

**VIVRE L'EUROPE : ENJEUX CITOYENS ET ÉDUCATIFS
ASSISES DE POITIERS 2008**

**TABLE-RONDE : « SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET
CONSTRUCTION D'UNE CITOYENNETÉ EUROPÉENNE »**

***Les enseignants d'histoire-géographie en France : agents ou « acteurs » de la
construction d'une identité et d'une citoyenneté européennes ?***

**Nicole Allieu-Mary
Chargée d'étude et de recherche à l'INRP**

Le titre annoncé apparaît bien immodeste ! Pourtant, c'est le seul qui me soit venu à l'esprit tant il s'agit de la réflexion de fond qui traverse en filigrane la recherche menée à l'INRP servant de support à ma communication. Ma participation à cette table-ronde ne sera pas, en effet, une analyse « méta » d'un système éducatif particulier à propos d'une *Éducation à la citoyenneté* : ce serait hors de mes compétences. Il ne s'agira pas non plus d'exprimer ici mes désirs, mes souhaits, mes engagements pédagogiques personnels quant à ce que pourrait être, à l'École, une incitation au développement d'un sentiment d'appartenance à l'Europe. Je souhaite proposer, modestement, une réflexion sur la manière dont les enseignants perçoivent et prennent en compte, en France, les injonctions institutionnelles à « fabriquer » de l'identité et de la conscience européennes.

DEUX POINTS, EN PRÉAMBULE, POUR CLARIFIER MON PROPOS...

- J'adopte ici, délibérément, une posture « didactique ». Le mot fait peur voire irrite. Il recouvre pourtant une chose simple... j'étudie dans le cadre d'une *discipline scolaire* spécifique - ici le bloc Histoire-Géographie-Éducation Civique – les questions d'enseignement-apprentissage. Ou, pour dire les choses autrement : la didactique est le champ scientifique – appartenant aux sciences sociales - qui décrit, analyse et essaie de comprendre les procédures d'enseignement et les processus d'apprentissage d'une *discipline scolaire*¹ donnée.

¹ Volontairement, je n'entre pas ici dans les débats autour de la « problématique de la référence » qui agitent les milieux didacticiens. Rappelons simplement que trois modèles sont souvent mobilisés. Celui qui postule une filiation - même complexe - entre la science et la matière d'enseignement homonyme (Modèle de la Transposition didactique : Verret 1975 ; Chevallard 1985). Celui d'une *discipline scolaire* considérée comme

- C'est donc en tant que didacticiens que notre équipe s'intéresse à un « objet » devenu socialement et scolairement sensible : l'Europe (dans sa dimension d'appartenance) et l'Union européenne (dans sa dimension civique d'inscription dans une citoyenneté). Les programmes croisent souvent les deux objets (l'Europe « continent »/ l'Union européenne), les disjoignent parfois entre ce qui est dévolu à l'histoire, à la géographie et à l'éducation civique (ou l'ECJS au lycée), même si les enseignants – plus pragmatiques – ont souvent tendance à les mêler dans des cours où s'articulent approches géographique, historique, géo-politique, culturelle, économique... pour mieux permettre aux élèves de les appréhender. Mais ce qui a principalement retenu notre attention² c'est l'accent porté, et clairement énoncé dans les textes, sur les « finalités ».

Quelques exemples, « picorés » dans les textes officiels, suffiront à illustrer mon propos. Ainsi, les récents programmes et le texte du *Socle commun de connaissances et de compétences*. Il s'agit, pour ce dernier, de contribuer à « *développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne* ». Le Pilier 6 rappelle que la culture humaniste permet, par l'acquisition de connaissances sur l'histoire nationale et l'histoire européenne, de se « *préparer à une vie civique responsable* » : une bonne vision de ce qu'est l'Union européenne, son projet et son fonctionnement venant parachever le tout³. Dans les programmes, émerge également une approche plus problématisée de l'Europe en Première (sections ES et L – BO HS n° 7 du 03-10-2002). Le chapitre introductif en géographie *Qu'est-ce que l'Europe ?* est considéré comme « *un moment d'interrogation sur les fondements de l'identité européenne, sur la diversité des facteurs d'un peuplement inégal et sur la difficulté de fixer des limites à l'Europe* ». Quant aux programmes de collège, revisités par l'IGEN pour une mise en perspective avec le *Socle commun*, ils insistent sur la contribution de notre discipline à comprendre « *les finalités du projet partagé par les nations qui la constituent* », à acquérir les « *fondements anciens de la culture européenne* » mais aussi – et la

autonome, ou partiellement autonome, parce que répondant à des finalités sociales surdéterminantes (Chervel, 1988). Celui, enfin, des « pratiques sociales » dites de références (Martinand, 1983, 1989, 2001). Pour ce chercheur, ce qui se fait à l'École est globalement considéré comme des « pratiques » entrant en résonance avec d'autres existant dans la société ; ces dernières n'étant pas « transposées » en classe mais conçues comme un référent pour analyser ce qui s'y joue. En Histoire-Géographie, les didacticiens ont plutôt tendance à considérer leur discipline comme fortement axiologisée et donc possédant une autonomie par rapport à l'histoire savante.

² Notre équipe ECEHG travaille sur les *Enjeux Contemporains de l'Enseignement de l'Histoire-Géographie*. Site : <http://ecehg.inrp.fr>

³ Annexe au décret n°2006-830 du 11-7-2006, B.O. n° 29 du 20 juillet 2006, p. 8-9.

formulation est neuve – à poser « *la question de ses limites* ». Or, enseigner un projet politique, aider à construire un sentiment d'appartenance, une identité - voire une *conscience* européenne - va bien au-delà de la seule déclinaison d'éléments factuels supposés permettre la constitution de repères communs. Il s'agit là, clairement, de poser des finalités identitaires et civiques comme « objet d'enseignement » : c'est en ce sens que nous considérons que *Enseigner l'Europe* est devenu une question complexe, sensible, au sens où Legardez et Simmoneaux la définissent : « *Les élèves y sont directement confrontés, ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence* »⁴.

Ce qui nous a conduit à nous intéresser aux « acteurs » : les enseignants, dans un premier temps, mais aussi les élèves dans la *réception* qu'ils peuvent avoir d'un tel enseignement. Car, la question qui se pose – essentiellement – est de savoir ce qu'il advient de ces commandes institutionnelles. Au fond, comment les enseignants d'HGÉC s'emparent-ils de ces finalités identitaires et civiques lorsqu'ils sont en projet d'enseigner l'Europe et l'Union européenne ?

EN PREMIÈRE APPROCHE : LA RICHESSE DES POSTURES INDIVIDUELLES

Les modèles construits, dans le champ didactique de l'histoire-géographie, pour lire les pratiques ont d'abord privilégié une approche globale, holiste, des systèmes étudiés. Le triangle didactique en est l'expression « visible » pour les enseignants en formation initiale et continue : l'enseignant, l'élève, le savoir sont toujours présentés au singulier. Ce qui explique que certaines recherches peuvent se suffire, dans certains cas, d'une analyse des programmes et des manuels et de l'écart de ce qui se fait dans les classes (observations de cours à partir de grilles constituées *a priori*) par rapport à ce « référent ». Ici, la question est plus complexe puisque nous sommes dans le champ des finalités et dans celui de la construction d'attitudes voire de postures : il s'agit de cerner comment « chaque » enseignant (acceptant notre protocole de recherche⁵) revisite le *curriculum prescrit*, à partir de ses propres conceptions et valeurs, dans la construction du discours qu'il tient, a tenu ou va tenir dans la classe.

⁴ A. Legardez, « Enseigner les questions socialement vives. Quelques points de repères ». In A. Legardez & A. Simmoneaux, *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF, 2006.

⁵ Ce qui introduit déjà certains biais dont nous sommes conscients.

Un triangle didactique à réinterroger : de l'agent à l'acteur ?

Nous procédons, pour cela, à des entretiens de type *compréhensif* (J.-C. Kaufman, 2003) auprès d'enseignants de l'école élémentaire, du collège et, en moindre quantité, du lycée (c'est le *Socle commun* qui est visé), dont une grande partie a accepté le principe d'observations en 2008-2009. À cet égard, une remarque méthodologique : nous sommes dans une recherche qualitative. Notre panel couvrira une vingtaine de « cas ». Entendons par là l'établissement de *corpus* comprenant, outre l'entretien initial, des observations de un ou plusieurs cours, des entretiens d'explicitation post-cours ainsi que des productions élèves. Le nombre de cas paraît toujours ridiculement faible à ceux qui ne voient la « science » que dans du « quantitatif ». La masse que représentent ces données – pour une petite équipe de chercheurs – est pourtant considérable, à la limite d'un traitement exhaustif.

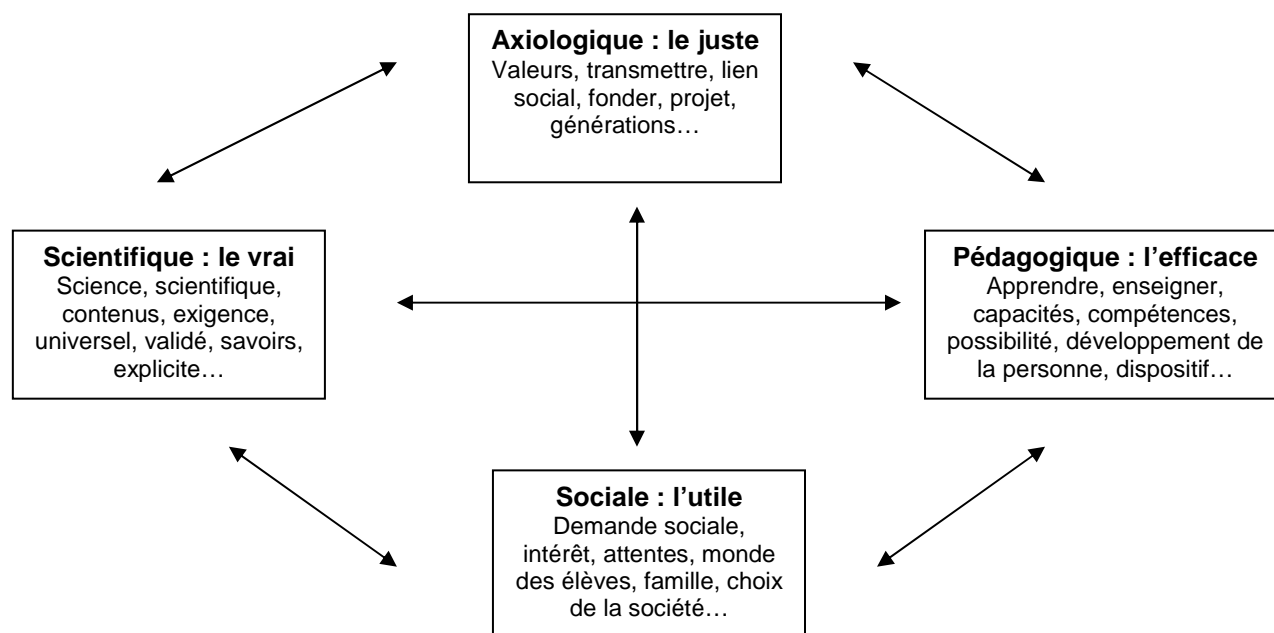
Mon objectif aujourd'hui – en faisant état de cette recherche en cours – est de mettre en exergue la complexité et la pluralité des postures développées par ces « acteurs » que nous rencontrons. Comme le souligne Audigier⁶ : « *l'enseignement en actes relève [d'autre chose que] d'une application de ces programmes dans une sorte de fidélité au texte initial* ». Les enseignants sont surdéterminés – sur des questions sensibles où l'effet *vulgate* est moins prégnant – par l'approche singulière qu'ils en ont dans le huis clos de leur classe. Au delà de la description de ce qu'ils font ou pensent faire, la nature même des entretiens invite les enseignants à expliciter leurs « mobiles ». Ils sont ainsi amenés à *se positionner* par rapport à ce qu'ils jugent prioritaire, à préciser ce qui donne sens à leur posture professionnelle. Ces entretiens, menés en amont des observations, sont donc des révélateurs d'intentionnalités car « *quelles que soient les règles de fonctionnement de l'École et les modalités de définition des contenus enseignés, ceux-ci doivent être acceptés, considérés comme légitimes par les différents acteurs* » (Audigier, *op. cit.*).

La question de la légitimité de l'action professionnelle

S'inspirant de la problématique des mondes formalisée par Boltanski et Thévenot (*De la justification*, Gallimard, 1991), Audigier s'interroge sur ce qui fait sens dans la légitimation des savoirs scolaires. Son propos se situe, certes, essentiellement au niveau du « discours »

⁶ « Les contenus d'enseignement plus que jamais en questions », in Gohier C. et Laurin S. [dir.] (2001), *La formation fondamentale, un espace à redéfinir. AUTREMENT* (Québec) Éditions logiques, p. 141-192.

tenu sur les contenus, mais sa vision est intéressante pour penser la manière dont les acteurs peuvent légitimer leurs actions. Il positionne ces mobiles entre quatre « polarités » formant système : des légitimités axiologique, scientifique, pédagogique et sociale. Il ne s'agit pas ici d'entrer dans le détail de ces postures, mais de *donner à voir* ces dernières à partir des « mots » plutôt utilisés par les enseignants pour « dire » ce qui leur paraît légitime de faire. J'ai tenté de matérialiser, dans le schéma ci-dessous, les champs sémantiques hypothétiques auxquels ces professeurs pourraient faire référence lorsqu'ils justifient leurs choix professionnels. Bien évidemment, aucun de ces pôles, à lui seul, ne peut prétendre définir un individu à part entière : c'est le système constituant l'ensemble – avec ses majeures et ses mineures – qui permet de cerner des cohérences⁷ individuelles.



Document 1 : les pôles de légitimité (d'après F. Audigier)

Je ne peux ici, dans le temps imparti, multiplier les exemples, mais la richesse et la pluralité de ces premières analyses, menée *sujet par sujet*, questionnent : dès que l'on entre dans l'intimité des ressorts d'un individu, force est de constater, qu'au-delà de la surprise ou de l'interrogation que peuvent susciter des approches singulières, chaque enseignant donne à voir

⁷ J'adhère à l'hypothèse de Léon Festinger (travaux sur la « dissonance cognitive », 1957) : tout sujet vise la *cohérence* (entre ses opinions, ses actes et ses opinions, ses actes et ses émotions... bref tout ce qui constitue la cognition). Système ouvert sur le monde, l'être humain est soumis à des éléments externes qui peuvent le placer en situation de *tension* désagréable quand apparaît une *dissonance* (i.e. une contradiction interne entre cognitions). Les enseignants interrogés manifestent « naturellement », peut-être parce qu'ils sont familiers du discours, une tendance à rendre cohérents et leurs discours, et leur manière de justifier ce qu'ils pensent faire par rapport à ce qu'ils disent faire et à ce qu'ils font... peut-être ?

une « cohérence » qui lui est propre, révélatrice d'une manière d'être au monde. C'est sans doute celle-ci qui sera le *visible* pour l'élève, dont celui-ci dira un jour : « j'ai rencontré un prof... ». Bien évidemment, le discours entre en tension avec les actes tels que nous observerons. Nous ne croyons pas dans une « véracité » intrinsèque du discours. Il n'empêche. Je ne prends – pour illustrer - qu'un « cas », celui de SP enseignante dans le 95. Quelques extraits de l'entretien donnent la tonalité...

SP s'interroge sur la pertinence de ses choix pédagogiques⁸ : comment aborder l'Europe ?

« ...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. (SP, 5).

Confrontée au choix obligé de pays dans les programmes, elle les balaye sur le mode ennuyé du « ça, je fais pas »... pourtant, dit-elle, après avoir rejeté l'Allemagne :

« ... 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, 6).

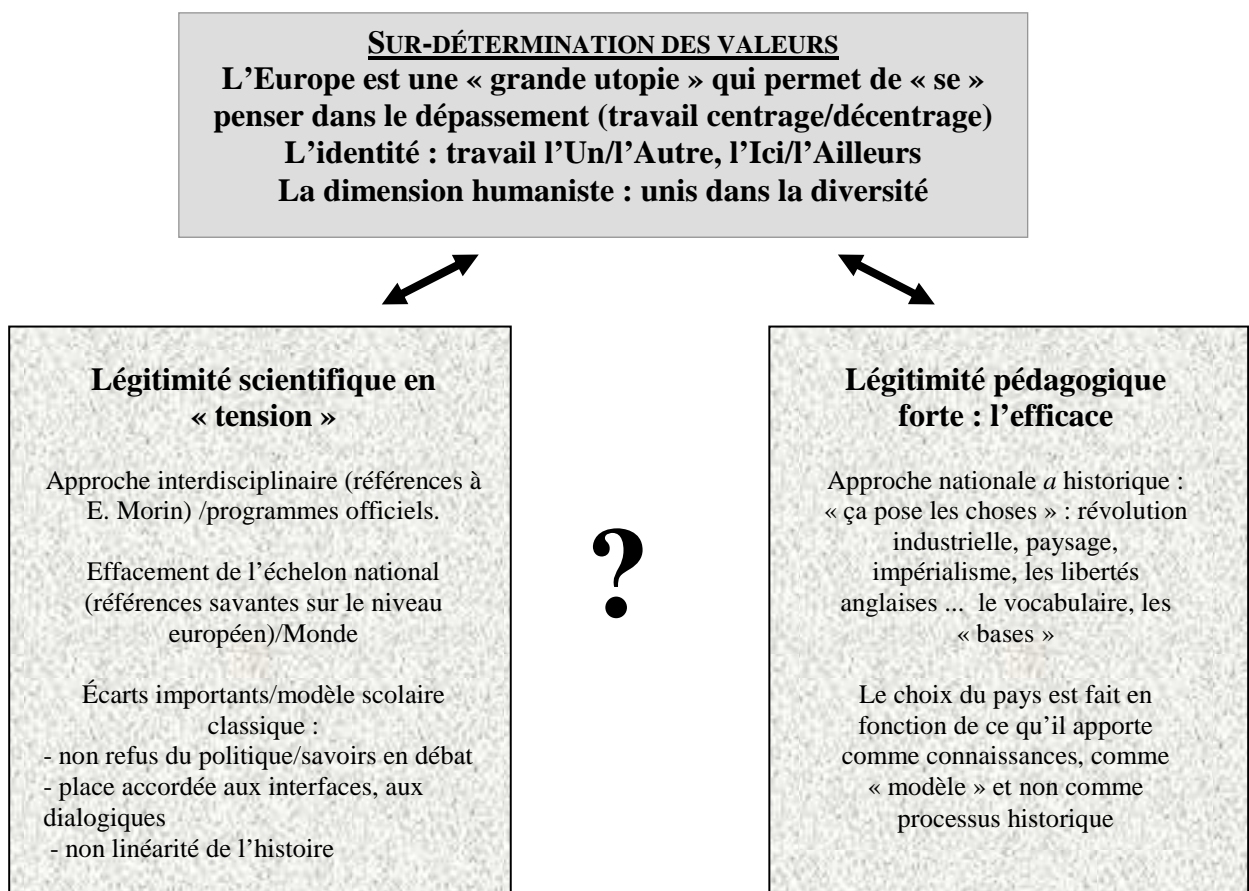
Mais ce sont surtout les finalités civiques ainsi que son « utilité » sociale qui la questionnent :

« ... 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 ? »... (...) 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, 10) ... là, et après... c'est l'éducation civique qui permet de faire le ciment, mais bon... et après,

⁸ Ces extraits, et leur usage dans cette communication, ne sont qu'une « illustration » : il ne s'agit pas d'une analyse de contenu, mais juste d'une manière de donner à voir. C'est moi qui souligne certains termes qui me semblent faire sens dans le contexte de mon propos aujourd'hui. Notons que les « ça » de la collègue renvoient à des documents qu'elle montre du doigt pendant l'entretien, impossibles à reproduire ici.

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 ... (SP, 11)

L'entretien lui a permis de voir qu'elle « scouize » (c'est son mot) complètement la notion de « nation » voire même celle de « citoyen » : « *ça m'inquiète par rapport à moi-même (...) en fait j'ai des problèmes identitaires majeurs* », dit-t-elle avec humour. SP montre un engagement fort, mis en tension avec des pratiques que beaucoup pourraient juger « basiques » ... et pourtant ? Apparaît une obsession de la complexité. On pourrait visualiser ainsi sa manière de penser son métier sachant que ce qui suit prend appui sur l'ensemble d'un entretien de deux heures et pas seulement sur les extraits ci-dessus.



Document 2 : le système de légitimités de SP, professeure de collège

Ainsi, SP affirme sa légitimité politique dans une tension assumée entre la vision qu'elle a de la construction de la connaissance et ce qu'elle croit devoir faire au nom d'une certaine vision de la démocratie⁹. Vous imaginez la complexité de ces parcours individuels... J'aurais pu invoquer FJ, JB, FF et d'autres. Ou BB, pris par la forte contradiction entre un objet d'enseignement, l'Europe, qui est pour lui « projet », en débat, en construction [références à des historiens et des géographes] et une « neutralité laïque » poussée à son paroxysme qui le conduit à considérer qu'aborder en classe des « points de vue » politiques sur le devenir européen est impensable puisque cela l'entraînerait à « risquer » de donner à voir « son » point de vue. Pour lui, entrer par les valeurs, par l'héritage, par ce « passé » supposé commun, n'est pas répondre à une demande institutionnelle, c'est aider à construire chez chacun, ce substrat permettant à une citoyenneté de se « greffer naturellement », et de préserver une forme de discrétion essentielle à ses yeux.

TROIS AXES DE RÉFLEXION ET DE MISE EN DÉBAT

Que tous les européens convaincus se rassurent : aucun enseignant n'est apparu réfractaire à la demande institutionnelle de contribuer à la construction d'un sentiment d'appartenance à l'Europe, ni à celle d'une réflexion sur la dimension européenne des enjeux citoyens. Pour l'échantillon en cours de constitution : il y a *consensus*. La demande politique - car elle est plus politique que sociale - est considérée comme légitime. Néanmoins, des lignes de faille apparaissent au sein de la communauté enseignante.

Repérer des lignes de clivage

Pour cette rapide présentation, j'ai choisi d'axer ma réflexion sur quelques dimensions qui commencent à émerger de l'analyse des entretiens, en privilégiant à chaque fois ce qui pourrait apparaître comme deux « postures extrêmes », deux pôles, entre lesquels bien sûr se déclinent, en réalité, une multitude de cas singuliers. Aucun enseignant interrogé ne peut être défini par l'un de ces pôles ni ne peut y être réduit. Chacun des acteurs porte en lui des attitudes, des postures, des choix qui empruntent à toutes ces dimensions en les combinant de manière unique. Mais, en gommant – méthodologiquement – ces singularités, en forçant le

⁹ Cette analyse peut sembler déconnectée de considérations disciplinaires. Elle s'en nourrit pourtant : certains chercheurs ont ouvert des voies d'analyse particulièrement pertinentes : Jacky Fontanabona & Jean-François Thémines (dir) (2005), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire*, Lyon, INRP ; Nicole Lautier, « Un terrain pour la didactique : l'identité professionnelle des enseignants d'histoire » in *Historiens et Géographes* n° 394, p. 217-225.

trait sur des postures prototypiques, émerge un « tableau » au sens de Weber : « *l'idéaltype est un tableau de pensée, il n'est pas la réalité historique ni surtout la réalité « authentique », il sert encore moins de schéma dans lequel on pourrait ordonner la réalité à titre d'exemple. Il n'a d'autre signification que d'un concept limite [Grenzbegriff] auquel on mesure [messen] la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains de ses éléments importants* »¹⁰. Il donne à voir des manières enseignantes de prendre en compte ces finalités identitaires et citoyennes, à partir de traces repérées dans leurs discours. C'est après les observations et l'analyse des *consonances/dissonances* entre le discours produit et les actes professionnels observés que les analyses s'affineront. Les entretiens actuellement disponibles permettent de voir comment des enseignants mobilisent des ressources professionnelles au regard de leurs conceptions personnelles. Nous développerons trois dimensions.

La question de l'engagement personnel par rapport au « projet européen » ?

Deux recherches INRP précédentes (*Argumenter dans des débats oraux en classe* et *Enseigner le patrimoine, quelle culture pour quelle identité ?*) ont montré l'importance de « l'effet enseignant » dès que l'on entend modifier – de manière significative – le modèle *normal* de l'enseignement de l'HG. Il est clair que travailler sur la façon dont des enseignants prennent en compte des finalités identitaires et civiques à l'échelon européen, nécessite une focalisation sur leur propre position. Si, au stade où nous en sommes, tous m'ont déclaré avoir voté « oui » au référendum sur le projet de Constitution en 2005, la nature de leur « être européen »¹¹ diffère selon les individus.

À cet égard, les travaux menés, depuis 1989, par un vaste groupe de recherche constitué d'historiens européens autour de la question de l'identité européenne (sous la direction de René Girault d'abord – Rapport de 1994 – puis de Robert Frank) ont permis de distinguer divers « niveaux d'appartenance à l'Europe » dont l'usage était jusqu'ici incertain. Trois strates, en quelque sorte, pour résumer :

L'identité européenne, tout d'abord, (à ne pas confondre avec l'identique européen) : « *L'identité européenne 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* »

¹⁰ Max Weber, « L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociale », in *Essais sur la théorie de la Science*, Paris, 1922. Extrait internet : http://mapage.noos.fr/Weber_Ideal_type.pdf

¹¹ Robert Frank, « Les métamorphoses de l'être européen », *CAESmagazine* N°70, p. 6-9.

souligne Frank dans l'article sus-cité, dont la première manifestation a été une identité essentiellement *culturelle* (sentiment d'appartenance à une même aire culturelle). Bien sûr cette *européanité* est un construit, fruit d'un processus 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* » (op. cit., p. 7) !

L'europhisme, ou conscience européenne, constitue un second niveau qui recouvre une dimension morale et politique : c'est un « *sentiment d'appartenance, non plus seulement à la civilisation européenne (la vieille identité culturelle) mais à l'organisation européenne en cours de construction* » (op. cit., p. 8). Elle est la conscience de la nécessité de faire l'Europe. Comme le souligne une collègue à laquelle je demande si elle se « sent » citoyenne européenne : « ... *européenne, oui. « citoyenne » ? ... je n'en sais rien..... Voyager avec l'euro si on sort pas de l'espace Schengen... [rires] c'est très commode ! oui ! (FF, 40) ... maintenant il y a quand même des points communs culturels? C'est clair... (FF, 41)* ». On peut se sentir européen sans éprouver la nécessité de construire « l'Europe ». Les instructions officielles vont d'ailleurs dans ce sens : dans le *Socle commun*, il est bien question d'une « *appartenance à l'Union européenne* » mentionnée à côté du fait d'être « *prêts à partager une culture commune* » ; pour le reste il est demandé d'acquérir des « *connaissances* » sur les institutions et de l'histoire de l'UE, pas plus. Chez la plupart des enseignants interrogés, il semble y avoir un clivage net entre, d'une part, une *européanité* partagée et, d'autre part, un certain malaise quant à la question de l'*europhisme*, sans doute car on est alors dans le registre du politique et que nous sommes dans une citoyenneté de « superposition » (on est citoyen européen, parce qu'on est citoyen d'un pays membre de l'UE) et que le maillon d'une « *nation européenne* » n'existe pas ?

Quant au « sentiment » européen, il n'est pour Frank partagé que par une « élite », une minorité. Il s'agit là d'un processus d'adhésion qui comporte de l'affectif à côté de la question rationnelle d'une « *nécessité vitale de construire l'Europe* » (op. cit., p. 7). C'est le cas de JB déclarant avec une certaine emphase : « *en fait, je suis tombé en amour avec la question européenne en quatrième* » (JB, 4). Donc, « *le sentiment européen, à vrai dire, je ne me pose pas la question du comment le « transmettre », je crois qu'il est déjà bien en moi... mais encore faut-il – même si on en a conscience – pouvoir articuler quelque chose à partir de ça et de mettre les choses de façon explicite, par écrit* » (JB, 5). Paradoxalement, du moins en apparence, c'est lui qui pose le plus clairement la question de la transmission : d'emblée, il

avait fait état des « difficultés » qu'il a toujours ressenti devant cet objet d'enseignement. Tout l'entretien montre une fascination, voire une obsession de la logique, de la clarté des mots, de l'organisation rationnelle du discours qui sont premiers dans son projet pédagogique : je suis « *un maniaque de l'organisation* » (JB, 8). Mais, souligne-t-il, « *même en ayant cet amour là et cette passion là pour l'Europe, ça n'a jamais été évident* » (JB, 5). Comment transmettre du *sentiment d'appartenance* avec de la logique ? Écho à la question de Robert Frank : « *il est difficile de tomber amoureux d'une Europe technocratique à sigles* » (*op. cit.*, p. 9) !

Indiquons rapidement, pour conclure ce premier point, que *l'illusion continuiste* montre ici ses limites¹². Ce constat est essentiel car il s'agit d'une vision commune à de nombreux enseignants, ... institutionnels voire concepteurs de programmes selon laquelle il y aurait un *continuum*, des liens de cause à effet, entre *l'acquisition de repères culturels* communs, la création d'un *sentiment d'appartenance* et la création d'une *conscience* d'appartenir à une société de citoyens européens. Rien n'est moins sur. Ainsi, par exemple, une recherche INRP portant sur l'enseignement d'objets *dits* patrimoniaux a montré que la *patrimonialisation*, c'est-à-dire l'amorce d'un processus qui entraîne le changement de statut de l'objet, est complexe et fortement lié à la *familiarité* que l'élève a avec ces objets considérés comme chargés de valeurs éthiques, politiques et mémorielles. 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 construction d'un embryon de « communauté ». Cette recherche a ainsi montré l'existence de toute une palette de « réceptions » chez les élèves : de l'adhésion passive au rejet... en fonction de la « distance » existant entre l'identité personnelle de l'élève et celle portée par l'objet patrimonial étudié est trop forte. Les travaux évoqués plus haut sur la question des identités européennes¹³ - les derniers en particulier portant sur la question d'une « histoire européenne » de l'Europe – ne disent pas autre chose. De telles « *commandes idéologiques, tendant à prouver absolument le sens de l'Histoire vers une intégration européenne de plus en plus poussée* » induisent le « *contresens de croire qu'il y a gradation progressive entre identité, conscience et sentiment* » Réflexion qui renvoie à une question d'épistémologie scolaire.

¹² Voir sur le site de la Mission Formation de l'INRP, Nicole Allieu-Mary, « L'Éducation à la citoyenneté européenne, dépassement du roman national », Formations 2007-2008, *Mémoires, histoire, identités* (2) : *l'histoire nationale face à la concurrence des Mémoires* (8 et 9 octobre 2007).

¹³ Girault R. (dir.) (1994), *Identité et conscience européennes au XXème siècle*. Paris : Hachette. Frank R. (2004). *Les identités européennes au XXème siècle : diversité, convergences et solidarités*. Paris : Publications de la Sorbonne.

Quelle « histoire scolaire » est mobilisée ?

Cette seconde dimension est proprement disciplinaire et prend appui sur des analyses développées par ailleurs : je ne peux les reproduire ici, faute de temps. (voir référence note 11). Je résume donc mon propos. Au début des années quatre-vingt dix, au moment où les nouveaux programmes de collège étaient en discussion, un bien intéressant débat intellectuel a « opposé » quatre historiens (François Lebrun, Serge Berstein, Jacques Le Goff, Jean-Clément Martin) ainsi que le doyen Borne et le recteur Philippe Joutard... dans la revue *Le Débat* (n°77, 1993). L'exercice – très stimulant pour les lecteurs d'aujourd'hui – portait sur une problématique au cœur de notre réflexion : « *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 ?* » Il ne s'agit pas ici de détailler les contributions de chacun, mais de pointer que, même à ce niveau, penser ce que devrait être l'histoire scolaire dans ses finalités identitaires et civiques, ne fait pas forcément *consensus*. Certes, le trait est souvent grossi dans la mesure où chaque auteur a eu à cœur de défendre une position assez marquée puisque c'est la règle du genre. Cependant, les débats qui se sont engagés (puisqu'il s'agissait de « répondre » à la contribution inaugurale de François Lebrun) invitent à voir plusieurs « schémas de pensée » qui pourraient permettre d'analyser des « noyaux de sens indurés » dans les représentations des enseignants et donc constitutifs de leur action.

Émergent ainsi, dans ces prises de position, des modèles susceptibles de décrire les choix épistémologiques – parfois implicites - des enseignants. Quelques traits particulièrement significatifs ont retenu notre attention :

- la prédominance d'une vision « concentrique » de l'enseignement de l'histoire, comme de la géographie, apparaît chez certains auteurs et rappelle bien des propos enseignants. Ainsi, Le Goff insiste sur la nécessité d'ordonner l'enseignement de l'histoire en « *trois cercles concentriques communiquant : le premier c'est l'histoire nationale, le second c'est l'histoire européenne, le troisième c'est l'histoire universelle. L'Europe y apparaît comme une composante indispensable d'une histoire générale dans laquelle baigne l'histoire nationale et sans laquelle celle-ci ne peut s'expliquer* ». Seul moyen, selon lui, de pouvoir comprendre l'imbrication des rôles de « *citoyens, Européens, hommes* » (*op.cit.*, p. 180). Cette approche, est renforcée, au

plan géographique, par une référence presque explicite à une conception de la psychologie de l'espace proche de A. Moles, selon laquelle l'individu découvre l'Autre comme « *prolongement de lui-même* », le Monde se dévoilant à lui en une série de « coquilles » successives dont il est le centre¹⁴ : de soi à l'espace familial ; de l'espace intime au local ; du quartier à la commune... de la région au national, à l'européen, au monde.

- Émerge également - même si, en tant qu'historiens, ces auteurs en sont fort éloignés dans leurs pratiques scientifiques - une vision téléologique de l'histoire, défendue en particulier par François Lebrun, insistant sur les facteurs d'unité, les racines et l'héritage, ce que Jean-Clément Martin qualifiera de « perspective cavalière » ;
- En contrepoint, une approche « dialogique » est défendue par le Recteur Joutard – et nous l'avons parfois rencontrée chez des enseignants - qui considère que toute identité (européenne ou autre) ne peut se construire qu'en se pensant dans la relation à l'Autre et à l'Ailleurs.
- Enfin la vision de Jean-Clément Martin, faisant davantage référence aux *régimes d'historicité* comme point d'ancrage d'une réflexion sur la place de l'histoire dans la construction identitaire, renvoie à des interrogations professionnelles d'enseignants que nous avons rencontrées. Sa position, apparaît centrée sur le futur comme moyen de se construire, sur la diversité comme interrogation sur les racines et non l'existence supposée d'un patrimoine commun : « *L'Europe n'est pas un espace, mais une culture* » (p. 184), une culture construite dans l'ici et maintenant à partir d'une posture critique qui s'assume comme résolument « constructiviste ».

Ces quelques incursions dans ce *corpus* que vous imaginez fort riche, permettent de poser et analyser, d'un point de vue didactique, les arguments, les inquiétudes, le malaise même qui agitent – même souvent inconsciemment - les enseignants. La résonance avec les entretiens exploratoires menés depuis 2006, m'a conduite à proposer un référentiel d'analyse sur les conceptions que les enseignants avaient de l'histoire qu'ils enseignaient. Je me suis livrée méthodiquement à deux lectures croisées du *corpus*, à partir des deux questions suivantes :

- a) Quelles conceptions de l'Histoire à enseigner sont-elles mobilisées dans cette perspective de construction d'une identité et d'une citoyenneté européennes ?

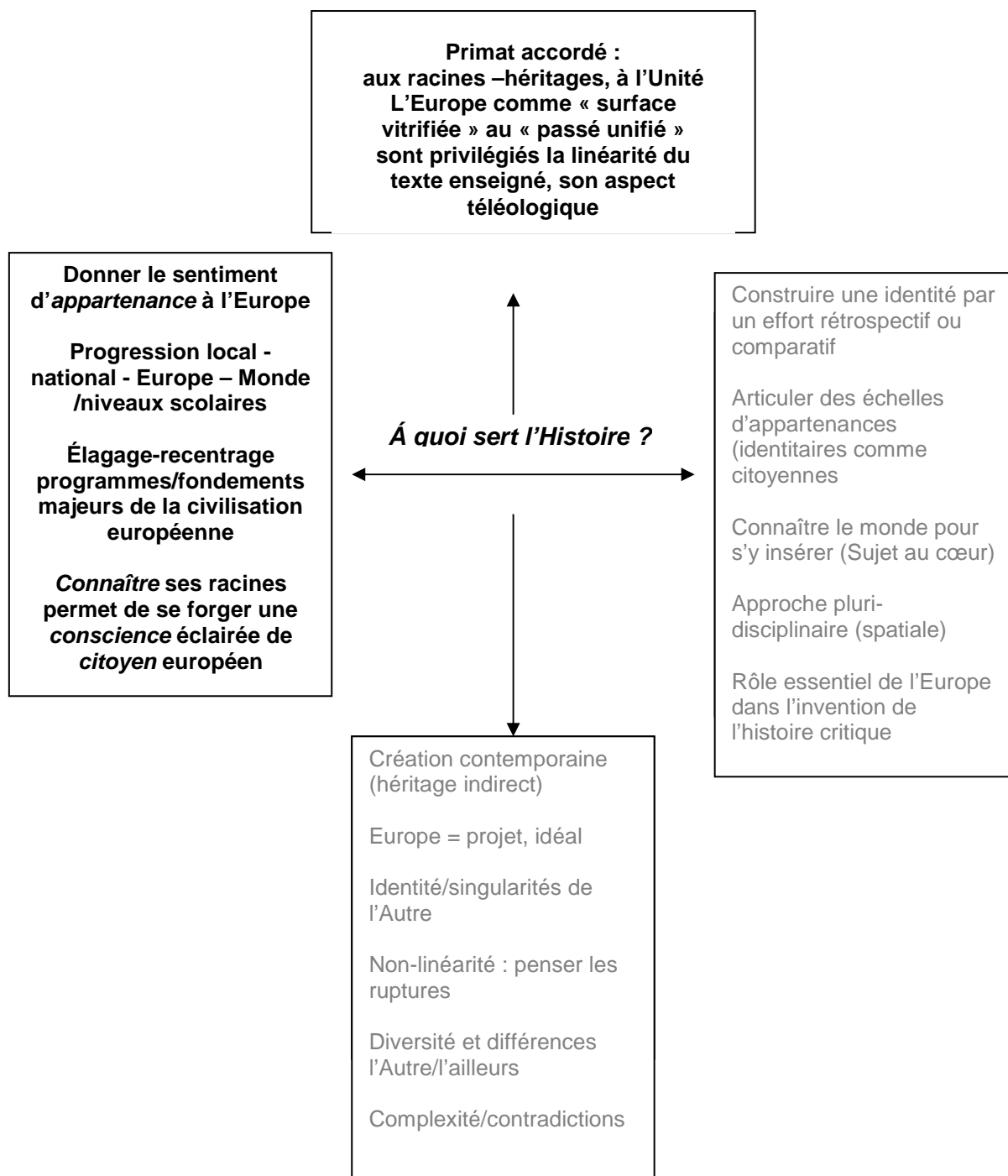
¹⁴ Moles A. et Rohmer E., *Psychologie de l'espace*, Casterman, 1977.

- b) Quelles postures adopter pour traiter (ou aborder) les tensions qui traversent cet objet Europe, complexe et en débat ?

La lecture du modèle reproduit page 15 sera facilitée en commençant par l'axe horizontal correspondant à la première question. Le texte de François Lebrun qui ouvre le débat est à cet égard exemplaire : il représente, à lui seul, un quasi idéal-type. Il livre une prise de position militante : 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. 180). Or, l'École a un rôle à jouer si elle 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 XIXe et XXe 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 » comporte tous les ingrédients d'un modèle d'enseignement de l'histoire-géographie reproduisant au niveau européen, le processus ayant « fonctionné » au niveau national. Au-delà d'aspects déjà cités plus haut, on notera l'accent mis sur l'unité, la continuité d'une histoire mettant en avant un « passé unifié », l'importance de la notion d'héritage et d'une « patrimonialisation » du passé, de ses fractures, de ses conflits. Surtout, est mise en avant la croyance, assez communément repérée au niveau institutionnel comme de celui des acteurs, en un continuum entre les processus d'acquisition de connaissance-appartenance-conscience-citoyenneté. La connaissance de racines supposées permet de se reconnaître une appartenance, une identité européenne et, glisse-t-il, « *de se forger une conscience éclairée de citoyen européen* » (p.167).

Les autres pôles de ce référentiel se doivent d'être pensés en tension. Les termes pointés comme signifiants sont des extraits des textes concernés. On l'aura compris, il s'agit là d'un exercice d'abstraction qui n'est pas une caricature de la pensée de ces auteurs, mais une manière de donner à voir, sur cette question complexe, à quoi peuvent ressembler des positions « extrêmes » sur le rôle de l'histoire scolaire comme outil pour fabriquer des citoyens ; et de se positionner par rapport à des dialogiques comme UNITÉ-DIVERSITÉ, CONTINUITÉ-RUPTURE, OBJET-PROJET, etc.

Document 3 : un « référentiel » pour penser des postures enseignantes en HGÉC



Axe vertical : les tensions de l'objet

Les choses sont complexes même si l'on peut pointer, au détour des entretiens, quelques unes de ces positions révélatrices de la cohérence singulière indiquée plus haut pour chaque acteur. Cependant, des tensions majeures apparaissent entre ceux qui privilégient - pour donner sens au projet européen enseigné - des problématiques et des références contemporaines. Leur outil est plutôt une « histoire problématisée » qui analyse le passé pour y *choisir* des références, des repères. C'est une entrée qui semble plus délibérément « politique ». Le projet invite à réinterroger le passé non parce qu'il est une clé pour comprendre le présent mais pour y « prélever » une légitimité à construire l'Europe. On *n'hérite* pas de valeurs communes, on se *choisit* une éthique commune. Ainsi FH considère que ce qui fonde cette identité c'est « *un attachement à un certain nombre de valeurs... démocratiques* » (FH, 31). Il doute totalement de l'intérêt à aller chercher des arguments du côté d'un passé commun préférant des références à la seconde guerre mondiale et à la chute du mur de Berlin. S'il admet manipuler quelques transparents – classiques – sur l'empire romain, l'extension du baroque... il avoue : « *mais en même temps, ... j'ai pas l'impression que... ces soubassements là... ils sont... à mon avis, ça leur parle pas... à mon avis ça leur parle pas... et je suis pas sûr que ce soit si important, si présent, dans la tête de la majorité en tout cas des Français. Chez des gens cultivés... avec aussi une certaine culture familiale..... chrétienne, catholique... peut-être que oui, ça c'est important, pour d'autres, je suis pas du tout sûr ... [... et] ... pas pour des élèves de quatrième* » (52 et 53). D'ailleurs, enseignant depuis 12 ans, il adhère totalement à l'inflexion constatée dans les programmes vers « *une plus grande insistance sur le questionnement : Qu'est-ce que l'Europe ?* » (FH, 14). Il considère qu'elle permet de se sortir de la géographie à tiroirs qui lui semblait caractériser la manière ancienne d'aborder la question : « *Avant ça nous était donné comme un sujet allant de soi* » (FH, 14) ce qui le mettait mal à l'aise. Tension avec ceux, à l'opposé, pour lesquels ce projet est le « résultat » d'un processus enclenché dans le passé et qui est presque présenté comme un savoir « positif » : « *il y a des MOMENTS¹⁵ 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 coexistences de grandes cultures... occidentales* » (BB, 8). Souvent la pensée se décline alors par emboîtement d'échelles : l'appartenance à l'Europe passe par la lente imprégnation d'une histoire commune qui brosse le tableau ; référence est faite à un « déjà-là commun » non questionné et d'autant plus solide qu'il trouve écho dans les programmes. Le projet se nourrit

¹⁵ Termes en capitales correspondant à des termes fortement appuyés par l'enseignant.

d'un héritage. Cette conception se satisfait d'une histoire à tendance téléologique même si les acteurs s'en défendent, qui déroule le fil de l'histoire européenne dans ce qu'elle nourrirait un « aujourd'hui partagé ». Le passé permet de donner sens au futur : l'entrée est très fortement culturelle (étude comparée des religions, linguistique sont souvent invoquées). Au fond, cette tension apparaît bien dans le texte de présentation des Assises de Poitiers auxquelles nous participons aujourd'hui, par sa double interrogation identitaire et civique, culturelle et politique.

Je n'ai pu ici qu'évoquer brièvement quelques unes des pistes sur lesquelles nous travaillons : ces entretiens sont passés au crible d'une dizaine de grilles qui permettront une vision plus synthétique à l'issue de la recherche en 2009. J'évoquerai donc simplement pour conclure un axe qui semble fécond car touchant au « politique » : il me semble répondre à certaines des réflexions abordées par Catherine Lalumière ce matin.

Un objet d'enseignement qui interroge le modèle disciplinaire des 4R

Audigier dans sa thèse¹⁶ a étudié, sur un siècle (1890-1988), les conceptions de l'institution et des élèves quant au système *histoire et géographie scolaires*. Prenant en compte, dans les contenus, la question des finalités, il montre que le *texte* de l'histoire-géographie fonctionne au Réalisme, aux Résultats, au Refus du politique dans l'objectif de fabriquer des Référents consensuels. Démonstration commodément résumée sous la forme du modèle dit des 4R. Le *texte* de la discipline enseignée dit « *la réalité du monde d'aujourd'hui et de celui d'hier, faisant croyance que cette réalité [est] directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes historiens et géographes* » ; elle transmet « *ce qui est acquis, ce que l'on sait et que l'on tient pour vrai* » ignorant ainsi « *les enjeux éthiques et politiques dont elles sont tributaires* » ; elle propose de transmettre la vision d'« *un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions qui sont ceux des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes, de leurs visions du monde, de leurs mémoires, de leurs territoires...* » (Audigier, 1993, p.161). Des recherches menées à l'INRP dans la lignée de ce travail ont montré la fécondité de ce modèle

¹⁶ *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* (sous la direction de Henri Moniot), Paris VII, 1993. Travail effectué dans la continuité des travaux menés par André Chervel (Histoire de l'Éducation, INRP) sur la notion de *discipline scolaire* définie comme l'articulation d'un couple contenus /liant pédagogique à des finalités, historiquement, politiquement et socialement spécifiées.

qui peut servir de « grille de lecture » des discours enseignants comme des pratiques (même si ce n'était pas sa visée première). Un point ici nous intéresse particulièrement. Le Refus du politique. Sur un objet d'enseignement fortement axiologisé, devenu sensible, et pour lequel une vulgate n'est peut-être pas encore stabilisée (2005-2007), notre équipe s'interroge sur la diversité des postures des enseignants interrogés face à la question du politique. Là également, une nette ligne de discontinuité semble se dessiner. Certes, les programmes de lycée de seconde portant sur *Les fondements de la civilisation contemporaine*, sont résolument axés sur l'entrée culturelle et patrimoniale. À ce titre, elles légitiment les positions de certains enseignants : ainsi, BB (déjà cité plus haut) ne conteste pas la dimension politique : « *le problème, notamment par rapport au programme de première c'est que être citoyen, c'est également avoir un PROJET en commun... or, ce projet là, il est basé sur ces valeurs, mais il n'est pas encore complètement défini et dessiné* » (BB, 11) ; alors devant cette difficulté, « *nous, on prend ça par le biais de l'HÉRITAGE* » (BB, 10).

Curieusement, c'est en collège que nous avons trouvé le moins de réticence à aborder le politique, même si les enseignants sont conscients des difficultés des élèves sur ces questions : « *... les élèves ont très très peu de bases ...en troisième, quand on commence à aborder la « gauche », la « droite »... les élèves ont du mal à associer des personnages... et encore !! ils peuvent se tromper...* » (VC, 26). Nous retrouvons cependant les mêmes engagements enseignants que ceux observés, pour la recherche menée sur les pratiques argumentatives à l'oral (INRP, ECEHG, 2003). FH, dès la première activité (4^{ème} - *Qu'est-ce que l'Europe ?*) utilise le débat dans ses dimensions politiques (sur la Turquie bien sûr mais aussi pour « *parler d'une éventuelle intégration du Maghreb* », FH, 17). Comme il considère que « *c'est un peu compliqué de cartographier une appartenance* » (17), toute sa démonstration est de « *faire passer l'idée que c'est des limites floues... et donc c'est surtout une construction politique* » (19). La question des limites n'est pas perçue dans une perspective « positive », trouver un « accord », un consensus dans la classe : c'est une non-question pour lui : c'est « *surtout ce que les Européens veulent bien en faire quoi. Donc, après, la limite... !* ».

Comme le soulignent certains des chercheurs de la précédente recherche INRP sur l'Europe¹⁷, « *Repérer dans les cours ce qui permettrait de nourrir une identité européenne, de faire*

¹⁷ M. Bedoin, M. Solonel, N. Tutiaux-Guillon, in Tutiaux-Guillon [dir.], *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*. Paris : INRP, 2000, p. 107.

construire aux adolescents un rapport positif et réfléchi à l'Europe (...) n'est pas chose facile ». Entre le discours et les pratiques, entre le dire et le faire, entre l'intention de l'enseignant et la réception qu'en font les élèves, il peut y avoir consonance ou dissonance. Entre la demande politique et la manière dont les enseignants s'emparent des finalités visées, des espaces de liberté peuvent émerger... comme une *vulgate* finir par se construire et s'installer montrant ainsi la force du modèle de la discipline scolaire qui finit par « absorber » tout écart à la norme. Les observations menées en 2008-2009 nous apporteront des réponses. Mais surtout, les analyses de productions d'élèves, permettront de répondre – nous l'espérons – à la question de fond : comment un système éducatif – via ses acteurs – peut-il contribuer, sur une telle question, à une véritable *Éducation à ... la citoyenneté* ?