

Enseigner « l'Europe » aujourd'hui : *quid d'un roman européen scolaire ?*

Nicole Allieu-Mary
8 octobre 2007
ECEHG
INRP

Introduction

Cette intervention, qui clôturera la première journée¹ de ce module consacré à la question des finalités de l'histoire et de son enseignement, et plus particulièrement à la place tenue - dans celui-ci - par un « roman national » fédérateur, risque d'apparaître pour le moins « exotique ».

Trois raisons essentielles

- ✓ Contrairement aux autres intervenants, mon point de vue ne sera pas celui d'un historien, mais d'un didacticien. : *i.e.* quelqu'un dont le champ de recherche est l'enseignement-apprentissage d'une discipline scolaire, l'histoire-géographie souvent associée à l'éducation civique. *Discipline scolaire* que je conçois, dans la lignée des travaux menés par l'historien de l'éducation André Chervel (1988), comme partiellement autonome vis à vis des sciences de référence, fortement charpentée autour des finalités culturelles et civiques qui en font le ciment. Une discipline scolaire « en actes » qui ne se réduit pas à un ensemble de prescriptions (*curriculum* prescrit ou formel) indépendamment des acteurs qui la font vivre (enseignants et élèves).
- ✓ Exotisme également par le changement d'échelle : le choix de l'Europe par rapport au thème national des journées, invite à interroger cette vision très « française » consistant à croire que la construction de l'identité, du sentiment d'appartenance, voire de la citoyenneté procède des mêmes processus, quelle que soit l'échelle d'analyse. Au fond la tentation est grande de transposer sur l'objet « Europe » la conception de l'histoire enseignée qui fut la nôtre au XIX^e siècle. Comme le souligne Jean-Clément Martin, « *la linéarité que nous insufflons désespérément dans l'histoire de l'Europe n'est-elle pas le reflet nostalgique de ce qui est attendu précédemment de l'histoire de France ?* »². Or la construction d'une « histoire européenne » de l'Europe fait débat. Les travaux menés à partir de 1989, par un vaste groupe de recherche d'historiens européens, sur la question des identités européennes³ se sont ensuite infléchis vers la problématique histoires nationales/*histoire européenne* : les mises en garde sont claires. Cette notion même est mise en cause par certains devant le risque d'induire un « sens » de l'Histoire conduisant inéluctablement à une intégration de l'Europe. Les plaidoyers de Charles-Olivier Carbonell pour cet « être historique » européen forgé par une longue connivence *civilisationnelle* ne fait pas l'unanimité. Les manuels scolaires d'histoire de l'Europe peinent à pénétrer véritablement l'École.

¹ Journées, organisées par la mission formation de l'INRP et par Corinne Bonafoux pour l'équipe ECEHG (Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie), qui se sont tenues les 8 et 9 octobre à Lyon.

² « L'Europe à l'école », *Le débat* n° 77 (nov. – déc. 1993), Dossier « Enseigner l'histoire de l'Europe », p. 184.

³ *Identité et conscience européennes au XX^e siècle*, sous la direction de René Girault (1994).

- ✓ Enfin, *Enseigner l'Europe* émerge aujourd'hui comme un objet « sensible ». Nous sommes loin des observations menées dans la précédente recherche INRP⁴ où il y avait naturalisation de l'objet. Dans une vision téléologique propre à l'enseignement de l'Histoire-géographie en France, la construction européenne était présentée comme inéluctable, donc comme un fait ; ceci n'est plus si simple aujourd'hui. Au fond, au delà de la *vulgate* observable dans la plupart des classes autour des enseignements *sur* l'Europe, se pose de manière neuve la question didactique de ce qui s'invente sur le terrain dans les pratiques ordinaires des enseignants.

I. Penser les débats intérieurs des enseignants par rapport à cette question devenue vive : enseigner « l'Europe » ?

Les injonctions institutionnelles se précisent en effet, infléchissant nettement une approche de l'Europe plus fortement axiologisée et problématique. En Première⁵, un cours de 3 heures est consacré à une interrogation sur sa nature *Qu'est-ce que l'Europe ?* où il est clairement demandé de s'interroger sur « les fondements de l'identité européenne » ainsi que sur la difficulté à fixer les limites à celle-ci. La « *présentation d'une communauté d'États en débat* » doit poser la question de la pluralité des conceptions de la construction européenne ainsi que celles de son élargissement et de son approfondissement. L'annexe au décret portant sur le *Socle commun* - qui devient le référentiel de la scolarité obligatoire - croise une demande culturelle avec un impératif civique : l'histoire-géographie contribue à ce que les élèves soient préparés à « *partager une culture européenne* » (Pilier 5) ainsi qu'à « *développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne* » (Pilier 6). Enfin, le récent *Document d'orientation pour la mise en œuvre du socle commun dans les programmes du collège* (Inspection générale d'histoire et de géographie, 1^{er} juin 2007) précise qu'il convient désormais de poser « *la question de ses limites, de son unité et de sa diversité* » en quatrième.

Bref, si la précédente recherche Europe avait permis d'observer des situations d'enseignement-apprentissage présentant l'Europe comme un « donné », empruntant la forme désormais classique d'une *vulgate* consensuelle d'où sont exclus débats et interrogations (Chervel, 1988), les enseignants sont désormais confrontés à un objet d'enseignement devenu « vif ». Comment les professeurs s'emparent-ils concrètement de ces finalités identitaires et civiques, dans leur discours comme dans la réalité de leurs pratiques ? Quelle *réception* en font les élèves ? Cet enseignement contribue-t-il à la construction d'un sentiment d'appartenance, à la prise de conscience de cet « être européen » constitutif, pour une part, de leur identité ? Voici quelques unes des questions que nous avons commencé à aborder dans une recherche engagée depuis l'année dernière à l'INRP : *Enseigner l'Europe et construction citoyenne* (2006-2010) ?

Le temps de la didactique (et plus largement de la réflexion sur l'École) n'est pas celui de l'actualité de la recherche en Histoire comme dans d'autres champs. Pris dans le temps long de la *forme scolaire*, formatés - parfois à leur insu - par un *paradigme pédagogique* qui fait apparaître comme naturelles les pratiques d'enseignement du temps, leurs objets, leurs finalités, les enseignants développent, dans la justification qu'ils font de leurs pratiques, des argumentaires où l'on voit affleurer des débats antérieurs et plus profonds, des *traces* de positions pouvant apparaître à certains comme dépassées. Le fonctionnement normal de la

⁴ Recherche INRP ayant donné lieu à publication en 2000 : *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*, sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon.

⁵ BO n° 7 du 3 octobre 2002, p.100.

discipline scolaire (Audigier, 1993) a été sur ce point largement étudié. Raison pour laquelle, le débat de 1993, « Enseigner l'Europe », commis par la revue *Le Débat*, revêt un intérêt particulier pour la recherche menée, d'une part, et de l'autre, par rapport à la problématique de ces journées.

Quatre raisons à ce choix méthodologique qui peut surprendre

- Nous nous trouvons devant une réflexion authentiquement « didactique » : quatre historiens (François Lebrun, Serge Berstein, Jacques Le Goff, Jean-Clément Martin) ainsi que le doyen Borne et le recteur Philippe Joutard ont accepté de s'exprimer sur la question du rôle et de la responsabilité de l'École, du statut de l'histoire et de son enseignement, dans la « *création d'un esprit public européen* ». Ces textes expriment, au-delà de la sensibilité historique qui est la leur, des conceptions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, sur des choix de contenus, sur une progressivité et un parcours en lien avec la vision qu'ils se font de l'élève et de son développement ; sur les liens que l'histoire entretient avec d'autres disciplines... bref, sur l'enseignement-apprentissage d'un objet disciplinaire, l'Europe. Posture didactique s'il en est.
- La seconde tient au contexte politique et historique de ce « débat confraternel » - pour reprendre l'expression de Jean Leduc dans l'analyse qu'il en fait à Espace-Temps. En juin, à Copenhague, tirant les conséquences de la chute du Mur de Berlin, les 15 décident de l'élargissement aux pays d'Europe centrale et orientale de l'UE. Problématique désormais centrale : comment continuer à se penser dans cet élargissement à d'autres dans l'esprit de l'union d'origine ? Les auteurs de ces textes sont eux-mêmes traversés par ces interrogations.
- De plus, troisième raison, le contexte scolaire fait de ce débat un moment crucial : la longue réflexion menée depuis le rapport Girault (1983), en particulier avec les travaux de la commission Joutard (clôturés par un rapport sur l'enseignement de l'histoire, septembre 1989) ; les propositions du GTD histoire-géographie de juin 1992 (présidé par Jean-Clément Martin) pour une refonte globale des programmes dans le secondaire créent un terreau où le débat sur la place de l'enseignement de l'Europe dans la construction d'une appartenance européenne prend de l'épaisseur, de la densité, de la complexité. Les nouveaux programmes pour le collège datent de 1995.
- Enfin, il est somme toute assez rare de voir s'exprimer de telles pointures dans l'instantanéité : le plus souvent nous comparons des prises de positions décalées ; nous considérons comme des « réponses » des textes séparés de plusieurs années, écrits dans des contextes qui n'ont plus rien à voir. Ici, ces intellectuels ont joué le jeu. Même, avec une certaine liberté sachant que la posture des autres nuancerait, amènerait leur propos : au fond, ils pouvaient – sans grand risque – forcer un peu le trait. Ce *corpus* est à prendre dans sa globalité car c'est la production collective qui fait sens.

Or, ce dernier aspect nous a semblé particulièrement pertinent pour poser d'un point de vue didactique les arguments du débat, des inquiétudes, du malaise qui agitent, même inconsciemment, les enseignants. Quelques entretiens exploratoires de la recherche menée depuis 2006 nous ont permis de constater qu'ils avaient une réelle actualité. Ces postures d'historiens et de responsables institutionnels, délibérément éclatées renvoient en effet à des

positionnements repérés chez ces acteurs dont nous essayons de comprendre les postures professionnelles.

La problématique du dossier est claire : « *On sait le rôle qu'a joué l'enseignement de l'histoire dans la formation d'une conscience nationale. N'est-il pas aujourd'hui de la responsabilité de l'école de contribuer par les mêmes voies à la création d'un esprit public européen ? Mais quelle histoire de l'Europe enseigner à cette fin ? Et comment l'enseigner ?* »

Nous nous sommes livré à deux lectures croisées de ce *corpus* répondant à deux questions. Peut-on dégager des conceptions différentes sur le rôle de l'enseignement d'une histoire dans la fabrication de sentiments d'appartenance à l'Europe, voire d'une citoyenneté européenne ? Comment ces auteurs se positionnent-ils face à cet objet complexe, traversé par des dimensions en tension (unité/diversité, projet/héritage...) ?

Le texte de François Lebrun, qui ouvre le débat, est à cet égard exemplaire : il représente un quasi idéal-type. Il livre une prise de position militante selon le mot de Dominique Borne. Malgré une place déjà étendue dans les programmes du collège et du lycée, il argue que cette étude n'est pas suffisamment explicite, traitée en tant que telle, mais bien plus la « *somme des histoires des peuples ou des pays européens* ». Pire, l'histoire de l'Europe « *apparemment omniprésente, est en fait tiraillée entre une histoire à prétention universelle et une histoire de France qui conserve une prééminence aussi considérable que difficilement défendable aujourd'hui* » (p. 163). Partant du présupposé que la construction européenne ne peut se faire sans une meilleure appréhension de son histoire, Lebrun considère que l'École a un rôle à jouer si on veut une « adhésion » des peuples et éviter que l'Europe ne soit que la seule affaire des technocrates ! « *Nous ne sommes plus à l'heure d'une République cherchant à fonder sa légitimité sur l'identité nationale, nous sommes à l'heure de l'Europe, et d'une Europe en construction. (...) Le but est de donner aux enfants de France, après un enracinement national acquis à l'école primaire et avant l'ouverture sur le monde des XIX^e et XX^e siècles en première et terminale, le sentiment d'appartenance à l'Europe, sans que soient reniées ou négligées pour autant d'autres appartenances* » (p. 163).

Cette « posture », dont on voit bien - au-delà de convictions européennes certaines - le côté un peu provocateur, est particulièrement intéressante car elle comporte tous les ingrédients d'un modèle d'enseignement de l'histoire-géographie reproduisant au niveau européen, le processus ayant « fonctionné » au niveau national :

- proposition d'un *dépoussiérage* des programmes du collège, recentré sur la Grèce, Rome et le christianisme, et permettant « *la mise en place, bien explicitée, des fondements majeurs de la civilisation européenne* » (p.164). Exit les Égyptiens et autres civilisations exotiques : il s'agit de se recentrer sur les supposés « *fondements de l'Europe contemporaine* » que la classe de seconde, qui leur est entièrement consacrée, permettra de fixer ;
- référence presque explicite à une conception de la psychologie de l'espace proche de Moles⁶ : l'individu découvre l'Autre comme « *prolongement de lui-même* » et le Monde se dévoile en une série de coquilles successives dont le sujet est le centre. Lebrun voit la progression école, collège et lycée sous la forme d'élargissements

⁶ Moles A. et Rohmer E., *Psychologie de l'espace*, Casterman, 1977.

successifs : la nation, l'Europe, le monde ; les changements d'échelle d'étude suivant le développement du *sujet* en somme ;

- accent mis sur l'unité, la continuité d'une histoire mettant en avant un « passé unifié », l'importance de la notion d'héritage et une « patrimonialisation » du passé, de ses fractures, de ses conflits ;
- enfin, conception d'un continuum dans les processus d'acquisition de connaissance-appartenance-conscience-citoyenneté. Par un glissement sémantique tout à fait révélateur, Lebrun explique que la connaissance des racines permet de se reconnaître une appartenance, une identité européenne et, glisse-t-il, « *de se forger une conscience éclairée de citoyen européen* » (p.167) ... et de rêver à l'écriture d'un « *Tour d'Europe par deux enfants* » !!

Ce dernier point est essentiel car il reflète sans doute une bonne part de la *pensée commune* partagée par de nombreux enseignants. Deux commentaires à ce sujet :

- a) les liens entre connaissance (acquisition de repères culturels) et création d'un « sentiment d'appartenance » sont complexes. Une récente recherche menée par l'INRP *Enseigner le patrimoine, quelle culture pour quelle identité ?* invite à cet égard à la réflexion⁷. D'ailleurs, la problématique semble presque d'actualité pour l'Europe.

Une équipe d'enseignants associés de l'académie de Grenoble a travaillé sur la *réception*, par les élèves, d'un enseignement centré sur certains objets patrimoniaux (mis en avant dans les programmes de 1995 pour le collège) autour de la question : quelles *fonctions* recouvre réellement le patrimoine dans la construction identitaire des sujets lorsqu'il est « enseigné » ? Il s'agissait ici d'un patrimoine « national » mais on peut faire l'hypothèse que le modèle d'intelligibilité qu'ils ont élaboré a quelque pertinence pour notre propos. Tous les élèves valorisent-ils les mêmes objets, c'est-à-dire les chargent-ils de valeurs reconnues par eux, valeurs d'ordres esthétique, éthique, mémoriel, sociétal et politique ? Et sinon, pourquoi ?

L'hypothèse majeure de cette équipe était de considérer la *familiarité* de l'élève à l'objet comme condition facilitatrice du processus de patrimonialisation. En substance, si l'objet étudié (tableau, monument, texte étiqueté comme patrimonial et enseigné comme tel) est valorisé par l'élève, chargé de valeurs éthiques, politiques et mémorielles jugées positives, qu'il entre dans son panthéon personnel ou dans celui d'un groupe auquel il admet appartenir, il peut y avoir *patrimonialisation*, c'est-à-dire amorce d'un processus qui entraîne le changement de statut de l'objet. L'élève peut très bien ne pas aimer particulièrement cet « objet », mais admettre qu'il est suffisamment important - pour le groupe auquel il appartient, ou qu'il reconnaît et/ou auquel il désire appartenir - pour devoir être conservé et transmis, enseigné ? Il y aurait là un processus de « transcendance », c'est-à-dire de dépassement de soi, de réduction de la distance à l'Autre, et sans doute de pré-construction de ce qu'est une « communauté ». Soulignons que la *familiarité* de l'élève à cet objet dépend de sa culture familiale, est liée à l'ancrage territorial, aux valeurs partagées par le groupe auquel il appartient, à « la connaissance sociale » où interviennent les valeurs, en particulier la valeur mémorielle. Bien des similitudes avec la situation rencontrée par de nombreux élèves dont les origines, la culture personnelle et familiale, font de l'Europe un cadre somme toute étranger.

⁷ Un ouvrage en cours de préparation présente une étude sur cette recherche.

Sans entrer ici dans les détails, cette étude a montré – à la fois pour *La liberté guidant le peuple* de Delacroix et pour un Objet Patrimonial local - un *moulinage* (usine où étaient moulinés, tordus, les fils de soie jusqu’au XIX^e siècle - une grande diversité de processus : *réception passive* dès lors que l’enseignement rencontre un déjà-là embryonnaire aboutissant à une attitude de soumission au discours de l’enseignant ; *réception active* quand il y a construction consciente, qui fait appel à la participation de l’élève, c’est-à-dire à une posture active et critique, par une mise en « mouvement » (Annah Arendt) dynamique par laquelle l’individu brise sa solitude pour réussir à se dépasser lui-même. Le *mouvement* est donc une contribution collective de sujets, plus ou moins déterminés, qui tendent tous vers le même but ; *réception réactive* enfin, lorsque la distorsion entre l’identité personnelle de l’élève et celle portée par l’objet patrimonial étudié est trop forte : la culture commune se construit difficilement, et donc, avec elle, une identité commune.

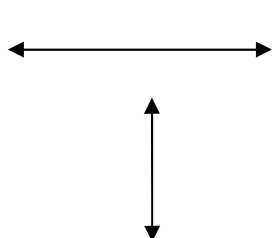
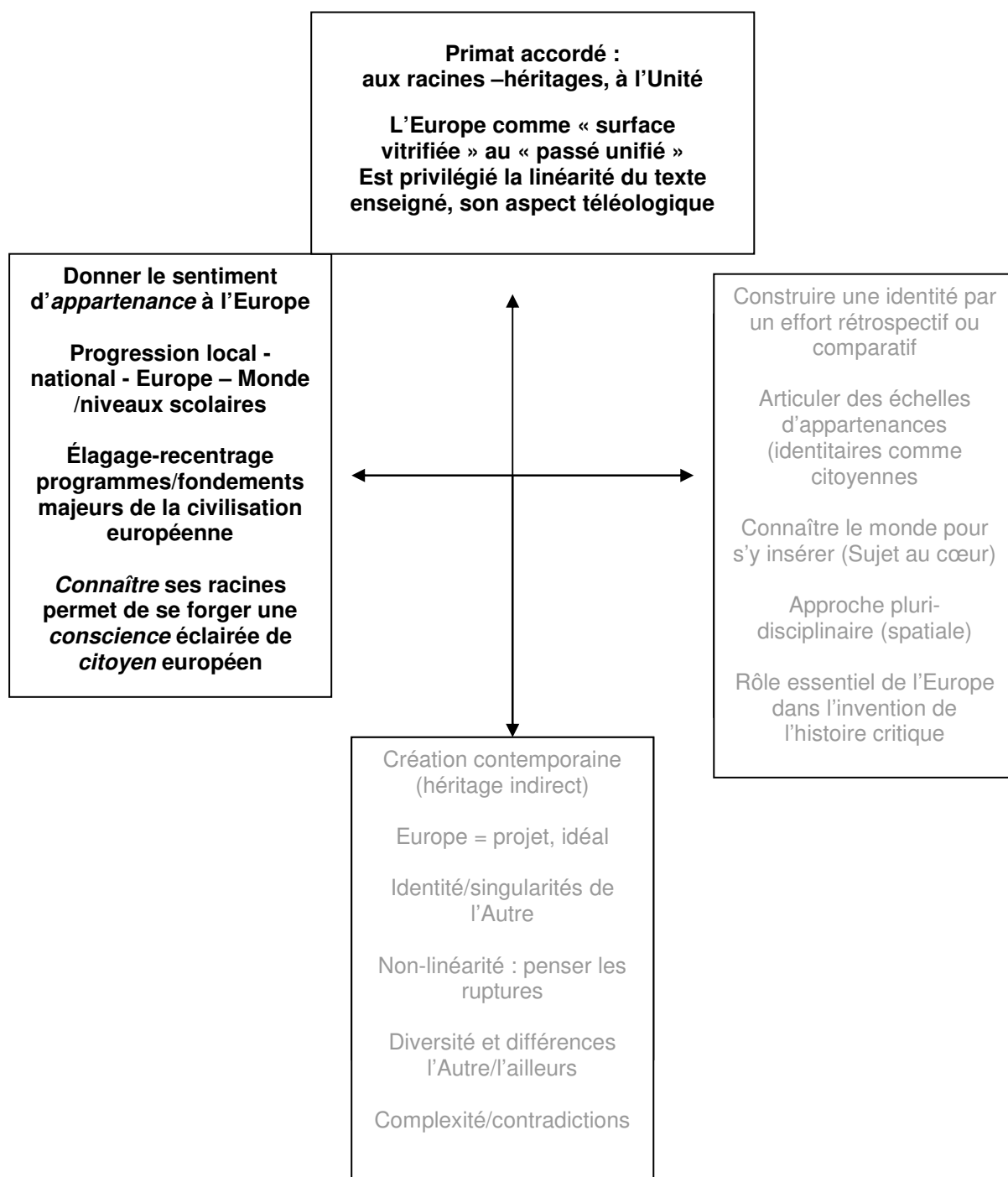
- b) Les continuités sous entendues entre l’appartenance (identité culturelle) et la création d’une *conscience* d’appartenir à une société de citoyens européens doit également être interrogée.

Nous rejoignons, à cet égard, les clarifications conceptuelles opérées dans les travaux initiés par René Girault et dirigés, depuis, par Robert Frank⁸. Il convient de distinguer l’*identité* européenne de la *conscience* européenne et du *sentiment* européen. L’identité européenne (à ne pas confondre avec l’identique européen) « *n’est pas le fait de partager des traits identiques, mais le fait d’en avoir conscience : elle est un sentiment d’appartenance et la conscience d’être Européen* ». Frank montre bien qu’il s’agit d’un processus extrêmement complexe et discontinu : « *la Grèce et la Rome antiques n’ont en aucune façon créé la culture européenne ; c’est la culture européenne qui, à la fin du Moyen Age et à l’époque de la Renaissance, a voulu réactiver un héritage gréco-romain* » (p. 7). Si cette identité - essentiellement culturelle au départ - s’est transformée peu à peu, sous l’impact de la construction de la CEE puis de l’UE, de manière certes encore très fragmentaire, pour se colorer d’une identité à la communauté en gestation, c’est selon des processus complexes et non linéaires. Cependant, se sentir européen ne signifie pas forcément éprouver la nécessité de « faire l’Europe ». Les textes du *Socle commun* et la relecture récente des programmes de collège par l’Inspection générale sont centrées sur la question identitaire sous ce double angle : être prêt à partager une culture européenne ; développer un sentiment d’« appartenance à l’Union européenne ». La question d’une « conscience » à faire l’Union, plus proche de la visée citoyenne, se fait plus discrète dans les programmes. La poursuite de leurs travaux, portant en particulier sur l’émergence d’une « histoire européenne » de l’Europe dans les années quatre-vingts dix, a approfondi la réflexion. Cette approche, qui pourrait être le résultat de « *commandes idéologiques, tendant à prouver absolument le sens de l’Histoire vers une intégration européenne de plus en plus poussée* ». Et Frank de conclure : « *ce serait un contresens de croire qu’il y a gradation progressive entre identité, conscience et sentiment. Elle a permis de se prémunir contre toute vision téléologique* ».

Bien sûr l’exercice auquel je me livre ici peut sembler de la caricature : mais pour dégager des positions nodales, pour accéder à une typologie dans laquelle inscrire des situations singulières, il convient de profiter de ce point de vue tranché ainsi que des réactions qui se font jour dans le dossier pour esquisser un référentiel de *conceptions*.

⁸ Frank R., *Les identités européennes au XX^e siècle : diversité, convergences et solidarités*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004.

Figure 1 : référentiel de conceptions pour penser les postures enseignantes
 Nicole Allieu-Mary – INRP, 2007



À quoi sert l'histoire enseignée par rapport au projet européen ?

Comment sont traitées les tensions traversant l'objet « Europe » ?

Si toutes les contributions marquent une adhésion de leurs auteurs aux finalités culturelles et civiques d'un enseignement de l'histoire tourné vers ses objectifs culturels et civiques, elles expriment dans ce référentiel, sur certaines dimensions, des polarités opposées. Le lieu n'est pas, ici, de détailler l'analyse très riche de ce *corpus*, mais de pointer quelques exemples significatifs. Ainsi la notion de continuité, le lien de proximité avec la réalité vécue mise en avant par Lebrun, fait débat dans le groupe. Serge Berstein souligne qu'à la place d'un « *héritage historique normatif, porteur de représentations intériorisées, l'identité exige, pour être définie, un effort rétrospectif ou comparatif* » (p.168). Le sujet est acteur de cette construction identitaire et non *objet* d'une histoire qui lui échappe. Borne insiste, d'autre part, sur la nécessité, pour se penser soi-même, d'un référent extérieur : « *On n'est européen que par rapport à un habitant du tiers monde, des États-Unis ou du Kazakhstan* ». Enfin l'approche développementale de Lebrun est loin de faire l'unanimité : certains soulignent la nécessité de traiter du complexe très tôt, quand Berstein doute de la possibilité d'élèves encore jeunes de « *percevoir les fondements de l'Europe contemporaine et surtout l'épaisseur historique fondée sur les corrélations entre économie, structures sociales, modèles politiques, expressions culturelles* »... susceptibles de fonder une entité européenne (p. 170).

Nous verrons pour conclure, sur deux exemples, que les enseignants se retrouvent dans ces grands clivages comme dans les tensions exprimées. Mais au-delà de ces débats vifs, cette question de recherche suscite une autre réflexion intéressante : l'incertitude même de l'objet d'enseignement force à s'extraire d'un modèle par trop descendant *curriculum prescrit/réel*. &

II. Un positionnement didactique de la question : sortir d'une vision « descendante » des problèmes d'enseignement-apprentissage

Devant l'absence d'explicite sur l'attente institutionnelle et les débats qui traversent même les propos d'historiens, de géographes, de décideurs... les enseignants – en tout cas ceux que nous avons rencontrés dans la phase exploratoire en 2006-2007 – expriment un réel « malaise ».

Notons que ce dernier n'est pas totalement nouveau : au moment de la rédaction du rapport de la précédente recherche Europe, les auteurs avaient eu l'idée d'organiser un débat collectif entre une quinzaine de professeurs de collège et lycée après lecture de la première partie de l'ouvrage portant sur les enjeux et finalités de cet enseignement. Ces échanges (datant de 1999 et non retranscrits dans leur totalité) expriment une vision assez unanime d'interrogation. Contrastant fortement avec les observations de cours marquées par le caractère « positif » des savoirs manipulés, la *confrontation* avec les attentes institutionnelles réelles (de 1995 !) fait figure d'électrochoc : « *ce type de travail pose le problème de la légitimité de l'enseignement des valeurs* » pose clairement l'un d'eux. Est-il légitime en effet « *d'enseigner pour l'avenir* », « *On tend à faire de nous, pour le dire vite, des militants de l'Europe. C'est le seul objet qu'on nous demande d'enseigner comme ça, sinon on enseigne des constats* »... sans compter un mal être devant les recompositions disciplinaires que cela induit. T. professeur de collège confesse son incompréhension : « *à la lecture de ces pages, moi qui ai travaillé sur les programmes de quatrième, j'avais le sentiment de me demander : où est la géographie ? L'Europe telle qu'on l'envisage ici c'est plutôt une Europe qui relève de l'éducation civique* ». « *En tant que professeur [répliquait un autre], faire les institutions, les paysages, c'est plus confortable, maintenant enseigner la citoyenneté européenne quand je ne sais pas ce que cette réalité recoupe...* ». Et puis, sans doute la crainte ultime : « *créer du*

débat, créer de la parole, c'est prendre des risques, y compris celui de laisser s'exprimer des opinions anti-européennes »... Ainsi cet objet devenu « vif » nous a paru mériter une étude approfondie sur ce qui se joue réellement sur le terrain. Comme le souligne Dominique Borne, « *on peut changer les programmes par décret, ce qui s'enseigne ensuite dans les classes c'est souvent autre chose* » (p. 174).

Sans entrer ici dans des développements épistémologiques et méthodologiques qui n'ont pas leur place, il est nécessaire – pour clarifier notre démarche – de faire état des modifications qui ont affecté les recherches en didactique menées à l'INRP à la charnière des années quatre-vingt dix et deux mille. Pendant une vingtaine d'années, le modèle du triangle didactique (le prof, l'élève et le savoir) a permis de modéliser des pratiques normales, majoritaires, renvoyant au fond la « singularité » des situations étudiées à des formes d'écart à la norme⁹ (Alter, 1999). Conception holiste de la société en général et de ses dimensions éducatives et didactiques en particulier considérant, pour faire simple, les protagonistes comme des « agents d'un système » qui les dépasse et vis-à-vis duquel ils sont positionnés comme répondants à une demande sociale. La recherche *Innovation et histoire-géographie scolaire dans l'enseignement secondaire*, ainsi - à un moindre titre et sans que cela ait été théorisé - que la Recherche *Argumentation* se rattachent plutôt à l'individualisme méthodologique. Elles analysent les interactions sociales qui fondent la « microsociété classe » à partir des individus (professeurs, élèves) qui la composent. Elle postule que ces individus sont des « acteurs dotés d'intentions », capables de stratégies personnelles et qu'ils se réfèrent, pour agir, aux conceptions personnelles qu'ils se forgent à propos de leur discipline, de leur métier, de l'École et de la société en général. La société est conçue comme s'organisant par l'agrégation des actions individuelles et leurs interactions : le modèle construit est alors la *résultante* d'actions singulières.

Pour cette recherche, c'est à cette seconde famille que nous nous rattachons. Il ne s'agit pas pour nous de partir – de façon « descendante » si l'on veut – de ce que pourrait être, au vu des travaux menés depuis une quinzaine d'années, un enseignement s'appuyant sur une Histoire européenne de l'Europe, mais bien d'analyser et *COMPRENDRE* ce qui se tisse sur le terrain. Le dispositif de recherche est constitué (pour le collègue) selon le schéma suivant.

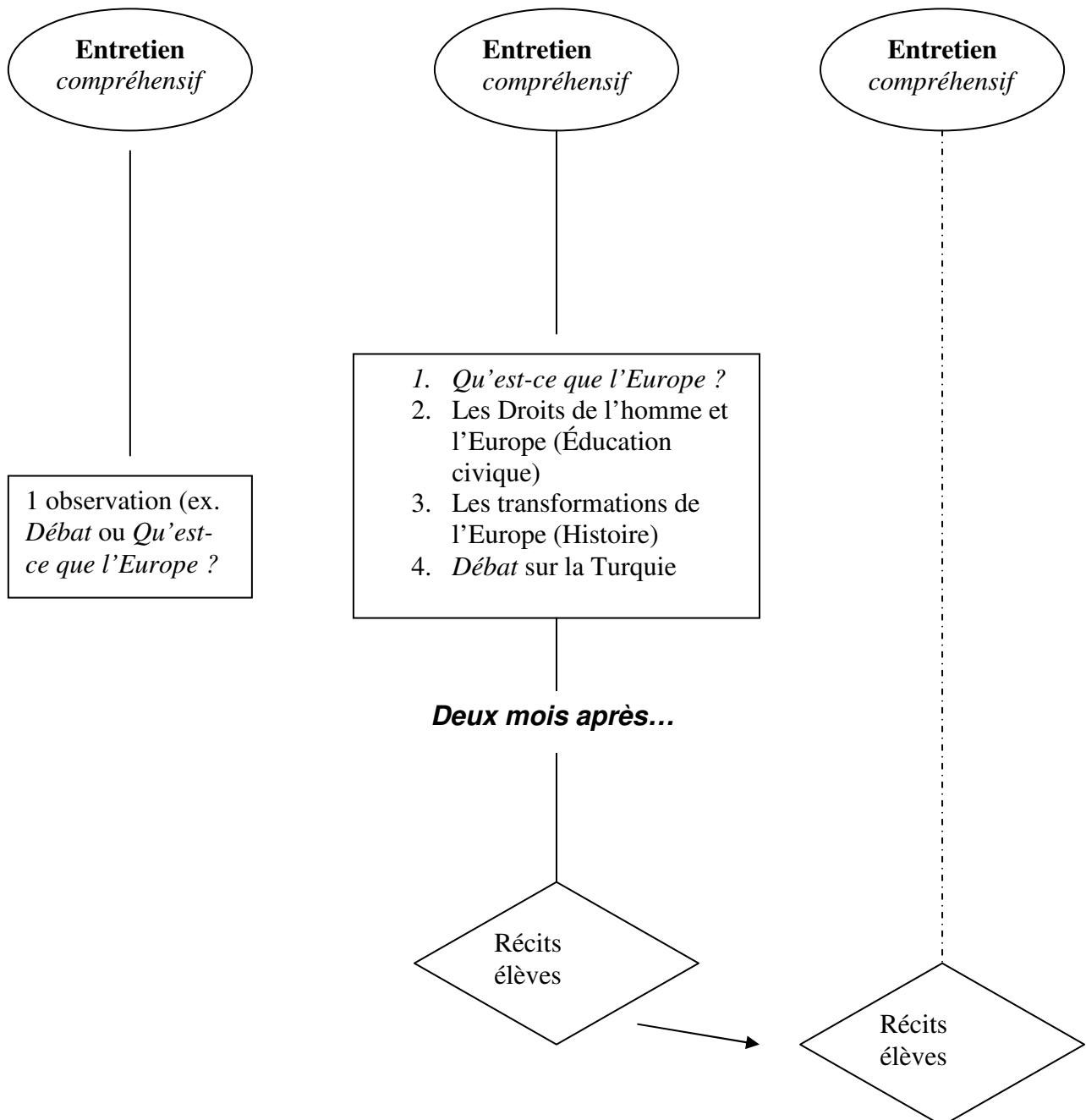
- Des entretiens *dits* compréhensifs s'inspirant de l'approche de Jean-Claude Kaufmann. Un guide d'entretien a été établi l'année dernière, proposant un « directionnel » destiné à capter des intentionnalités d'enseignement perceptibles dans le discours. Ce qui compte c'est de réussir à saisir, avec un maximum d'authenticité, le « moment » où l'enseignant s'interroge, se livre, exprime des ressentis, voire des dissonances dans sa logique personnelle. Ces entretiens ont en fait une double fonction : comprendre la logique interne de chaque acteur qui accepte de travailler avec nous pour donner sens au texte de l'histoire (géographie) enseigné et observé ; dégager des idéaux-types par la confrontation de ces discours pluriels.
- Chaque fois que cela est possible, des observations portant sur un ensemble de leçons croisant des approches disciplinaires différentes, sont menées.
- S'inspirant du travail mené cette année par notre équipe associée dirigée par Jean-François Thémines (PU à l'IUFM de Basse-Normandie) nous rassemblerons des récits produits par les élèves – avec un décalage raisonnable – pour cerner ce qu'il

⁹ Cas de la recherche *Cartes et modèles graphiques, Analyses de pratiques en classe de géographie* dirigée par Jacky Fontanabona (2000).

« s'apprend de l'Europe dans les classes » qui construisent du sentiment d'appartenance, de la conscience d'être à l'Europe, voire de la citoyenneté européenne.

Figure 2 : dispositif collègue

Recherche *Enseigner l'Europe et construction identitaire et citoyenne*
Trois cas de figures selon les possibilités des collègues



Dans la phase d'analyse où nous sommes – en amont des observations – c'est le regard porté sur la logique apparente du discours des enseignants que nous cherchons à agripper afin qu'elle constitue une grille de lecture des cours observés.

Il s'agit ici d'un travail en cours pour lequel les exemples ci-dessous ne sont que des hypothèses très provisoires. Influencée sans doute par la théorie de la *dissonance cognitive* développée par Léon Festinger (1957), je fais l'hypothèse que les individus ont spontanément tendance à agir selon leurs convictions, et à accorder leurs actes avec leurs pensées. Ce qui permet de revisiter un outil d'analyse très intéressant : les *pôles de légitimité* de François Audigier. Audigier pointe l'existence de quatre pôles, formant système, auxquels ont recours les acteurs (ici les enseignants) pour justifier (ou mettre en cohérence) leur posture professionnelle. Dans le schéma ci-dessous nous déclinons les registres sémantiques auxquels chaque pôle fait référence. Outre le repérage des registres prioritaires, c'est le système qu'il constitue pour chaque sujet qui donne sens à la pratique globale de l'enseignant. Certaines *tensions* entre pôles peuvent jouer dans le sens d'une forte cohérence ou de dissonances internes que l'enseignant - quand il en devient conscient par la pratique de l'entretien - tente d'ailleurs de réduire.

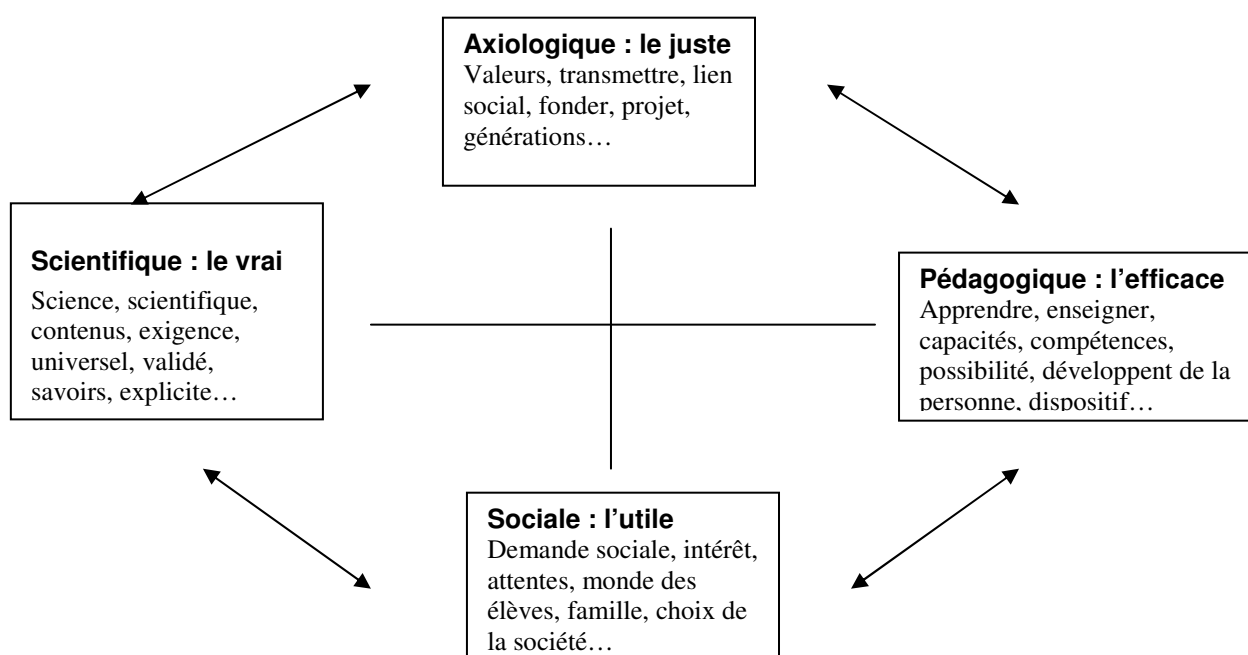


Figure 3 : les pôles de légitimité (François Audigier¹⁰)

On s'en doute, l'histoire et la géographie mobilisées, selon le système de finalités considéré, risquent de ne pas être les mêmes.

En conclusion,

Deux entretiens, assez fortement antagonistes, permettent de se faire une idée des prises de position professionnelles singulières des acteurs. SP enseigne en collège dans un établissement classé ZEP. Ce long entretien campe un positionnement assez atypique.

¹⁰ « Les contenus d'enseignement plus que jamais en questions » (2001). In Gohier C. et Laurin S. , *La formation fondamentale, un espace à redéfinir. AUTREMENT* (Québec) Editions logiques, p. 141-192.

Extraits¹¹

SP – 5 (...)... le Royaume-Uni permet de poser beaucoup de choses : un modèle démocratique, en Histoire... dans les paysages... ça permet de poser la notion de révolution industrielle et même d'impérialisme... donc j'arrivais à faire pas mal de choses en diffusant à partir du Royaume-Uni... sauf que, après quand je revenais à la diversité de l'Europe, je m'apercevais, qu'en fait, ce continent européen – enfin bon... - en fait, ben ils l'avaient pas en tête ! Et moi, j'étais sur un petit îlot, mais qui n'était pas relié à une problématique européenne. Donc, j'ai repris cette année ... à refaire l'Europe avec ... commencer par... - quelque chose qui serait la diversité de l'Europe, je sais pas... - plus, rajouter la mythologie - parce que ça on ne doit pas la voir – l'origine... l'Europe... voilà il n'y a que les ensembles de relief, les grands fleuves... enfin une espèce de géographie physique classique... et donc, j'ai refait « ça » ... comment dirai-je ? oui, plus comme ça... et l'étude nationale après...

SP – 6 (...) ... avant on avait pour 3 heures et demie par semaine... donc 3 heures... je maintiens... alors là, je sais pas comment je vais faire, parce que là, je l'ai beaucoup ... finalement, le Royaume-Uni... hum hum hum... je fais le Royaume-Uni parce que on l'a aussi pour les libertés anglaises... l'Allemagne ? non... je fais pas... peut-être l'Italie ?... ... mais je préfère poser des problématiques... plutôt que l'Italie et l'Espagne... je préfère poser une problématique « Europe méditerranéenne » ... c'est ça que j'avais envie de faire... c'est, la fermeture de la Méditerranée, ... la frontière méditerranéenne... comme étudier un interface... c'est ça que j'ai envie de faire, plus... que de faire Italie et Espagne... (...)

SP – 10 (...) tu as : « l'Europe, la diversité de l'Europe et des études nationales »... et c'est en Éducation civique que tu retrouves, non pas la construction européenne... mais les « droits de l'Homme et l'Europe »... Tu vois c'est ... « les pays qui constituent... se reconnaissent dans des valeurs démocratiques, dans la défense des Droits de l'Homme et des libertés fondamentales. La Convention européenne des Droits de l'Homme exprime ce patrimoine commun. Et chaque État garde... » ... Donc, qu'est-ce que j'ai ?... là, voilà... ... ça fait qu'en quatrième, on fait « Pourquoi la construction européenne ? »... là, on a déjà dit Démocratie... tu vois... Donc tu fais : un drapeau... unis dans la diversité... une journée Robert Schuman ... une paix... l'idée d'harmonie... l'idée que chacun, on est unis dans la diversité, donc autour de sa devise ... bon, donc le problème de la citoyenneté européenne, mais... donc ça ?... je sais pas si je fais de la géographie ou de l'éducation civique ?... je sais pas où je suis... c'est ce que je dis aux élèves ...

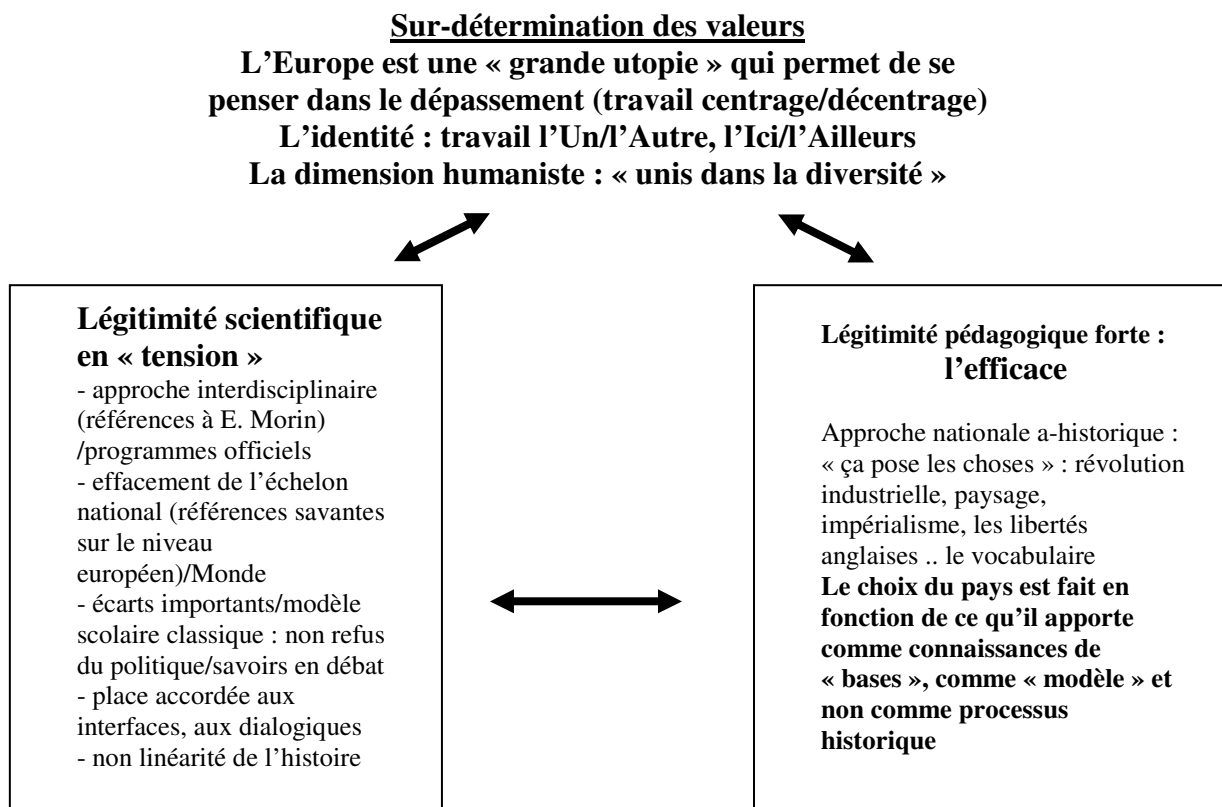
SP - 11 ... là, et après... c'est l'éducation civique qui permet de faire le ciment, mais bon... et après, quand tu es en ... donc là, t'es bien obligée de parler du Traité de Rome ?... de dire - enfin je sais pas ! qu'à un moment, ils étaient six, puis après t'as une dilatation... mais que, au cœur de ça – ça, c'est assez nécessaire de le faire en quatrième – t'avais la nécessaire réconciliation franco-allemande, parce que là... ça c'est le programme de quatrième... et tu commences ton programme... la guerre de 70–71, programme de quatrième... et tu commences ton programme de troisième avec 14–18 ! Donc, si jamais tu fais bien ça... tu amènes bien pile tes élèves - fin de quatrième – à comprendre qu'il y a une rivalité mais ils savent qu'après elle est transcendée ...

Le croisement de la grille présentée en première partie et de celle des légitimités affirmées permet de pénétrer son « monde de référence » dont on voit bien qu'il est composite et complexe. Elle revendique le projet européen et ne se sent pas perturbée par la forte

¹¹ Les termes soulignés indiquent que SP insiste sur les mots et ceux encadrés signalent qu'elle montre un document pour appuyer son discours.

dimension axiologique : au fond, elle combine étroitement – au nom des valeurs et du projet qu'elle défend – le *vrai* (la légitimité scientifique) et l'*efficace*.

Figure 4 : le système de justifications SP



Des programmes, vus de très haut, dans une double logique :

- a) le « vrai » au service d'une vision articulée du Monde
- b) des disciplines scolaires au service d'apprentissages efficaces sur l'Europe

Ainsi le Royaume-Uni est une sorte de « modèle » a historique et a géographique permettant d'amorcer ce que l'Europe est dans sa quintessence : le lieu de la révolution industrielle, de l'impérialisme et celui des libertés. Il y a comme un aplatissement du temps : le Royaume-Uni du 18^{ème} siècle étaye les problématiques contemporaines. Du coup, le « refus du politique » pointé par Audigier (1993) n'est plus de mise : au contraire... les savoirs sont là comme arguments pour soutenir le projet européen à décrire. Cette vision complexe du monde la conduit à privilégier une approche interdisciplinaire (« *je ne sais pas si je fais de la géographie ou de l'éducation civique* ») et à se sentir à l'aise dans les dialogiques (l'Europe méditerranéenne comme exemple d'interface). Tout est au service de l'efficacité pédagogique : pour atteindre une bonne compréhension par les élèves de l'Europe d'aujourd'hui, il faut aménager les programmes. Ainsi, elle n'hésite pas à traiter de la construction européenne en quatrième : « *si jamais tu fais bien ça... tu amènes bien pile tes élèves – fin de quatrième – à comprendre qu'il y a une rivalité mais ils savent qu'après elle est transcendée* ». Au fond, la violence des guerres de la première moitié du siècle est comme rendue supportable par un futur plein d'espoir. Le futur est anticipé.

BB enseigne quant à lui en lycée. Ses différents rôles (enseignant, formateur, responsable de formation aux concours) créent un champ de tensions, voire de dissonances entre « des » discours pluriels.

BB – 4 (...) si je vois mon expérience du programme de première de cette année - c'est la difficulté par rapport au programme de géographie notamment, de faire la part entre l'étude de la France et de l'Europe. Donc on en revient toujours à ce changement d'échelles et à cette place de la France dans l'Europe. J'ai CHOISI cette année de véritablement partir sur une réflexion sur la « notion d'Europe » : qu'est-ce que l'Europe, l'identité européenne, avec aussi des conséquences sur le fonctionnement et le DEVENIR de l'Europe actuelle, politique, économique etc. J'ai trouvé ça assez difficile à faire passer aux élèves et du coup j'ai l'impression aussi que la partie de programme sur l'enseignement de la France est un petit peu – comme beaucoup de collègues d'ailleurs – un petit peu sacrifiée dans cette démarche là... Et j'observe aussi que la réflexion au niveau des géographes qui se fait aussi sur l'enseignement de l'Europe donne une nouvelle lecture du programme en donnant davantage... en partant de la France, et ensuite, en ouvrant sur des aspects plus européens. Donc, de ne pas partir forcément - dans les programmations qu'on nous présente de plus en plus – et je pense que c'est peut-être une attente de l'inspection générale aussi à ce niveau là, de partir du cas français, même peut-être de la région où on enseigne, de la France et ensuite de voir, à une autre échelle, sur l'Europe. Et donc, de repartir d'une identité qui est plus PROCHE, pour les élèves, à une identité en construction – enfin qui existe, je pense, qui n'est pas niée, même par les élèves... - des contours, des valeurs – quoi qu'en termes de valeurs, je ne pense pas que ça pose beaucoup de problèmes.

BB – 5 - ... *Qu'est-ce que l'Europe ?* encore ça, les élèves sont ... c'est après... tout ce qu'on ... c'est le glissement qu'il peut y avoir entre « *qu'est-ce que l'Europe ?* » et après « *l'Union européenne* » ... Pour l'Union européenne, après, il y a forcément après un cadre institutionnel, et puis surtout – ce que les élèves ont du mal à comprendre – quelque chose qui n'est pas inachevé. Quelque chose qui est en construction : c'est assez difficile à faire passer dans l'enseignement, où les élèves attendent – même si on leur explique, qu'une démocratie c'est toujours en devenir et en perfectionnement – (...) – mais c'est surtout l'interrogation qu'il y a sur la construction européenne à l'heure actuelle, son devenir, son fonctionnement ; on est à une époque charnière depuis justement le refus de la constitution [?] c'est important qui fait que c'est pas toujours évident. Quant à *Qu'est-ce que l'Europe ?*, la délimitation géographique, les « valeurs » communes aux européens, ça je pense que c'est pas encore ce qu'il y a de plus difficile. Même si, là encore, sur les limites de l'Europe, on ne peut pas trancher, personne ne peut le faire, de manière précise... Mais, en ce qui concerne les valeurs européennes, ça je pense que ça c'est quelque chose ... et on le voit aussi dans les autres niveaux aussi ...qui est...

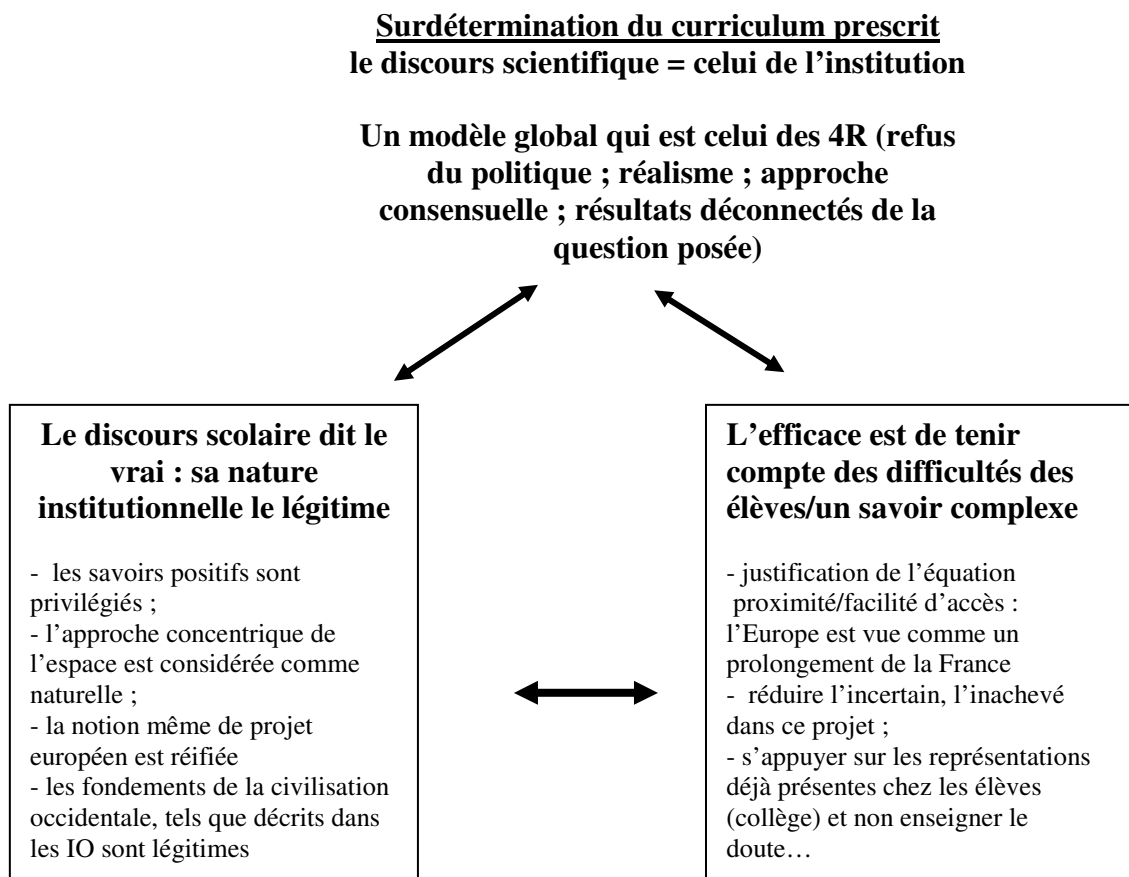
BB – 6 - ... et notamment des MOMENTS historiques qui sont fédérateurs, qui en clair, quand on lit les programmes, SONT les fondements de l'identité européenne : la démocratie athénienne, le christianisme, la méditerranée au 12^{ème} siècle qui montre la coexistence de grandes cultures ... occidentales on doit étudier la civilisation OCCIDENTALE, les byzantins, le monde orthodoxe et le monde arabo-musulman. Et ensuite, on a les fondements politiques : la révolution française et ses conséquences en Europe, y compris industrielle. Donc, il y a déjà ces aspects là. Et déjà aussi, on a parfois des anachronismes et des élèves qui disent, au moment de la Méditerranée... « *Oh ! Occidental* »... là, « *ce qui définit l'Europe aussi, c'est la démocratie, c'est les droits de l'homme...* » ... ça, c'est déjà des choses qui sont abordées, et, en lycée, les élèves viennent aussi avec un vécu du collège et avec les acquis du collège et des repères fondamentaux aussi en fin de Troisième. Donc ça ce sont des choses qui sont... sues et, ensuite, il faut bien sûr ... la dimension politique, la dimension des VALEURS aussi...avec ces valeurs universelles qui fondent le modèle français et les Droits de l'homme aussi... Tout ça ce sont des choses qui sont sues et sur lesquelles on peut s'appuyer. Après, c'est tous les aspects d'un modèle économique, d'un modèle social, qui est plus difficile... mais... et puis ensuite

[microcoupure] c'est la difficulté aussi à traduire ... cet objet géographique ou historique aussi, comme un tout uniforme et donc après à montrer les nuances qu'il peut y avoir aussi à l'intérieur de l'Europe... (...)

BB - 10 ... et donc, on part de cette notion de valeurs communes et qui vont plus loin avec éventuellement un PROJET commun. Parce que, très rapidement, l'Union européenne entre en jeu. Mais, ce que je voudrais dire aussi, sur cette notion de représentations des élèves, c'est que, c'est assez difficile pour nous... il y a aussi, dans l'enseignement - quoi qu'on en dise et parfois même... je sais que c'est très difficile - les élèves ont admis aussi qu'on est dans un « lieu institutionnel ». Donc il y a un DISCOURS scientifique. Discours, parfois CONVENU, et qu'il n'y a pas véritablement à faire de la provocation – ou d'avoir vraiment des élèves particulièrement perturbateurs – en général, même si les élèves n'en pensent pas moins, ne remettent pas en cause... ou s'attendent à ce que, dans un cours d'histoire-géo, il y ait aussi – je ne dirai pas une norme – mais qu'il y ait quelque chose qui soit fourni et qui ne fait pas forcément l'objet de débats acharnés. C'est simplement réfléchir éventuellement sur le projet... mais, je pense notamment aux élèves turcs en particulier, on les voit rarement intervenir... pour dire « *c'est scandaleux !* », « *c'est pas normal !* ». Ils ne s'insurgent pas : bon, c'est assez rare...

Pour BB, le moule du modèle disciplinaire est totalement intériorisé, voire conscientisé : « *on est dans un "lieu institutionnel"*. Donc il y a un DISCOURS scientifique » (BB – 10). Celui-ci est surdéterminant et justifie la vulgate : on se doit d'énoncer des savoirs positifs ; les élèves ont intégré les codes scolaires, la réflexion personnelle est à traiter hors les murs de la classe. La neutralité (donc l'absence d'opinion pour lui) est de mise : il adhère globalement au « refus du politique » d'Audigier (4R).

Figure 5 : système de justifications de BB



BB présente un modèle personnel de fonctionnement très cohérent, où se mélangent les fondements historiques défendus par Lebrun et le cadre d'une discipline scolaire totalement intégrée et justifiée. Comme il le dira plus loin : on « *entre par l'héritage, le patrimoine...* ». Les strates culturelles sont peu à peu dévoilées par les programmes et le projet politique, réifié, devient une « donnée » et non un futur en question. L'approche est fortement téléologique et revendiquée comme telle finalement.

À ce stade de notre étude, nous voyons bien que les questions sont plus nombreuses que les éléments de réponse. En particulier, et pour renouer avec la thématique de vos journées d'études, nous pouvons nous demander si la volonté affichée de l'institution (dans les textes) de « créer » de l'appartenance européenne va être incorporée dans les pratiques par les enseignants dans un phénomène de *vulgate renouvelée* (en lycée, les programmes ont 5 ans) ? ou si, compte tenu de la part idéologique et politique importante de cet objet d'étude, « chaque acteur » ne va pas recomposer, créer un *texte* de l'Europe enseignée montrant une grande diversité ? Sorte d'atomisation des points de vue, création de configurations singulières donnant à penser à un « impossible roman européen » tant l'objet est actuellement chaud ?