le monde contemporain de 1939 à nos jours " s'attache entre autre aux grandes transformations économiques et sociales. Les questions de la croissance, de la crise de 1973 souvent présentée dans les manuels comme la crise pétrolière, les mutations du monde du travail, de la population active, des secteurs d'activité.

Les analyses des évolutions de la population active dans les secteurs font peu appel à des explications relevant de concepts de sciences économique telle que la productivité ou la nature de la demande. Il y a là une difficulté, semble-t-il, à traiter des évolutions actuelles sans recourir à un développement de quelques concepts clés d'économie. Ceci est également vrai pour les explications des causes de la crise de 73, le temps imparti par le programme est faible, quelques heures au mieux, et nécessiterait de mobiliser des connaissances sur les mécanismes monétaires, financiers, ou, là encore sur les gains de productivité, que les élèves n'ont jamais acquis. Il y a là un écart majeur entre les ambitions de formation intellectuelle affichées et les possibilités de les atteindre.

En géographie, le programme est centré sur l'organisation de l'espace mondial. Les élèves doivent étudier, entre autre, trois puissances économiques mondiales. L'étude d'une puissance comprend outre la maîtrise du territoire, la capacité d'innovation, la domination des marchés mondiaux s'appuyant sur l'analyse des firmes multinationales et des instruments monétaires. Pour chaque pays, sont prises en compte les manifestations géographiques des comptes extérieurs, la présence de ses firmes multinationales.

Les nouveaux programmes proposés mettent plus l'accent en géographie sur des concepts fondamentaux en géographie : réseaux, flux en Europe et en France, sur le territoire français et en terminale le programme s'intitule " l'espace mondial " dans lequel sont traités les inégalités de développement, les Etats et la mondialisation, puis les trois aires de puissance dans le monde.

La dimension économique s'efface pour laisser plus de place, au moins dans les intitulés, aux concepts de géographie. Des notions sont jointes au programme qui sont à acquérir. Si l'on essaie de repérer les concepts relevant de l'économie et à travailler en histoire : crise, croissance ; en géographie : système productif, tertiarisation.

D'autres sont au croisement des deux disciplines : capitalisme, mondialisation.

Certains relèvent de " concepts outils " : événement ou réseau, d'autres de " concepts notions " comme localisation, territoire.

La place de l'économie est plutôt du côté de l'utilisation d'outils, de notions au service de problématiques qui sont celles de la géographie, même si les outils statistiques de référence, les comptes utilisés sont ceux produits par les économistes statisticiens.

Cependant, pour traiter certains points relevant du programme d'histoire, la crise, ou de géographie, les échanges mondiaux ou financiers, la mondialisation, il est nécessaire de recourir à des notions relevant du champ de l'économie monétaire et financière sans quoi l'explication peut être très imparfaite, voire biaisée.

Pour conclure cette analyse des programmes, si l'on note une dimension économique assez importante dans les programmes d'histoire et géographie, une utilisation d'outils forgés par la statistique économique, de notions et concepts économiques, les problématiques et les procédures de validation ne sont pas celle de l'économie, mais plutôt celles de l'histoire et de la géographie comme disciplines scolaires.

La volonté affichée par les ministères de former des citoyens aptes à comprendre les enjeux du monde a prévalu sur celle de donner une réelle culture économique. En effet, dans la culture commune du collège, le choix a été opéré d'intégrer la dimension économique dans les programmes d'histoire et de géographie, et non de développer une initiation économique séparée.

Ceci aurait pu correspondre aux finalités maintes fois exprimées par cette discipline scolaire. Cependant les programmes de lycée révèlent certaines difficultés à construire des programmes qui permettent de tenir toutes ces dimensions et finalités.

II. Les finalités de l'enseignement de la géographie "scolaire" contrariées par les tensions internes du monde de la géographie "savante".

La construction des programmes intégrant tantôt une dimension économique, tantôt des concepts économiques dans des problématiques de la géographie, mettent en évidence les difficultés de la géographie scolaire à se stabiliser. Nous nous interrogerons plus particulièrement sur la géographie dont les évolutions sont moins discutées que celle de l'histoire, mais dont les hésitations révèlent une difficulté à concilier certaines finalités affichées et les évolutions de la géographie savante, elle-même en crise pour certains, du moins en mutation nous semble-t-il. En interrogeant les liens entre cette discipline scolaire et la discipline universitaire de référence, nous pensons pouvoir éclairer quelques aspects concernant le lien avec les sciences économiques.

1. L'introduction de l'économie correspond aux finalités de l'enseignement de la géographie scolaire.

Ces finalités rappelées dans le préambule des programmes notamment ceux de seconde auxquels nous nous référons, sont de trois ordres :

- Une finalité de formation intellectuelle qui se traduit dans les instructions officielles par la volonté de former les élèves au raisonnement géographique, de développer leur esprit critique ;
- Une finalité de transmission d'une culture patrimoniale, transmettre une culture commune,
- Une finalité civique "leur donner une vision du monde nécessaire à l'exercice futur de leur citoyenneté". C'est cette finalité qui est la plus présente dans les discours sur cette discipline scolaire.

La géographie comme l'Histoire contribuent à la formation civique. Elle permet de " rendre le monde intelligible ", de préparer les jeunes "à un nouveau type de citoyenneté". La géographie est avec l'histoire, la discipline qui révèle à la fois la globalité du monde et ses différences. Elle permet de comprendre le présent de la société pour préparer l'avenir en fonction du passé. En ce sens, la géographie est éminemment politique, au sens étymologique du terme, elle s'intéresse aux affaires de la cité "Préparer les jeunes à assumer leur rôle de citoyen à tous les échelons de la citoyenneté, de la commune, de la région à la nation, de la nation à l'Europe, de l'Europe au monde"(Scheibling 94).

Pour atteindre ces objectifs, cela suppose que les élèves disposent d'outils à la fois conceptuels mais également instrumentaux (documents, statistiques à maîtriser). Outre la finalité civique, la géographie a donc pour objectif une formation intellectuelle.

Ces trois objectifs sont assez difficiles à atteindre dans le système éducatif et le monde d'aujourd'hui. La transmission d'une culture partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir (Audigier 1999) est soumise à de multiples tensions, car les élèves n'ont pas les mêmes références culturelles, les représentations et conceptions du monde social sont très différentes. De plus, l'hétérogénéité sociale est forte, le rapport des élèves au savoir très divers. Toutes ces difficultés sont renforcées par le fait que les objets de travail sur lesquels s'exercent les apprentissages ne sont pas toujours stabilisés scientifiquement ou se trouvent dans des champs à l'intersection de plusieurs domaines ;

Il y a donc là une difficulté épistémologique due à des questions qui recourent à des concepts en train de se faire, c'est le cas de l'Europe.

Cet enseignement pose le problème de l'origine des savoirs enseignés comme le rappelle Audigier (1999) " jusqu'à présent nous avons vécu dans la fiction d'une filiation de savoirs scientifiques et les savoirs enseignés au collège ". De récents travaux le démontrent, l'Europe est un objet instable, il reste un objet de débat public, il divise la société. Or, cette formation est indispensable à la formation du citoyen.

Cette exemple nous fait toucher du doigt les difficultés auxquelles est confronté tout enseignement qui introduit une finalité civique dans une discipline scolaire. Celles-ci se construisent selon des finalités et des contraintes qui leur sont propres. Introduire l'exigence du débat, de l'argumentation propres à la formation du citoyen suppose que soit enseigné des objets qui sont parfois eux-mêmes objet de débat. Plus le thème est proche de questions sociales, d'actualité plus il interpelle les élèves, plus il risque de s'éloigner de savoirs très stabilisés.

La géographie enseignée est une discipline scolaire et, à ce titre, elle n'est pas la transposition d'une science dure et unifiée, mais elle reconstruit des questions et en même temps multiplie les difficultés inhérentes à la formation de ceux qui l'enseignent, aux sources disponibles, aux méthodes d'apprentissage.

Cependant ce qui prime c'est la finalité de formation du citoyen.

2. Les tensions internes au monde de la géographie qui ne sont pas dépassées dans le monde scolaire conduisent à une difficile problématisation des enjeux.

Pour M. Roncayolo, la géographie est un vecteur des sciences sociales, composante incontournable d'une véritable formation civique, elle s'est développée dans le monde scolaire parce que ce terrain n'était occupé par aucune discipline ou bien que la seule discipline qui pourrait l'occuper, les SES, sont réduites sur une portion de territoire limitée. Aujourd'hui, les dimensions intégrées par la géographie sont multiples, acteurs sociaux, dynamiques de l'espace, démographie, sans que pour autant apparaissent les enjeux.

Comme le relève Scheibling (1994), l'enseignement de la géographie scolaire est un enseignement bâtard, il est fait de superpositions de traditions d'ajustements successifs, de plus, pour lui, cet enseignement est traversé par les controverses épistémologiques qui affectent la géographie universitaire à la recherche de son identité.

Les programmes doivent-ils suivre les évolutions d'une science en crise ou en quête de sens ? Les enseignants du second degré le peuvent-ils lorsque l'on sait qu'environ 80 % d'entre eux ont de formation universitaire en histoire ?

Ceci conduit à des difficultés pour produire un programme, des questions, des problématiques qui permettent eu égard à la définition de la géographie de "comprendre le monde tel que les hommes le vivent à travers les paysages, les patrimoines et la confrontation des cultures" (Claval 2001).

La géographie scolaire n'intègre pas réellement les questions de la recherche, elle même très divisée, d'où dans les programmes, une juxtaposition des écoles difficilement lisible pour un non spécialiste. Ceci rend encore plus difficile l'atteinte des objectifs souhaités.

La géographie scolaire s'est construite en intégrant successivement la géographie physique et écologique, c'est à dire les rapports de l'homme à la nature, puis la nouvelle géographie qui a fait des emprunts à l'économie spatiale qui est issue des travaux de Robert Park et de Christaller. Ensuite, elle a retravaillé la macro-économie contemporaine, éclairant les localisations des activités productives agriculture, industrie, services. Elle montre que "les villes sont faites pour assurer dans les meilleures conditions la communication entre les individus et les groupes et souligne le rôle des économies d'échelle et des économies externes dans le processus d'accumulation qui joue un rôle frappant dans la modernisation" (Claval 2001). Cette nouvelle géographie se veut plus scientifique, utilisant les modèles, une formalisation importante, des outils statistiques, plus proche des sciences "dures".

S'est également développée une autre géographie qui intègre les apports des sciences sociales, qui les reformulent par rapport à son objet et construit d'autres concepts pour répondre aux questions que posent le monde d'aujourd'hui dans sa diversité. Un monde qui n'est pas seulement hiérarchisé mais complexe. Certains géographes ont travaillé sur les thèses d'Edgar Morin (très souvent cité) dans une perspective de redéfinition de la géographie, l'introduction de la rationalité complexe, de la complexité du sens, d'un monde marqué par des interactions, des interférences. Cette géographicité prend en compte l'imaginaire (Bédard 2000).

L'ambition de la géographie moderne est de comprendre le monde tel que les hommes le vivent. Faire de la géographie aujourd'hui c'est se pencher sur les défis auxquels les hommes sont confrontés "c'est participer à la refondation du pacte qui unit les hommes et la planète qui les fait vivre" (Berque, 1996).

Dans ce nouveau projet qui redonne à la géographe une dimension de sciences sociales forte où les acteurs ont un rôle à jouer. Cette géographie est moins désincarnée, les espaces sont des construits sociaux sur lesquels il est possible d'agir.

Ces différentes approches se retrouvent dans la géographie scolaire et ont donné une géographie en tiroirs (humaine, physique, économique) puis une géographie par emboîtement des échelles (France, Europe, Monde). Elle met en évidence les échelles mais pas les nœuds, les points de décisions, les ruptures et les continuités. La géographie scolaire intègre mieux les deux premières approches que la troisième la géographie de la rationalité complexe. Elle pourrait le faire en mettant en relation les constituants de l'espace dans toutes leurs imbrications. En affirmant que la géographie est une sciences sociale, il serait possible d'introduire explicitement les hommes et leurs sociétés et non des populations indistinctes.

Cette piste intégrant certains développements de la géographie "savante" peut être porteuse de plus de sens pour la géographie scolaire qui au delà d'une intégration en tiroirs, puis par importation d'objets hors problématiques, permettait de mieux articuler la dimension économique dans des problématiques nouvelles, mais qui sont celles de la géographie. Ceci permettrait de mieux conjuguer à la fois la finalité civique et une formation intellectuelle rigoureuse.

Conclusion

L'enseignement de l'histoire géographie, tant au collège qu'au lycée est le moment de la découverte de grands problèmes contemporains qui sont exposés aux élèves, plus qu'ils ne sont l'objet de débats. Le choix de différents ministres dans les années 70 puis 80, d'introduire une dimension économique avait un objectif de formation intellectuelle puis civique auquel souscrit très fortement cette discipline. Cependant, les évolutions des programmes, la façon dont ils sont traités ne permettent pas aux élèves d'aborder ces questions en termes d'enjeux. Pour le faire, il faudrait que la géographie scolaire se considère davantage pour ce qu'elle est une science sociale, travaillant les

rapports de la société à un lieu donné, un espace. En recentrant la géographie sur ce champ, en permettant de faire mieux comprendre les enjeux de société, elle répondrait d'une part aux exigences de formation intellectuelle, de rigueur scientifique, aux attentes et au rapport au savoir des jeunes d'aujourd'hui. D'autre part, au niveau pédagogique, elle passerait d'une logique de l'exposition / restitution, à une logique de la problématisation, de la construction des savoirs auxquels l'élève participerait activement, y compris sur des objets peu stabilisés.

La question que posent l'histoire et la géographie et que l'on retrouve en SES est : Peut-on enseigner des savoirs dans les sciences sociales et humaines, sans être très loin des savoirs scientifiques, mais en conciliant formation intellectuelle et civique ? Doit-on travailler des outils et des concepts, ou travailler à partir d'outils et de concepts ?

Il existe plusieurs voies possibles aujourd'hui dans les évolutions des savoirs dans le second degré.

Les évolutions de la géographie peuvent être celles d'une géographie scolaire intégrant la complexité, travaillant plus sur des enjeux, les acteurs, sans s'éloigner des savoirs savants, mais en utilisant les concepts de différentes sciences comme l'économie, non pas dans le flou, l'exposition mais au service de la compréhension de certains phénomènes. Ce choix opéré par les SES qui a conduit à privilégier la formation civique sur des bases scientifiques constamment interrogées (notamment en sociologie) peut être remplacé progressivement par une autre démarche centrée sur la formation intellectuelle, qui serait une entrée par des concepts, des outils au service de la science et non plus de la formation civique.

Les disciplines scolaires évoluent certes de façon autonome, ce qui semble poser parfois problème en amont, mais l'amont, c'est à dire l'université, est parfois comme en géographie ou en économie en recherche de sens. La principale différence est qu'elles servent un autre objectif complémentaire, celui d'une formation civique. L'économie conçue comme sciences sociale peut continuer à servir cet objectif en complémentarité avec d'autres disciplines, comme l'histoire et la géographie, dont le regard est différent, mais dont les enjeux sont communs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Audigier F.(à paraître), *Histoire, géographie, éducation civique, trois disciplines déstabilisées pour une citoyenneté en transformation*, Paris, La découverte.

Bédard M.(2000) "Être géographe par delà la modernité" *Cahiers de géographie du Québec*, 2000, vol 44 n°122, p-211-227.

Claval P. (2001), *Epistémologie de la géographie*, Paris, Nathan.

Conseil National des programmes (2002) *Qu'apprend-on au collège ?* Paris, CNDP

Hugon G. (1992) *Pratiquer la géographie au collège*, Paris, Armand Colin

Moniot H. (1993) *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan

Roncayolo M. (1989) " Histoire et géographie, les fondements d'une complémentarité ", *Annales E.S.C.*

Scheibling J. (1994) *Qu'est ce que la géographie ?* Paris, Hachette.

Textes officiels :

Histoire, géographie, initiation économique, classes des collèges, (1993) Paris, CNDP

Histoire géographie, instruction civique Classes de seconde, première terminale (1994) CNDP.

Histoire géographie, programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique B.O.H.S. n° 6 du 31 août 2000

Programme de 6^{ème} B.O. H.S. (1996) CNDP .

Programme Histoire géographie classe de troisième, B.O. H.S.n°10 15 oct. 1998.

Accompagnement des programmes de 6^{ème} Histoire géographie, (1996) CNDP p41-48.

Accompagnement des programmes du cycle central,(1997) Histoire géographie, p.8-16, CNDP.