



**HAL**  
open science

**Le nouveau mythe du démos européen : fabrique,  
construction et mise en récit de l'histoire européenne  
dans les programmes d'Histoire-Géographie en France  
du Traité de Maastricht à nos jours**

Maïa Valéro

► **To cite this version:**

Maïa Valéro. Le nouveau mythe du démos européen : fabrique, construction et mise en récit de l'histoire européenne dans les programmes d'Histoire-Géographie en France du Traité de Maastricht à nos jours. Histoire. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2023. Français. NNT : 2023PA030038 . tel-04578318

**HAL Id: tel-04578318**

**<https://theses.hal.science/tel-04578318>**

Submitted on 16 May 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE-NOUVELLE  
ÉCOLE DOCTORALE 625 – MONDES ANGLOPHONES, GERMANOPHONES,  
INDIENS, IRANIENS ET ETUDES EUROPÉENNES – MAGIIE  
LABORATOIRE ICEE – INTÉGRATION ET COOPÉRATION DANS L'ESPACE  
EUROPÉEN (EA 2291)



THESE DE DOCTORAT EN HISTOIRE CONTEMPORAINE

LE NOUVEAU MYTHE DU DEMOS EUROPEEN

*Fabrique, construction et mise en récit de l'histoire européenne dans les  
programmes d'Histoire-Géographie en France du traité de Maastricht à nos  
jours.*



PAR MAÏA VALERO

PRÉSENTÉE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT LE 27 mars 2023

Sous la direction de Madame Christine MANIGAND, Professeure, Université Sorbonne-  
nouvelle

Devant un jury composé de :

Monsieur Pierre-Yves BEAUREPAIRE, Professeur, Université Côte d'Azur, Institut  
universitaire de France

Madame Géraldine BOZEC, Maîtresse de conférences, Université Côte d'Azur

Monsieur GRONDEUX, Jérôme, Inspecteur Général de l'Education nationale, Histoire-  
Géographie

Madame Christine MANIGAND, Professeure, Université Sorbonne-nouvelle

Monsieur Laurent MARTIN, Professeur, Université Sorbonne-nouvelle

« Lui, le père et le maître des dieux prend l'apparence d'un taureau; mêlé au jeune troupeau, il mugit et de sa belle allure, il foule l'herbe tendre [...] Sur son front, aucune menace et rien à redouter dans ses yeux ; la paix resplendit sur sa face. La fille d'Agénor s'étonne de voir un animal si beau et si peu enclin aux combats ; mais en dépit de sa douceur, elle craint d'abord de le toucher. Bientôt elle s'approche de l'animal et offre des fleurs à sa bouche d'une blancheur éclatante. Tantôt l'animal folâtre et bondit dans l'herbe verte, tantôt il pose son flanc de neige sur le sable fauve ; et quand il a peu à peu fait disparaître la peur de la jeune fille, il lui présente tantôt son poitrail à flatter de la main, tantôt ses cornes à entourer de fraîches guirlandes. La jeune princesse osa même, ignorant qui la poursuivait de ses assauts, s'asseoir sur le dos du taureau. [...] Et il emporte sa proie en pleine mer. Europe enlevée tremble d'effroi et regarde en arrière le rivage qu'elle a quitté ; de sa main droite, elle tient une corne ; sa main gauche, elle l'a posée sur la croupe de l'animal ; ses vêtements frissonnent et ondulent sous le souffle du vent ».

« L'enlèvement d'Europe par Zeus », *Les Métamorphoses*, Ovide, Livre II vers 847 à 867.

# Résumé

Si l'École est souvent analysée comme la courroie de transmission des valeurs de la République, ses programmes sont souvent critiqués à l'aune de ce fameux « roman » ou « récit » national, parfois même qualifié de « mythe ». Héros, événements spectaculaires, moments fondateurs, sont autant de scissions des programmes d'Histoire dans le secondaire, qui rythment les chronologies des manuels scolaires et les progressions des enseignants. La grande question étant toujours de savoir : que doivent retenir nos élèves pour se sentir appartenir à cette République et nation françaises ?

Dans son Histoire, faite de guerres et de déchirements, la France et ses voisines ont toutefois fait le choix de la paix. La construction européenne en est la fille, une fille qui aujourd'hui s'émancipe et cherche à obtenir un rôle de choix à l'École.

Ce travail de recherche propose l'examen de ces nouveaux rapports, non de force mais détournés, entre la France, ses programmes d'Histoire et de géographie face à cette intégration européenne sans cesse plus présente dans le domaine de l'éducation, pourtant grand intouchable de l'identité nationale. En particulier, cette thèse aura pour but de traiter les prises de décisions européennes et leurs effets dans les programmes d'Histoire et de Géographie français ainsi que dans les manuels soumis à l'attention et à l'intention non seulement des élèves mais également des enseignants qui en sont les plus grands utilisateurs.

Mots clés :

Dimension européenne de l'éducation – École – enseignement de l'histoire – roman/récit national – nouveau mythe européen – manuels scolaires

# Abstract

In France, the History school programs are often criticized because of the “national narrative” it creates. Sometimes, it might also be called “a myth”. National heroes, spectacular events, founding moments and fathers punctuate the high school programs. And the question remains : what is essential for the pupils to remember to develop and forge a sense of belonging to the nation ?

Within its History, France and its neighbors went into wars and peace. The European construction is part of that history that the French school is writing nowadays.

This research tries to understand how History and Geography school programs are interacting with the European Education regarding the field of education. This thesis aims at analyzing the European policymaking and their impacts on the school programs, and more precisely in the schoolbooks.

# Remerciements

Si l'exercice de la thèse m'a semblé le plus difficile de toute ma vie, la rédaction des remerciements est, sans aucun doute, le plus évident. A la fois officiels et intimes, ils mêlent tous les aspects de ma vie.

Ce projet de thèse a plusieurs naissances. Il est le fruit d'une réflexion amorcée autour d'une discussion en License, sur la place que l'Europe pouvait avoir à l'école. De mon engagement associatif au sein des Jeunes-européens a découlé une merveilleuse aventure politique et intellectuelle et un profond intérêt pour la construction européenne. Le véritable départ de ce travail de thèse illustre d'ailleurs bien cet intérêt puisqu'il s'est fait dans une voiture polonaise, au milieu de la Roumanie, avec un ami allemand, me disant que je passerais à côté de quelque chose de merveilleux si je ne rédigeais pas une thèse. Il avait à la fois tort et raison, la thèse a été une épreuve mais comme toute épreuve, elle m'a éprouvée et prouvé que j'étais capable d'aller plus loin.

Mes premières pensées vont évidemment à ma directrice, Christine Manigand qui, en réponse à mon naïf questionnement de faire une thèse, m'a embarqué dans cette formidable aventure intellectuelle mais également humaine. Votre disponibilité, vos encouragements, votre franchise ont fait de moi une chercheuse mais surtout une enseignante qui j'espère marquera autant ses élèves que vous avez pu marquer l'étudiante de License que j'étais en passant la porte de votre salle de classe.

Je remercie également très chaleureusement mon comité de suivi, Géraldine Bozec et Laurent Martin qui m'ont accordé leur temps, bienveillance, et leurs conseils avisés tout au long de ces années de recherche. Mes remerciements vont aussi à l'école doctorale qui porte si bien son nom de MAGIIE.

Mes pensées vont également à Pierre-Yves Beaurepaire. Vous m'avez permis de devenir enseignante grâce à tout ce temps passé sur mes copies, oraux, fiches de préparation de cours. Les deux années passées à l'université de Nice ont été l'occasion d'un bond professionnel mais également d'une très belle rencontre.

Je tiens également à remercier toutes mes familles.

Ma famille de toujours d'abord. Merci à mes parents, Romain et Sophie, sans qui tout cela n'existerait pas. A ma maman, avec qui les conversations autour d'une tasse de café aux aurores ont pu avoir des effets qu'elle ne soupçonne même pas. A mon papa, qui a toujours été le général en chef de mes armées de projets. A mon frère Loris, qui, par son regard bienveillant, m'a toujours fait prendre confiance en moi et dont les fous rires raisonnent dans mon cœur. A ma sœur Océane, l'écrivaine, qui a su me faire aimer la littérature et cette Antigone si pugnace.

Ma famille parisienne ensuite. Merci aux Derville, Marie spécialement, qui m'a recueillie dans un moment très difficile. Merci à chacun d'entre eux, Bruno, Alex, Marco, Roro, Léa qui, à tour de rôle, ont pris soin de moi, ont soutenu mes engagements politiques, ont enrichi mes pensées. Je vous dois une vie.

Merci aussi à ma nouvelle famille de Périgny, avec qui j'ai passé un deuxième confinement extraordinaire et qui a réussi à me soutenir logistiquement et émotionnellement dans cette période complexe. Merci à ma belle-mère Sylvie, son mari Frank, Yaya, Pipou, Marine et Julie pour leur bonne humeur, les fous-rires à table, les puzzles et leur patience lors de mes « débriefs » sur le protocole sanitaire du collège.

A ma famille professionnelle et associative aussi. Je pense à mes collègues de Dugny, de Cagnes sur Mer, de Courtry qui ont tous été d'un grand soutien à un moment donné. Je pense surtout à Jérôme, mon cher tuteur, et dont, parmi tous les excellents conseils intellectuels, scientifiques, didactiques le meilleur a été « Au début de l'heure, attends le silence complet avant de les faire s'asseoir, même si ça doit durer cinq minutes ». Aujourd'hui, grâce à toi, mes cours commencent toujours en silence... et se terminent souvent dans un brouhaha infernal. Aux Jeunes-Européens bien sûr, ma famille associative, qui a su créer des amitiés dépassant le politique, je pense à Pauline, Luc, Claire et Théo.

Je tiens également à remercier mes amis et surtout mes amies. Chacune à tour de rôle a su trouver les mots, les gestes, les regards nécessaires à un regain d'énergie, à une volonté de terminer ce travail. A Annabelle, mon pilier de toujours, qui par sa présence du vendredi soir autour d'une bouteille de Prosecco a su me faire tenir bon et me faire comprendre que j'étais à ma place dans ce monde de la recherche. A Julia, ma cure de bonheur, qui, sur des sommets en Corse, après des heures de marche, a réussi à me faire déculpabiliser de ne pas travailler face à ce bonheur montagnard. A mes amis de prépa, car c'est à vous, aussi que sont dédiés ces écrits. Ce monde de l'écriture est le nôtre, cet acharnement face au travail est une expérience que nous

avons vécue ensemble. A Sara, Maxime, Amandine, Célia, Manon et tous les autres. A mes professeurs de prépa aussi, qui m'ont donné l'amour et la force de travail.

Je remercie également mon ancien colocataire, Mika, qui a été le premier à lire mon plan et qui, lors du premier confinement a su, non seulement me mettre au sport mais surtout, à l'aide d'une table et d'un siège de jardin, me confectionner le bureau idéal pour travailler sur ma thèse. Je te remercie également pour m'avoir fait rencontrer la personne qui suit.

Enfin, il est un homme que je ne remercierai jamais assez d'être entré dans ma vie, un peu par hasard. A toi, que ma thèse n'a jamais effrayé quand elle me faisait cauchemarder. A toi, qui a passé des heures à m'écouter rabâcher mes histoires de collègue, d'élèves pénibles, d'élèves malheureux, d'élèves anxieux. A toi, qui a su assurer toute une logistique autour de mes besoins professionnels, intellectuels, émotionnels, qui a su devenir ma maison. A toi mon Tiphaine, au prénom si doux, qui me fait rayonner chaque jour un peu plus. Tu es l'être exceptionnel que j'attendais et qui, même sans lire ces centaines de pages, a su comprendre en quoi consistait vraiment une thèse : non pas un sujet intellectuel, mais une expérience de vie que tu as été prêt à partager.

# Conventions de rédaction

Ce travail a été rédigé durant deux années de Covid, entraînant la fermeture de bibliothèques et librairies indépendantes, nécessaires pourtant à l'emprunt et l'achat de livres sans passer par des centrales d'achat dont les délais de livraison sont souvent très variables. Un grand nombre d'ouvrages ont alors été achetés en version qualifiée de « ebook » dans mes notes de bas de pages, c'est-à-dire dématérialisés. Les pages n'apparaissent pas dans ce type de version, c'est pourquoi les notes de bas de pages font davantage figurer le titre du chapitre.

Durant la période de relecture, tous les sites internet ont été revérifiés. Les notes de bas de page donnent alors la date de la dernière consultation.

S'agissant des manuels scolaires, la référence en note de bas de page est celle de la maison d'édition et non des directeurs ou directrices d'édition.

# Liste des abreviations et des sigles

- AFDG : Association française pour le développement de la Géographie
- AG : Assemblée générale
- APHG : Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie
- AU : Acte Unique
- BIE : Bureau international de l'éducation
- B-L : Bertrand Lacoste (maison d'édition de manuels scolaires)
- BO : Bulletin officiel
- BOEN : Bulletins officiels de l'éducation nationale
- CAS : Centre d'analyse stratégique
- CCE : Commission des Communautés européennes
- CE : Commission européenne
- CECA : Communauté européenne du Charbon et de l'Acier
- CEE : Communauté Économique Européenne
- CEO : *Chief executive officer*
- CES : Confédération européenne des syndicats
- CESE (la) : *Comparative Education Society in Europe* (l'association d'Education Comparée en Europe)
- CESE (le) : Comité économique et social européen
- CIG : Conférence Intergouvernementale
- CNP : Conseil National des Programmes
- CSE : Conseil Supérieur de l'Education
- CUE : Conseil des Ministres de l'Union européenne
- DEA : Diplôme d'études approfondies
- DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées
- DEUG : Diplôme d'études universitaires générales
- DHG : Dotations horaires globales
- DLC : Direction des lycées et des collèges
- ECJS : Education Civique, Juridique et Sociale
- ECTS : *European Credit Transfer System* (système européen de transfert d'unités de cours)
- EEES : Espace Européen de l'Enseignement Supérieur
- EM : États-Membres

EMC : Enseignement moral et civique  
ERASMUS : European Action Scheme for the Mobility of University Students  
ES : Filière Économique et Sociale  
ETUI : *European Trade Union Institute*  
GE : Groupe d'études  
GE : Groupes d'experts  
GTD : Groupe Technique Disciplinaire  
IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale  
IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale  
IUFM : Institut universitaire de formation des maitres  
L : Filière Littéraire  
LOLF : Loi Organique relative aux lois de finance  
MOC : Méthode ouverte de coordination  
OFAJ : Office Franco-Allemand pour la Jeunesse  
OSCE : Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe  
PE : Parlement européen  
PESC : politique étrangère et de sécurité commune  
PS : Parti socialiste  
RDA : République Démocratique Allemande  
RFA : République fédérale d'Allemagne  
S : filière Scientifique  
SNES : Syndicat National des Enseignants du Second degré  
SNI : Syndicat National des Instituteurs  
UE : Union européenne  
UEM : Union Économique et Monétaire  
WCCES : World Council of Comparative Education Societies

# Sommaire

**RESUME**

**REMERCIEMENTS**

**CONVENTIONS DE REDACTION**

**LISTE DES ABREVIATIONS ET DES SIGLES**

**SOMMAIRE**

**AVANT-PROPOS**

**INTRODUCTION**

*L'Europe à l'École face au récit national.*

*Une Europe délaissée ?*

*L'enseignement de l'Europe : une nouvelle histoire ?*

*Terrain d'observation*

*Historiographie de l'Europe, une histoire du temps présent ?*

*Les sources*

*Méthodologie*

*Bornes chronologiques*

**PARTIE 1 : 1992-1999, L'APPARITION DU CITOYEN EUROPEEN**

**INTRODUCTION**

**Chapitre 1 : Les modalités de la prise de décision politique européenne**

*Introduction*

*1. Les objectifs éducatifs du traité de Maastricht (1992) au traité d'Amsterdam (1997) ou la fabrique du modèle européen par la subsidiarité.*

1.1 Les traités de Maastricht et d'Amsterdam ; de nouvelles responsabilités européennes en matière d'éducation ?

1.2 Réflexions sur la construction d'un « espace européen de l'éducation », lieu symbolique ou stratégique ?

1.3 L'éducation au cœur de la fabrique d'un modèle culturel européen, un travail pour le Conseil de l'Europe.

2. *De la société civile à la décision politique : analyse des rapports sur la dimension européenne de l'éducation.*

2.1 Livre vert sur la dimension européenne de l'Education

2.2 Le 16<sup>ème</sup> congrès de la CESE de 1994 ou l'appropriation de Maastricht par la société civile en matière d'éducation.

2.3 Le Livre blanc sur l'éducation et la formation, entre connaissances nécessaires et impératif économique.

3. *Une mise en œuvre difficile*

3.1 Les deux « perversions » de la politique européenne de l'éducation

3.2 Quelle légitimité démocratique ?

3.3 Des conséquences peu significatives

## **Chapitre 2 : Traduction dans les programmes scolaires français, entre décisions de l'Education nationale et nouvelle historiographie européenne.**

1. *1988-1992 : État des lieux de la fabrique et de la réflexion sur les programmes scolaires avant Maastricht*

1.1 1989-1992 : Les prises en compte d'une dimension européenne de l'éducation en France.

1.2 La loi d'orientation Jospin : le national reste au cœur du projet républicain.

2. *Les débats houleux des années 90*

2.1 La tentative de programme Jean-Clément Martin et son échec

2.2 Le programme Borne-Berstein

2.3 L'Histoire européenne à l'École, un débat historiographique.

3. *Analyse du nouveau BOEN*

3.1 En Histoire : faire des valeurs européennes les fondements de la civilisation contemporaine

3.2 En géographie, la France comme condensée des territoires de l'Europe ?

## **Chapitre 3 Traduction dans les manuels**

1. *1980-1991 : une CEE absente des manuels scolaires, l'Europe comme un continent fracturé entre des Europes.*

1.1 Une Europe géographique et économique au dépend d'une Europe historique.

1.2 Des manuels évoluant dans le contexte de la guerre froide : un focus sur les deux grandes puissances.

1.3 Un enseignement à dominante nationale : la France au détriment de l'Europe.

## *2. 1992-2001 : la montée en puissance de l'Europe et de ses enjeux*

2.1 Maastricht ou la nécessaire révision des manuels.

2.2 Une nouvelle vision de l'Europe ?

2.3 Un enseignement toujours franco-centré : la France, un « condensé des territoires d'Europe ».

## *3. En Terminale : l'Europe, un modèle émergent dans des guerres à caractère mondial*

3.1 l'Europe nazie

3.2 Le modèle européen dans la guerre froide

## **PARTIE 2 : 2000-2009, UNE EUROPEANISATION A MARCHE FORCEE, LES PETITS TELEGRAPHES DE MAASTRICHT**

### **INTRODUCTION**

#### **Chapitre 1 : La stratégie de Lisbonne, vecteur d'identification européenne ?**

*1. La Stratégie de Lisbonne : l'éducation entre compétence d'appui et méthode ouverte de coordination*

1.1 L'ambition de l'Europe de la connaissance

1.2 Renforcer la méthode intergouvernementale : les MOC au cœur des nouvelles modalités décisionnelles ?

*2. Favoriser la formation au détriment de l'éducation, quelle sémantique pour quelles pratiques ?*

2.1 L'économie de la connaissance, un paradoxe pédagogique.

2.2 Le Mémoire sur l'Education et la formation tout au long de la vie : la compétitivité au cœur de l'éducation.

2.3 Des objectifs concrets pour un espace européen de l'éducation renforcé ?

#### **Chapitre 2 : l'Europe, fer de lance des programmes**

*1. Insérer les compétences : l'adaptation nationale aux pratiques européennes*

1.1 De la connaissance à la compétence : toucher aux méthodes d'apprentissage

1.2 Mettre en place les compétences : comparaison des textes européens et français.

*2. Pourquoi renforcer la dimension européenne de l'Education ?*

2.1 Les réformes pour l'enseignement supérieur, de la Sorbonne à la réforme LMD en France.

2.2 L'Europe dans les programmes : le rapport de septembre 2000.

2.3 Jack Lang l'europhile

## **Chapitre 3 l'Europe au cœur d'un enseignement renouvelé**

1. *L'ECJS : du Français à l'Européen, de la nationalité à la double citoyenneté ?*
2. *Les manuels franco-allemands : enseigner une Histoire européenne ou fabriquer des lieux de mémoire européens ?*
  - 2.1 La réconciliation franco-allemande par le biais de l'éducation : de l'échec de l'entre-deux guerres à l'avènement d'un manuel binational en 2006.
  - 2.2 Écrire un manuel franco-allemand d'Histoire : qui, comment et pour quoi faire ?
  - 2.3 Mettre l'Europe au centre du manuel scolaire : entre européanisation de l'Histoire et nouvelle historiographie de l'Europe.
3. *Dans les manuels de lycée : entre montée en puissance de l'Europe et début du mythe négatif européen*
  - 3.1 L'histoire européenne avant l'histoire de la construction européenne ou la complexité de fixer des frontières.
  - 3.2 La construction européenne, une mise en récit difficile dans les manuels de Terminale
  - 3.3 En géographie : la France, au cœur d'une nouvelle aire régionale, l'Europe connectée.

## **PARTIE 3 : 2008-2014 : D'EUROPE A UNION EUROPEENNE, D'IDENTITE A SOCIETE.**

### **INTRODUCTION**

#### **Chapitre 1 Vers une politisation du « phénomène Europe » ?**

1. *L'instruction civique européenne commune : utopie ou réalité ?*
  - 1.1 La recommandation du CESE en 2009
  - 1.2 Le rapport EURYDICE 2012 : l'éducation civique dans un cadre européen.
  - 1.3 Encourager la « citoyenneté active », ou la mise en place d'un « réel espace européen de l'éducation »
2. *Trouver des biais pour enseigner la citoyenneté active sans enseignement civique*
  - 2.1 Mieux communiquer sur l'Europe : un nouveau mot d'ordre pour faire vivre la citoyenneté.
  - 2.2 L'intervention européenne dans le développement durable : inventer un nouvel espace de l'éducation.
  - 2.3 Une accumulation de programmes : quelle efficacité ?

3. *Un travail pour le Conseil de l'Europe ? Des difficultés à penser la compétence européenne en matière d'éducation*

## **Chapitre 2 « les Européens », une histoire qui apparaît quand l'Histoire disparaît.**

1. *Le tournant silencieux de 2009.*

1.1 Une réforme en catastrophe, un vocable européen qui s'affirme

1.2 Un programme de Seconde sous tension subissant de nombreuses modifications

2. *Du roman national au roman européen : changement méthodologique ou adaptation ?*

2.1 Les rdv de Blois : écriture d'une histoire des Européens

2.2 La critique du roman européen : entre histoire « bling-bling » et indispensable articulation entre Europe et nation.

3. *Les Européens dans les programmes : entre omniprésence et relégation en fin de chapitre.*

3.1 La fragile définition des Européens/de l'Européen : de l'historiographie balbutiante au programme de Seconde.

3.2 L'Europe coincée entre la France et la mondialisation : les programmes de géographie de 1ere.

3.3 Présente partout visible nulle part : les programmes d'Histoire de 1eres et Terminales

## **Chapitre 3 : Une société européenne face aux grandes aires mondiales : la construction nouveau du récit européen dans les manuels scolaires.**

1. *Le patrimoine européen : un legs politique, scientifique et culturel.*

1.1 Le legs gréco-romain

1.2 L'Europe de la Chrétienté et des villes au Moyen Âge

1.3 Renaissance

2. *Nation, peuple et construction européenne*

2.1 Les Européens et les nations européennes en construction

2.2 La construction européenne : entre histoire institutionnelle et nouvelle histoire culturelle.

## **Conclusion générale**

### **SOURCES**

1. *Les manuels scolaires*

1.1 Manuels scolaires pour la période 1980-1998

- 1.2 Manuels scolaires pour la période 2000-2009
- 1.3 Manuels scolaires pour la période 2010-2018
- 2. *Sources officielles*
  - 2.1 Textes et directives européens (par ordre chronologique)
  - 2.2 Bulletins officiels et bulletins officiels de l'Education nationale (par ordre chronologique)
  - 2.3 Lois, discours et rapports français concernant l'éducation
  - 2.4 Autres sources
- 3. *Sources orales*
- 4. *Comptes-rendus*
- 5. *Sitographie*
  - 5.1 Articles en ligne
  - 5.2 Sites utilisés

## **BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE**

- 1. *Instruments de travail et ouvrages généraux*
- 2. *Dictionnaires de la construction européenne*
- 3. *Contextes*
  - 3.1 Construction européenne
  - 3.2 Histoire de l'Enseignement
- 4. *Sur l'enseignement*
  - 4.1 Enseignement de l'Histoire et de la Géographie
  - 4.2 Sur les manuels scolaires
  - 4.3 L'Europe à l'école
  - 4.4 Sur le manuel franco-allemand d'Histoire
- 5. *Modalités de la prise de décision politique*
  - 5.1 Politiques publiques européennes
  - 5.2 Espace européen de l'éducation
  - 5.3 Les programmes scolaires
  - 5.4 Sur les compétences à l'école
- 6. *La fabrique de l'identité*
  - 6.1 Citoyenneté
  - 6.2 Récits et mythes nationaux
  - 6.3 Écriture de l'Histoire et travail de l'historien

*7. Travaux universitaires*

**TABLE DES ILLUSTRATIONS**

*Illustrations*

*Tableaux*

*Figures manuels scolaires*

*ANNEXES*

*TABLE DES MATIERES*

*INDEX*

# Avant-propos

Afin d'expliquer à mes élèves de troisième la réalité de la citoyenneté européenne, je prends toujours cet exemple, tiré de ma propre expérience : en 2016, avec un ami allemand, nous voyageons dans un train, probablement datant de l'époque soviétique, traversant la Moldavie pour retourner en Ukraine. A 5h du matin, à la frontière, le train s'arrête afin que les voyageurs présentent leur passeport. A ce moment, le douanier nous demande, dans un trio de russe, allemand et d'anglais, 45 euros pour « passer la frontière ». Nous refusons car nous savons qu'il s'agit là d'une tentative de pot-de-vin. Sans entrer dans les us et coutumes ukrainiennes aux frontières, j'ai personnellement été émerveillée par ce voyage et ce pays, un ami nous avait prévenu de ce danger. Toutefois, le douanier ne se démonte pas et descend du train avec nos passeports. Je panique, j'appelle mon ambassade qui ne décroche pas. Mon ami appelle son ambassade qui ne décroche pas. Mais nous connaissons nos droits de citoyens européens, nous pouvons être aidés par une autre ambassade de l'Union Européenne (UE) : nous finissons par appeler toutes les ambassades européennes de Kiev jusqu'à ce que l'ambassade italienne décroche et nous confirme bien que nous ne devons pas payer ces 45 euros. Finalement, le douanier ne nous voyant pas prêts à céder, finit par nous rendre nos passeports. Cette anecdote vécue fait réellement vibrer mes élèves et je vois dans leurs yeux un nouveau monde qui s'ouvre, au-delà de la Seine Saint-Denis, une porte européenne qu'ils n'avaient jamais auparavant imaginée. Certes, l'anecdote se romance d'année en année (de voyageuse paniquée je deviens une citoyenne courageuse qui connaît ses droits et prête à appeler toutes les ambassades) mais l'intérêt réside surtout dans la façon dont j'enseigne l'Europe au collège et de la réception que mes élèves en ont. Depuis 2021, je fais également intervenir l'association des Jeunes-européens France (principalement la section parisienne avec les universitaires et les étudiants de Sciences Po) afin qu'ils viennent faire découvrir l'Union européenne, et ses grands enjeux, à mes collégiens, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Mes observations sont les suivantes : non seulement mes élèves, les intervenants et moi-même passons un bon moment, mais en plus je vois leur intérêt pour cet espace plus large, aussi bien géographique que politique, grandir au fil des interventions. Je les vois regarder les cartes dans la salle, montrant certains pays qu'ils ont reconnu, sortir leurs pièces de monnaie, les comparer entre elles, regardant d'où elles viennent, je les entends rire en sifflant *l'Ôde à la joie* mais aussi, je les sens épuisés après leur avoir expliqué les différentes institutions...

Lors de mes études, j'ai rapidement éprouvé de l'appétence pour le monde politique. Dès la Terminale, j'arpentais les différents meetings politiques possibles à Nice. J'étais rapidement déçue par la pauvreté de l'offre politique niçoise mais je commençais déjà à former et façonner ma propre pensée. Issue d'une filière ES, j'étais étonnée de pouvoir, enfin, comprendre le JT de 20h, les notions de PIB, comptabilité nationale, catégories socio-professionnelles, plafond de verre...

Après mes deux années de khâgne-hypokhâgne, où j'ai principalement étudié en cours d'Histoire l'antiquité tardive, les villes au Moyen Age, la III<sup>ème</sup> République et les mondes du travail au XIX<sup>ème</sup> siècle, mon inscription à la Sorbonne-nouvelle en études européennes devait au départ me faire découvrir les institutions européennes et leur histoire que je ne connaissais que trop peu. Il s'agissait surtout de faire enfin un peu de droit et d'économie, mon père ayant été surpris, si ce n'est contrarié, que la prépa ne propose pas ces disciplines ô combien nécessaires à ma réussite sociale et académique à ses yeux. Mes premiers pas dans le monde de la recherche se sont faits en Master, où j'ai commencé à travailler, déjà sous la direction de Christine Manigand, sur la place de l'Europe dans les manuels scolaires de la guerre froide à nos jours, en France. J'ai eu l'occasion d'interroger des enseignants, sur leur façon d'aborder ce sujet avec les élèves, de me constituer une bibliothèque de manuels d'Histoire-géographie et d'observer comment les élèves appréhendaient leur citoyenneté européenne.

C'est durant ces deux années que je fais la découverte de cette association des Jeunes européens dont j'ai été membre durant quelques années, de simple intervenante « Europe à l'école » à Présidente de section, en passant par un service civique au Bureau national ainsi que responsable de la commission politique. J'allais dans les écoles, collèges et lycées pour parler d'une Europe qui se construisait, pour promouvoir la citoyenneté européenne et les possibilités de mobilités étudiantes que moi-même je n'avais pas expérimenté durant ces années. Il fallait donc que je tente l'aventure européenne pour pouvoir mieux en parler. Après avoir fait un master au centre international de formation européenne, et ayant pu voyager en Allemagne, Italie et Belgique, le tout accompagnée de 20 autres étudiants de 15 nationalités différentes très pro-européens, je suis partie vivre un an à Cracovie. En plus d'expérimenter les températures locales, j'en vins à éprouver les limites de ma citoyenneté, les difficultés de communication interculturelle, le rejet de la construction européenne en Europe centrale.

Il fallait que je revienne à mes premiers sujets de recherches : comment l'Europe est-elle enseignée et pourquoi jusqu'à mes 21 ans je ne savais pas comment elle s'était mise à devenir

une réalité de ma vie quotidienne ? Pourquoi est-elle rejetée ? Quel récit se fabrique dans le milieu scolaire et quels effets cela peut-il avoir sur les citoyens de demain ?

En ouvrant ces portes, j'avais tout d'abord envie de multiplier les observations et les terrains de recherches. Mon objectif était de faire une quasi-étude sociologique des effets d'un « bon enseignement de l'Europe » sur les élèves. Toutefois, il fallait être raisonnable. Tout en décidant de passer les concours pour enseigner, j'ai fini par rentrer en France afin de réfléchir à ce sujet. Aujourd'hui, alors que j'enseigne depuis cinq ans, je vois à quel point la construction européenne est difficile à enseigner. Histoire institutionnelle, faite de crises et d'avancées, reléguée en fin de programme, je ne dirai rien de nouveau en annonçant qu'elle n'intéresse ni les élèves, ni les professeurs, ni peut-être même l'Education nationale. L'enchaînement des traités est pénible à apprendre, confus, les noms s'enchaînent sans déchaîner les passions : Schuman, Monnet, Adenauer, De Gaulle (« Ah si de Gaulle, c'est pas celui qui a fait la guerre ? », Ismaël S., 3è3, 2021)

L'histoire doit-elle alors avoir pour mission de raconter des histoires ? Quitte à romancer pour intéresser ? Difficile de répondre. Aujourd'hui, j'observe cependant que faire intervenir des Jeunes européens qui font « jouer » mes élèves aux eurodéputés est bien plus efficace que ma chronologie des traités et mes études de documents sur le triangle institutionnel. L'enseignement de l'Europe est-il alors à revoir ? Sans aucun doute, mais quel en serait le danger ? Doit-on créer un mythe européen rien que pour intéresser les élèves ? Rien n'est moins sûr.

Ce travail de recherche se veut pratique, synthétique et accessible. Il est le reflet d'un cheminement très personnel, presque d'un voyage intérieur qui souhaite livrer quelques pistes de réflexions et finalement, pose plus de questions que n'apporte de réponses.

# Introduction

## L'Europe à l'École face au récit national.

L'Histoire, la Géographie et l'Education civique (ou ses autres appellations selon les époques) sont les courroies de transmission d'un roman collectif national, propice à la fabrique du citoyen. Et en effet, c'est la théorie d'Ernest Gellner<sup>1</sup> que de dire que c'est *via* le monopole de l'éducation que se construit la conscience d'une appartenance commune. L'école ferait donc l'identité nationale, qui reposerait sur un imaginaire<sup>2</sup>, mais également des signes, des symboles et des idéologies<sup>3</sup>. L'identité est également enseignée. Suzanne Citron nous explique que le « mythe national » est enseigné par une « histoire-célébration [...] dans une mise en scène du passé imaginée »<sup>4</sup> qui stimule le sentiment d'appartenance à la Nation. L'identité est donc cet artefact<sup>5</sup>, cette construction tant historique que sociale, culturelle, linguistique, cherchant à produire du sentiment d'appartenance chez les personnes ciblées.

Comment enseigner alors l'Europe, sa construction, ses échecs et l'ensemble de ses populations, unis dans la diversité, face à cette histoire de France ? L'histoire de l'Europe peut-elle d'ailleurs même s'enseigner, tant ses contours semblent flous ?

---

<sup>1</sup> GELLNER, Ernest, *Nations and Nationalism*, Oxford, 1983.

<sup>2</sup> ANDERSON, Benedict, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Paris, Broché, 2006.

<sup>3</sup> DUMONT, Fernand, *Idéologie et savoir historique, Cahiers Internationaux de sociologie*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1963.

[Consultable en ligne] :

[http://classiques.uqac.ca/contemporains/dumont\\_fernand/ideologie\\_savoir\\_historique/ideologie\\_savoir\\_historique.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/dumont_fernand/ideologie_savoir_historique/ideologie_savoir_historique.pdf)

[Dernière consultation le 22 octobre 2022].

<sup>4</sup> CITRON, Suzanne, *le Mythe National, l'Histoire de France revisitée*, Paris, l'Atelier, 2008, version Ebook, Chap 5.

<sup>5</sup> THIESSE, Anne-Marie, *la Création des Identités nationales*, Paris, Éditions du Seuil, 1999, version Ebook.

Le choix du titre de notre recherche se fonde sur cette particularité des disciplines historique et géographique dans le secondaire. Il signale que l'enseignement de l'Histoire repose avant tout sur un récit, ou des récits, fondateurs, forgeant une appartenance commune. Il interroge toutefois la place de l'Europe et de sa représentation dans les mentalités. Qu'il s'agisse d'une Europe géographique, culturelle, philosophique ou religieuse, l'identité européenne pose problème car « à la fois évidente et introuvable »<sup>6</sup>. La France, en tant qu'objet d'étude scolaire, est souvent incarnée. Selon Michelet elle est même « une personne »<sup>7</sup>, prenant en son sein tout le peuple de France.

Or, *quid d'Europe* ? Face à la nation mythifiée, à la France incarnée dans des valeurs, dans une figure, Marianne, l'Europe peut-elle trouver sa place ? Et d'ailleurs, pour enseigner l'Europe, par quel bout commencer ? Quels en sont les contours géographiques, culturels ? Où faire démarrer la naissance de l'Europe ?

L'enseignement de la question européenne, qui sera au cœur de notre travail, recoupe une réalité protéiforme :

- La chronologie : la construction européenne certes démarre avec l'avènement de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA) mais se retrouve également dans d'autres dates dites « clefs » dont nous souhaitons discuter le choix et les effets.
- La géographie : l'Europe, l'Union européenne, la zone euro, l'espace Schengen sont autant de contours flous, de choix de délimitations politiques et économiques qu'il s'agit également de questionner.
- Le civique : à savoir les questions de citoyenneté, d'identité et de sentiment d'appartenance qui sont posées aux élèves.

La question européenne devient finalement peut-être le nouvel enjeu politique et éducatif du roman national.

## Une Europe délaissée ?

---

<sup>6</sup> NORA, Pierre, *Rethinking France, les Lieux de Mémoire*, University of Chicago, 1999-2010.

<sup>7</sup> MICHELET, Jules, *Introduction à l'histoire universelle*, préface de 1869, in *Compilation d'œuvres*, Version Ebook, 2018.

Pourtant, on observe aujourd'hui dans les statistiques Eurobaromètre que, bien que de nombreux jeunes aient un « sentiment d'appartenance européen », une « confiance dans les institutions européennes »<sup>8</sup>, un « attachement à l'Europe »<sup>9</sup> et que « l'appartenance à l'UE soit une bonne chose »<sup>10</sup> (64% des étudiants et 57% pour les 18-24 ans), seulement 28% des 18-24 ans sont allés voter en 2014 pour les élections européennes (33% pour les étudiants). Les jeunes votent moins que leurs aînés et seuls 33% des 18-24 ans vont voter par « devoir citoyen »<sup>11</sup>, ce qui constitue le taux le plus bas des diverses tranches d'âge analysées. Depuis décembre 2015, le Parlement européen cherche à répondre au problème soulevé par l'eurodéputé Damian Draghici (Parti Socialistes et Démocrates) ; « 44% des Européens ne comprennent pas le fonctionnement de l'Union européenne et beaucoup estiment qu'ils ne peuvent pas faire entendre leur voix »<sup>12</sup>. C'est à cet effet que le programme « École ambassadrice » a été lancé, ayant pour mission de permettre aux établissements scolaires « d'approfondir leurs connaissances du Parlement européen et, plus largement, de l'Union européenne, d'appréhender leurs droits en tant que citoyens européens et de comprendre comment ils peuvent participer à la vie démocratique »<sup>13</sup>. Quand on sait en effet que l'École a toujours eu pour mission (utopique ?) de préparer les élèves à leur entrée dans la vie sociale, démocratique et citoyenne en leur donnant les clefs pour faire des choix éclairés, on observe toutefois un véritable désintéressement des très jeunes, et bientôt votants, pour les questions européennes.

Comment alors comprendre cette désaffection pour une citoyenneté pourtant complémentaire ? Il semble donc important d'observer le milieu scolaire, et notamment lycéen, pour essayer d'expliquer pourquoi des citoyens en devenir semblent ne pas s'intéresser, ne pas avoir

---

<sup>8</sup> Direction générale de la Communication, Unité de suivi de l'opinion publique, *Étude post-électorale 2014 élections européennes de 2014 annexe sociodémographique*, octobre 2014, p. 3. [Consultable en ligne] :

[http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2014/post/post\\_ce2014\\_sociodemographic\\_annex\\_fr.pdf](http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2014/post/post_ce2014_sociodemographic_annex_fr.pdf)

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>12</sup> DRAGHICI, Damian (rapporteur), *Rapport* du Parlement européen « Apprendre l'Union européenne à l'École », 3 février 2016. [Consultable en ligne] : [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0021\\_FR.html?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0021_FR.html?redirect)

<sup>13</sup> Maison de l'Europe de Paris, « BAC S : "La gouvernance européenne depuis le traité de Maastricht"? Vous avez quatre heures... », France Soir, 20 juin 2015. [Consultable en ligne] : <https://www.francesoir.fr/lifestyle-vie-quotidienne/bac-s-la-gouvernance-europeenne-depuis-le-traite-de-maastricht-vous-avez>

confiance voire ne pas comprendre l'intérêt de l'Union européenne, pourtant utile aux prises de décisions démocratiques au sein de l'UE. Quels rôles peuvent jouer les matières que sont l'Education Civique, l'Histoire, la Géographie au Lycée pour sensibiliser les jeunes citoyens ? Comment les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement peuvent-ils influencer ces tendances ? Et quel est le rôle de l'Union et des programmes scolaires français dans tout cela ?

Notre démarche était au départ de partir du postulat selon lequel le vote européen est perçu généralement comme de second ordre<sup>14</sup> et que l'engagement des jeunes décroît de façon continue sur la période. Avec ce constat, nous souhaitions reprendre la question de Gareth Harding « C'est quoi un européen ? »<sup>15</sup>. En effet, il nous semblait important de regarder comment les programmes scolaires pouvaient agir sur les jeunes français afin de leur permettre de devenir des citoyens européens actifs et de nous demander comment la citoyenneté est enseignée et traitée dans les programmes scolaires. Pour parfaire la notion de citoyenneté active, ou efficace, l'idée était d'abord de nous pencher sur la théorie du *self efficacy* de Bandura<sup>16</sup> qui mesure la capacité des gens à s'informer, être entendu et penser pouvoir faire la différence, changer les choses. Le sentiment de *self efficacy* semble bien la condition « *sine qua non* » de la participation. En effet, plus on a le sentiment d'avoir la capacité de changer les choses et d'être entendu, plus il est probable de voir une hausse de la participation et de l'engagement. Sans cela, à quoi bon en effet d'aller voter, ou de participer à la citoyenneté européenne ? Comment des matières comme l'Education Civique, l'Histoire, la Géographie ou encore l'Économie pourraient-elles favoriser une citoyenneté européenne active ?

Nous avons donc au départ pensé analyser ces deux concepts que sont l'engagement citoyen européen des jeunes (notamment *via* leur vote) et les programmes comme nos deux variables à tester :

- dépendante : la citoyenneté européenne jeune (ce qui aurait été mesuré)
- indépendante : l'enseignement de l'Europe

---

<sup>14</sup> Théorie de REIF, Karlheinz et SCHMITT, Hermann dès 1980 citée par GUINAUDEAU, Isabelle, « les élections européennes, un défi pour la politique comparée ? », *Politique européenne*, n°37, février 2012. [Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2012-2-page-170.htm> [dernière consultation le 22 octobre 2022].

<sup>15</sup> HARDING, Gareth, "the myth of Europe", *Foreign Policy*, Janvier 2013.

<sup>16</sup> BANDURA, Albert, "Self Efficacy : The Exercice of Control", *Journal of Cognitive Psychoterapy*, New York, Worth Publishers 1997.

En ce sens, l'idée était de tester le rôle des programmes scolaires sur l'eupéanisation ou non de la citoyenneté des jeunes lycéens.

Néanmoins, l'idée *de self efficacy* nous a vite semblé très difficilement mesurable avec les outils à notre disposition. Nous avons donc souhaité refermer cette porte et nous concentrer plutôt sur le matériau du manuel scolaire et de la place accordée à la question européenne dans l'éducation non seulement à travers les prises de décision politiques européennes et nationales mais également des programmes scolaires d'Histoire Géographie.

## L'enseignement de l'Europe : une nouvelle histoire ?

En effet, parallèlement à ce désintéressement politique des jeunes par rapport aux élections européennes et ses problématiques, il est possible de constater que l'Europe est devenue un nouvel objet d'enseignement dans les collèges et les lycées, à l'échelle européenne et française, notamment depuis le début des années 1990 et la chute de l'URSS. Les efforts du Conseil de l'Europe en matière d'éducation ont dès lors contribué à la révision des manuels scolaires afin de promouvoir une civilisation et une culture européennes<sup>17</sup>. Avec l'avènement de l'Union européenne, les institutions européennes ont promu la dimension européenne dans l'Education. Nous reviendrons sur cette hypothèse tout au long de notre recherche. Nous partons du postulat que l'Europe devient désormais un enjeu majeur dans l'Education et un nouvel objet de recherche dont il s'agit de définir le pourtour.

Aujourd'hui en France, les programmes d'Histoire, Géographie et Education-civique sont toujours au cœur de ce changement en contribuant depuis une vingtaine d'années à recentrer la réflexion des élèves sur la construction, les valeurs et l'espace européens. Pourtant, l'éducation reste la compétence intouchable de l'État nation et la question européenne peut sembler subsidiaire.

Ainsi, il nous semble important de préciser ce que nous entendons par la question européenne. Il s'agit avant tout de la construction de l'Union européenne et de ses frontières. Mais tout comme Robert Frank le précise il est « impossible de la réduire à une simple expression

---

<sup>17</sup> LOW-BEER, Ann, « le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire à l'école », Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997. [Consultable en ligne] : <https://rm.coe.int/1680494435> [dernière consultation le 22 octobre 2022].

géographique [...] [l'Europe] est une vieille civilisation faite d'héritages qui s'enracinent dans un passé lointain »<sup>18</sup>. Le projet européen ne s'oppose alors pas au projet national, il y contribue même s'il ne fait pas toujours partie de son récit.

Pour bien comprendre comment le vocabulaire européen se retrouve dans les réformes nationales au fil des décennies, une analyse précise des termes est indispensable : il est en effet important de ne pas confondre les termes d'identité européenne, de conscience européenne, de citoyenneté européenne ou encore d'idée/représentation de l'Europe.

Afin de distinguer ses notions, nous nous fonderons sur les définitions qu'en donne Robert Frank<sup>19</sup>

L'identité européenne s'apparenterait au sentiment d'appartenance à une civilisation commune ou une même collectivité. Elle apparaît également par le biais de tout ce qui s'apparente à un élément unificateur ; langue, mémoires, intérêts, origines, mentalités, idéologies, culture.... Cette notion d'identité est la priorité des années 1990 et nous l'étudierons dans notre première partie.

La conscience européenne relève davantage du vocabulaire politique et illustre la « nécessité politique d'un projet pour une collectivité »<sup>20</sup>. Il s'agit de passer de l'idée, du besoin de construire, à l'acte de faire l'Europe.

Enfin, l'idée européenne selon Mikhaïl Narinski et Alexandre Tchoubarian dans le même ouvrage est la nécessité pour « les dirigeants de trouver un nécessaire équilibre entre la volonté d'union exprimée par les peuples européens et leur souhait de préserver leurs traditions culturelles et leurs spécificités nationales »<sup>21</sup>.

D'identité à idée en passant par conscience, le vocabulaire européen évolue et notre recherche s'axera sur la manière dont la question européenne évolue au fil des années à l'École et comment elle participe également à la construction de l'UE, tant dans sa construction politique, qu'idéologique. Les manuels scolaires, outils pédagogiques au service d'un projet éducatif auront alors aussi leur place dans cette réflexion en tant que support et illustration des

---

<sup>18</sup> FRANK, Robert, « des guerres civiles européennes à l'unité de l'Europe' », in AHRWEILER, Hélène et AYMARD, Maurice, *les Européens*, Paris, Hermann, 2000, p. 449.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> NARINSKI, Mikhaïl, TCHOUBARIAN, Alexandre, « l'Europe du vingtième siècle », in AHRWEILER, Hélène et AYMARD, Maurice, *op.cit.*, p. 445.

méthodes d'enseignement des professeurs sur les élèves en formation. Ils seront également analysés comme un argument d'autorité dans le domaine de l'enseignement, même s'ils sont souvent remis en question.

La démarche est de prime abord de constater que, vu que la place consacrée à l'Europe dans les programmes scolaires a quantitativement augmenté ces vingt dernières années, il n'est donc pas impossible d'y penser l'Européen, à condition que ce ne soit pas la construction d'un mythe négatif qui en découle. L'identité nationale, ancienne, mythifiée, stimulée serait aussi peut-être le corollaire négatif de l'intégration d'une forme d'europanisation dans les milieux scolaires, *via* ces programmes et manuels scolaires.

### Terrain d'observation

L'objectif de cette recherche est ainsi double :

Analyser la prise de décision politique à double échelle : européenne et française et observer leurs tendances à investir le domaine de l'éducation

Penser les évolutions et les effets des programmes scolaires dans l'enseignement de l'Europe.

Aussi, c'est non seulement l'étude de la question européenne dans les programmes scolaires français au lycée que nous souhaitons entreprendre, mais également de voir comment l'Union européenne cherche à investir le domaine de l'éducation. Le projet de cette recherche est de questionner les objectifs, les moyens mis en place et le rôle de l'Union européenne dans sa stratégie de captation des trois matières que sont l'Histoire, la Géographie et l'Education civique des classes lycée et leur rapport avec l'Europe. La corrélation Enseignement / Europe est fréquemment analysée et nous souhaiterions revenir sur ses fondements ainsi qu'en mesurer la portée. Il s'agirait de partir du point de départ selon lequel l'Education a un rôle à jouer dans un processus d'intégration également européenne afin de répondre à la question « que signifie enseigner l'Europe ? », question que s'est posée l'Association française pour le développement de l'éducation comparée et des échanges, en 2004, après l'adhésion des dix nouveaux membres de l'Union européenne. Si au regard des philosophes de l'éducation Macmillan et Garrison, dans leur ouvrage *A Logical Theory of Teaching*, "*Teaching could work as a cause of change in the faiths*" (« l'enseignement pourrait fonctionner comme une cause de changement dans les

croyances »)<sup>22</sup>, il est possible alors d'émettre l'hypothèse suivante : si l'UE cherche à intégrer l'Education dans ses compétences sans pour autant en avoir l'exclusivité, dans quelle mesure parvient-elle à influencer les décisions politiques nationales françaises, modifiant la vision de l'Europe dans les programmes scolaires et les manuels ?

Bien entendu, nous ne souhaitons pas ici tomber dans le piège d'un essai quantitatif ni de proposer une étude statistique. Il nous semble davantage réalisable de proposer des éléments de réflexion pour voir comment l'éducation à la question européenne est traitée à travers les prises de décision politiques et comment cela se retrouve dans les manuels scolaires du Lycée.

### Historiographie de l'Europe, une histoire du temps présent ?

Faire l'histoire de l'Europe à l'École est une démarche qui se veut pluridisciplinaire et nécessite donc de recouper et réunir deux paysages historiographiques au préalable distincts : celui de la construction européenne et celui de la place des manuels scolaires dans le secondaire français (que nous développons un peu plus tard dans cette introduction).

Difficile de faire une historiographie de l'histoire de l'Union européenne, qui, *via* l'étude de ses institutions et de ses traités, entrerait de prime abord dans la catégorie « histoire du temps présent ». Mais que signifie cette appellation ? Le laboratoire du CNRS « Institut d'Histoire du temps présent »<sup>23</sup> en donne d'ailleurs, en 2000, les quatre critères suivants : l'observateur est contemporain de l'objet observé, la source orale est importante, les médias sont au cœur de la représentation de l'objet observé et une demande sociale concernant l'étude de l'objet existe (mémoire, expertise notamment). Aujourd'hui, l'histoire du temps présent est considérée comme la plus récente de l'histoire contemporaine, celle qui a été vécue par l'historien. Elle a longtemps été perçue comme une histoire journalistique, ou reléguée à d'autres sciences comme l'économie, la sociologie, et surtout les sciences politiques. L'argument brandi étant principalement celui du « recul » si nécessaire à la prise de distance et à l'objectivité

---

<sup>22</sup> MACMILLAN, J.B et GARRISON, James, *A Logical Theory of Teaching : Erotetics and Intentionality*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1988 (traduction par nos soins).

<sup>23</sup> ROUSSO, Henry, « l'Histoire du temps présent, vingt ans après », in « l'Histoire du temps présent, hier et aujourd'hui », Bulletin de l'IHTP, n°75, juillet 2000. [Consultable en ligne] : [https://www.ihp.cnrs.fr/content/uploads/2017/07/histoire\\_du\\_temps\\_present.pdf](https://www.ihp.cnrs.fr/content/uploads/2017/07/histoire_du_temps_present.pdf) [dernière consultation le 22 oct. 2022].

scientifique souhaitée par l'historien. *L'étrange défaite* de Marc Bloch<sup>24</sup> déconstruit pourtant ce point de vue. Rédigeant en pleine débâcle française, l'historien porte une analyse immédiate sur les causes de la guerre. Bien plus qu'un témoignage ou « procès-verbal » comme l'auteur autoqualifie son travail, il s'agit de « l'analyse la plus pénétrante et la plus juste des causes de la défaite »<sup>25</sup> selon Stanley Hoffman, dès la deuxième page de la préface. Sans prétendre à un tel niveau d'expertise, nous souhaitons inscrire notre recherche dans une réflexion sur l'immédiateté des influences de la construction européenne sur l'enseignement de son histoire et sur la place qui y est accordée dans les programmes scolaires français.

L'histoire de la construction européenne est un champ de recherche récent. D'ailleurs, s'agit-il « d'histoire de l'intégration européenne ou de la construction européenne »<sup>26</sup> ? La question européenne pas l'apanage des historiens. Depuis les années 1990-2000, de nouvelles filières d'études dites européennes fleurissent, proches des modalités des masters en relations internationales. Il s'agit d'étudier l'Europe sous toutes ses coutures : économie, politique, droit, culture et histoire. Un vocable apparaît, et se retrouve dans les manuels scolaires. On peut penser aux termes de « pères fondateurs de l'Europe », « construction européenne », « intégration », « élargissement/approfondissement », « Europe à la carte » autant de notions donnant à voir une certaine idée de l'Europe. Auparavant, l'Europe n'était pas un champ d'études à part entière mais s'intégrait plutôt dans les différentes disciplines économiques, juridiques, historiques comme une sorte de chapitre à part et non comme objet.

Aussi, quelles représentations de l'Europe se mettent alors en marche ? Très souvent mal dégrossie, l'Europe est un sujet de confusion avec l'UE (Union européenne), la zone euro, l'espace Schengen. Dans les discours politiques, l'Europe est d'ailleurs souvent confondue, probablement exprès, et devient une entité presque vivante, à forte charge émotive. Il s'agit donc pour les chercheurs « d'investir l'arène européenne »<sup>27</sup> et de légitimer la construction européenne comme un objet pour la recherche en histoire. En étudiant ces différents aspects de

---

<sup>24</sup> BLOCH, Marc, *L'étrange défaite*, Folio Histoire, Paris, 1990.

<sup>25</sup> HOFFMAN, Stanley, Préface, BLOCH, Marc, *op.cit.*, p. 2.

<sup>26</sup> TOUSIGNANT, Nathalie, « Bilan historiographique de l'intégration européenne », In: NANDRIN, Jean-Pierre (dir.), *Bilans critiques et historiographiques en histoire contemporaine*, Cahiers du CRHIDI, 2005, p. 179.

[Consultable en ligne] : <http://hdl.handle.net/2078.3/143633> [dernière consultation le 22 octobre 2022].

<sup>27</sup> LE BOULAY, Morgane, « Investir l'arène européenne de la recherche. Le « Groupe de Liaison » des historiens auprès de la Commission européenne », *Politix*, Revue des sciences sociales du politique, n° 89, 2010.

l'Europe, il nous est apparu comme nécessaire d'observer comment cette Europe est enseignée et qui est à l'ouvrage dans la fabrique de cet enseignement.

Une fois cette base posée, il faut toutefois revenir sur l'historiographie de l'Europe. Dès 1965, Jean-Baptiste Duroselle<sup>28</sup> cherche à observer comment les politiques conceptualisent et pensent la construction de l'unité européenne : religion ? conquête ? droits ? De son côté, Nathalie Tousignant<sup>29</sup> dresse la liste de « la première génération de spécialistes de l'histoire de l'intégration européenne » : Pierre Gerbet, Raymond Poidevin, René Girault, Pierre Guillen ou Jacques Bariéty où la question européenne devient un champ d'étude à part entière. Intégrée à l'histoire des relations internationales, l'étude de l'histoire européenne s'avère toutefois une histoire qui démarre au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et se greffe à celle des nouvelles organisations internationales. L'histoire de l'intégration européenne reste souvent une histoire institutionnelle.

Depuis les années 90, cette histoire de l'Europe a connu de nombreux débats et ouvert divers sujets de recherches. Retracer la grande histoire européenne est un travail titanesque que dès 1994 les pionniers Pierre Milza et Serge Berstein ont tenté de prendre à bras le corps dans leurs trois tomes de *l'Histoire de l'Europe*<sup>30</sup>. On peut également penser à *l'Europe des Européens*<sup>31</sup> codirigé par René Girault et Gérard Bossuat cherchant à donner la parole à divers historiens dits européens sur l'identité européenne dans les divers états-nations. Mais il ne s'agit finalement, quand on regarde le sommaire, que de l'Europe « des Français » ou « des Espagnols » ou encore du « regard de la Grèce ». L'historiographie de l'Europe est en réalité, une historiographie des pays européens mis bout à bout dans un plus vaste ensemble géographique. Dans les années 2000 toutefois, une volonté semble se faire jour dans le monde universitaire pour s'intéresser davantage aux Européens qu'à l'Europe. L'ouvrage *les Européens*<sup>32</sup> assume très clairement cette ambition « contestable » de prouver que la conscience européenne existe et qu'il s'agit juste, finalement, de la mettre à la lumière du jour. Alors, de quand daterait cette naissance européenne ? Là encore, les débats sont nombreux. Empire

---

<sup>28</sup> DUROSELLE, Jean-Baptiste, *L'idée d'Europe dans l'Histoire*, Paris, Denoël, 1965.

<sup>29</sup> TOUSIGNANT, Nathalie, *op.cit.*

<sup>30</sup> BERSTEIN, Serge et MILZA, Pierre, *l'Histoire de l'Europe*, Paris, Broché, 1994.

<sup>31</sup> GIRAULT, René et BOSSUAT, Gérard, *l'Europe des Européens*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1993.

<sup>32</sup> AHRWEILLER, Hélène et AYMARD, Maurice, *les Européens*, *op.cit.*

romain, République des lettres médiévale, Europe des Lumières, Europe des nations sont autant de point de départ pour les chercheurs en quête de cette « identité » ou du moins « conscience » européenne, finalement introuvable. Il y aurait, quelque part dans l'histoire, une genèse de l'Europe qu'il s'agirait de découvrir, d'où découlerait, enfin, tout le récit européen et ses mythes fondateurs à l'origine de son peuple, de son *démos*. Pour Kalypso Nicolaïdis ; « il n'y a pas de *démos* européen, seulement des *démoi* nationaux »<sup>33</sup>. Ici, le *démos* n'implique pas seulement sa traduction littérale de « peuple », il s'incarne également dans le terme qui lui est souvent adjoint, *kratos*, le pouvoir. Dans un système démocratique, le peuple est celui qui, parce qu'il a des intérêts communs et forts, s'empare du politique et le fait sien en participant activement à la vie de la cité.

### Les sources

L'objet de notre étude suppose la prise en compte de deux types de sources de nature très différente. Tout d'abord, nous étudierons des textes dits officiels, tant à l'échelle européenne que française. En effet, pour comprendre comment l'Union européenne parvient à légitimer sa place dans le domaine de l'éducation, nous prendrons les différents textes européens en la matière à savoir les recommandations, rapports, livres blancs et livres verts. Puis, pour mesurer les effets de cette volonté politique européenne à l'échelle nationale, les textes français en rapport avec les programmes scolaires seront également pris en compte. Il pourra s'agir de textes de lois, de réformes ou des nombreux bulletins officiels de l'éducation nationale (BOEN) parus. Le deuxième type de source seront des sources non-officielles mais pédagogiques. Il s'agira des manuels scolaires qui sont des outils de transmission des programmes scolaires. Ces sources feront l'objet de développements et d'analyses plus précis dans nos différents chapitres mais nous souhaitons ici justifier nos choix et présenter l'intérêt de ces sources pour nos recherches.

Les sources dites officielles ont été la première base de notre travail. En effet, les sources institutionnelles ; rapports de la Commission, livres blancs, livres verts, recommandations, textes de lois, bulletins officiels (BO) sont autant de documents qui permettent de comprendre la prise de décision politique. En comparant textes européens et textes nationaux, il nous est

---

<sup>33</sup> NICOLAÏDIS, Kalypso, « Demos et Demoi : fonder la constitution », *Lignes* n° 13, janvier 2004. [Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-lignes1-2004-1-page-88.htm> [dernière consultation le 22 octobre 2022].

offert d'observer la communication qui se fait de l'échelle supranationale à l'échelle étatique et d'en mesurer les effets et la résonance.

Les textes européens sont soigneusement répertoriés sur le site eur-lex. Il nous a donné accès à tous les documents législatifs européens, en français, même si nous avons pu également les analyser dans d'autres langues. Nous avons bien conscience que ces documents sont le fruit d'un travail préparatoire et de débats auxquels nous n'avons pas eu accès. Mais ils sont une manne indispensable pour comprendre les origines de la formulation d'une volonté européenne d'ingérer dans le domaine de l'éducation. Ce fond, très riche, a fait l'objet d'une sélection de documents qui nous ont semblé incontournables pour saisir l'intervention des institutions européennes sur les institutions nationales. En parallèle de ces documents européens, nous avons interrogé les réformes de l'éducation nationale, ses nouveaux programmes et ses bulletins officiels. Nous avons tenté d'y saisir un vocabulaire proche, des volontés et positions politiques semblables pour réfléchir aux correspondances qui pouvaient exister entre la prise de décision européenne et son application à l'échelle française.

Les manuels scolaires ont été la deuxième source principale de notre étude. Outil didactique, le manuel scolaire reste une transposition pédagogique d'un savoir scientifique vulgarisé. Utilisé dans les classes depuis toujours, l'objet de recherche « manuel scolaire » reste toutefois plutôt récent. Alain Choppin, spécialiste des manuels scolaires, propose en 1993 un premier « bilan bibliométrique de la recherche française »<sup>34</sup> sur les manuels scolaires. Il observe que c'est à partir des années 1950 que la contribution des chercheurs sur le rôle des manuels tend à augmenter, opérant un tournant dans la réflexion sur cet outil scolaire. Il est loin le temps du *petit Lavisse*, premier manuel d'Histoire du début du XIX<sup>ème</sup> siècle où l'auteur enseigne l'amour de la patrie française aux petits écoliers à travers un ouvrage où l'histoire nationale est enseignée avec émotion et ferveur. Après la Seconde Guerre mondiale, le danger lié à l'enseignement de l'Histoire, l'émotion qui en découle, l'orientation donnée aux divers événements historiques sont pointés par les chercheurs et le manuel scolaire devient alors un objet d'étude à part entière qu'il s'agit de critiquer et donc de transformer. D'outil référentiel, il devient objet de questionnements. Aujourd'hui, il est impossible de définir le manuel scolaire

---

<sup>34</sup> CHOPPIN, Alain. « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française », *Histoire de l'éducation*, n°58, 1993. [Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3406/hedu.1993.2663> [dernière consultation le 22 octobre 2022].

comme neutre mais comme « dépositaire des connaissances, dont une société juge l'acquisition nécessaire par les jeunes générations, afin de perpétuer ses valeurs et préserver l'identité nationale, le patrimoine commun »<sup>35</sup>. Attention, cela ne revient pas à dire que l'État français interfère dans le contenu des manuels scolaires. Seuls les programmes sont issus des directives nationales et les manuels restent l'apanage de maisons d'édition indépendantes. D'ailleurs, ces manuels ont plus pour cible les enseignants que les élèves. En effet, ce sont les équipes pédagogiques qui décident de choisir un manuel plutôt qu'un autre et de le faire acheter par les établissements pour les prêter durant l'année aux élèves. D'ailleurs, il est de la liberté pédagogique des enseignants de travailler avec le manuel scolaire durant toute l'année et d'en faire un « instrument constitutif du cours »<sup>36</sup> ou de n'en proposer que des extraits, des documents, ou quelques exercices ponctuels. Le manuel n'est pas un argument d'autorité pédagogique, bien au contraire, il « doit rester un livre »<sup>37</sup>.

Toutefois, programmes scolaires et manuels sont le reflet des débats historiographiques et des décisions politiques nationales : quelle place accorder aux « grands hommes » ? Quelle résonance donner aux « événements » d'Algérie ? Comment qualifier les « massacres » d'Arménie ? Évolutif, le vocabulaire change et l'interprétation des causes prend en compte un contexte plus large, on s'intéresse à de nouveaux acteurs et actrices etc. C'est pourquoi, nous pouvons prendre la triple conception donnée par Rainer Riemenschneider<sup>38</sup> du manuel scolaire :

- Le scientifique cherche à donner aux élèves des notions basées sur les recherches historiques et historiographiques.
- La didactique permet la vulgarisation de ces recherches afin de les transmettre de façon simple aux élèves.
- Le politique enfin est l'adéquation du contenu des manuels aux programmes et bulletins officiels de l'éducation nationale reposant sur des enjeux sociétaux.

Le manuel scolaire est donc un miroir de nos sociétés et c'est pourquoi nous le considérons comme un objet de recherche à part entière.

---

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> BAQUÈS, Marie-Christine, « L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels », *Histoire de l'éducation*, n°114, 2007. [Consultable en ligne] : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1249> [dernière consultation le 22 octobre 2022].

<sup>37</sup> *Ibid.*

<sup>38</sup> RIEMENSCHNEIDER, Rainer, « Les Juifs et Israël dans les manuels scolaires allemands », colloque sur Israël et la diaspora (sous la direction de Carol Iancu et Michael Iancu), Université Paul Valéry Montpellier III, 29-30 mai 2008.

A ces deux sources principales, documents officiels et manuels scolaires, nous avons complété notre recherche par des entretiens. Ces trois entretiens avaient pour but d'illustrer le rôle de différents acteurs dans les modalités de décision ou d'application des programmes scolaires, tant à l'échelle nationale qu'européenne. Le premier acteur interrogé est Dominique Borne, qui était en 1995 Inspecteur général et responsable de la réforme des programmes. Il s'agissait de confirmer son rôle dans l'intégration de la question européenne dans les nouveaux programmes d'Histoire et d'en saisir la volonté politique ou la nécessité historique. Concernant les manuels scolaires, nous avons pu rencontrer le directeur des manuels franco-allemands d'histoire, Guillaume Le Quintrec, par ailleurs professeur d'Histoire en classes préparatoires du lycée Fénelon où et avec qui nous avons eu un échange très riche. Il a pu nous exposer les difficultés politiques et pédagogiques de la rédaction du manuel bi-national. Enfin, notre dernier entretien a été avec Alain Lamassoure, à la maison de l'Europe que nous remercions de nous avoir accueillis. Il a été question de son travail d'observation durant l'année 2018, des modalités de l'enseignement de l'histoire dans les différents pays européens et de son projet d'aboutir à un observatoire européen de l'enseignement de l'histoire.

Bien évidemment, notre recherche a été accompagnée de participation à des cycles de conférences et de formations sur la place de l'Europe dans les programmes d'histoire, sur la place de la mémoire en histoire, sur la façon dont l'histoire est enseignée dans différents pays également. Notre rôle en tant qu'enseignante ne peut également être mis de côté quant à la réflexion sur notre pratique pédagogique, notre utilisation des manuels scolaires avec nos élèves, notre rapport aux programmes scolaires et aux diverses réformes touchant l'Education nationale. Des discussions informelles, tant avec l'institution qu'avec les élèves ont pu également nous fournir des pistes de réflexion sur nos travaux et nous mener vers de nouvelles observations, la première étant que la question européenne est délicate.

## Méthodologie

L'analyse menée sur les manuels scolaires se fonde sur la méthodologie de Daniel Niclot<sup>39</sup>. Trois unités éditoriales ont été identifiées dans les manuels scolaires, c'est-à-dire des

---

<sup>39</sup> NICLOT, Daniel, « Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France : les profondes transformations du rapport aux savoirs scolaires en Géographie », *Revue des sciences de l'éducation*, n°2, 2009. [Consultable en ligne] : <https://www.erudit.org/en/journals/rsc/1900-v1-n1-rse3570/038732ar.pdf> [dernière consultation le 22 octobre 2022].

pages qui ont une homogénéité dans leur présentation. Il s'agit par-là d'observer que les manuels scolaires, malgré leur différence didactique et épistémologique, gardent une certaine cohérence pédagogique. Pour l'ensemble des manuels, il a été possible d'observer trois grands types d'unités éditoriales à savoir :

Les pages de cours : ou « pages de savoirs propositionnels ». Ces pages s'organisent sous forme de plan répondant à une problématique générale de cours. L'objectif étant ici de répondre aux exigences du programme de manière méthodologique : thématique ou chronologique, à l'instar d'un plan de dissertation. Chaque page de cours correspond à un aspect du chapitre et en développe l'idée générale. Ce sont les pages qui contiennent uniquement du texte provenant des auteurs du manuels, avec des définitions, des titres, des notions et des exemples. Il s'agira ici d'observer la récurrence de vocabulaire utilisé, les dates utilisées et leur explication, les personnages sollicités, l'enchaînement des événements ainsi que la définition des notions.

Les pages « documentaires » : ces pages sont généralement mises face à la page de cours, afin d'illustrer concrètement les propos et les notions. Ces documents sont généralement des sources primaires. Il peut s'agir de documents iconographiques, textuels, des schémas, des cartes, modèles économiques, documents de presse... Ces pages ont un intérêt pédagogique puisqu'elles permettent une mise en activité des élèves, afin de les amener à réfléchir sur un thème, un paradoxe, à mener une étude comparative... Ces pages sont accompagnées de questions, souvent ouvertes qui orientent la pensée des élèves. Il s'agira ici d'observer la nature des documents et l'objectif pédagogique visé.

Les pages « dossier et prépa bac » : ces pages sont les pages de fin de chapitre qui reprennent les idées phares. Les dossiers vont généralement plus loin dans la réflexion et proposent des activités histoire de l'art. Ces pages nous renseignent sur les grandes orientations prises en vue de l'examen national du baccalauréat et des notions, dates, personnages à maîtriser impérativement. L'objectif est ici d'analyser les termes du sujet et la sélection des informations que doivent faire les élèves pour préparer l'examen.

Réaliser une analyse dite quantitative nous est tout d'abord apparu comme une méthode adaptée. Or, en raison de la diversité des manuels et du volume des informations qui en sont ressortis, comptabiliser de façon brute les occurrences en rapport avec l'Europe nous a semblé peu souhaitable, voire contreproductif. En effet, un manuel scolaire est un contenu pédagogique qui cherche à allier recherche scientifique et approche didactique. Nous avons préféré sélectionner différents corpus de textes au regard de certains critères. Pour chaque chapitre

ayant un lien avec l'Europe, qu'il s'agisse de la construction européenne, des guerres mondiales, des Européens dans le peuplement du monde, ou autres, la méthodologie sera la même. Il s'agira de relever le contenu informatif : les notions abordées, les définitions, les dates et personnages clefs, le vocabulaire employé. Des comparaisons entre manuels seront ensuite mises en place, qu'il s'agisse de comparaison de manuels de maison différentes, de la même année, ou de manuels de la même édition en fonction des réformes des programmes de l'Education nationale. Les analyses seront ensuite menées au regard du programme et des fiches eduscol pour les manuels les plus récents.

## Bornes chronologiques

Entre une étude remontant à la fin de la Seconde Guerre mondiale et une étude du temps plus présent, nous avons fait le choix de placer notre analyse dans une histoire du temps plus présent. Ce choix se justifie par deux années clef. L'année 1992 correspondant au traité de Maastricht à l'échelle européenne et 1995 première réforme des programmes nationaux, structurante pour l'ouverture sur le monde. Il nous semble que la fin de notre étude peut se placer juste après la réforme des programmes de 2014 car la dernière réforme de 2018 s'est faite après le début de notre travail de recherche, mais elle pourra faire l'objet d'un prolongement de ce travail ultérieurement.

Notre plan sera donc de nature chronologique et suivra les évolutions de la construction européenne, souvent suivies de nouvelles réformes nationales qu'il s'agira d'observer.

Dans une première partie, nous étudierons la période de 1992 à 1999. L'année 1992 marque un avènement dans la poursuite de la construction européenne : celle de la citoyenneté. Bien que nous développons cette date dans notre première partie, nous pouvons en dire quelques mots dans cette introduction. L'article 126 du Traité de Maastricht vise à « développer la dimension européenne dans l'éducation » et c'est cela que nous souhaitons mettre en lumière tout au long de cette recherche. La place accordée à l'histoire nationale n'est plus au cœur des enjeux scolaires. D'ailleurs dès la fin des années 1980, « la finalité identitaire de l'enseignement de l'histoire est en pleine redéfinition »<sup>40</sup>. A l'ère d'une mondialisation sans cesse plus large et

---

<sup>40</sup> DE COCK, Laurence, *Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015)*. *Essai de socio-histoire du curriculum*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, dirigée par LANTHEAUME, Françoise, présentée et soutenue publiquement le 24 juin

à la fois plus étroite entre les populations, la recherche historiographique entre dans une approche plus « *global* ». Il s'agit désormais de comprendre que l'Europe occidentale n'est plus seulement le centre du monde, des « grandes découvertes », des grands bouleversements historiques, mais que c'est par le biais d'interconnexions et de circulations que ces changements et évolutions ont pu advenir. Néanmoins, s'agit-il pour l'Ecole de « provincialiser l'Europe »<sup>41</sup> ? Difficile de répondre par l'affirmative, mais l'idée de dépasser le cadre d'étude de l'histoire nationale pour une approche plus européanisée sans être européanisante ou eurocentrée semble devenir de plus en plus légitime dans les programmes scolaires. La question européenne gagne en présence non seulement dans le monde universitaire mais également dans le débat politique. L'écriture des programmes évolue et correspond de plus en plus aux demandes européennes.

Pourtant, d'autres questions sont également à l'ordre du jour dans les programmes scolaires. Nous pouvons ici renvoyer aux travaux de recherches de Laurence de Cock ou de Bertrand Lecureur<sup>42</sup> qui observent les questions brûlantes du passé colonial de la France ou de la Shoah pour les pays européens dans les programmes scolaires. Or, en ce qui concerne la question européenne, il n'est jamais véritablement de grands débats mouvementés ou d'acteurs criant « haro sur le baudet ». L'Europe crée-t-elle pour autant le consensus historique ? Nous pensons que non. Mais l'Europe à l'école est une Europe qui ne se dit pas en tant que telle. Elle passe inaperçue et pourtant elle devient de plus en plus présente.

Notre deuxième partie s'articulera autour des années 2000-2008. L'année 2000 reste symboliquement une année charnière pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'euro est depuis un

---

2016, Université Lumière Lyon 2, École doctorale Education Psychologie Information Communication Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation, LABORATOIRE Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571).

<sup>41</sup> CHAKRABARTY, Dipesh, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University Press, 2000, version Ebook.

<sup>42</sup> LECUREUR, Bertrand, *L'image du nazisme et de la Shoah dans les manuels d'histoire allemands, britanniques, belges francophones et français publiés depuis 1950 (étude comparative)*, Thèse d'histoire contemporaine dirigée par Monsieur le Professeur Christian AMALVI, Professeur d'histoire contemporaine Université Paul Valéry Montpellier III, soutenue le samedi 30 octobre 2010. [Consultable en ligne] : [http://www.biumontpellier.fr/florabium/servlet/DocumentFileManager?source=ged&document=ged:IDOCs:15849&resolution=&recordId=theses%3ABIU\\_THESE%3A177&file=](http://www.biumontpellier.fr/florabium/servlet/DocumentFileManager?source=ged&document=ged:IDOCs:15849&resolution=&recordId=theses%3ABIU_THESE%3A177&file=)

[dernière consultation le 24 octobre 2022].

an la monnaie officielle de onze États membres, même si la circulation des pièces et billets n'est effective que deux ans plus tard, la transition est là. Le 9 Mai 2000, le 50<sup>ème</sup> anniversaire du discours de Robert Schuman est célébré. En décembre 2000, la Charte des droits fondamentaux est également réaffirmée lors du Conseil européen de Nice. Mais c'est surtout la réunion du Conseil européen à Lisbonne au Portugal qui nous intéresse. Une nouvelle stratégie y est définie, cherchant à faire de l'Europe une « économie de la connaissance », où la formation et l'éducation auraient un rôle crucial à jouer dans des réformes économiques et sociales à l'échelle européenne. Un tournant s'annonce, celui où l'UE prendrait la relève sur la dimension européenne de l'éducation. Des propositions de réformes quant aux programmes scolaires voient le jour sans pour autant toucher à la compétence des États membres en la matière. Pourtant, alors que la décennie 90 cherche à insuffler un esprit européen, un sentiment d'appartenance voire carrément une identité européenne aux nouveaux jeunes Européens, la décennie 2000 ne considère pas de premier ordre ces enjeux émotionnels. Il ne s'agit plus de créer une communauté de cœur mais de consolider une communauté économique qui serait à même de jouer un rôle face aux grands acteurs et de peser sur la scène internationale. L'enjeu est de taille, suffisamment pour que le ministère de l'Éducation nationale s'en empare et intègre cette nouvelle dimension dans les réformes des programmes et dans leur écriture. Toutefois, le débat politique quant à l'europanisation des programmes scolaires semble inexistant.

Enfin, notre dernière partie partira de l'année 2009 pour aller jusqu'à 2014. 2009 est l'année qui suit la crise de 2008 et voit se multiplier les discours eurosceptiques qui pointent du doigt les dysfonctionnements européens, entraînant, à la suite d'une crise économique, une crise politique et sociale, ainsi qu'une crise de confiance dans les institutions européennes. Il s'agit d'observer, dans cette partie, quelles réponses l'échelle européenne cherche à apporter pour réinjecter du sentiment d'appartenance à l'école et chez les jeunes citoyens en devenir.

# Partie 1 : 1992-1999, l'apparition du citoyen européen

## Introduction

La construction européenne opère un tournant en 1992 avec le Traité de Maastricht, instaurant tour à tour la citoyenneté européenne et le passage d'une Communauté économique à une Union européenne (UE), signe fort d'une intégration politique *a priori* en voie d'aboutissement. Les caractéristiques de la citoyenneté européenne sont triples : possibilité de voter aux élections municipales et européennes dans un autre État-membre, liberté de circulation au sein des États-membres et liberté de pétition et d'initiatives citoyennes<sup>43</sup>.

De la mise en place de la Communauté européenne du charbon et de l'acier<sup>44</sup> (CECA) au lendemain de la Seconde Guerre mondiale entre la France, l'Allemagne et le Benelux<sup>45</sup> à l'avènement d'une Union européenne à douze, l'intégration par les ressources semble avoir entraîné un effet de *spillover*, exerçant la pression nécessaire pour permettre l'intégration d'autres domaines. Suivant cette théorie développée par Ernst Haas en 1958<sup>46</sup>, des dépendances se systématisent entre les différents niveaux de gouvernance, mais également entre les différents acteurs publics, créant des « solidarités de fait » pour reprendre Robert Schuman.

Pourtant, l'Europe reste cet « objet politique non identifié »<sup>47</sup> selon la formule restée célèbre de Jacques Delors en 1985, alors président de la Commission européenne, lors de la première conférence intergouvernementale (CIG). L'intégration politique, faite d'avancées et de crises

---

<sup>43</sup> Droits garantis par les articles 9, 10, 11, 35 du TUE et les articles 15, 20 à 24, 170, 227 et 228 du TFUE ainsi que par la *Charte des droits fondamentaux*.

<sup>44</sup> Déclaration Schuman, mai 1950.

<sup>45</sup> Acronyme faisant référence à l'union (au départ économique puis plus politique et culturelle) de la Belgique, Pays-Bas (*Netherlands*) et du Luxembourg.

<sup>46</sup> HAAS, Ernst Bernard, *The Uniting of Europe*, Standford, Standford University Press, 1958.

<sup>47</sup> *Bulletin des Communautés européennes*, septembre 1985, n° 9. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

dans un processus de construction d'ensemble, ne semble toujours pas aboutir dans les années 90, et l'histoire des politiques publiques d'éducation est difficile à saisir tant elle est en filigrane.

La nouvelle Union européenne cherche à inscrire l'éducation dans ce nouvel espace politique et en faire un enjeu de légitimation de la citoyenneté. Dans une intégration à forte tendance économique, l'intégration par l'éducation est généralement perçue comme secondaire, voire important peu. Il s'agit ici de transposer cette tendance, du moins de prime-abord, pour observer qu'un espace européen de l'éducation semble s'organiser, donnant une dimension européenne à l'Education Nationale, qui prend en compte les recommandations supranationales dans ses choix politiques.

Pour ce temps court étudié, seulement sept ans, sont mobilisés les textes des recommandations européennes en matière d'éducation et de politiques éducatives. Ces recommandations proviennent des trois institutions triangulaires européennes que sont la Commission (CE), le Parlement européen (PE) et le Conseil des Ministres de l'Union européenne (CUE), ici entendus comme les Ministres de l'Education de l'Union européenne, et fixent les objectifs européens en matière d'éducation. Puis, les Bulletins officiels de l'éducation nationale (BOEN) sont également comme traduisant les tendances politiques éducatives nationales *via* notamment les nouveaux programmes scolaires d'histoire et de géographie. Enfin, notre troisième type de sources sont les manuels scolaires qui illustrent l'application concrète de ces politiques au cœur du système d'enseignement français (même si ces derniers sont souvent critiqués, nous y reviendrons).

# Chapitre 1 : Les modalités de la prise de décision politique européenne

## Introduction

Dans le cadre d'une étude des effets des politiques publiques européennes sur des politiques nationales, la question des modalités de la prise de décision est à analyser. Derrière l'action publique se trouvent des objectifs politiques bien précis. L'action publique est chaque action menée par les autorités publiques pour résoudre une situation perçue comme posant un problème, un « ensemble de décisions prises par un ou des acteurs politiques pour effectuer le choix des objectifs et des moyens de les atteindre »<sup>48</sup>. Toutefois, dans une gouvernance multi-niveaux, les politiques de l'Union actuelle et leurs actions doivent se coordonner avec celles des Douze puis des vingt-huit (aujourd'hui vingt-sept) États-membres, ainsi que des niveaux régionaux et locaux. Également, au niveau supranational européen, nous verrons que les politiques publiques ne sont pas toujours destinées à résoudre tous les problèmes soulevés.

Charles O. Jones<sup>49</sup> distingue différentes phases, qu'il appelle « séquences », de l'action publique<sup>50</sup> :

*Problem identification* ou comment les individus s'emparent d'un enjeu et le portent à l'attention du gouvernement ;

*Programm development* ou la formulation de solutions et la proposition d'un programme d'action par les autorités ;

*Program implementation* ou la mise en œuvre du programme ;

*Program evaluation* ou la mesure de l'efficacité de l'action publique qui a été mise en place ;

---

<sup>48</sup> SABATIER, Paul A., JENKINS-SMITH, Hank C., *Policy Change and Learning. An Advocacy Coalition Approach*, Boulder, Westview Press, 1993.

<sup>49</sup> JONES, Charles O., *An Introduction to the Study of Public Policy*, Wadsworth Publishing Company, University of California, 1970.

<sup>50</sup> BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie et RAVINET Pauline (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, 3e édition actualisée et augmentée, Paris, Presses de Sciences Po, 2010.

*Program terminaison* ou la fin de la politique publique qui a(urait) résolu le problème en question.

Bien que l'ensemble du schéma ait été critiqué, ce dernier a toutefois l'avantage de soulever la façon dont se construit un enjeu public et sa mise à l'agenda, donnant à voir un processus qui émerge, se construit et tente de résoudre un problème *via* différents canaux et par différentes modalités. Aussi, il semble important d'analyser comment se construit un problème public pour comprendre la manière de le prendre en charge.

Avec l'avènement du Traité de Maastricht, nous le verrons, les compétences de la Communauté (qui devient l'Union) européenne, s'élargissent, rendant d'autant plus complexe la compréhension de l'action publique supranationale. Légitimant avec ses trois piliers une gouvernance multi-niveaux, faite d'un dialogue continu entre les niveaux national, régional et européen, le Traité de Maastricht pose la difficulté de connaître le moment où la prise de décision se fait et la façon dont les « séquences » s'organiseraient. En ce qui concerne les politiques publiques d'éducation, l'enjeu semble de taille puisqu'elles restent une compétence exclusive des États-membres, tout en faisant partie des « compétences élargies » de la nouvelle Union européenne. Il semblerait alors ici y avoir un paradoxe que nous nous proposons d'étudier.

Ceci dit, la difficulté réside dans la multitude de recommandations formulées par le niveau européen concernant l'éducation, sans avoir pour autant abouti à une véritable politique ou mise en action publique. Pour la période 1992-1999, nous nous fonderons sur les documents mis dans le tableau ci-dessous, correspondant aux décisions politiques européennes, qui semblent avoir eu un effet notable concernant les politiques publiques d'éducation au niveau national, du moins en France. Afin de présenter les modalités de la prise de décision politique au niveau européen en ce qui concerne l'éducation, nous développerons tout d'abord les objectifs éducatifs des traités fondateurs des années 1990, Maastricht et Amsterdam, qui, dans une mission « subsidiaire », tentent de fabriquer l'Européen en instituant la citoyenneté européenne. Cela nous permettra dans un deuxième temps de considérer les recommandations de la Commission européenne pour faire fonctionner ce projet. Enfin, il sera alors possible de comprendre la difficile mise en œuvre de ces politiques publiques.

Tableau 1 : Tableau chronologique des principaux traités et décisions politiques concernant la mise en place d'une politique européenne de l'éducation de 1992 à 1997.

1992	Traité de Maastricht
1993	Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation
1994	Rapport de la Commission européenne concernant « la coopération en éducation dans l'Union européenne, 1976-1994 »
1995	Livre blanc sur l'Education et la formation « enseigner et apprendre – vers la société cognitive »
1997	Communication de la Commission « Pour une Europe de la connaissance »
1997	Traité d'Amsterdam

### 1. Les objectifs éducatifs du traité de Maastricht (1992) au traité d'Amsterdam (1997) ou la fabrique du modèle européen par la subsidiarité.

La construction du concept de citoyenneté et celle de la dimension européenne de l'éducation ne sont pas entièrement nouvelles en 1992. Elles se perçoivent déjà au début des années 1970 dans plusieurs recommandations de la Commission européenne (CE), alors nommée Commission des Communautés européennes (CCE). Cette tendance toutefois s'accroît avec la signature du traité de Maastricht en février 1992 et sa ratification au mois de septembre. Ce traité résulte d'un compromis entre « les Douze [qui] décident de regrouper l'ensemble des nouvelles dispositions en un seul traité »<sup>51</sup>. C'est à travers ce traité qu'est instituée l'Union européenne, fondée sur trois piliers qui bâtissent sa nouvelle « architecture institutionnelle »<sup>52</sup>. Le premier constitue le domaine communautaire c'est-à-dire les domaines dans lesquels l'UE a désormais des compétences élargies et où les États-membres transfèrent une partie de leur souveraineté. Il s'agit notamment de tout ce qui a trait à l'union économique et monétaire (UEM) mais également de nouveaux domaines comme « l'environnement, la recherche, l'industrie et la politique de cohésion »<sup>53</sup>. Le deuxième pilier touche à la politique étrangère et de sécurité commune (PESC) où les États-membres peuvent mettre en place des

<sup>51</sup> BITSCH, Marie-Thérèse, *Histoire de la construction européenne*, Bruxelles, Editions complexe, 2006.

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> *Ibid.*

actions communes si décidées à l'unanimité. Ces domaines concernent « la sauvegarde des valeurs communes, le maintien de la paix, le renforcement de la sécurité de l'Union, le développement de la démocratie ainsi que le respect des droits de l'homme<sup>54</sup> ». Enfin, le troisième pilier correspond à la « coopération en matière de police et de justice<sup>55</sup> » et touche à tout ce qui a trait à la liberté de circulation. Le premier pilier nous intéresse ici en ce qu'il instaure un principe de subsidiarité dans de nouveaux domaines comme « l'éducation, la formation professionnelle, la santé, la culture et la protection des consommateurs<sup>56</sup> ». La subsidiarité, pour rappel, est le principe par lequel la Communauté n'intervient que dans la mesure où les États-membres ne peuvent atteindre les objectifs fixés<sup>57</sup>. De plus, le traité de Maastricht instaure la citoyenneté européenne, que nous développons dans cette partie.

Il s'agira de voir ici comment, du traité de Maastricht (1992) au traité d'Amsterdam (1997), se met en place une citoyenneté européenne organisant les prémices d'un espace européen de l'éducation dans les recommandations européennes.

### 1.1 Les traités de Maastricht et d'Amsterdam; de nouvelles responsabilités européennes en matière d'éducation ?

C'est avec l'article 8 du traité de Maastricht que le concept de citoyenneté européenne a été consacré. Ne remplaçant pas la citoyenneté nationale, et encore moins la nationalité, elle s'y additionne, dans une logique de complémentarité. Cette complémentarité se retrouve dans les politiques éducatives. Bien que ces dernières restent une compétence exclusive des États-membres, l'article 126 du traité semble donner à penser l'éducation comme un enjeu européen.

---

<sup>54</sup> *Ibid.* Voir aussi *Traité de Maastricht*, Titre V, « Dispositions concernant une politique étrangère et de sécurité commune », art.J.1.2., 1992.

<sup>55</sup> *Traité de Maastricht*, Titre VI « Dispositions sur la coopération dans le domaine de la justice et des affaires intérieures », 1992.

<sup>56</sup> BITSCH, Marie-Thérèse, *op.cit.*

<sup>57</sup> Article 3B du traité de Maastricht : « La Communauté agit dans les limites des compétences qui lui sont conférées et des objectifs qui lui sont assignés par le présent traité. Dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, la Communauté n'intervient, conformément au principe de subsidiarité, que si et dans la mesure où les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres et peuvent donc, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, être mieux réalisés au niveau communautaire. L'action de la Communauté n'excède pas ce qui est nécessaire pour atteindre les objectifs du présent traité ».

En effet, « la communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États-membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique »<sup>58</sup>.

Le principe de subsidiarité semble ainsi bien s'ancrer dans les politiques éducatives, l'échelon européen venant en support des États-membres, voire leur permettant de créer des synergies. A l'instar de la santé publique et de la culture, l'éducation fait désormais partie des domaines d'intervention qui s'étendent à l'UE à la suite du Traité dont l'objectif est donc de « poursuivre le processus créant une union sans cesse plus étroite entre les peuples de l'Europe <sup>59</sup>» comme l'exprime le préambule. D'ailleurs, « depuis le traité de Maastricht, la politique de l'éducation détient sa propre Direction générale »<sup>60</sup>. Pour rappel, la Communauté européenne n'avait au préalable aucune prérogative en matière éducative, mais uniquement dans le domaine de la formation professionnelle. On peut également noter que déjà depuis les années 1980, les directives concernant les études supérieures sont sans cesse plus nombreuses<sup>61</sup>. Pour prendre un exemple bien connu, le programme *EuRopean Action Scheme for the Mobility of Univerity Students*, (ERASMUS)<sup>62</sup>, date de l'Acte unique (AU) de 1986 et est mis en place par la Communauté Économique Européenne (CEE) en 1987. Il fait partie intégrante du programme « Education et formation tout au long de la vie » géré par la Commission européenne permettant d'accéder à un « programme d'enseignement dynamique »<sup>63</sup>.

---

<sup>58</sup>Traité de Maastricht, art.126, Février 1992.

[Consultable en ligne]

[https://www.cvce.eu/content/publication/2002/4/9/2c2f2b85-14bb-4488-9ded13f3cd04de05/publishable\\_fr.pdf](https://www.cvce.eu/content/publication/2002/4/9/2c2f2b85-14bb-4488-9ded13f3cd04de05/publishable_fr.pdf)

[dernière consultation le 16 juillet 2022].

<sup>59</sup> *Ibid.*, Préambule.

<sup>60</sup> SOYSAL, Yasemin, « Placer l'identité européenne dans l'éducation » in LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *l'Europe réinventée, Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, l'Harmattan, 2005, version Ebook, chap 4.

<sup>61</sup> Après une recherche personnelle sur le site Eur-Lex, nous avons observé que les directives portant le terme « éducation » dans leur titre passent de 260 en 1980 à 1184 en 2018.

<sup>62</sup> *EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students*.

<sup>63</sup> GRELLEY, Pierre, « Contrepoint – Erasmus et ses frères », in *Informations sociales*, n°165, 2011.

[Consultable en ligne] <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-135.htm> [dernière consultation le 16 juillet 2022].

Toujours dans son article 126, le traité de Maastricht définit son champ d'action en ce qui concerne l'éducation :

*« L'action de la Communauté vise :*

*À développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ;*

*À favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ;*

*À promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;*

*À développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres ;*

*À favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs ;*

*À encourager le développement de l'éducation à distance <sup>64</sup>».*

L'harmonisation des politiques d'éducation n'est donc pas la priorité de Maastricht, au contraire. Il s'agit ici de mettre en place des synergies, de promouvoir et de favoriser les initiatives transeuropéennes en matière d'éducation. Antonio Novoa qualifie ce processus « d'échauffement des politiques éducatives européennes »<sup>65</sup>. Et en effet, l'éducation reste la compétence exclusive des États-nations, malgré les recommandations pour un renforcement de sa dimension européenne. Socle commun de la culture nationale, l'éducation (et notamment l'École) semble difficilement transférable à une échelle supranationale sans heurter la souveraineté des États. Aussi l'article 126 ne mentionne-t-il pas ce qui concerne les *curricula* scolaires, à savoir les programmes ou contenus pédagogiques, nous y reviendrons.

La citoyenneté mise en place par le Traité de Maastricht semble le tremplin idéal pour justifier le travail européen sur les politiques éducatives. L'agenda de la nouvelle Union européenne se consacre désormais à la fabrique de l'Européen *via* des coopérations éducatives interétatiques en vue de développer une citoyenneté progressiste, curieuse de l'autre et de son environnement. Et en effet, ces synergies ne nécessitent pas de modifier le système éducatif des

---

<sup>64</sup> Traité de Maastricht, *op.cit.*

<sup>65</sup> LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *l'Europe réinventée, Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, l'Harmattan, 2005, version Ebook, chap 8.

États membres, susceptibles de provoquer des crispations nationales. Les « actions <sup>66</sup>» de la Communauté sont des points d'ouverture, et non des politiques d'harmonisation.

Avec cet article 126, confirmé par le traité d'Amsterdam en 1997<sup>67</sup>, le traité de Maastricht semble certes affermir sa compétence dans le domaine de l'éducation, mais il pose également des garde-fous. En effet, les compétences européennes sont explicitement dites d'appui et ne peuvent donc pas s'élargir<sup>68</sup>. Le périmètre d'action de la Communauté européenne est donc circonscrit par le traité et la Commission ne peut avoir le monopole de l'initiative législative. En outre, le véritable défi de l'action publique européenne réside dans le fait de cette évidente gouvernance multi-niveaux, où le niveau européen formulerait des propositions de programme d'action (*programm development* de Jones<sup>69</sup>) et où le niveau national aurait la main sur la mise en œuvre dudit programme (*implementation*). Aussi, la fracture se ferait-elle entre les séquences 2 et 3 formulées par Jones, ne permettant que difficilement la mise en place de réelles politiques publiques d'éducation européenne.

## 1.2 Réflexions sur la construction d'un « espace européen de l'éducation <sup>70</sup>», lieu symbolique ou stratégique ?

---

<sup>66</sup> Site du Parlement européen, Fiches thématiques sur l'Union européenne, « les Traités de Maastricht et d'Amsterdam »

[consultable en ligne] <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/sheet/3/les-traites-de-maastricht-et-d-amsterdam>, [dernière consultation le 16 juillet 2022].

<sup>67</sup> Traité d'Amsterdam modifiant le traité sur l'Union européenne, les traités instituant les communautés européennes et certains actes connexes, Journal officiel des Communautés européennes, 10 novembre 1997. « DETERMINES à promouvoir le développement du niveau de connaissance le plus élevé possible pour leurs peuples par un large accès à l'éducation et par la mise à jour permanente des connaissances » consultable en ligne <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1997:340:FULL&from=FR> [dernière consultation le 16 juillet 2022]

<sup>68</sup> FORET, François, *Légitimer l'Europe, Pouvoir et symbolique à l'ère de la gouvernance*, Les Presses Sciences Po, Paris, 2008, version Ebook, chap2 « Communiquer l'Europe », « les politiques européennes entre identité et efficacité ».

<sup>69</sup> JONES, Charles O, *op.cit.*

<sup>70</sup> DALE, Roger, « Construire l'Europe en bâtissant un Espace Européen de l'Éducation », *Éducation et sociétés*, février 2006, n° 18, [consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-35.htm> [dernière consultation le 16 juillet 2022].

Si la priorité du traité de Maastricht n'est pas l'éducation, ce dernier semble toutefois amorcer une forme d'eupéanisation des politiques publiques d'éducation en y intégrant une « dimension européenne »<sup>71</sup>. Il ne s'agit pas de voir en l'eupéanisation une forme d'intégration au sens institutionnel du terme. L'intégration touche en effet la compétence des États membres en ce qu'elle induit un transfert de compétence de l'échelle nationale à l'échelle européenne. Or, nous l'avons vu, l'éducation est encore actuellement une compétence dite « d'appui » de l'UE ; c'est-à-dire encadrée par le principe de subsidiarité (l'UE n'intervient que pour compléter les actions des pays membres). Et les programmes scolaires restent bornés à la compétence exclusive des États membres car perçus comme étant au cœur de l'identité et de la culture nationale, « pilier de l'État-nation »<sup>72</sup>.

Aussi, l'objectif du Traité de Maastricht serait plutôt de poser des jalons permettant de modifier la « façon de faire les choses » ou « *way of doing things* » selon Claudio Radaelli en 2003<sup>73</sup>. Radaelli définit en effet l'eupéanisation comme le

*« processes of (a) construction (b) diffusion and (c) institutionalization of formal and informal rules, procedures, policy paradigms, styles, “ways of doing things” and shared beliefs and norms which are first defined and consolidated in the making of EU public policy and politics and then incorporated in the logic of domestic discourse, identities, political structures and public policies »*<sup>74</sup>.

---

<sup>71</sup> NICOLET, Claude, « Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques », *Le Débat*, n° 34, mars 1985.

<sup>72</sup> STAMELOS, Yorgos, « La construction d'un espace européen d'enseignement supérieur : rétrospective, situation actuelle et perspectives ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, n°2, 2003. [Consultable en ligne] <https://doi.org/10.7202/011033ar> [dernière consultation le 16 juillet 2022].

<sup>73</sup> RADAELLI Claudio, « The domestic impact of european union public policy: notes on concepts, methods, and the challenge of empirical research », *Politique européenne*, Janvier 2002, n° 5, p. 105-136. [Consultable en ligne] : : <https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2002-1-page-105.htm> [dernière consultation le 18 juillet 2022].

Traduit par : « les processus de construction, de diffusion et d'institutionnalisation des règles formelles et informelles, des procédures, des paradigmes des politiques, des styles, des “manières de faire les choses”, ainsi que des normes et des croyances partagées. Ces processus sont « définis et consolidés au sein du processus des politiques de l'UE et incorporés dans la logique des discours domestiques (nationaux et subnationaux), dans les structures politiques et dans les politiques publiques ».

<sup>74</sup> BAFOIL, François, « L'eupéanisation : héritages, résistances, mobilisations collectives et cohésion », *Critique Internationale*, Presses de sciences po, 2008.

Le traité serait également l'occasion de modeler les politiques publiques en incorporant petit à petit sa façon de faire. Robert Ladrech définit d'ailleurs l'eupéanisation comme « *an incremental process reorienting the direction and shape of politics to the degree that political and economic dynamics become part of the organizational logic of national politics and policy-making* »<sup>75</sup>.

Ici, l'article 126 du traité permet en effet de consolider la dimension européenne dans l'éducation tout en laissant la « façon de faire » aux États membres. L'eupéanisation de l'éducation semble se faire par voie formelle certes, mais moins dans une production de normes institutionnelles que dans une instillation d'un discours européen et eupéanisant d'une « croyance partagée ». Ce serait plutôt la « convergence et non l'homogénéisation qui était visée »<sup>76</sup>, d'où l'échec de l'eupéanisation des programmes (*curricula*).

L'eupéanisation des politiques publiques d'éducation se voudrait donc un processus qui « formerait l'identité européenne et irait jusqu'à la fabrique et l'émergence de l'espace européen de l'éducation »<sup>77</sup>. L'espace politique européen pourrait alors se définir comme le lieu, symbolique, permettant la rencontre entre les différents acteurs institutionnels des échelles nationales et européennes afin d'organiser la décision politique, le *decision making process*. L'espace européen de l'éducation serait donc le lieu propice à la fabrique de l'Européen en devenir en ce qu'il tisserait les « nouvelles identités dans un dialogue qui met en jeu les gouvernements nationaux et les instances européennes »<sup>78</sup>.

Cet espace, producteur de normes, est également en quête de légitimité, puisqu'il doit faire accepter ses décisions, qui doivent être mises en œuvre et en pratique par les États membres. C'est ici que la première difficulté apparaît puisque les recommandations européennes ne sont pas la condition *sine qua non* à la fabrique de cet espace européen, la dimension européenne de l'éducation n'étant pas toujours acceptée par les systèmes politiques nationaux.

---

<sup>75</sup> LADRECH, Robert, «The Europeanization of Domestic Politics and Institutions. The Case of France », *Journal of Common Market Studies*, n°32, 1994. Traduit par : « Un procédé d'ajout réorientant la direction et la forme des politiques (publiques) jusqu'au point où les dynamiques économiques et politiques fassent partie de la logique organisationnelle des politiques nationales et de l'élaboration des politiques ».

<sup>76</sup> FORET, François, *op.cit.*

<sup>77</sup> LAWN, Martin et NOVOA, Antonio, *op.cit.*

<sup>78</sup> *Ibid.*

En ce qui concerne l'éducation, la méthode des petits pas chère à Schuman et Monnet, semble advenir, puisqu'il s'agit d'être aux plus près des citoyens en proposant des projets éducatifs transnationaux plutôt que des bouleversements curriculaires imposés par une nouvelle forme de gouvernance<sup>79</sup>.

La volonté d'organiser cet espace européen de l'éducation se retrouve dans la prolifique production de recommandations de la part des différentes institutions européennes depuis le Traité de Maastricht. Loin d'harmoniser les politiques publiques d'éducation, l'espace européen de l'éducation s'organise principalement autour de sa dimension européenne. Les thèmes principaux sont ceux de la coopération interétatique entre les établissements scolaires ainsi que la reconnaissance des qualifications, notamment professionnelles. Il s'agit avant tout de passer par le biais de l'échange *bottom-up* plutôt que par la norme *top-down*. En effet, par cette approche *bottom-up*, les recommandations semblent vouloir créer du sentiment d'appartenance, ou du moins un attachement, à l'Europe par les citoyens grâce à une connaissance mutuelle de l'autre. En revanche, l'approche *top-down*, productrice de normes institutionnelles, reste encore frileuse. En effet, dans les recommandations, les programmes scolaires sont encore des intouchables même s'ils sont souvent évoqués. L'action de l'UE en matière d'éducation ne relève pas encore d'une véritable politique harmonisée ou harmonisante. Dans « La coopération en éducation dans l'Union européenne, 1976-1994 »<sup>80</sup>, la Commission européenne dresse le bilan des actions menées dans le cadre d'une politique européenne d'éducation, formation et jeunesse. On observe bien que les terrains sur lesquels la Commission a agi avant Maastricht relèvent avant tout de ce qui touche la coopération entre États comme par exemple la promotion de la mobilité des jeunes, la reconnaissance des diplômes du supérieur et également l'égalité. Depuis le traité, les textes européens concernant l'éducation se font également plus nombreux mais restent toujours semble-t-il cantonnés aux mêmes actions.

---

<sup>79</sup> LAWN, Martin et NOVOA, Antonio, *op.cit.* soulèvent la question de savoir s'il est possible pour l'Europe d'organiser un nouveau système de gouvernance éducatif qui serait capable de produire une « foi collective, une identité ou une citoyenneté », chap1 « éducation sans frontières », « utilisation du modèle de l'État nation ».

<sup>80</sup> Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, *La coopération en éducation dans l'Union européenne 1976-1994. Études N° 5*, Publications Office, 1995.

[Consultable en ligne]

<https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/818ab19b-db90-43d7-8094-d660976cb0c8>

[dernière consultation le 16 juillet 2022].

Yorgos Stamelos dresse la liste des dix objectifs de la politique européenne de l'éducation<sup>81</sup> suite au traité qui sont :

- « *la promotion de l'identité européenne ;*
- *la lutte contre le racisme et la xénophobie ;*
- *la contribution à la construction d'une citoyenneté européenne ;*
- *la préparation des jeunes gens pour leur intégration à la construction de l'espace unique européen via les grands programmes européens (SOCRATES, LEONARDO, etc.)*
- *la lutte contre l'exclusion sociale ;*
- *la protection des conditions de circulation et d'installation libre des citoyens des États membres, pour des raisons professionnelles ;*
- *la promotion de la coopération des institutions éducatives ;*
- *la liaison de l'éducation avec la société et la production ;*
- *la formation d'un personnel de haute qualité et flexible par rapport aux technologies nouvelles ;*
- *la production et l'utilisation des nouvelles technologies (concurrence financière internationale) ».*

Bien que les termes d'identité et de citoyenneté européennes soient présents, le « cœur du système éducatif »<sup>82</sup> ne semble pas affecté par ces recommandations. D'ailleurs la valeur non contraignante de ces actions se remarque simplement par le fait que le niveau européen ne produise que des « avis », « propositions » ou « recommandations ».

### 1.3 L'éducation au cœur de la fabrique d'un modèle culturel européen, un travail pour le Conseil de l'Europe.

Outre l'éducation, le Traité de Maastricht ouvre ses compétences à la culture, même si le ton est déjà donné en 1987 lorsque le Parlement et le Conseil des Communautés

---

<sup>81</sup> STAMELOS, Yorgos, *op.cit.*

<sup>82</sup> MOUSNY, Christine, « La politique européenne d'éducation et de formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Avril 2002. Consultable en ligne <http://journals.openedition.org/ries/1933> [dernière consultation le 16 juillet 2022].

européennes proposent une coopération culturelle interétatique permettant la mise en œuvre d'un « modèle européen de culture en corrélation avec l'intégration européenne <sup>83</sup> ».

Dans son préambule, il est d'ailleurs précisé que « la culture devient un facteur d'intégration du citoyen <sup>84</sup> ». L'objectif ici est bien de « renforcer le sentiment d'appartenance des citoyens à l'Europe » <sup>85</sup>. Concernant les actions européennes en matière de culture, les modalités de la prise de décision relèvent de la codécision. Il s'agit en effet de faire fonctionner le dialogue entre les institutions que sont le Parlement européen, le Conseil des ministres (du conseil de l'Europe) mais également le Conseil des régions, organe consultatif <sup>86</sup> car, tout comme l'éducation, « la culture est un sujet sensible <sup>87</sup> ».

De plus, le cinquième paragraphe de l'article 128 du traité de Maastricht explique que « pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, le Conseil adopte : statuant conformément à la procédure visée à l'article 189 B et après consultation du Comité des régions, des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres. Le Conseil statue à l'unanimité tout au long de la procédure visée à l'article 189 B <sup>88</sup> ». Avec le traité d'Amsterdam, l'accent est également mis sur le multiculturalisme et la diversité culturelle européenne.

Les politiques culturelles européennes deviennent donc ici le vecteur nécessaire à l'identification des nouveaux citoyens européens à cette « aire culturelle » <sup>89</sup> en construction. Aussi, la culture semble-t-elle tout aussi peu harmonisée que l'éducation. La Communauté se cantonne ici également à des « encouragements <sup>90</sup> » basés sur des recommandations à valeur non contraignante. Un des objectifs européens en matière de culture serait « l'amélioration de la connaissance et de la diffusion de la culture et de l'histoire des peuples européens <sup>91</sup> ». Ainsi,

---

<sup>83</sup> Parlement européen, Commission de la culture et de l'éducation «Résolution sur la dimension européenne à l'école » Numéro CELEX: 51987IP0148, 20 novembre 1987.

<sup>84</sup> *Ibid.*

<sup>85</sup> HUMBERT-DROZ SWEZEY, Annie, « L'Europe de la culture ou des cultures ? », *Communication et langages*, n°119, 1er trimestre 1999. Dossier : Les nouvelles technologies de la communication, p.76-90.

<sup>86</sup> *Ibid.*

<sup>87</sup> *Ibid.*

<sup>88</sup> Traité de Maastricht, *op.cit.*

<sup>89</sup> Nous empruntons le terme à Fernand Braudel dans *sa Grammaire des civilisations* paru en 1963. BRAUDEL, Fernand, *Grammaire des civilisations*, Broché, Paris, 2013.

<sup>90</sup> «Résolution sur la dimension européenne à l'école », *op.cit.*

<sup>91</sup> Traité de Maastricht, *op.cit.*, art.128, alinéa 2.

se formerait toutefois une aire culturelle européenne qui se veut socle de la mise en évidence de « l'héritage culturel commun <sup>92</sup> ». La « culture européenne » semble donc un concept qui serait plus naturel, ou du moins plus évident à trouver, que « l'éducation européenne ». Aussi, la culture serait cette essence nécessaire à la fabrique de l'Européen, il n'y aurait plus qu'à la développer par des politiques incitatives. Aussi, éduquer à la culture européenne ne serait-elle finalement pas au cœur de la fabrique de l'Européen et de son *démocratie* ?

C'est ce que veut croire le Conseil de l'Europe dès 1996. En effet, dans sa recommandation n° 1283 sur « l'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe », du 22 janvier 1996<sup>93</sup> et dans son bulletin sur l'éducation n°3 de décembre 1997<sup>94</sup>. Le Conseil de l'Europe s'empare des domaines que sont la culture et l'éducation. Lors d'un sommet organisé en octobre 1997, auquel a participé le président Jacques Chirac, l'éducation et la culture ont été mises au cœur du débat du Conseil de l'Europe. Au regard de l'institution européenne, c'est à travers l'éducation à la culture que pourrait se former le jeune citoyen européen qui prendrait conscience de son appartenance à l'aire culturelle européenne. Il s'agit vraiment de « faire prendre conscience de la dimension européenne de la plus grande partie de notre patrimoine culturel »<sup>95</sup>. Il est intéressant d'observer que ce qui semble réellement lier la culture à l'éducation est la discipline historique. La recommandation 1283 du Conseil illustre bien cela. Seize points sont développés dans la recommandation, présentant l'Histoire (et surtout son enseignement) comme la clé d'un succès culturel et éducatif à l'échelle européenne. Préconisant un enseignement « qui n'aurait pas été manipulé »<sup>96</sup> ou « censuré »<sup>97</sup>, l'Assemblée appelle également à un soutien pour l'Institut Georg Eckert, institut de recherche pour les manuels scolaires<sup>98</sup>.

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, alinéa 1.

<sup>93</sup> Recommandation n° 1283 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur « l'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe », du 22 janvier 1996.

<sup>94</sup> Bulletin de l'éducation n°3, conseil de l'Europe, décembre 1997. Consultable en ligne <https://rm.coe.int/bulletin-de-l-education-n-3-4-decembre-1997/16809e3558> [dernière consultation le 16 juillet 2022].

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> Recommandation n° 1283 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur « l'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe », du 22 janvier 1996, Point n°10.

<sup>97</sup> *Ibid.*, point n°13

<sup>98</sup> Nous développons l'intérêt de cet institut dans notre deuxième partie, chap2 2.1 La réconciliation franco-allemande par le biais de l'éducation : de l'échec de l'entre-deux guerres à l'avènement d'un manuel binational en 2006.

Les recommandations du Conseil de l'Europe peuvent alors être perçues comme une réponse pratique aux nouvelles dispositions juridiques mises en place par le traité de Maastricht. Nous proposons d'étudier dans notre sous-partie suivante la façon dont la prise de décision à l'échelle européenne a pu s'opérer dans le cadre de la mise en place d'une dimension européenne dans l'éducation, à la suite de Maastricht.

## 2. De la société civile à la décision politique : analyse des rapports sur la dimension européenne de l'éducation.

### 2.1 Livre vert sur la dimension européenne de l'Education

Du traité de Maastricht découlent des réflexions plus abouties quant à la dimension européenne de l'éducation ainsi que des méthodes d'actions à mettre en place pour la favoriser. Suite au traité, l'éducation semble tout d'abord devoir se teinter d'une « dimension européenne », qui fait d'ailleurs l'objet du Livre vert de 1993<sup>99</sup>. Un Livre vert n'est qu'un document de réflexion générale en vue de préparer des propositions concrètes, il ne s'agit donc pas là d'une mise en œuvre (il serait alors question d'un Livre blanc) mais bien de considérations et de questionnements sur la place de l'Europe dans le domaine éducatif<sup>100</sup>. Toutefois, dans le Livre vert, éducation et formation semblent se mêler et ne pas faire la distinction entre le scolaire, l'universitaire ou la formation adulte. Tout ce qui relève de l'apprentissage est ici regroupé sous le terme « éducation » avec dix-sept occurrences ; qu'il s'agisse de la formation professionnelle, de l'école, de l'enseignement supérieur, des enseignants, toutes disciplines confondues<sup>101</sup>. L'accent est notamment mis sur la formation, professionnelle surtout, comme au fondement de l'insertion économique du « citoyen comme du travailleur<sup>102</sup> ». Cela semble ainsi annonciateur du traité de Lisbonne de 2000 et de la mise en place de « l'économie de la connaissance », que nous développons dans notre deuxième partie<sup>103</sup>. En outre, l'éducation est au centre de ce qui permet la sensibilisation du citoyen aux problématiques sociétales, comme le précise l'article 8 du Livre vert « d'autres politiques mises

---

<sup>99</sup> Commission des communautés européennes, COM(93) final, *Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation*, Bruxelles, 29 Septembre 1993, présenté par la Commission. Consultable en ligne sur <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082/language-fr> [dernière consultation le 16 juillet 2022].

<sup>100</sup> Glossaire [eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu)

<sup>101</sup> GREK, Sotiria, LAWN Martin, OZGA Jenny, « Introduction : qualité, évaluation, européanisation et gouvernance de l'éducation », *Education et société*, 2011, n° 28. Consultable en ligne <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-2-page-5.htm> [dernière consultation le 16 juillet 2022].

<sup>102</sup> Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation, *op.cit.*

<sup>103</sup> Cf Deuxième partie 2000-2009, une européanisation à marche forcée, les petits télégraphes de Maastricht, Chapitre 1 : La stratégie de Lisbonne, vecteur d'identification européenne ?, *1. La Stratégie de Lisbonne : l'éducation entre compétence d'appui et méthode ouverte de coordination.*

en œuvre au niveau communautaire prennent en compte l'éducation (santé, environnement)<sup>104</sup>». L'éducation est ce qui fait prendre conscience et connaissance (*raising awarness*) aux jeunes en formation de leur environnement européen.

Pour développer cette conscience/connaissance européenne, trois enjeux priment tout au long du rapport afin de favoriser l'europeanisation des politiques publiques d'éducation :

Renforcer les coopérations entre établissements et États-membres

Définir la place et le rôle des enseignants

Créer un matériel pédagogique adapté.

Ce Livre vert est composé d'une introduction et de trois chapitres, auxquels s'ajoutent deux annexes. Nous nous intéresserons principalement à l'introduction et aux deux premiers chapitres « I. Le nouveau contexte législatif » et « II. La dimension européenne de l'éducation et ses objectifs » avec une attention particulière pour sa première sous partie « A. Contribuer à une citoyenneté européenne ». Ce Livre vert a été présenté par la Commission des Communautés européennes le 29 Septembre 1993. Il est d'ailleurs qualifié par le réseau Canopé de « texte fondateur<sup>105</sup> » pour la dimension européenne de l'éducation. Nous proposons d'analyser ce texte selon trois thématiques distinctes : coopérations/échanges/mobilités, la place des enseignants, le matériel pédagogique. Chacune de ces trois thématiques est constitutive d'une proposition générale de renforcement de la dimension européenne dans l'éducation (nationale ou transnationale).

Dans son introduction, le Livre vert commence par faire un rappel de l'article 126 du traité de Maastricht, justifiant par-là les propositions communautaires dans le domaine de l'éducation. Toutefois, il est rappelé qu'il ne s'agit que de « proposer », donnant bien à voir que la compétence reste principalement celle des États-membres. D'ailleurs, les contenus des programmes restent clairement l'apanage des États-membres. Cela peut se comprendre par les enjeux des programmes scolaires qui seraient constitutifs d'une identité nationale et d'un support d'unité culturelle et symbolique. En termes d'éducation, c'est bien le principe de subsidiarité qui semble prévaloir. Pour rappel, le principe de subsidiarité a été inscrit dans le traité sur l'Union européenne (ou traité de Maastricht) à l'article 5 paragraphe 3 : « en vertu du

---

<sup>104</sup> Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation, *op.cit.*

<sup>105</sup> Réseau canopé <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=317>

principe de subsidiarité, dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, l'Union intervient seulement si, et dans la mesure où, les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être atteints de manière suffisante par les États membres, tant au niveau central qu'au niveau régional et local, mais peuvent l'être mieux, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, au niveau de l'Union<sup>106</sup> ». Le principe de subsidiarité « protège » ainsi la souveraineté des États-membres et leur champ de compétence, ici en termes d'éducation<sup>107</sup>.

### Coopération, échanges, mobilité

L'objectif de la Commission européenne n'est donc pas d'encadrer la formation ni l'éducation nationale mais bien de créer des synergies entre les États « dans le cadre de coopérations bilatérales <sup>108</sup>», de favoriser la « coopération », « l'échange », « la mobilité », trois mots clefs du Livre vert. L'Europe à l'école est encouragée par plusieurs moyens afin de « lutter contre toutes les formes de chauvinisme <sup>109</sup>». Le flux d'informations entre les États et même entre les établissements, les échanges de bonnes pratiques et les projets communs sont ici au cœur de la politique d'éducation européenne qui cherche à se mettre en place. A ce propos, Odile Lunginbühl rappelle que « le terme d'harmonisation est banni (du Livre vert), les maîtres mots sont mobilité et coopération : la politique européenne d'éducation n'a pas pour objectif l'uniformisation, mais au contraire, reconnaissant la variété des situations, elle cherche d'une part, à établir des passerelles entre les différents systèmes éducatifs et, d'autre part, à délimiter l'espace commun d'une culture européenne défini dans chaque pays par la prise en compte de la dimension européenne <sup>110</sup>». C'est en effet par ces biais que la citoyenneté européenne doit s'organiser, se vivre et se développer de façon empirique avant tout.

Le terme de « citoyenneté européenne » est d'ailleurs utilisé pour la première fois dans le Livre vert à la page 6 (sur 19), article 13, il s'agit de « contribuer à une citoyenneté

---

<sup>106</sup>Traité de Maastricht, *op.cit.*

<sup>107</sup> Pour plus d'informations concernant les bases juridiques du principe de subsidiarité, voir <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/sheet/7/le-principe-de-subsidiarite>

<sup>108</sup> Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation, *op.cit.*, Introduction, alinéa 6.

<sup>109</sup> *Ibid.*, « II. La dimension européenne de l'éducation et ses objectifs », « a. Contribuer à une citoyenneté européenne », alinéa 14.

<sup>110</sup> LUNGINBUHL, Odile, « Les enseignants et l'Europe », *Recherche & Formation*, n°18, 1995 p. 121- 125.

européenne basée sur des valeurs communes de solidarité, de démocratie, d'égalité des chances et de respect mutuel <sup>111</sup>». En outre, deux articles de la section A « contribuer à une citoyenneté européenne » font un parallèle explicite entre le concept de citoyenneté européenne et la dimension européenne de l'éducation comme ce qui « ne se substitue pas aux autres mais qui les (identités nationales) enrichit <sup>112</sup>».

De plus, la Commission encourage la connaissance historique de la construction européenne ainsi que celle de la réalité juridique de la citoyenneté. Pour cela, le vecteur de transmission idéal semble être les « systèmes éducatifs » nationaux. L'article 15 du Livre vert nous éclaire sur les intentions de l'action communautaire qui en appelle à une « meilleure connaissance de la réalité de la construction européenne <sup>113</sup>». Ici, les disciplines historique et géographique se placent au cœur de cet enjeu de connaissance. La construction européenne est en effet un processus politique qui s'ancre dans un contexte historique et géographique particulier d'après-guerre. Ainsi, sensibiliser le citoyen à cette dimension ne semble pouvoir que passer par l'École et ses programmes.

### La place des enseignants

Les intentions communautaires se précisent à ce sujet en définissant les enseignants comme des « vecteurs privilégiés de l'intégration d'une dimension européenne dans les contenus et les pratiques éducatives <sup>114</sup>». Les enseignants seraient-ils donc une courroie de transition entre les institutions européennes et le citoyen de demain ? On peut déjà entendre les critiques faites à la technocratie bruxelloise faisant du professeur non plus un Hussard noir de la République mais un « petit télégraphe de Maastricht ». En effet, l'enseignant pourrait « développer une identité européenne en parallèle aux appartenances nationales et régionales <sup>115</sup>». Le terme d'« identité » apparaît d'ailleurs pour la première fois en page 10 du Livre vert, sans pour autant être définie ou expliquée. Il semble ainsi difficile de la différencier de la citoyenneté ou même du sentiment d'appartenance. D'ailleurs, on peut remarquer que dans la version anglaise, le terme d'identité n'apparaît pas et le terme « *European perspective* »

---

<sup>111</sup> Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation, *op.cit.*

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> *Ibid.*

<sup>114</sup> *Ibid.*

<sup>115</sup> *Ibid.*, alinéa 29.

est préféré, alors que l'identité apparaît également dans les versions allemande et italienne. L'objectif et le rôle des enseignants sont expliqués comme ce qui doit « faire partager la richesse des cultures européennes <sup>116</sup>». Il semblerait alors que l'identité européenne soit faite de plusieurs cultures qui peuvent se juxtaposer, voire se mêler et se confondre, faisant ici totalement écho à la devise européenne « unis dans la diversité ».

### Matériels pédagogiques

Le Livre vert souligne que des efforts ont été fournis au niveau national pour la « production de matériels didactiques appropriés <sup>117</sup>» affirmant cette dimension européenne. Le Livre vert félicite d'ailleurs à l'alinéa 17 les « États-membres (qui) ont progressivement pris en compte cette dimension (européenne) dans la formation des enseignants ainsi que dans les programmes scolaires et ont encouragé la production de matériels scolaires <sup>118</sup>». Allant encore plus loin, le livre en appelle à des « collaborations permettant le développement de matériels didactiques appropriés <sup>119</sup>» permettant la « confrontation des différentes approches et pratiques pédagogiques ou en mettant en commun les expériences dans le domaine du développement de matériels d'enseignement <sup>120</sup>».

Matériel didactique, « produit » pédagogique commun, restent des termes assez flous qui ne définissent pas concrètement les contours des propositions du Livre vert. S'agit-il de manuels scolaires ? Le cas échéant, s'agirait-il de manuels nationaux européenisés, de manuels d'histoire européenne, voire d'euro-manuels ? Il s'agit alors d'observer dans quelle mesure le manuel scolaire pourrait produire un socle commun européenisant. L'idée de manuels plurinationaux n'est pourtant pas nouvelle. Bien qu'elle ait été à ces débuts un échec, on peut penser aux manuels d'histoire européenne de Georg Eckert qui, dès 1950, tente de renforcer et faire perdurer la pacification d'après-guerre *via* du matériel pédagogique transnational<sup>121</sup>. Toutefois,

---

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> *Ibid.*, alinéa 17.

<sup>118</sup> *Ibid.*

<sup>119</sup> *Ibid.*

<sup>120</sup> *Ibid.*, alinéa 16.

<sup>121</sup> RIEMENSCHNEIDER, Rainer, « un manuel scolaire peut-il être plurinational ? L'exemple du manuel d'histoire franco-allemand », in VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, BAKOUCHE, Béatrice, BOUTAN, Pierre, ETIENNE, Richard, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* L'Harmattan, Paris, 2007, version Ebook. L'auteur y explique que les manuels scolaires franco-allemands n'ont pas pu aboutir avant le fameux

ces manuels transnationaux bien qu'ayant vu « trop grand », ont permis une « fructueuse réflexion transfrontalière sur la didactique de la période nazie<sup>122</sup> ».

## 2.2 Le 16<sup>ème</sup> congrès de la CESE de 1994 ou l'appropriation de Maastricht par la société civile en matière d'éducation.

Aussi, comme nous l'avons vu en ce début de chapitre, les politiques publiques connaissent un va et vient entre décideurs politiques et société civile<sup>123</sup>. Cette dernière est soit à l'origine de l'identification du problème portée à l'attention des décideurs, soit de l'évaluation du programme et la mesure de son efficacité. Pour ce faire, des associations s'organisent, qu'il s'agisse de mouvements politiques transpartisans ou de *think-tank* et rassemblements d'experts issus de la société civile.

Pour notre période, on peut penser essentiellement à la CESE, l'association d'Education Comparée en Europe (*Comparative Education Society in Europe*). Il ne s'agit pas ici du Comité Économique et Social Européen, qui est un organe consultatif de l'UE. La CESE dont nous parlons est une association organisant tous les deux ans des congrès de réflexion sur ce qui a trait à l'éducation en Europe, mais également dans le monde puisque cette organisation est membre fondateur de la *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES). Elle se compose principalement « d'enseignants et de chercheurs en éducation comparée et internationale, actifs dans les institutions d'enseignement supérieur »<sup>124</sup>.

Deux types de sources nous permettent d'observer dans quelle mesure une société civile européenne organisée s'empare des politiques publiques européennes en matière d'éducation, ce qu'elle en conclut, et ce qu'elle propose également : les rapports produits par l'association synthétisant les réflexions des universitaires lors des congrès organisés et les *newsletters* envoyées aux adhérents pour les tenir informés des avancées de l'association.

---

manuel de 2003-2006. Il développe une théorie selon laquelle les États doivent réunir quatre critères afin de pouvoir travailler sur des projets scolaires transnationaux : un contexte politique pacifié, une communauté scientifique qui aille dans le même sens, des systèmes d'enseignements scolaires relativement similaires, et une demande sociale émanant de la société civile.

<sup>122</sup> *Ibid.*

<sup>123</sup> JONES, *op.cit.*.

<sup>124</sup> Statuts de la CESE <https://www.cese-europe.org/about-us>

Le premier type de source que nous utiliserons pour la CESE est le rapport, de 260 pages, du 16<sup>ème</sup> congrès organisé à Copenhague en juin 1994, paru deux ans plus tard, ayant pour intitulé « *Challenges to European education : cultural values, national identities and global responsibilities* <sup>125</sup> ». Le deuxième type de source seront les quatre *Newsletters*<sup>126</sup> rédigées entre 1993 (après Maastricht) et la fin du Congrès, donnant à voir et à penser toute l'organisation mise en place autour de ce congrès et les réflexions déjà en filigrane. Afin d'apporter une cohérence chronologique à notre propos, nous étudierons les trois premières *newsletters*, puis le rapport du congrès et enfin la *newsletter* post-congrès.

En ce qui concerne les trois premières *newsletters*, les axes de réflexion tournent principalement autour de ce qui va se faire lors du congrès de Copenhague. La *Newsletter* n°33 annonce le lieu choisi par le comité exécutif de la CESE ainsi que le programme de réflexion qui sera mené. Un article de cette *Newsletter* fait également écho au Traité de Maastricht, « *the Commission opens the debate on the Future of the Community Education and Training Programmes : Looking for the simplification and rationalization of actions and programmes* ». On y rappelle que le Commissaire à la Recherche, l'Éducation et la formation Antonio Ruberti a organisé en 1993 une *Task Force* dédiée à la réflexion sur l'éducation. Cet article reprend le contenu du rapport de la *Task Force* et explique également que la Commission prépare un Livre vert sur l'Éducation (que nous avons développé dans la sous-partie précédente<sup>127</sup>). Pour rappel, Antonio Ruperti fait partie de la Commission de Jacques Delors et il est l'instigateur des programmes SOCRATES et Leonardo da Vinci. Il a également permis la simplification de tous les programmes européens des années 1990 liés à l'éducation comme ERASMUS<sup>128</sup>, PETRA<sup>129</sup>, et LINGUA<sup>130</sup>.

---

<sup>125</sup> SCHRIEWER, Jürgen (dir.), *Challenges to European education : cultural values, national identities and global responsibilities*, Peter Lang, Francfort, 1996.

<sup>126</sup> CESE, *Newsletters*, n°33 de juillet 1993, n°34-35 de décembre 1993, n°36 de juin 1994, n°37 de septembre 1995.

<sup>127</sup> Voir 2.1 Livre vert sur la dimension européenne de l'Éducation.

<sup>128</sup> Programme d'échanges universitaires entre étudiants de l'Union européenne qui existe depuis 1987. Plus d'informations sur : <https://info.erasmusplus.fr/>

<sup>129</sup> Programme d'action pour la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle, mis en place de 1988 à 1994.

<sup>130</sup> Programme d'action visant à promouvoir la connaissance de langues étrangères dans la Communauté européenne, mis en place de 1990 à 1994. Plus d'informations sur : <https://cordis.europa.eu/programme/id/ET-LINGUA/fr>

Toujours est-il qu'aucune mention aux programmes scolaires du secondaire n'est faite. Cela peut nous faire penser à nouveau que toucher aux *curricula* ne fait pas encore partie des priorités de la société civile et ici de la CESE.

Si la première *newsletter* étudiée est constitutive des prémices de la réflexion de la CESE portée sur l'Education à l'échelle européenne ainsi que les réseaux d'échanges entre États membres et les institutions éducatives, la deuxième *newsletter*, n°34-35, entre davantage dans les modalités de cette réflexion. En effet, elle propose aux participants divers ateliers lors du congrès. Chaque atelier correspond à un axe de travail et de réflexion en lien avec le thème du Congrès : l'Europe et l'Education. Chaque participant est invité à choisir l'un des ateliers et à envoyer une contribution d'une dizaine de pages répondant au thème de l'atelier choisi. Pour rappel, les neuf ateliers proposent les thèmes suivants :

- 1) *Education et identités culturelles (au niveaux européen, national et régional)*
- 2) *Politique d'accès à l'éducation et mobilité sociale*
- 3) *Education, mobilité intra-européenne et migrations internationales*
- 4) *Education, emploi et technologie*
- 5) *Les modèles d'éducation des adultes et de formation continue : dimensions culturelles et économiques*
- 6) *Les curricula contemporains : unification européenne et interculturalisme*
- 7) *L'éducation : un héritage culturel*
- 8) *Les processus d'unification : modèles et résultats : convergences et divergences*
- 9) *Les défis de l'éducation dans les pays en voie de développement.*

Chaque atelier est mené par un ou deux présidents. On observe bien dans les intitulés de ces ateliers la volonté de la CESE de poser les questions de l'unification européenne par le biais de l'éducation. Pour ne prendre que deux exemples, les questions permettant de guider la réflexion des participants de l'atelier n°6 sont « la dimension européenne en éducation : une source d'inspiration ? Quelle distinction devons-nous faire entre les différents modèles européens d'éducation et de curriculum ? <sup>131</sup>» ou de l'atelier n°8 « quels types de nouvelle législation éducative et de réglementation doivent être mis en œuvre dans une Europe qui s'élargit à l'Ouest et à l'Est ? Dans quelles circonstances économiques et politiques les

---

<sup>131</sup> CESE, *Newsletter*, n°34-35, décembre 1993, p. 8.

législations internationales et nationales peuvent se transformer en pratiques éducatives autonomes au niveau régional ? <sup>132</sup>». La CESE cherche à focaliser la réflexion des participants sur l'unicité européenne en matière culturelle, ce qui devrait se retrouver dans le domaine éducatif. De même, cette dimension européenne de l'éducation devrait également trouver sa place dans la prise de décision des politiques, aussi bien européennes que nationales. Dans cette perspective, le concept de séquences de l'action publique<sup>133</sup> se retrouve dans l'association et la *Newsletter* n°34-35 participe non seulement à l'identification de problèmes mais également à l'appel à l'exploration, voire la formulation, de solutions.

Cette imbrication entre société civile et prise de décision implique toutefois quelques précautions, puisqu'il n'est pas censé avoir de corrélation entre l'investissement de la CESE et les potentielles prises de décisions de la Commission européenne. Le risque de tomber dans le piège d'une liaison automatique entre la prise de décision politique et la réflexion de la société civile sur des problématiques publiques est tentante. Mais il faut rappeler que la CESE est un organe totalement indépendant des institutions européennes et qu'il n'y est nullement affilié. Cela est renforcé par le fait que seuls des professeurs d'université soient président d'atelier ou conférencier. On y trouve principalement des professeurs en éducation comparée provenant de différents pays européens comme Antonio Novoa de l'Université de Lisbonne, Reho Raivola de l'Université de Tempere (Finlande) ou Donatella Palomba de l'Université de Rome. Aucun décideur politique ne participe à ce congrès, qui somme toute s'apparente davantage à une réunion d'intellectuels. Il n'en reste pas moins que le point majeur de notre réflexion est ici de voir dans quelle mesure la dimension européenne de l'éducation se retrouve après le Traité de Maastricht dans divers espaces : aussi bien politique, qu'intellectuels et réflexifs, les uns s'imbriquant nécessairement aux autres.

La troisième *Newsletter*<sup>134</sup> est publiée quelques mois après la parution du Livre vert de septembre 1993. Cette *newsletter* est celle que l'on pourrait qualifier de plus engagée, puisqu'elle ne s'axe pas autour du Congrès de Copenhague, mais offre trois articles sur la dimension européenne de l'éducation. L'objectif de ces articles est de définir ce que pourrait être cette dimension européenne de l'éducation. En effet, la *Newsletter* n°36 semble la caisse

---

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>133</sup> JONES, O., *op.cit.*

<sup>134</sup> CESE, *Newsletter*, n°36, juin 1994.

de résonance du Livre vert paru six mois plus tôt. Les auteurs, Raymond Ryba, Donatella Palomba et Miguel A. Pereyra sont chacun des universitaires ayant fait partie du Bureau exécutif de la CESE. Toutefois, Miguel A. Pereyra a également fait partie du ministère de l'Éducation en Espagne de 1983 à 1986 et a participé au développement de matériels pédagogiques et de la formation enseignante. Aussi, peut-on souligner finalement que l'interpénétration des sphères de décision et de réflexion advient ici, malgré ce qui a été relevé précédemment. Bien que la CESE soit indépendante, ses membres le sont moins. Raymond Ryba, quant à lui, a rédigé un rapport sur « la dimension européenne dans l'éducation secondaire » pour le Conseil de l'Europe en 1997<sup>135</sup>, où il expose les mêmes conclusions que l'article rédigé dans la newsletter de la CESE. Il y rappelle les prémices du concept de dimension européenne de l'éducation, qui viendrait d'un premier rapport du conseil des ministres de l'Éducation en 1976 et décrit la lente évolution des politiques publiques européennes en matière d'éducation. L'article 126 du Traité de Maastricht est mentionné comme la pierre angulaire de la légitimation des interventions européennes concernant la formation et l'éducation. Le Livre vert de 1993 est également analysé dans les articles. Cependant, le Livre vert est abordé avec un certain scepticisme par Raymond Ryba aussi bien que Donatella Palomba. Ces derniers y voient certes une avancée certaine en termes d'espace européen de l'éducation mais également un paradoxe car le Livre vert se focalise avant tout sur des programmes d'échanges et une « conception du rôle de l'éducation surtout économique »<sup>136</sup>. Cette critique se veut la corollaire des difficultés éprouvées par l'Union européenne pour fabriquer de l'Européen et à « apprendre à être européen »<sup>137</sup>. En effet, les auteurs de la CESE ne conçoivent pas cet apprentissage comme découlant d'une nécessaire harmonisation des

---

<sup>135</sup> BARTHELEMY, Dominique, RYBA, Raymond, BIRZEA, César, LECLERCQ, Jean-Michel, *La Dimension européenne dans l'enseignement secondaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997. Disponible en ligne

<https://books.google.fr/books?id=a8qhOaaiVtkC&pg=PA107&lpg=PA107&dq=La+dimension+europ%C3%A9enne+dans+l%E2%80%99enseignement+secondaire&source=bl&ots=tGESghCs6n&sig=ACfU3U3ijXYJiAwhoPCruTHLawxDBFTsw&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwi1zJKbneLmAhWPxYUKHWZhALIQ6AEwCXoECAoQAQ#v=onepage&q=La%20dimension%20europ%C3%A9enne%20dans%20l%E2%80%99enseignement%20secondaire&f=false> [dernière consultation le 16 juillet 2022].

<sup>136</sup> PALOMBA, Donatella, « Dimension européenne et pluralisme culturel pour l'Europe de demain : quelques réflexions » *Newsletter* n°36, CESE, p. 7.

<sup>137</sup> RYBA, Raymond, « Toward an European Dimension of Education : Intention and Reality in the European Community. Policy and Practice », *Comparative Education Review*, vol36, n°1, février 1992.

programmes scolaires entre les États-membres, mais plutôt des « noyaux de connaissances communes dans plusieurs domaines, c'est-à-dire des connaissances partagées qui soient elles-mêmes à « dimension européennes <sup>138</sup>». Aussi, la société civile semble également consciente des limites que l'UE et la Commission rencontreraient non seulement en termes de compétences, mais également dans le fait que les États membres forment un réel multiculturalisme qu'il s'agit de respecter aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Union européenne. En effet, les auteurs soulignent le potentiel danger que représenteraient des programmes d'Histoire communs car la « recherche d'une identité européenne peut devenir une démarche raciste, tout du moins culturellement <sup>139</sup>». Il s'agit donc ici de concevoir la dimension européenne en son sens premier du terme, à savoir dans quelle mesure, à quel point, dans quelle « taille » doit se faire l'Europe à l'École et dans l'espace éducatif.

---

<sup>138</sup> PALOMBA, *op.cit.*

<sup>139</sup> *Ibid.*

## The 16th CESE Conference in Copenhagen June 1994

CESE's executive committee has appointed Denmark to be host of the 1994 Conference. The 16th CESE Conference is organized by NOCIES - Nordic Comparative and International Education Society. Professor Tyge Winther-Jensen is the President of the Conference Committee.

Education in Europe will face new challenges in the years to come. One overarching issue will be the pace of national identities in a world of international cooperation; another the consequences for work and economy of the new technology. How can education be related to these issues? How can the inherited cultural and educational values be transformed and interpreted to answer the demands of technology and contemporary societies? And how can the role of education in a Europe finding its place within a wider world society be defined?

The 1994 - CESE Conference will bring these issues into focus in the following theme and subthemes:

### Education in Europe

- The Challenges of Cultural Values,
- National Identities,
- Economic Demands and Global Responsibilities.

Subthemes:

- Education and Cultural Identities (at the European, National and Regional level).
- Policies of Access to Education and Social Mobility.
- Education, Intra-European Mobility and International Migration.
- Education, Work and Technology.
- Patterns of Adult Education and Lifelong Learning: The Cultural and Economic Dimensions.
- Curricula, Europeanization and Interculturalism.
- The European Idea of Education - a Cultural Heritage.
- Unification Processes: Patterns and Outcomes, Convergencies and Divergencies.
- Challenge of Education in Developing Countries.

□ The Conference will be held at the University of Copenhagen. Conference language: English and French. Simultaneous interpretation into English/French will be provided.

## THE CONFERENCE COMMITTEE - COMITÉ DE LA CONFÉRENCE

T. Winther-Jensen, President,  
University of Copenhagen

J. Conrad,  
University of Copenhagen

K. D. Wagner,  
University of Copenhagen

T. Corner,  
University of Copenhagen

I. Markussen  
The Royal Danish School of Educat. Studies

S. Nørrelund  
Association of Danish Folk High Schools

E. Hejmark,  
University of Copenhagen

A. Telhaug,  
University of Trondheim

T. Harbo,  
University of Oslo

I. Fagerlind,  
University of Stockholm

U. Dahlöf,  
University of Uppsala

R. Raivola,  
University of Tampere

The committee executed by the CESE in Denmark for its 1994 Congress. The 16th Congress will be organized by NOCIES (Association Nordique d'Éducation Comparée et Internationale), Professor Tyge Winther-Jensen is the President of the Committee of the Conference.

Education in Europe will face new challenges in the years to come. One overarching issue will be the pace of national identities in a world of international cooperation; another the consequences for work and economy of the new technology. How can education be related to these issues? How can the inherited cultural and educational values be transformed and interpreted to answer the demands of technology and contemporary societies? And how can the role of education in a Europe finding its place within a wider world society be defined?

The 1994 - CESE Conference will bring these issues into focus in the following theme and subthemes:

### L'éducation en Europe:

- Les défis liés aux valeurs culturelles,
- aux Identités nationales,
- aux demandes de l'économie et aux responsabilités globales.

Sous-thèmes:

- Éducation et identités culturelles (aux niveaux européen, national et régional)
- Politiques d'accès à l'éducation et mobilité sociale
- Éducation, mobilité intra-européenne et migrations internationales
- Éducation, emploi et technologie
- Éducation des adultes et éducation permanente: dimensions culturelles et aspects économiques
- Curricula, intégration européenne et interculturalisme
- L'idée européenne d'éducation: un héritage culturel
- Les processus d'unification: modèles et résultats, convergences et divergences
- Les défis de l'éducation dans les pays en voie de développement

□ Le Congrès aura lieu à l'Université de Copenhague. Les langues de travail seront le Français et l'Anglais. Une traduction simultanée sera assurée pendant les conférences plénières.

## FURTHER INFORMATION - INFORMATION SUPPLÉMENTAIRE

### THE CONFERENCE SECRETARIAT SÉCRÉTARIAT DE LA CONFÉRENCE CESE 94

c/o CONVENTUM Congress Service Hauchsvej  
14 DK- 1825 Frederiksberg C/Copenhagen, Denmark  
Telephone: + 45 31 31 08 47  
Telefax: + 45 31 31 06 14

## EC EDUCATION AND TRAINING PROGRAMMES 1986-1994

Short title	Full title	Duration
COMETT	Programme on cooperation between universities and industry regarding training in the field of technology	1986-94
ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students	1987-
PETRA	Action Programme for the vocational training of young people and their preparation for adult and working life	1988-94
Youth for Europe	Action Programme for the promotion of youth exchanges in the Community - Youth for Europe Programme	1988-94
IRIS	European Network of Vocational Training Projects for Women	1988-93
EUROTECNET	Action Programme to promote innovation in the field of vocational training resulting from technological change in the European Community	1990-94
LINGUA	Action Programme to promote foreign language competence in the European Community	1990-94
TEMPUS	Trans-European Mobility Scheme for University Studies	1990-94
FORCE	Action Programme for the development of continuing vocational training in the European Community	1991-94

(\*) This specific action cannot be combined with the actions targeted at the school systems since neither the target groups nor the objectives nor the authorities responsible are the same. A specific Communication will be presented on youth questions.

Le rapport de la CESE concernant les ateliers mis en place lors du Congrès de Copenhague nous intéresse en ce qu'il donne à comprendre le point de vue d'universitaires sur les effets du traité de Maastricht quant à la dimension européenne de l'éducation, aussi bien passée que future. Suite aux ateliers, 260 pages de rapport ont donc été rédigées, afin d'apporter un éclairage sur les réflexions des participants prenant le nom de *Challenges to European education : cultural values, national identities and global responsibilities*<sup>140</sup>. Deux points saillants apparaissent que nous allons tenter d'aborder et d'analyser.

Tout d'abord, le Traité de Maastricht est perçu comme important pour les auteurs. Non seulement il a permis à la citoyenneté européenne de voir le jour, mais son article 126 légitime l'action de l'Union européenne en matière d'éducation. Face au « multiculturalisme » très souvent abordé, « l'UE constitue la forme légale la plus élaborée de définition d'une citoyenneté post-nationale »<sup>141</sup>. Aussi, semblerait-il que les auteurs voient en cet article 126 la possibilité de créer ce que Paul Pierson a qualifié de « *path dependance* » ou dépendance au sentier<sup>142</sup>. Ce dernier définit ainsi son concept : « une fois établie, les modèles de mobilisation politique, les règles du jeu institutionnel et même les façons de voir le monde politique vont souvent auto-générer des dynamiques auto-renforçantes »<sup>143</sup>. Cela signifierait que plus les États-membres mettraient en place des partenariats ou des projets transnationaux, plus l'UE serait à même de gérer les reconnaissances entre diplômés, plus on tendrait vers une forme d'harmonisation des politiques publiques d'éducation et moins il serait aisé pour les États-membres de faire marche arrière et l'engrenage irait sans cesse vers une liaison plus étroite, d'où le terme de dépendance. Novoa déclare d'ailleurs « je soutiendrai que l'introduction dans le traité de Maastricht du concept de citoyenneté européenne a des conséquences inévitables, à moyen terme sur la mission des systèmes éducatifs et sur la définition de quelques politiques communes entre les différents États membres »<sup>144</sup>.

---

<sup>140</sup> SCHRIEWER, Jürgen (dir.), *op.cit.*

<sup>141</sup> NOVOA, Antonio, « l'Europe et l'éducation : éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes », in *Challenges to European education : cultural values, national identities and global responsibilities*, 1996, p. 35.

<sup>142</sup> PIERSON, Paul, « Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics », *The American Political Science Review*, Vol. 94, n°2, 2000.

<sup>143</sup> *Ibid.* (traduction faite par nos soins).

<sup>144</sup> *Ibid.*

Le deuxième point est celui selon lequel toucher les curricula, principalement ceux d'Histoire, serait à double tranchant. Tout d'abord, il s'agit de bien prendre en compte la notion de pluralité au sein de l'UE, tant en termes de « multiculturalisme » que « d'identité locale »<sup>145</sup> et de « social diversity »<sup>146</sup>. Du coup, les effets de Maastricht ne doivent pas se heurter aux sensibilités nationales. Mais, cela, les auteurs semblent soucieux de l'intégrer dans leur discours puisqu'à plusieurs reprises et dans différents articles, les universitaires mettent en garde contre ce piège. Il ne s'agit pas de recréer une histoire nationalisante à l'échelle européenne en traitant des « struggles and imperialism of the great European powers »<sup>147</sup>, au contraire. Il s'agit bien de prendre en compte une « Europe qui bâtit son identité à partir d'une compréhension profonde de son altérité »<sup>148</sup>. La lutte contre le nationalisme ne pourra se faire par la réinstrumentalisation de l'Histoire européenne, bien loin s'en faut. De nombreuses références sont faites au sentiment d'appartenance, ou du moins à la « mémoire collective, gardienne de la permanence de l'identité »<sup>149</sup>. Cette identité nationale se fonderait sur une culture commune, à laquelle chacun adhérerait. Or, si la nation est un artefact, ou du moins une construction, la construction d'une identité européenne participerait à ce même phénomène, seulement à une échelle géographique plus large. L'adhésion supposée à cette nouvelle identité n'irait alors pas de soi, et les auteurs soulignent bien l'importance de prendre en compte l'Europe dans son altérité. Wim Jan Th. Renkema et son article « *Indigenous Cultures and European Education : Minority Languages in the Curriculum* »<sup>150</sup>, David Coulby et « *European Culture : Unity and fractures* »<sup>151</sup>, Wilfried Bos et « *Teaching a Lingua Franca for a Multicultural Europe* »<sup>152</sup> pour ne citer

---

<sup>145</sup> *Ibid.*

<sup>146</sup> GUNDARA, Jagdish, « European integration and intercultural curricula », *Challenges to European education: cultural values, national identities and global responsibilities*, 1996.

<sup>147</sup> COULBY, David, « European culture: unity and fractures », *Challenges to European education: cultural values, national identities and global responsibilities*, 1996.

<sup>148</sup> NOVOA, *op.cit.*

<sup>149</sup> ELIOU, Marie « Utilisations contradictoires de l'appel à l'identité culturelle : points de repère », *Challenges to European education : cultural values, national identities and global responsibilities*, 1996, p. 157.

<sup>150</sup> RENKEMA, Wim Jan Th. « Indigenous Cultures and European Education : Minority Languages in the Curriculum », », *Challenges to European education : cultural values, national identities and global responsibilities*, 1996, p. 209.

<sup>151</sup> Coulby David et « European Culture : Unity and fractures », *Challenges to European education : cultural values, national identities and global responsibilities*, 1996, p. 241.

<sup>152</sup> BOS, Wilfried et « Teaching a Lingua Franca for a Multicultural Europe », *Challenges to European education : cultural values, national identities and global responsibilities*, 1996, p. 255.

qu'eux donnent à penser la prise en compte des minorités, principalement linguistiques, dans les curricula si la compétence allait à l'Union européenne. Suzanne et Ljubo Majhanovich quant à eux s'intéressent plus à la prise en compte des « *implications of Intra-European mobility on Education : Education for migrants and refugees* <sup>153</sup> ». Sans véritablement le dire, l'Union européenne est un véritable *melting-pot* qu'il s'agit de faire vivre ensemble et cohabiter sans heurter les sensibilités locales et les spécificités propres à chacun.

Enfin, la dernière *newsletter* correspond à une synthèse du rapport et à un appel pour le prochain congrès. Cette dernière newsletter est finalement assez décevante en ce qu'elle n'apporte aucune proposition pour aller vers une Education à dimension européenne ni même vers une Europe de l'Education. Elle pourrait même se rapprocher de ce que préconise la Commission en termes de transnationalisme et d'échanges entre États-membres ; le congrès de Copenhague aurait permis la réunion d'universitaires « européens » et même « extra-européens » qui ont échangé leur « bonnes pratiques » d'enseignement et leurs analyses de l'état actuel de l'enseignement en Europe et de l'Europe. La synthèse se termine d'ailleurs sur deux tableaux qui récapitulent le nombre d'articles écrits spécifiquement pour la conférence, classant les pays européens puis extra-européens par ordre décroissant en fonction du nombre d'articles publiés. Cela semble paradoxal pour des universitaires qui ont prôné pendant presque deux ans la cohésion européenne et qui ensuite se classent par État membre.

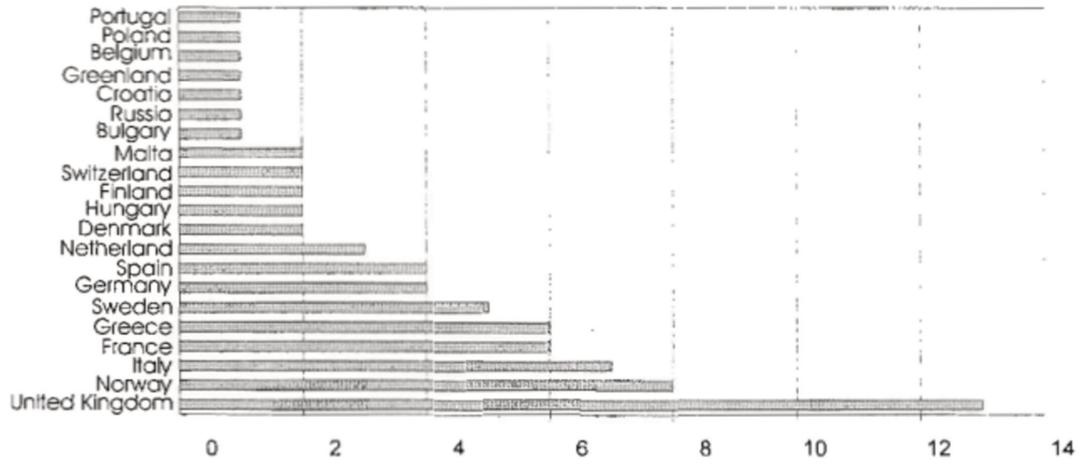
---

<sup>153</sup> MAJHANOVICH, Suzanne et Ljubo, « Implications of Intra-European mobility on Education : Education for migrants and refugees », *Challenges to European education : cultural values, national identities and global responsibilities*, 1996, p. 469.

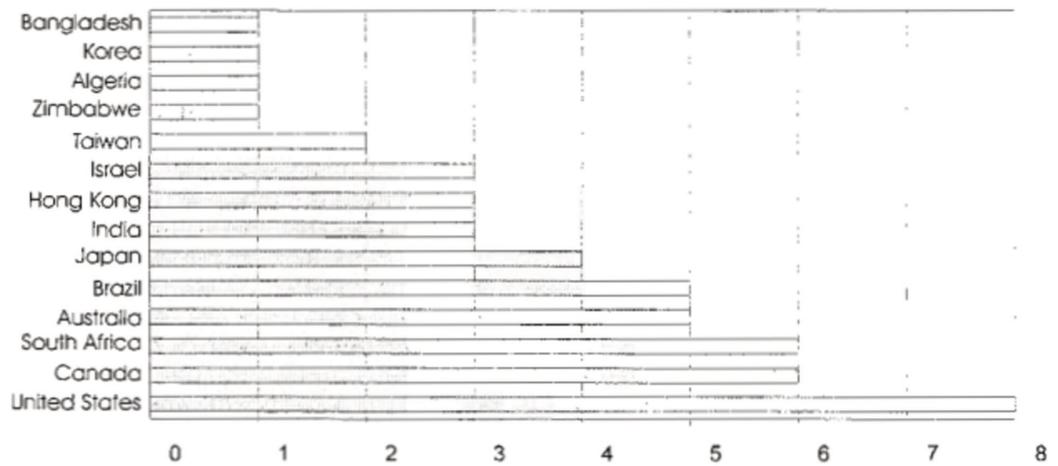
*Document 3 : Tableaux de fin de synthèse du Congrès de Copenhague Newsletter N°37, CESE, Septembre 1995.*

**Number of papers presented at the 16th CESE Conference**

*European Countries*



*Non European Countries*



### 2.3 Le Livre blanc sur l'éducation et la formation, entre connaissances nécessaires et impératif économique.

C'est deux ans après la parution du Livre vert et un an après le Congrès de Copenhague que le Livre blanc sur l'éducation et la formation paraît. En novembre 1995, la CCE publie en effet son Livre blanc « Enseigner et apprendre – vers la société cognitive »<sup>154</sup>. Ce dernier répond au Livre blanc « Croissance, compétitivité, emploi »<sup>155</sup> paru quelques mois auparavant. En 1995, ce n'est plus Jacques Delors mais Jacques Santer<sup>156</sup> qui est à la présidence de la Commission européenne et Edith Cresson<sup>157</sup> a remplacé Antonio Ruperti pour être commissaire à la Recherche, science et technologie. Pour Edith Cresson, la feuille de route est claire ; il s'agit de renforcer l'espace européen de l'éducation et de le mettre au cœur des politiques publiques en le liant aux aspects plus économiques, chers aux institutions européennes.

Tout comme le Livre vert et les rapports de la CESE, les articles 126 et 127 du Traité de Maastricht sont au cœur de la légitimation de l'écrit. Pour rappel, un Livre blanc a une valeur moins réflexive qu'un Livre vert. Il contient également des « propositions d'action de l'UE dans un domaine donné »<sup>158</sup>, son objectif étant également d'aboutir à une prise de décision, voire à une législation, au niveau européen, après un débat entre le triangle institutionnel. Toutefois, le Livre blanc rappelle, dès sa quatrième page, tout comme le Livre vert, que son action ne vient qu'en « appui et complément des politiques d'éducation et de

---

<sup>154</sup> Commission des Communautés européennes, « Livre blanc sur l'éducation et la formation, Enseigner et apprendre – vers la société cognitive », COM(95) 590 final, Bruxelles, 29 novembre 1995. Consultable en ligne : [https://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_fr.pdf](https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf) [dernière consultation le 16 juillet 2002].

<sup>155</sup> Commission européenne, Secrétariat général, *Croissance, compétitivité, emploi : Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI<sup>ème</sup> siècle*: Livre blanc, Publications Office, 3 mars 1994.

<sup>156</sup> Homme politique luxembourgeois du parti populaire chrétien-social, succédant à Jacques Delors à la présidence de la Commission européenne de 1995 à 1999.

<sup>157</sup> Edith Cresson est une femme politique française du parti socialiste. Ministre des Affaires européennes de 1988 à 1990, puis Première ministre de 1991 à 1992, elle prend la fonction de Commissaire européenne à la Recherche, aux sciences et technologies de 1995 à 1999 lors de la présidence de Jacques Santer à la Commission européenne.

<sup>158</sup> Eur-lex.europa.eu

formation qui sont d'abord et essentiellement du ressort des autorités nationales, régionales et locales »<sup>159</sup>. Ici, à nouveau, nous retrouvons le va et vient entre le rappel du traité de Maastricht qui ouvre l'éducation au champ de réflexion de l'UE avec ses articles 126 et 127, mais également le principe de subsidiarité qui permet de rassurer les États, compétents dans ce domaine.

Le Livre blanc commence par mettre l'éducation au centre des enjeux européens car il permettrait le rayonnement à la fois intellectuel et économique de l'Europe. L'objectif affiché est d'accompagner la « société européenne » vers la « société cognitive », définie comme la société « du futur »<sup>160</sup>. Pourtant, cette fameuse société cognitive n'est pas réellement définie dans le Livre blanc. Il est difficile de comprendre s'il s'agit d'une société diplômée, qui investit dans la recherche et le développement, qui a une culture commune... Toutefois, au regard du Livre blanc, renforcer et soutenir la société cognitive est un véritable défi pour une Europe qui est à la traîne dans trois domaines : les technologies de l'information et de la communication, l'emploi, et la compétitivité à l'échelle internationale. Il décrit d'ailleurs « trois chocs <sup>161</sup>» que sont « la société de l'information, la mondialisation, la civilisation scientifique et technique ». Aussi, l'éducation et la formation sont analysées comme étant le remède à ces trois maux : l'éducation, par l'intermédiaire d'une culture générale solide et la formation *via* le développement de diverses compétences.

En ce qui concerne l'éducation, la priorité est donnée à la « culture générale ». Cette culture doit permettre aux individus d'exercer leur sens critique afin de « saisir la signification des choses <sup>162</sup>». La culture est assimilée dans le Livre blanc à des connaissances d'ordre théorique et à une capacité réflexive dont l'école devient l'outil indispensable. Mais de quelle culture s'agit-il ici ? En effet, le Livre blanc oscille entre les termes de culture générale pluriculturelle et culture européenne. On peut le voir d'ailleurs à quelques lignes près « l'avenir de la culture européenne dépend de sa capacité à donner des clés aux jeunes pour leur permettre de tout remettre en cause de façon permanente, sans toucher aux valeurs de la personne. Tel est

---

<sup>159</sup> Commission des Communautés européennes, « Livre blanc sur l'éducation et la formation, Enseigner et apprendre – vers la société cognitive », *op.cit.*, p. 4.

<sup>160</sup> Livre blanc *op cit.* p. 2

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 11.

le fondement même de la citoyenneté dans une société européenne ouverte, pluriculturelle et démocratique. »<sup>163</sup>. La culture européenne est donc à la fois une et plusieurs, faite des mosaïques de multiples cultures en contact permanent. Cela étant dit, le Livre blanc cherche à faire de la culture le ciment des européens en devenir. Cette culture serait avant tout historique et géographique d'ailleurs.

En effet, tout un paragraphe est consacré à l'importance de l'Histoire dans l'éducation.

*« La mémoire et la compréhension du passé sont indispensables pour porter un jugement sur le présent. La culture historique (intégrant l'histoire scientifique et technique) et géographique a une double fonction d'orientation, dans le temps et dans l'espace, essentielle à la fois pour l'appropriation par chacun de ses racines, le développement du sens d'appartenance collective et la compréhension des autres. Il est a contrario très révélateur que tous les régimes autoritaires et dictatoriaux se soient signalés par l'appauvrissement et la falsification de l'enseignement historique. L'amnésie historique se paye socialement par la perte de références et de points de repère communs. Il n'est pas étonnant que, faute de connaissances de l'histoire de la civilisation européenne, des expressions telles que "la traversée du désert", "un chemin de croix", "Eureka !", "le Jugement de Salomon" ou, "la tour de Babel" tendent à se perdre »<sup>164</sup>.*

Deux éléments sont à relever ici.

Tout d'abord, histoire et mémoire semblent se confondre en un grand tout permettant le vivre ensemble et le sentiment d'appartenance. L'objectif ici est de se souvenir afin de se sentir appartenir. La même année, Dominique Borne, alors Inspecteur général d'Histoire en France déclarait que « l'histoire doit aussi donner à chacun le sentiment d'appartenir à une communauté [...] l'histoire fait partager un patrimoine et une culture, c'est-à-dire un système d'images, de références, et de valeurs. Cette culture donne une identité »<sup>165</sup>. En mettant en garde contre « l'amnésie historique <sup>166</sup>», le Livre blanc met l'accent sur l'importance de la mémoire et de son devoir, en insistant d'ailleurs sur le traumatisme des

---

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>165</sup> BORNE, Dominique, « Communauté de mémoire et rigueur critique », *Passés recomposés*, Autrement, 1995.

<sup>166</sup> Livre blanc, *op.cit.*, p. 15.

régimes totalitaires européens de l'entre-deux guerres. En créant un rapport émotionnel à l'histoire, le Livre blanc fonde une appartenance commune entre les citoyens européens où les « événements traumatiques constitueraient un enjeu de mémoire pour tous les pays, une sorte de matrice mémorielle commune »<sup>167</sup>.

Le deuxième point à relever est la référence faite aux expressions et au vocabulaire qui seraient communs aux européens. Il est intéressant de remarquer que les expressions données par le Livre blanc telles que « chemin de croix, traversée du désert, tour de Babel et Jugement de Salomon » sont des expressions faisant écho à la religion judéo-chrétienne. On peut penser ici aux « racines chrétiennes de l'Europe » dont parle Bruno Dumézil dans son ouvrage du même nom<sup>168</sup>. Dans sa troisième partie « la société chrétienne. Mécanismes de définition d'une chrétienté occidentale <sup>169</sup>», il explique que le dogme religieux est au fondement de l'unification de la norme chrétienne et donc des mécanismes d'inclusion ou d'exclusion. Mais on peut penser ici surtout au vocabulaire souvent utilisé par le président (français) de la Commission européenne de l'époque (1985-1995), Jacques Delors. Ce dernier dans une de ses interventions à la Sorbonne lors du colloque « Étudiants, universités, entreprises : l'Europe de demain » en mars 1988<sup>170</sup>, déclare que « l'Europe est à cet égard une vraie tour de Babel » afin de justifier la nécessité pour les étudiants européens de savoir parler et comprendre au moins deux langues européennes permettant cette « communauté de destin ». Dans le Livre blanc, il semblerait qu'avoir des références communes quant aux expressions soit également essentiel à l'unification des Européens. D'ailleurs, les Livre blanc en anglais et en italien confirment cette unité puisque les expressions sont les mêmes « having a cross bear », « the judgment of Solomon », « tower of Babel » ou encore en italien « *la traversata del deserto* », « *una via crucis* », « *Giudizio di Salomone* », *Torre di Babele* ». Le langage mémoriel se fait ici dans une *lingua christiana* à défaut de *lingua franca*.<sup>171</sup> L'usage d'une rhétorique commune à tous serait

---

<sup>167</sup> BONAFOUX, Corinne, De COCK-PIERREPONT, Laurence, FALAIZE Benoît, *Mémoires et histoire à l'école de la République, Quels enjeux ?*, Armand Colin, Paris, 2007, version Ebook, « chap6 : les enjeux de mémoires en Europe ».

<sup>168</sup> DUMEZIL, Bruno, *Les Racines chrétiennes de l'Europe. Conversion et liberté dans les royaumes barbares, V<sup>ème</sup>-VIII<sup>ème</sup> siècles*, Paris, Fayard, 2005.

<sup>169</sup> *Ibid.*

<sup>170</sup> Colloque DELORS, Jacques, « « Étudiants, universités, entreprises : l'Europe de demain », Sorbonne, du 1er mars 1988.

<sup>171</sup> La *lingua franca* est une expression désignant une langue dite « libre », plutôt orale, parlée dans les ports méditerranéens jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle facilitant les échanges commerciaux entre les marchands, une sorte de

ici le catalyseur de la conscience européenne voire du sentiment d'appartenance<sup>172</sup>. L'identité religieuse prend ici le pas sur les autres formes d'identités, qu'elles soient culturelles, linguistiques. Elle semble même nécessaire au fonctionnement de la société européenne en devenir, en permettant de créer le lien entre les citoyens. Cette importance accordée au religieux dans une culture européenne commune se retrouve dans les manuels scolaires, nous y reviendrons dans un prochain chapitre.

Bien que les objectifs affichés du Livre blanc soient de rapprocher l'école et l'entreprise, de permettre la reconnaissance par tous les États-membres d'un socle commun de compétences ainsi que d'impulser la transition des citoyens européens vers une société de l'information, la Commission cherche également à favoriser des bases de connaissances communes, identifiables pour chacun des citoyens. La Commission Santer reste ici dans la mouvance sociale-démocrate que les trois commissions Delors avaient favorisée jusque-là. Il s'agit alors pour la Commission d'allier cognitif, société et compétitivité pour pallier les faiblesses européennes, proposer des actions concrètes tout en respectant le principe de subsidiarité mais également créer (ou réparer) l'Européen en mettant au centre de ses connaissances, ses racines, traditions par le vecteur de l'École.

### 3. Une mise en œuvre difficile

La dimension européenne de l'éducation devient donc depuis Maastricht un espace qui cherche à trouver sa place dans le champ des politiques publiques européennes. Devenir légitime est son premier objectif et, pour ce faire, il lui faut la confiance des États-membres et des citoyens. Aussi, la notion de subsidiarité devient-elle un pare-feu lui permettant d'avancer à tâtons mais de façon toujours plus précise. Deux acteurs s'emparent de ce nouvel enjeu : une société civile experte et pro européenne ainsi que des institutions en quête de compétence. Néanmoins, les effets de ces recommandations et propositions sont minimes, en raison notamment de leur faible valeur contraignante. La mise en œuvre de ces dispositions devient une difficulté supplémentaire à la formation de cet espace européen de l'éducation.

---

langue commune à l'Europe. Le terme de *franca* proviendrait des francs (*frank und frei* en allemand). Elle serait le « résultat de contacts entre gens parlant différentes langues qui au final n'apprennent pas vraiment la langue des autres » selon Jürgen Trabant, « le globish du Moyen-âge », in *Europa notre Histoire, op.cit.*

<sup>172</sup> FORET, François, *op.cit.*, Chap5 « Rituels et représentations du tout européen ».

### 3.1 Les deux « perversions » de la politique européenne de l'éducation

L'éducation, nous l'avons vu, ne fait pas partie du domaine de compétence du niveau européen mais bien des États-membres, et relève de la compétence nationale. Afin de ne pas empiéter sur cette compétence, les politiques européennes d'éducation, ou du moins les écrits produits par les institutions européennes, cherchent à effacer toute forme de contrainte. Le message est clair : la compétence appartient aux États-membres (EM) et l'UE n'est là que pour appuyer certains projets. L'objectif politique semble même aseptisé afin de ne pas froisser les EM<sup>173</sup>. En effet, l'effet de *spillover*<sup>174</sup> peut également se mettre en place dans le domaine de l'éducation et permettre au niveau européen de gagner en compétence, ce qui serait contraire au principe même d'éducation dite nationale. Sans réduire le potentiel effet d'un Livre vert ou blanc, il faut insister sur le fait que ces derniers n'ont pas de réelle puissance législative. Aussi, les recommandations de la Commission européenne en matière d'éducation ne restent que de l'ordre du « discours d'intention qui esquivé la normativité »<sup>175</sup>. En effet, la Commission est l'institution détenant le monopole de l'initiative législative. Or, les propositions faites n'entraînent pas *de facto* une action politique. Et pourtant, la légitimité européenne repose sur l'efficacité de ses décisions politiques.

Dans son article, Antonio Novoa explique que les politiques d'éducation européennes connaissent deux « perversions »<sup>176</sup> empêchant cette efficacité politique. La première perversion tient à ce que la formation professionnelle soit totalement intégrée à la notion d'éducation<sup>177</sup>. En effet, et nous l'avons vu dans nos analyses sur le Livre vert, la définition de l'éducation est très large. Elle prend par exemple en compte de nombreux domaines : éducation à l'environnement, à l'égalité, aux langues régionales... Mais elle prend en compte également une temporalité très longue, allant des débuts de la scolarité jusqu'à l'âge

---

<sup>173</sup> FORET, François, *op.cit.*

<sup>174</sup> Cf : Première partie 1992-1999, l'apparition du citoyen européen « Introduction ».

<sup>175</sup> FORET, François, *op.cit.*

<sup>176</sup> NOVOA, Antonio, *op.cit.*

<sup>177</sup> Nous revenons sur cette « perversion » dans notre deuxième partie avec la mise en place de la stratégie de Lisbonne des années 2000. « Deuxième partie 2000-2009, une européanisation à marche forcée, les petits télégraphes de Maastricht, [Chapitre 1 : La stratégie de Lisbonne, vecteur d'identification européenne ?](#), 2.2 Le Mémoire sur l'Education et la formation tout au long de la vie : la compétitivité au cœur de l'éducation ».

adulte avec la formation professionnelle. Former le citoyen, lui permettre de développer des compétences et des connaissances tout au long de sa vie semble la condition *sine qua non* à la réussite de son entrée sur un marché du travail élargi à plusieurs États-membres, nous y reviendrons également<sup>178</sup>. C'est pourquoi l'éducation entre alors dans un système économique et se doit d'être rentable afin de faciliter l'accès à l'emploi des jeunes, coûte que coûte. La formation professionnelle doit avoir une finalité économique et marchande, ce qui, par extension, est également l'objectif de toute forme d'éducation au regard des livres blanc et vert. D'ailleurs, le Livre blanc assume clairement cette position en affirmant dès son préambule qu'il « met en œuvre le Livre blanc « croissance, compétitivité, emploi » ». Au fondement de ce qui devient le « savoir-faire », la formation permet le développement de nouvelles compétences, qui prennent une place de plus en plus prégnante dans les réflexions européennes. Il s'agit de mettre en place des compétences communes aux Européens. Aussi, la notion même d'éducation ne se cantonne plus aux savoirs. Elle se décompose entre le savoir, savoir-être et savoir-faire, ce que la formation professionnelle peut également apporter<sup>179</sup>. La formation est donc ce qui permettrait au travailleur de s'émanciper professionnellement. La formation, intégrée à la notion d'éducation, semble ici devenir le terreau de l'avenir du marché européen, ainsi que de sa capacité à faire face à la mondialisation. Le marché de l'emploi est donc désormais le critère déterminant dans la formulation des politiques éducatives, qui s'adaptent au contexte économique. Le danger d'une telle analyse serait de tomber dans le débat de savoir si la formation professionnelle pourrait être le catalyseur d'une adaptation des « travailleurs au régime industriel en place »<sup>180</sup> ou non. Néanmoins, il semblerait que la priorité européenne soit de permettre la flexibilité et l'adaptabilité des travailleurs dans un espace économique ouvert où la concurrence se ferait tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des frontières. Ceci étant dit, la

---

<sup>178</sup> Cf : « Deuxième partie 2000-2009, une européanisation à marche forcée, les petits télégraphes de Maastricht, Chapitre 1 : La stratégie de Lisbonne, vecteur d'identification européenne ?, La Stratégie de Lisbonne : l'éducation entre compétence d'appui et méthode ouverte de coordination, 1.1 L'ambition de l'Europe de la connaissance ».

<sup>179</sup> SULTANA, Ronald, chap7 « Education et formation de qualité pour l'Europe de demain » in LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *op.cit.*

<sup>180</sup> DEWEY, John, *Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education*, New-York, Macmillan, 1916. Nous reprenons à notre compte la formulation de John Dewey dans son ouvrage qui y explique que le modèle d'éducation professionnelle ne doit répondre ni aux exigences du système politique ni au contexte économique en place mais permettre aux formés d'accéder à un « environnement de travail digne et à une vie de qualité » (traduction par nos soins).

« perversion » dont parle Novoa critique le fait que l'économique prenne le pas sur le politique et non le pédagogique.

La deuxième « perversion » exprimée est celle justement de la « semi-clandestinité »<sup>181</sup>, voire de la « politique éducative sauvage »<sup>182</sup>. Pour rappel, A. Novoa a présidé la conférence de Copenhague de la CESE et a mené la session plénière « une Education pour combien d'Europes ? »<sup>183</sup>. Il a également rédigé un article dans la synthèse de la CESE suite à la conférence. La semi-clandestinité suppose, selon Novoa, qu'une politique n'assume pas son rôle ou son message dans l'espace public. Il s'agirait alors d'une décision sans valeur légale ni même légitime. En effet, le transfert des compétences du niveau national au niveau européen en matière d'éducation supposerait la création et la fabrique d'un nouvel organe institutionnel d'éducation européenne. Or, cette démarche dite fonctionnaliste<sup>184</sup> est souvent critiquée car qualifiée d'antidémocratique, nous y reviendrons dans la sous-partie suivante. Cette politique est donc une politique qui ne se dit pas, qui ne s'assume pas en tant que telle et qui du coup tombe dans le piège de l'expertise sans engagement politique assumé. Les politiques publiques de l'éducation au niveau européen peuvent alors s'apparenter à un ensemble de micro-décisions basées avant tout sur la recherche absolue du consensus et de la modification *a minima* des systèmes éducatifs nationaux. Aussi, multiplier les recommandations et les propositions est alors la solution toute trouvée pour investir un maximum le domaine éducatif. Toucher le pourtour de l'éducation, avec la formation professionnelle ou la mobilité étudiante par exemple, est également une stratégie de contournement qui permet d'encercler le domaine éducatif sans réellement s'en saisir. La difficulté de l'espace européen de l'éducation tient en ce qu'il n'est pas présenté comme un acte politique mais plutôt comme une proposition institutionnelle.

En définitive, les recommandations européennes permettent aux EM d'obtenir des points d'ouverture, des échanges facilités notamment. Mais à aucun moment, les politiques

---

<sup>181</sup> NOVOA, Antonio, *op.cit.*

<sup>182</sup> *Ibid.*

<sup>183</sup> CESE, *Newsletter*, n°34-35, *op.cit.*, p. 4. La conférence était prévue pour le lundi 27 juin 1994.

<sup>184</sup> La théorie fonctionnaliste suppose, en relations internationales, que la création d'institutions supranationales dépassant l'Etat-Nation par une logique de *spillover* serait la solution adéquate pour éviter toute forme de conflits potentiels.

européennes en matière d'éducation ne demandent aux systèmes politiques nationaux des modifications dans leur façon d'aborder l'enseignement, les enseignants ou encore les *curricula*. Ces deux perversions peuvent alors devenir un réel frein à ce que Novoa appelle une « action éducative engagée »<sup>185</sup> qui serait légitime et reconnue comme modifiable.

### 3.2 Quelle légitimité démocratique ?

Il est largement admis que l'UE n'est pas un système politique démocratique au sens strict du terme<sup>186</sup>. Le triangle décisionnel européen n'aurait pour seule institution démocratiquement élue par les citoyens que le Parlement européen. Le Traité de Maastricht et son article 126 n'auraient alors qu'une légitimité fonctionnaliste basée sur une décision intergouvernementale. Il est alors possible de voir l'ouverture de la compétence européenne en matière d'éducation comme au fondement de la crise de sa légitimité démocratique et ce, malgré un semblant de garde-fou avec le principe de subsidiarité.

Pour rappel, la légitimité peut se définir comme la reconnaissance accordée à ce qui exerce le pouvoir, que ce soit une personne de manière absolue, ou que ce soit basé sur une répartition équilibrée ou non des pouvoirs, par des institutions par exemple. Afin qu'une décision politique soit acceptée par ceux qu'elle va contraindre, la légitimité est une étape essentielle à la réussite de l'action politique. Selon Weber<sup>187</sup>, la capacité pour un État de pouvoir faire appliquer ses décisions est caractérisée par ce qu'il appelle « le monopole de la violence physique légitime ». Cela signifie qu'un appareil administratif parvient à imposer ses décisions aux individus qu'il gouverne car ces derniers considèrent cette contrainte comme légitime. Mais l'Union européenne n'est pas un État.

Toutefois, en ce qui concerne les propositions et recommandations européennes en matière d'éducation, il semblerait que les positions prises par la Commission ne soient pas remises en cause par les États-membres dans leur légalité. Ces recommandations semblent bien découler du droit primaire et être conformes aux procédures législatives. Néanmoins, il paraît

---

<sup>185</sup> NOVOA, Antonio, *op.cit.*

<sup>186</sup> HABERMAS, Jurgen, *Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe*, Praxis International, 1992.

<sup>187</sup> WEBER, Max, *le Savant et le politique*, trad. J. Freund, Paris, Plon, 1969.

ici évident que la légalité des décisions ne soit pas suffisante pour les « légitimer »<sup>188</sup>, c'est-à-dire les faire accepter et consentir par celles et ceux qu'elles vont toucher. Mais dans le cadre de l'UE de qui s'agit-il ? Des États-membres ou d'une soi-disant société européenne ? En effet, selon Thierry Chopin, c'est l'opinion de la société qui permettrait la légitimité des actions publiques alors que l'instabilité politique proviendrait du « hiatus entre les formes politiques et institutionnels d'un côté et les formes sociales de l'autre »<sup>189</sup>. Aussi, la démocratie est-elle le catalyseur de la confiance populaire légitimant la décision politique, ce qui rend d'autant plus difficile la prise de décision à l'échelle européenne.

L'espace européen de l'éducation en construction, bien que s'accrochant au principe de subsidiarité et refusant un réel transfert de compétences à l'échelle européenne, ne semble pourtant pas parvenir à se légitimer par ses fondements bureaucratiques.

Une autre solution serait alors non plus d'être juridiquement légitime mais de justifier et de faire accepter la décision politique et son résultat, ce que Thierry Chopin qualifie de légitimation. Il n'empêche qu'aucune de ces deux méthodes semble réellement advenir puisque la cible des décisions politiques européennes est davantage les États membres, qu'il s'agit de ne pas froisser, que les citoyens européens qu'il s'agirait d'intégrer. L'éducation, pourtant au cœur de la vie quotidienne, devrait être une politique publique européenne tournée vers les aspirations citoyennes et vers les enseignants qui semblent plus devenir les petits télégraphes de Maastricht que de réels vecteurs de citoyenneté européenne auprès des élèves.

### 3.3 Des conséquences peu significatives

Depuis le début de ce chapitre, nous analysons les recommandations et propositions de la Commission européenne comme une forme d'action publique qui cherche à se légitimer et à se transformer en politiques publiques, non contraignantes certes. Il semblerait alors intéressant de revenir sur l'échec de ces recommandations.

En sciences politiques, une action publique peut échouer pour trois raisons. La première est l'ineffectivité. Cela signifie que les mesures sont adoptées mais qu'elles ne

---

<sup>188</sup> CHOPIN, Thierry, *La Fracture politique de l'Europe, crise de légitimité et déficit politique*, Promoculture Larcier, Luxembourg, 2015, version Ebook, chap 4 « la réalité du déficit démocratique », section 2 « légitimité, démocratie et confiance ».

<sup>189</sup> *Ibid.*

connaissent pas d'application concrète. La deuxième est l'inefficacité, c'est-à-dire que les résultats sont nuls et inexistantes. La troisième est l'inefficience, lorsque le coût de la politique est démesurée par rapport aux résultats.

Tout d'abord, il semblerait que l'appropriation de ces recommandations européennes par l'échelle nationale, du moins française, semble au départ assez peu significative et effective. Le niveau national est plus récepteur que producteur. Bénéficiant des retombées positives des décisions européennes, comme les programmes d'échanges transnationaux et la reconnaissance des diplômes, le niveau national semble agir selon la théorie du passager clandestin (ou *free-rider*)<sup>190</sup>. Cela signifie que l'échelle nationale ne s'empare pas des recommandations européennes pour les faire siennes et les adapter ou réellement s'investir pour les mettre en place. Les initiatives européennes en matière d'europanisation de l'éducation restent pour ainsi dire lettre morte dans les années 1990, nous y reviendrons dans le deuxième chapitre de cette partie.

Même à l'échelle européenne et dans une optique de coopération transnationale chère au Livre vert de 1993, les efforts faits échouent. Un des exemples les plus probants serait celui du manuel d'histoire européen rédigé en 1992 par douze auteurs de nationalités différentes mais qui se voit refusé comme manuel scolaire dans la plupart des États membre<sup>191</sup>. Sous l'impulsion de Frédéric Delouche, un euromanuel, *Histoire de l'Europe*<sup>192</sup> est rédigé, semblant se baser sur *l'Europe, histoire de ses peuples* de Jean-Baptiste Durroselle<sup>193</sup> qui, en 1990, a pour hypothèse que la civilisation européenne trouve ses racines dès l'Antiquité et entreprend de faire une histoire européenne. Cet ouvrage a d'ailleurs été fortement critiqué dès sa publication, qualifié « d'histoire au service d'une idée »<sup>194</sup>. Bien que le manuel scolaire ait vu le jour, il fut davantage le résultat du travail et de l'insistance de la maison d'édition Hachette

---

<sup>190</sup> MANCUR, Olson, *The Logic of Collective action: Public Goods and the Theory of Groups*, Harvard University Press, Cambridge, 1971. Il y explique que beaucoup de travailleurs bénéficient des retombées sociales positives grâce à la lutte des syndicats sans en avoir payé le prix (grèves, manifestations notamment).

<sup>191</sup> THEILER, Tobias, *Political Symbolism and European Integration*, Manchester University Press, 2005, p. 2. (p. 11 dans la version numérique). Consultable en ligne : [file:///Users/maiavalero/Downloads/ssoar-2005-theiler-Political\\_Symbolism\\_and\\_European\\_Integration.pdf](file:///Users/maiavalero/Downloads/ssoar-2005-theiler-Political_Symbolism_and_European_Integration.pdf) [dernière consultation le 17 juillet 2022].

<sup>192</sup> DELOUCHE, Frédéric, *Histoire de l'Europe*, Hachette Education, Paris, 1992.

<sup>193</sup> DUROSELLE, Jean-Baptiste, *l'Europe, histoire de ses peuples*, Hachette, Paris, 1990.

<sup>194</sup> THEILER, Thomas, *op.cit.*, (traduction par nos soins) p.123 (p. 132 pour la version numérique).

que de la Commission européenne qui arrêta rapidement le financement de ce dernier. Qualifié de « propagande européenne »<sup>195</sup>, l'accueil fait au manuel est représentatif de la force identitaire que peut avoir l'Histoire au sein du système éducatif national. L'immixtion européenne dans ce domaine est donc perçue comme la volonté communautaire de s'emparer de cette compétence nationale entraînant par voie de conséquence une « stratégie d'autoprotection »<sup>196</sup>.

Comme nous l'avons vu, la prise de décision politique européenne est complexe et d'autant plus dans les domaines où l'Union ne possède pas la compétence, telle l'éducation. En quête de légitimité et de légitimation, la légalité des politiques européennes en matière d'éducation, bien qu'admise par les États-membres, ne permet pour autant pas la fabrique d'un réel espace européen de l'éducation. Affichant une volonté de respecter la compétence des États, la dimension européenne de l'éducation ne s'affiche pas, ou qu'à moitié, freinant la possibilité de dynamiser l'enseignement de la citoyenneté européenne à l'École, de son histoire et donc de mettre en place ce fameux sentiment d'appartenance qui en découlerait *de facto*.

Toutefois, ces recommandations et propositions ne restent pourtant pas tout à fait lettre-morte, contrairement à ce que nous avons pu tenter d'observer plus haut. Sans trop anticiper sur notre développement, il faut essayer également de comprendre la concomitance entre les politiques européennes et françaises. A l'échelle nationale, la réception des politiques européennes est une réalité. Toutefois, la mise en place de ces politiques reste partielle et faite de choix. Il s'agira donc d'observer dans quelle mesure cet espace européen de l'éducation se traduit dans les programmes scolaires français.

## CONCLUSION

---

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 132 (p. 141 pour la version numérique).

<sup>196</sup> FORET, François, *op. cit.*, Chap. 2 « Communiquer l'Europe », « les politiques européennes entre identité et efficacité » (version Ebook).

On peut ici donc affirmer et confirmer la multiplication « en avalanche <sup>197</sup>» voire la « surrenchère <sup>198</sup>» de textes européens en matière d'éducation. L'échelle européenne, par voie de halo, cherche à s'emparer et parfois s'approprie la compétence éducative permettant ensuite de fixer des objectifs à l'échelle nationale. Néanmoins, ces compétences européennes cherchant à européaniser l'éducation continuent « d'être limitées et loin d'être effectives » <sup>199</sup>. Finalement, les effets ont davantage touché la formation tout au long de la vie et l'enseignement supérieur que le niveau secondaire<sup>200</sup>. Bien que l'impact soit faible, on ne peut nier les « orientations et manières de penser qui deviendront essentielles dans la formation des politiques dans l'espace européen » <sup>201</sup>.

Christine Mousny dresse ainsi la liste des livres blancs et verts participant à ce processus :

*« 1995 avec le Livre blanc sur l'Education et la formation « enseigner et apprendre : vers la société cognitive » et 1996 avec le Livre vert sur les obstacles à la mobilité transnationale, qui a donné lieu aux programmes Socrates et à la recherche de procédés pour la reconnaissance des diplômes, ainsi qu'un plan d'action favorisant l'entrée des technologies de l'information dans les écoles [on observe de] Nombreuses actions il est vrai, mais qui, par leurs objets, n'ont pas vraiment touché le cœur des systèmes éducatifs, c'est-à-dire le noyau de l'enseignement obligatoire, pièce maîtresse des identités nationales » <sup>202</sup>.*

A cela, Martin Lawn et Antonio Novoa ajoutent :

*« 1995 vers la société cognitive,  
1996 : Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.*

---

<sup>197</sup> STAMELOS, Yorgos, « La construction d'un espace européen d'enseignement supérieur : rétrospective, situation actuelle et perspectives », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, n°2, 2003 Consultable en ligne <https://doi.org/10.7202/011033ar>

<sup>198</sup> LAWN, Martin et NOVOA, Antonio, *L'Europe réinventée, Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, l'Harmattan, 238p, 2005

<sup>199</sup> THEILER, Tobias, *The European Union and the European Dimension in Schools : Theory and Evidence*, *European Integration*, 1999, p307.

<sup>200</sup> LAWN, op.cit.

<sup>201</sup> *Ibid.*

<sup>202</sup> MOUSNY, Christine, *op.cit.*

*1997 : accomplir l'Europe par l'éducation et la formation,*

*1997 : pour une Europe de la connaissance,*

*1998 : vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active »<sup>203</sup>.*

L'objectif de notre deuxième chapitre sera d'observer dans quelle mesure les objectifs de ces textes se retrouvent à l'échelle nationale.

---

<sup>203</sup> LAWN, Martin et NOVOA, Antonio, *l'Europe réinventée, Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, l'Harmattan, 2005, « Chap8 : les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation », « vers un espace européen de l'éducation ? ».

## Chapitre 2 : Traduction dans les programmes scolaires français, entre décisions de l'Education nationale et nouvelle historiographie européenne.

Après avoir présenté comment la Commission et la société civile européenne, depuis le Traité de Maastricht, tentent de donner une dimension européenne à l'éducation, il s'agit désormais d'observer comment cela peut se traduire à l'échelle nationale.

Si l'espace européen de l'éducation semble advenir, bien que péniblement, dans un contexte d'élaboration des politiques publiques à l'échelle européenne, il est toutefois évident que les programmes scolaires restent l'apanage des États-membres. Les programmes scolaires, et notamment d'Histoire, sont en effet au cœur de la fabrique du sentiment d'appartenance et de la création d'une identité nationale chez les élèves. Toutefois, avec le Traité de Maastricht, il semble bien que ces dits programmes connaissent une forme d'eupéanisation, ou du moins, un recul du franco-centrisme scolaire.

En France, les programmes scolaires résultent d'une commande du ministère de l'Education Nationale. Officiellement, le ministre décide de réformer, modifier, les contenus pédagogiques des différents niveaux dans le but de les réactualiser suite aux nouvelles découvertes et avancées scientifiques. Les programmes sont donc à valeur normative, ils élaborent une règle qui doit être suivie par tous les enseignants, ils sont également dits « contraignants » d'un point de vue juridique, c'est-à-dire obligatoires. C'est avec la parution au Bulletin Officiel (BO) de l'Education nationale (BOEN) que les décrets et circulaires concernant les modifications à apporter au sein du ministère de l'Education Nationale sont diffusés. Les programmes scolaires apparaissent donc au BOEN.

De nombreux acteurs participent à l'élaboration de ces programmes, il ne s'agit pas en effet d'une décision ministérielle unilatérale et descendante. En Histoire et en Géographie, la recherche universitaire est généralement considérée comme étant à la base des renouvellements historiographiques et épistémologiques qui doivent être intégrés de façon didactique et pédagogique dans le secondaire. C'est pourquoi, les réformes scolaires, c'est-à-dire celles des programmes et leur adaptation pédagogique, sont autant d'occasion de débats parmi les

enseignants et les universitaires, notamment en ce qui concerne l'importance de telle ou telle notion pour les élèves, nous y reviendrons. Des groupes de travail sont généralement organisés, par discipline, afin de discuter et réfléchir à ces nouveaux programmes : ce qu'ils doivent faire figurer, quel type d'Histoire ou de Géographie aborder, quelle place pour l'enseignement à la citoyenneté pour ne citer que quelques exemples.

Cependant, il serait réducteur de définir les programmes comme un simple renouveau scientifique adapté à des lycéens ou collégiens. Certaines disciplines, notamment l'Histoire, ont une portée politique évidente<sup>204</sup>. Vectrices malgré elles de la mémoire collective, ces disciplines sont souvent au cœur des enjeux nationaux et du sentiment d'appartenance des citoyens en construction. Ils ont donc une « charge symbolique »<sup>205</sup>, voire émotionnelle, très forte auprès des personnels enseignants et des citoyens de manière plus large.

Aussi, nous souhaiterions tenter d'expliquer l'évolution des programmes scolaires français de 1989 à 1998 au regard des avancées et de l'intégration européennes. Nous proposons donc dans ce chapitre d'essayer d'observer les mécanismes de fabrication des programmes scolaires d'Histoire et de Géographie en France afin de comprendre les débats qui ont pu advenir lors de leur élaboration. Cela nous permettra également d'apporter quelques éléments de réflexions sur les Bulletins officiels proposés lors de cette période.

## 1. 1988-1992 : État des lieux de la fabrique et de la réflexion sur les programmes scolaires avant Maastricht

Pour comprendre comment les programmes scolaires d'Histoire et de Géographie passent d'une Histoire nationale à une Histoire plus connectée, voire eurocentrée, il s'agit déjà de penser la fabrique des programmes scolaires en France et de revenir sur leur processus de mise en place. Le début des années 1990 peut s'observer comme un tournant dans l'europanisation des programmes scolaires.

Le tableau chronologique ci-dessous propose de faciliter la lecture qui va suivre :

---

<sup>204</sup> LEGRIS, Patricia, « l'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013.

<sup>205</sup> *Ibid.*

*Tableau 2 : Chronologie des différents documents officiels européens et français en lien avec l'europeanisation des programmes scolaires.*

<b>Dates</b>	<b>Nom du document/ de la réunion</b>	<b>Échelle et acteurs du document</b>	<b>Nature et valeur juridique du document</b>
1985	Propositions pour l'enseignement de l'avenir	Le Collège de France remet le document au président de la République Mitterrand.	Proposition aucune valeur contraignante
17 février 1986 (entrée en vigueur 1 <sup>er</sup> Juillet 1987)	Acte unique européen	Neuf États membres	Traité européen élargissant les compétences de la Communauté européenne
24 Mai 1988	Sur la dimension européenne dans l'éducation	Conseil des Ministres de l'Education (échelle européenne)	Résolution, prise de position mais sans valeur contraignante
8 Mars 1989	Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement	Bourdieu-Gros, professeurs au Collège de France	Rapport suite à une commande ministérielle de Lionel Jospin
27-28 Juin 1988	Sommet de Hanovre	Réunion du Conseil européen, Présidence allemande	Fixe les directives et préparation du traité de Maastricht
11 Juillet 1989	Loi d'orientation	Lionel Jospin, Premier Ministre	Loi nationale à valeur contraignante
16 octobre 1991	La dimension européenne de l'éducation : pratique de l'enseignement et contenu des programmes	Conférence permanente des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe	Résolution européenne, sans valeur contraignante

23 Janvier 1992	BOEN	Lionel Jospin	Réforme du Lycée et des programmes, valeur contraignante
7 février 1992	Traité de Maastricht	12 États-membres	Signature du traité
25 Juin 1992	<i>Titre XIV</i> « des Communautés européennes et de l'Union européenne » et Art2 de la Constitution	Constitution française	Modification de la Constitution, valeur contraignante
5 Novembre 1992	Charte européenne des langues régionales ou minoritaires	Rédigée par le Conseil européen	Signature de la France mais jamais de ratification

## 1.1 1989-1992 : Les prises en compte d'une dimension européenne de l'éducation en France.

En 1988, un comité de réflexion se met en place pour travailler sur une refonte des programmes scolaires. Ce comité a donné lieu à un rapport présidé par le sociologue Pierre Bourdieu et le physicien François Gros le 8 mars de l'année suivante intitulé « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement »<sup>206</sup>. Ce rapport n'a aucune valeur normative, il s'agit donc bien ici de propositions d'universitaires du Collège de France. Il se fonde sur sept principes qui sont les grandes lignes directrices du programme de réflexion mené et qui seront censées servir au ministre de l'Education nationale de l'époque, Lionel Jospin, pour formuler sa commande ministérielle concernant les programmes. Ces sept grands principes peuvent être synthétisés comme suit :

- réactualisation régulière des programmes en fonction des progrès scientifiques et des changements sociétaux,
- enseignement par discipline mais promouvant l'interdisciplinarité,
- souplesse des programmes qui doivent rester exigeants.

Le premier principe met en lumière l'adaptation nécessaire des programmes aux nouvelles exigences européennes. Bien que nous partions dans notre étude de l'année 1992 concernant l'analyse d'une formation d'un espace européen de l'éducation, les débuts de la construction européenne datent de 1950 et l'intégration s'accélère après l'Acte unique (AU) de 1986, nous l'avons vu, notamment en ce qui concerne l'éducation avec la mise en place de programmes d'échanges à l'instar d'ERASMUS. Aussi, le niveau national voit déjà des transformations sociétales advenir. Outre ces changements de société, l'AU permet l'achèvement du marché intérieur en autorisant la libre circulation des biens, services (assurances, banques), des personnes (pour travailler, pour voyager, mais c'est également dans ce cadre qu'entre la reconnaissance réciproque des diplômes) ainsi que des capitaux (il est désormais possible pour les banques européennes d'investir dans un autre État ou de fusionner avec d'autres banques). Jacques Delors, alors président de la Commission, souhaite assortir cet AU d'une union monétaire. Il s'agirait de doter la communauté d'une monnaie commune.

---

<sup>206</sup> BOURDIEU, Pierre, GROS, François, Rapport « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement », 8 mars 1989.

Jusqu'en 1989, la République Fédérale d'Allemagne (RFA) refuse ce projet. En effet, la RFA d'Helmut Kohl a une culture économique et monétaire de lutte contre l'inflation et dite ordolibérale, c'est-à-dire avec une intervention étatique faible, ce qui diffère des autres États européens.

Mais, déjà avec ce travail, l'achèvement du marché unique est prévu pour 1992. L'objectif est de moderniser l'économie européenne et de disposer d'un marché important, dynamique, transnational. L'AU prépare donc à Maastricht.

En outre, les années 1980 sont également propices à des réunions du Conseil des ministres de l'Éducation qui cherchent à promouvoir la dimension européenne dans l'éducation. En 1988<sup>207</sup>, par exemple une résolution est prise. Sans effet juridique, elle positionne toutefois les ministres des États-membres sur ce sujet et peut donc être considérée comme un accord pour mettre en place des actions à l'échelle nationale. L'article 3 de cette résolution touche aux programmes et demande d'« inclure explicitement la dimension européenne dans les programmes scolaires de toutes les disciplines appropriées, par exemple dans l'enseignement de la littérature et des langues, de l'histoire, de la Géographie, des sciences sociales, de l'économie et des disciplines artistiques »<sup>208</sup>. Bien que cinq ans plus tard, cette résolution soit réitérée par le même Conseil des ministres de l'Éducation<sup>209</sup> préconisant de « mettre pleinement en œuvre les résolutions adoptées antérieurement sur la dimension européenne de l'éducation et sur l'éducation interculturelle et l'éducation aux droits de l'homme, et en tenir compte dans la conception des programmes »<sup>210</sup>, il ne faut pas y voir ici un échec. En effet, en cinq ans, des changements ont été opérés à l'échelle nationale, que nous nous proposons d'étudier.

---

<sup>207</sup> Résolution du Conseil des ministres de l'Éducation réunis au sein du conseil sur la dimension européenne dans l'éducation du 24 mai 1988 (88/C 177/02) Consultable en ligne : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706(01)&from=FR) [dernière consultation le 17 juillet 2022].

<sup>208</sup> *Ibid.* p. 2.

<sup>209</sup> Résolution sur « la dimension européenne de l'éducation : pratique de l'enseignement et contenu des programmes » adoptée lors de la 17<sup>e</sup> session de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe, Vienne; Autriche, 16-17 octobre 1991. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680665e4a> [dernière consultation le 17 juillet 2022].

<sup>210</sup> *Ibid.*, alinéa 20.1, p. 5.

Dès mars 1989, le rapport Bourdieu-Gros cherche à prendre la mesure des transformations européennes non seulement en matière de changement économique mais également sociétal et d'éducation. En effet, et ce dès le préambule, le rapport met en avant l'impératif selon lequel « l'introduction des nouveaux savoirs [est] imposé par les avancées de la connaissance et les changements économiques, techniques et sociaux »<sup>211</sup>.

En outre, selon le premier principe, « les programmes doivent être soumis à une remise en question périodique visant à y introduire les savoirs exigés par les progrès de la science et les changements de la société (au premier rang desquels l'unification européenne), toute adjonction devant être compensée par des suppressions »<sup>212</sup>. Le principe laisse donc entendre ici que l'unification européenne est à prendre totalement et même principalement en compte dans une nécessaire réforme des programmes. Il semble bien que l'Union européenne en devenir (nous n'y sommes pas encore en 1989), soit déjà prise en compte, comme par anticipation, dans la refonte des programmes scolaires. Il est possible également de comprendre cette prise en compte de l'Europe par la « relance » de la construction européenne dès l'année 1986 et la consolidation des liens entre François Mitterrand et Helmut Kohl dès 1984<sup>213</sup>. Ainsi, les efforts du président de la République quant à l'intégration européenne, et notamment le travail en amont du Traité de Maastricht, peuvent également être analysés comme au fondement de la commande ministérielle et de l'europeanisation des programmes scolaires qui en découle, ce qui semble confirmé par le rapport Bourdieu-Gros<sup>214</sup>.

Au-delà de ce premier principe, il est possible aussi de souligner le troisième principe de ce rapport, qui fait également référence aux liens entretenus par la France avec ses voisins européens. De manière un peu différente, le troisième principe ne fait pas explicitement référence à la construction ou l'unification européenne. Toutefois, le système éducatif français est comparé avec les autres modèles, et notamment européens. De prime-abord, le rapport cherche à rassurer son destinataire, il ne s'agit pas de « sacrifier à l'imitation servile des modèles étrangers »<sup>215</sup>. Cette fois, le rapport identifie l'Europe comme un ensemble « d'autres

---

<sup>211</sup> BOURDIEU, Pierre, GROS, François, *op.cit.*, « Préambule ».

<sup>212</sup> *Ibid.*

<sup>213</sup> Il est ici fait référence à la commémoration sur le champ de bataille de Verdun où les deux hommes se tiennent la main en signe de réconciliation franco-allemande.

<sup>214</sup> HERY, Evelyne, « L'enseignement de l'histoire de l'Europe en lycée a vingt ans », *Histoire@Politique*, n° 32, mai-août 2017 [en ligne, [www.histoire-politique.fr](http://www.histoire-politique.fr)]

<sup>215</sup> BOURDIEU, Pierre, GROS, François, *op.cit.*, « troisième principe ».

pays »<sup>216</sup> ayant chacun leur propre modèle éducatif sur lequel le modèle français pourrait se comparer afin d'évoluer. Cette première remarque fait donc repenser la théorie selon laquelle l'espace européen de l'éducation, qui se forge depuis Maastricht, ne serait qu'une approche *top-down*,<sup>217</sup> partant de l'échelle européenne pour s'écouler au niveau national puis auprès des citoyens.

Une première hypothèse serait de voir ici une approche certes toujours *top-down*, puisque la prise de décision vient d'une commande ministérielle, mais où les États-nations (et futurs États-membres de l'Union européenne) s'empareraient du projet européen pour créer eux-mêmes des synergies, nécessaires à une intégration dans le domaine de l'éducation. D'ailleurs, suite à l'Acte unique de 1986, avec la réussite du projet ERASMUS et dans le cadre de la préparation à la mise en place du Traité de Maastricht, le Conseil européen, sous la présidence allemande d'Helmut Kohl, s'est réuni à Hanovre les 27 et 28 juin 1988. C'est lors de ce sommet d'Hanovre qu'est rediscutée la possibilité de voir se mettre en place une monnaie unique. Un an plus tard, un projet est publié proposant une monnaie unique dont la structure de fonctionnement se baserait sur le modèle allemand (pas de taux d'inflation pour un État supérieur à 1,5% du taux d'inflation européen le plus bas, déficit budgétaire limité à 3% du PIB, dette publique limitée à 60% notamment). Dès juin 1989, Helmut Kohl accepte ce projet, soit cinq mois avant la chute du mur de Berlin, le projet de réunification allemande étant négocié contre l'acceptation de la monnaie unique. Les conclusions du rapport du Sommet de Hanovre formulent pour la première fois à l'article 2 l'importance de la formation professionnelle, qui sera inscrite dans le traité de Maastricht, mais également le souhait « que les conditions d'une reconnaissance mutuelle des diplômes soient réunies »<sup>218</sup>. Aussi, même avant Maastricht, il semblerait que les États soient enclins à impulser un espace européen de l'éducation, bien qu'il s'agisse là de l'enseignement supérieur.

L'autre hypothèse possible serait de considérer que le processus *top-down* n'aboutit pas totalement et qu'il s'agit ici plutôt d'une volonté pour les États-membres de favoriser des projets transnationaux en observant les programmes scolaires les uns des autres. Dans le rapport Bourdieu-Gros, le troisième principe avance également cette idée. En effet, il s'agit surtout

---

<sup>216</sup> *Ibid.*

<sup>217</sup> Cf : 1.2 Réflexions sur un « espace public européen de l'éducation », lieu symbolique ou stratégique ?

<sup>218</sup> Conclusions des sessions du conseil européen, Hanovre, 27 et 28 Juin 1988. Disponible en ligne [https://www.consilium.europa.eu/media/20603/1988\\_juin\\_-\\_hanovre\\_fr\\_.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/20603/1988_juin_-_hanovre_fr_.pdf) [dernière consultation le 17 juillet 2022].

« d'accroître la compatibilité du système français avec les autres systèmes européens »<sup>219</sup>. La difficulté réside ici à comprendre ce qui est entendu par le terme compatibilité. Comment rendre donc les systèmes euro-compatibles et surtout dans quel domaine de l'éducation ? Il semble que les efforts faits en termes de reconnaissance des diplômes soient une des priorités des États-membres. Pour ce faire, il s'agit de reconnaître que les compétences et connaissances développées dans un État-membre soient potentiellement équivalentes à celles développées dans son propre État. Aussi, les compétences et connaissances doivent être validées et décidées à l'échelon européen afin de voir ce qui se fait dans les autres systèmes nationaux.

Mais la compatibilité peut également se retrouver dans d'autres domaines. Rendre des systèmes compatibles, cela peut sous-entendre des programmes scolaires, notamment en Histoire et en Géographie, qui n'enseignent pas la haine de l'autre ou de ressentiment national. A ce titre, un entretien avec Alain Lamassoure, ministre délégué aux Affaires européennes de 1993 à 1995, a été réalisé<sup>220</sup>. Alain Lamassoure nous y explique que, lors de l'exercice de sa fonction, il s'est rendu dans un lycée hongrois à Budapest pour y inaugurer une section européenne. La page de garde du manuel scolaire donnée aux élèves représentait la carte de la grande Hongrie de 1867<sup>221</sup>, ce qui pouvait engendrer ressentiments et rancœurs. Au regard du ministre, la façon dont l'Histoire est enseignée peut entretenir une haine viscérale de l'autre en étant parfois profondément agressive. Il analyse le principe de « compatibilité » ; à savoir de faire en sorte que son récit national, ou régional, soit présenté « d'une manière qui pousse à comprendre les peuples et à se réconcilier plutôt que d'entretenir des ressentiments »<sup>222</sup>. Dans ce cadre, la compatibilité est plutôt à comprendre en termes de contenu des programmes, en lien également avec les manuels scolaires. Ici, le sens donné à l'eurocompatibilité s'approcherait plus d'une fonction également mémorielle qui est souvent donnée à l'Histoire. Pourtant, Pierre Nora, quelques années auparavant, oppose clairement mémoire et histoire.

---

<sup>219</sup> BOURDIEU, Pierre, GROS, François, *op.cit.*

<sup>220</sup> Voir l'entretien en annexe. Nous développons l'entretien avec M. Lamassoure dans notre troisième partie. « Troisième partie : depuis 2008 2018 : D'Europe à Union européenne, d'identité à société. Chapitre 1 Vers une politisation du « phénomène Europe » ? 3. Un travail pour le Conseil de l'Europe ? des difficultés à penser la compétence européenne en matière d'éducation ».

<sup>221</sup> Donc la Hongrie comprenant toute la Croatie actuelle, la partie Herzégovine de la Bosnie actuelle, la Serbie, Novi Sad, Timisoara et toute la Transylvanie, la Slovaquie et un petit morceau d'Ukraine.

<sup>222</sup> Voir entretien en annexe.

*« Mémoire, histoire : loin d'être synonymes, nous prenons conscience que tout les oppose. La mémoire est la vie, toujours portée par des groupes vivants et à ce titre, elle est en évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et de soudaines revitalisations. L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. La mémoire est un phénomène toujours actuel, un lien vécu au présent éternel ; l'histoire, une représentation du passé. Parce qu'elle est affective et magique, la mémoire ne s'accommode que des détails qui la confortent ; elle se nourrit de souvenirs flous, télescopants, globaux ou flottants, particuliers ou symboliques, sensible à tous les transferts, écrans, censure ou projections. L'histoire, parce que opération intellectuelle et laïcisante, appelle analyse et discours critique »<sup>223</sup>.*

Toutefois, l'Histoire est une discipline qui se renouvelle sans cesse et qui produit un récit. Ce récit est enseigné à l'École à travers des choix, certes didactiques, mais également événementiels et mémoriels. L'enseignement de l'Histoire, c'est également faire partager aux élèves une culture historique commune dans le but de forger le citoyen qui appartiendrait à une société, voire une communauté nationale<sup>224</sup>. C'est pourquoi, la compatibilité est un terme qui peut se comprendre de façons différentes : une compatibilité plutôt administrative et une compatibilité plutôt historique et mémorielle. Le premier type de compatibilité est probablement celui le plus à même d'advenir dans un premier temps. Les systèmes éducatifs nationaux ont-ils la capacité de devenir compatible à l'échelle européenne ? Cela semble très délicat. De plus, l'importance accordée au « national » est toujours prégnant dans le rapport Bourdieu-Gros.

Enfin, en ce qui concerne l'Histoire et la Géographie, le comité Bourdieu-Gros s'est divisé en plusieurs commissions disciplinaires dont celle présidée par Philippe Joutard pour « l'Histoire, Géographie et science sociale », accompagné en Géographie par Michel Sivignon<sup>225</sup>. A ce moment précis, la réflexion portait avant tout sur les liens intrinsèques

---

<sup>223</sup> NORA, Pierre, *Les lieux de mémoire, La République*, Gallimard, Paris, 1997, « Introduction ».

<sup>224</sup> De COCK, Laurence (dir.), *la Fabrique scolaire de l'Histoire*, Agone, 2ème édition, Paris, 2017, version Ebook, « II.1. l'enseignement du fait colonial entre universalisme républicain et mémoires singulières ».

<sup>225</sup> SIVIGNON, Michel, « Historiens des territoires », *Espace géographique*, tome 18, n°2, 1989.

existants entre ces trois matières que sont l'histoire, la Géographie et les sciences sociales, voire économiques. Au regard de Sivignon, la Géographie est à lier à l'Histoire, car il s'agit d'analyser les rapports des sociétés à leurs territoires au regard d'un contexte complexe prenant en compte « la liaison entre le social et le naturel ». Bien que l'Histoire-Géographie soit une discipline scolaire à part entière en France, il n'en est pas de même dans les autres pays européens où ces deux matières sont bien distinctes. La Géographie semble ici le parent pauvre de la bi-discipline. Toutefois, l'Association française pour le développement de la Géographie (AFDG)<sup>226</sup> revient sur cet *a priori* dans un article suivant la parution du rapport Bourdieu-Gros. L'association répond d'ailleurs aux sept principes préconisés par le rapport en y apportant les contributions possibles et nécessaires de la discipline géographique dans le milieu scolaire. Y est défendue notamment sa capacité à devenir transdisciplinaire et interdisciplinaire dans le sens où elle est au carrefour des sciences naturelles, géologiques, sociales, démographiques, économiques et historiques. En outre, la Géographie est également la science des espaces vécus. Aussi, les modèles géographiques sont pour l'AFDG à étudier à une échelle « de l'environnement proche »<sup>227</sup> et non « trop vaste »<sup>228</sup> ou éloignée mais « à une échelle choisie »<sup>229</sup>, comme par exemple « une plaine alluviale en Europe »<sup>230</sup>. Les difficultés pour la géographie résident aussi dans sa propre définition pédagogique qui est « flou »<sup>231</sup> selon Michel Sivignon. Cela est dû aux programmes scolaires et également aux manuels qui font de la Géographie une espèce de « catalogue »<sup>232</sup> économique des différents pays que ce soit « la présentation de la France, des pays de la CEE, des grandes puissances »<sup>233</sup>, sans réellement s'attacher aux rapports des sociétés à leur territoire.

## 1.2 La loi d'orientation Jospin : le national reste au cœur du projet républicain.

---

<sup>226</sup> Association Française pour le Développement de la Géographie - AFDG. Quelle géographie pour l'enseignement ?, *Espace géographique*, tome 18, n°2, 1989.

<sup>227</sup> *Ibid.*

<sup>228</sup> *Ibid.*

<sup>229</sup> *Ibid.*

<sup>230</sup> *Ibid.*

<sup>231</sup> SIVIGNON, Michel, *op.cit.*

<sup>232</sup> *Ibid.*

<sup>233</sup> *Ibid.*

Suite au rapport Bourdieu-Gros, le ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin propose sa loi d'orientation sur l'éducation le 10 Juillet 1989<sup>234</sup>. Pour rappel, une loi d'orientation définit les grandes lignes directrices dans un domaine, ici l'éducation. Elle a donc valeur normative et contraignante et s'applique à l'ensemble du personnel fonctionnaire de l'Éducation nationale. Ces grandes orientations semblent au départ proche de ce qui a été préconisé par le rapport Bourdieu-Gros. En effet, dès son article 1<sup>er</sup>, il est rappelé l'utilité des établissements scolaires (primaires, secondaires, supérieurs) qui « dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international »<sup>235</sup>. La référence au premier principe du rapport Bourdieu-Gros semble ici évidente. Il s'agit pour les programmes scolaires de se renouveler en prenant en compte le contexte dans lequel ils évoluent. Le niveau européen est à nouveau spécifiquement mentionné, comme une mise en évidence de cette nouvelle échelle de référence. En outre, est ajouté que « cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales »<sup>236</sup>. Sans vouloir anticiper sur le traité de Maastricht, qui institue le principe de subsidiarité, il est possible de voir ici l'importance de la place accordée aux régions en tant qu'entité culturelle et linguistique à part entière. Cela semble *a priori* en opposition avec ce qu'un siècle auparavant, Jules Ferry avait interdit. Les lois du ministre de l'Instruction publique de 1880 avaient en effet interdit l'enseignement des langues régionales dans le but d'obliger tous les écoliers à parler, lire et écrire le français pour permettre une forme d'élévation culturelle et d'uniformisation nationales<sup>237</sup>.

Néanmoins, il s'agit ici de faire une incise pour essayer de comprendre le paradoxe énoncé par la loi d'orientation Jospin, ou du moins l'imbrication de deux niveaux de lecture.

---

<sup>234</sup> Loi d'orientation sur l'éducation, n°89-486 du 10 juillet 1989.

Consultable en ligne :

<https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779#:~:text=Il%20contribue%20%C3%A0%20l'%C3%A9galit%C3%A9,%2C%20d'exercer%20sa%20citoyennet%C3%A9.>

[dernière consultation le 17 juillet 2002].

<sup>235</sup> *Ibid.*, art.1.

<sup>236</sup> *Ibid.*

<sup>237</sup> JACQUET-PFAU, Christine, « L'école pour tous » du XIX<sup>ème</sup> siècle face à la diversité des usages : normes, pratiques et évolution, Presses universitaires de Rennes, 2014.

Tout d'abord, il s'agit de regarder l'échelle européenne dans son rapport aux langues régionales. Dès 1975 avec l'Acte d'Helsinki, puis en 1990 avec la réunion de Copenhague, l'Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe (OSCE) cherche à protéger les minorités nationales en Europe. Pour cela, un des domaines d'action est la protection des langues régionales et minoritaires, notamment *via* leur enseignement à l'École. Cette diversité linguistique est en effet considérée comme une richesse culturelle et patrimoniale européenne qu'il s'agit de faire fructifier, de protéger et de défendre. Et dès 1992, le 5 novembre précisément, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*<sup>238</sup> a été rédigée par le Conseil de l'Europe. La France a signé cette charte en 1999. Néanmoins, elle ne l'a jamais ratifiée.

Si l'on s'intéresse désormais à l'échelle nationale, notons d'ailleurs que le 25 Juin 1992, une modification constitutionnelle a lieu<sup>239</sup>. Deux éléments semblent importants dans cette modification. Le premier est l'ajout du titre XIV intitulé « des Communautés européennes et de l'Union européenne »<sup>240</sup> donnant à voir les transferts de compétences de la France à l'échelle européenne suite au traité de Maastricht. Mais un deuxième élément peut être souligné : l'ajout à l'article 2 de la Constitution de 1946 d'un alinéa déclarant que « la langue de la République est le français »<sup>241</sup>. Cet alinéa est adjoint (et mis en première position) aux quatre autres alinéas : « l'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge. L'hymne national est la *Marseillaise*. La devise de la République est Liberté, Égalité, Fraternité. Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple ». Aussi, l'importance donnée au français dans un contexte pourtant d'ouverture à l'Europe donne à penser le recul de la pratique des langues régionales, cher pourtant au principe de subsidiarité européen. A cela peut s'ajouter deux ans plus tard, le 4 août 1994, la loi Toubon<sup>242</sup> qui déclare que le français est « la langue de l'enseignement ». Enfin, en 2015, le Sénat rejette à nouveau la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, sous la

---

<sup>238</sup> Conseil de l'Europe, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaire*, Strasbourg, 5 novembre 1992. Consultable en ligne : <https://rm.coe.int/168007c07e> [dernière consultation le 17 juillet 2022].

<sup>239</sup> Journal officiel de la République française, *Loi constitutionnelle n°92-554*. [Consultable en ligne] [https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank\\_mm/constitution/revisions/1992/loi\\_constitutionnelle\\_92-554.PDF](https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/constitution/revisions/1992/loi_constitutionnelle_92-554.PDF)

<sup>240</sup> *Ibid.*

<sup>241</sup> *Ibid.*

<sup>242</sup> Loi relative à l'emploi de la langue française, n° 94-665, dite loi Toubon, 4 août 1994. Consultable en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341> [dernière consultation le 17 juillet 2022].

présidence de François Hollande qui en avait pourtant fait le point 56 de son programme de campagne en 2012, « je ferai ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires »<sup>243</sup>. Certes le français devenant langue officielle de la République et de l'enseignement n'est pas incompatible avec un enseignement *des* langues régionales mais toutefois apparemment incompatible (art.2 de la Constitution nous l'avons vu) d'un enseignement *en* langues régionales, pourtant défendu à l'échelle européenne.

Si la dimension européenne prise en compte dans la loi d'orientation Jospin ne semble pas pouvoir être remise en question, il est toutefois nécessaire d'observer la force prégnante du national tout au long de cette dernière. Comme l'éducation reste nationale, les moyens mis en œuvre pour préserver cette compétence semblent se développer. L'article 6 du Chapitre II « l'organisation de la scolarité »<sup>244</sup> nous renseigne déjà sur cet aspect. En effet, est créé « Un conseil national des programmes [qui] donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'Education nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances. Il est composé de personnalités qualifiées, nommées par le ministre de l'Education nationale. Les avis et propositions du Conseil national des programmes (CNP) sont rendus publics »<sup>245</sup>. Il est bien évident que ce n'est pas parce qu'un Conseil National est mis en place que ses membres vont *de facto* francocentrer les programmes, au contraire<sup>246</sup>.

Il est toutefois possible de s'intéresser aux objectifs de ce Conseil national. Tout d'abord, ce dernier est inspiré par une proposition du rapport Bourdieu-Gros :

*« Le Conseil national des programmes d'enseignement aura pour tâche de mettre en œuvre l'ensemble des principes énoncés ci-dessus. Ses membres devront être choisis en fonction de leur seule compétence et agir à titre personnel et non en tant*

---

<sup>243</sup> HOLLANDE, François, programme de campagne « le changement c'est maintenant » pour l'élection présidentielle du 22 avril 2012. Consultable en ligne : [http://www.ps29.org/IMG/pdf/Projet\\_FH2012.pdf](http://www.ps29.org/IMG/pdf/Projet_FH2012.pdf) [dernière consultation le 17 juillet 2022].

<sup>244</sup> Loi d'orientation sur l'éducation, *op.cit.*.

<sup>245</sup> Loi d'orientation sur l'éducation, *op.cit.*, art.6.

<sup>246</sup> Nous reviendrons sur cet aspect dans la sous partie suivante « les débats houleux des années 90 »

*que représentants de corps, d'institutions ou d'associations. Il devra travailler en permanence (ce qui suppose que ses membres soient libérés d'une partie de leurs autres charges) pendant une durée de cinq ans, mais les modifications qu'il entendra éventuellement apporter aux programmes en vigueur ne pourront être mises en application que tous les cinq ans. Sa compétence devra s'étendre à tous les ordres et à tous les types d'enseignement »<sup>247</sup>.*

La compétence nationale, attribuée à l'éducation, est ici évidente. Ce nouvel organe semble au départ purement consultatif. En effet, il n'émet que des « avis et propositions »<sup>248</sup>. La valeur contraignante est ici inexistante *a priori*. Néanmoins, ce Conseil fait intervenir des « personnalités qualifiées nommées par le ministre de l'éducation nationale »<sup>249</sup>. Bien que ces membres interviennent à titre personnel et non eu égard leur appartenance à une association, un syndicat ou tout autre corps ou institution selon le rapport Bourdieu-Gros, il est possible d'y voir un nouvel outil infra-étatique, c'est-à-dire un organe de l'État souverain. Le Conseil national des programmes (CNP) n'est à aucun moment présenté en effet comme un organisme indépendant, bien au contraire. Par voie de conséquence, si le ministre est celui qui commande et qui valide les programmes, il semble évident que les personnalités qu'il nomme sont celles qui vont travailler dans le sens de ladite commande.

Ce processus de décision politique de nomination implique toutefois des précautions. Il ne s'agit pas ici d'avoir une lecture trop rapide concernant la mise en œuvre de ces programmes. En effet, le risque d'une telle lecture serait de dire que les programmes seraient « joués » d'avance et ne seraient pas soumis à débat<sup>250</sup>. Pour préciser ce point, il faut s'intéresser à l'organisation interne de ce Conseil national. Mis en route suite au décret du 23 février 1990, le CNP est présidé par Didier Da-Cuhna-Castelle, mathématicien ayant participé au rapport Bourdieu-Gros. Organisé en Groupes techniques disciplinaires (GTD) composés d'une douzaine de membres, le Conseil national est donc formé en plusieurs commissions. Ces GTD sont composés par des spécialistes disciplinaires, à l'instar de l'organisation du comité de

---

<sup>247</sup> BOURDIEU, Pierre, GROS, François, *op.cit.*, « septième principe ».

<sup>248</sup> Loi d'orientation sur l'éducation, *op.cit.*, art.6.

<sup>249</sup> *Ibid.*

<sup>250</sup> A nouveau, nous développons les débats concernant les programmes d'histoire dans les années 90 à la suite de cette sous-partie.

réflexion Bourdieu-Gros. Analysés méticuleusement aussi bien par Laurence de Cock<sup>251</sup>, Evelyne Héry<sup>252</sup> que Patricia Legris<sup>253</sup>, nous nous proposons ici de synthétiser l'organisation du GTD Histoire-Géographie résultant d'une analyse des informations données par les chercheuses<sup>254</sup>. La présidence du GTD Histoire-Géographie est attribuée à Jean-Clément Martin, historien contemporanéiste, spécialisé dans la Contre-révolution vendéenne<sup>255</sup>. Le GTD est composé de membres de l'éducation, qu'il s'agisse d'Inspecteurs de l'Education nationale (IEN), de membres de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN), enseignants, mais aucun représentants de syndicat. Les membres ce groupe ont interdiction de participer à l'élaboration d'un manuel scolaire ni même d'être en relation avec un éditeur. Dès le dernier trimestre de l'année 1990, Jean-Clément Martin lance une concertation avec l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG) qui critique vivement le projet des nouveautés proposées.

## 2. Les débats houleux des années 90

### 2.1 La tentative de programme de Jean-Clément Martin et son échec

A la tête du GTD Histoire-Géographie, Jean-Clément Martin fait démarrer les réflexions et propose un premier projet dès le mois de février 1991. Ce projet est soumis au

---

<sup>251</sup> DE COCK, Laurence, Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015) . Essai de socio-histoire du curriculum, op.cit.

<sup>252</sup> HERY, Evelyne, « Questions autour de l'enseignement de l'histoire de l'Europe : la difficile gestation du premier programme d'histoire « européen » (1992-1995) » in CARBONELL, Mauve, REZZI Nathalie (dir.), *l'Enseignement de l'Europe et de l'Union européenne à l'école. Études comparées et expériences croisées*, l'Harmattan, Paris, 2019.

<sup>253</sup> LEGRIS, Patricia, L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative, Université Panthéon Sorbonne - Paris I, Thèse de Sciences politiques dirigée par Monsieur le Professeur Yves DELOYE et de Madame la Professeure Brigitte GAITI, soutenue le vendredi 18 juin 2010 Consultable en ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00579269/document> LEGRIS, Patricia, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, PUG, 2014. [dernière consultation le 17 juillet 2022].

<sup>254</sup> Nous nous fonderons essentiellement sur leurs travaux également pour expliquer les débats et controverses qui ont résulté du GTD de Jean-Clément Martin entre 1990 et 1992 (voir ci-après 2. Les débats houleux des années 1990)

<sup>255</sup> MARTIN, Jean-Clément, *la Vendée et la France*, Paris, Seuil, 1987.

CNP avant même que ce dernier ne publie sa *Charte des programmes*, du 13 Novembre de la même année, qui devient le BO n°8 du 20 février 1992<sup>256</sup>. Cela pose problème car l'article 4 de cette charte détermine « qui rédige les programmes ? » et dont l'alinéa 2 de cette dernière définit justement les modalités de fonctionnement des GTD. Bien que cela ait pu jouer en défaveur du GTD de Jean-Clément Martin, ce n'est pas ce qui est le véritable enjeu du débat qui a eu lieu quant à ces propositions.

En effet, les propositions du GTD Histoire-Géographie peuvent tout d'abord s'analyser au regard d'une modification majeure, à savoir le découpage des cycles scolaires. Le secondaire est, en 1990, découpé en deux cycles ; un premier cycle de quatre ans allant de la classe de 6<sup>ème</sup> à la classe de 3<sup>ème</sup> et donc équivalente au collège et un deuxième cycle, cette fois-ci de trois ans, allant de la classe de 2<sup>nde</sup> à celle de Terminale, donc du lycée. Quand nous parlons de Lycée, nous faisons ici référence au Lycée Général, prenant en compte les trois filières que sont Scientifique (S), Littéraire (L) et Économique et Sociale (ES). La proposition du GTD est de réorganiser le découpage de ces cycles, toujours en deux, mais en formant un premier cycle allant de la 6<sup>ème</sup> à la 2<sup>nde</sup>. La raison invoquée pour ce découpage est que, désormais, 90% des élèves vont jusqu'en classe de 2<sup>nde</sup>. De fait, il est donc possible de repousser l'étude du XX<sup>ème</sup> siècle en classe de 2<sup>nde</sup> afin de permettre aux enseignants d'approfondir les notions lors du premier cycle, notamment en insistant sur les fondements d'une histoire plus structurelle qu'événementielle<sup>257</sup>. Ainsi, le deuxième cycle se ferait en deux ans, en classe de Première et Terminale. Il s'agirait ici d'une histoire dite régressive, c'est-à-dire qu'il n'y aura plus à ce moment-là de chronologie dans le programme scolaire d'Histoire. Ce dernier deviendrait alors thématique et s'intéresserait davantage à des notions, s'inscrivant dans des périodes et contextes historiques et des espaces géographiques, plutôt qu'à des enchaînements chronologiques de faits historiques.

En ce qui concerne la place de l'Europe dans les programmes au lycée, on peut aisément observer une véritable intégration de la question européenne, voir une européanisation, de ces derniers.

---

<sup>256</sup> *Charte des Programmes* 13 Novembre 1991, BO n°8 du 20 février 1992. Consultable en ligne <http://romain.derlon.free.fr/EPSCOM/Textes%20Officiels/Fiches%20Textes%20officiels/Charte%20Prog.htm> [dernière consultation le 17 juillet 2022].

<sup>257</sup> LEBRUN, François, « La fausse querelle des programmes scolaires », *l'Histoire*, n°141 février 1991.

La classe de Première est à ce sujet intéressante. Désormais, la classe de Première fait partie du deuxième cycle du secondaire. Il s'agit ici de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages et de leur « faire penser le passé »<sup>258</sup>. J-C Martin, dans son article « Demandez le programme »<sup>259</sup> publié dans la revue *Espaces Temps* en 1993 revient sur le programme souhaité de Première et justifie ses choix pédagogiques. L'Europe prend une place très importante, si ce n'est toute la place, dans le programme de Première. En effet, rien que la présentation du programme de Première est révélatrice. Il s'agit d'étudier tout d'abord « les fondements de l'Europe contemporaine »<sup>260</sup> pour finalement observer « la spécificité de l'histoire européenne face au reste du monde »<sup>261</sup>. Bien que J-C Martin explique qu'il ne s'agit pas dans ce programme de se conformer aux exigences européennes, il justifie l'importance de la place de l'Europe dans les programmes eu égard aux « mutations récentes de l'espace européen [qui] obligeaient à inventer de nouveaux rapports avec l'Histoire et la Géographie »<sup>262</sup>.

Ce nouveau programme de Première pourrait pourtant être considéré comme le premier programme eurocentré. Les quatre thèmes proposés « États et nations : les formes de l'État de l'Antiquité au XVIII<sup>ème</sup> siècle », « le fait religieux dans la société européenne », « la modernité scientifique et culturelle » et « l'établissement d'une économie de marché » sont à étudier au prisme de l'Europe, Russie incluse, comme un ensemble non seulement géographique mais également culturel (voir programme ci-dessous)<sup>263</sup>. Sans rejeter les conflits internes secouant les différents régimes européens tout au long des périodes historiques, l'objectif est toutefois d'analyser un mouvement d'ensemble européen, où les différents États rencontrent des caractéristiques communes. La France connaît bien évidemment ses spécificités mais s'intègre dans cet ensemble, cette histoire européenne et où « l'Europe se définit par une

---

<sup>258</sup> MARTIN, Jean-Clément, « Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire », *Vingtième Siècle*, n°49, janvier-mars 1996.

<sup>259</sup> *Id.*, « Histoire, géographie : demandez le programme », *Espaces Temps*, n°53, 1993.

<sup>260</sup> MARTIN, Jean-Clément, « Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire », *Vingtième Siècle*, n°49, janvier-mars 1996.

<sup>261</sup> *Ibid.*

<sup>262</sup> *Id.*, « Histoire, géographie : demandez le programme », *Espaces Temps*, n°53, 1993.

<sup>263</sup> *Id.*, « Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire », *Vingtième Siècle*, n°49, janvier-mars 1996.

culture plus que par des frontières : voilà ce qu'il convient de faire comprendre d'abord, de **promouvoir** ensuite, comme **valeurs essentielles à notre communauté** »<sup>264</sup>.

Si l'on regarde de plus près le programme, les explications données par J-C Martin nous aident à comprendre les volontés du GTD. Deux remarques peuvent être faites concernant ces explications.

La première remarque que nous pouvons faire est quant à la définition de l'Europe qui est donnée. En effet, l'Europe n'est pas concrètement déterminée ou délimitée. Il s'agit d'une « Europe large, étendue à la Russie »<sup>265</sup>. L'Europe n'est ici ni un continent, ni un ensemble politique mais plutôt un ensemble culturel, qui n'est d'ailleurs pas défini non plus concrètement mais dont la définition semble s'affiner tout au long des explications. Il semblerait qu'il s'agisse plutôt d'un regroupement d'États qui sont en contact entre eux et avec d'autres États ; que ce soit des contacts pacifiques, économiques et culturels ou plus belliqueux avec des affrontements religieux ou militaires. Puisque le programme de Première est thématique, l'introduction revêt une importance particulière car il s'agit dès le début de l'année de marquer les grandes scissions historiques de l'histoire européenne et de mettre en place de grands repères chronologiques, repères qui ne sont pas donnés, mais on peut supposer qu'il s'agisse de la « périodisation canonique de l'histoire »<sup>266</sup>, à savoir l'Antiquité jusqu'à la chute de l'Empire romain en 476, le Moyen Âge s'étendant jusqu'à la moitié du XV<sup>ème</sup> siècle (en prenant comme dates charnières la prise de Constantinople en 1453 ou la « découverte de l'Amérique » par Colomb en 1492), l'époque moderne jusqu'à la Révolution française et enfin l'époque dite contemporaine. Il s'agirait donc ici de faire en quelques heures avec des élèves de Première un panorama de ces grandes périodes par le prisme de ces dates, d'ailleurs eurocentrées.

La deuxième remarque possible est que, bien que l'Europe ne soit entendue finalement que comme un ensemble d'États ayant chacun leurs spécificités, on peut voir que trois États sortent du lot et sont souvent utilisés comme « cas d'étude » ou comme « exemple ». Il s'agit de la France bien sûr, de l'Angleterre et de l'Allemagne. La Russie apparaît également dans une moindre mesure, notamment pour montrer jusqu'où se sont étendues les idées des

---

<sup>264</sup> *Id.*, « Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire ».

<sup>265</sup> *Ibid.*

<sup>266</sup> LE BIHAN, Jean, MAZEL, Florian, « La périodisation canonique de l'histoire : une exception française ? », *Revue historique*, vol. 680, n° 4, 2016.

Lumières mais également comme un foyer de contestations révolutionnaires. Ce qu'il est intéressant de constater, c'est que l'Angleterre et la France sont souvent analysées de manière comparative, comme deux « modèles »<sup>267</sup> qui sont perçus comme révolutionnaires. Modèle politique tout d'abord, où France et Angleterre sont au fondement des processus de Révolution politique et donc de la « modernité en Europe », notamment grâce à des réflexions philosophiques provenant des Lumières qu'il faut étudier avec « Montesquieu, Voltaire, Rousseau en y intégrant la réflexion anglo-saxonne »<sup>268</sup>. Modèle économique ensuite ; lorsque le programme soulève la question de la « révolution agricole »<sup>269</sup>. Ici, le GTD propose de comparer la France et le Royaume-Uni en posant la question de savoir si cette révolution agricole est un « mythe ou une réalité »<sup>270</sup> et en observant, toujours dans une approche comparative, comment l'agriculture s'est adaptée à une économie de marché. Il s'agit également dans le domaine économique de comprendre la « question du rôle économique des colonies à partir de l'exemple français »<sup>271</sup>. En ce qui concerne le colonialisme d'ailleurs, ce thème ne semble pas véritablement faire l'objet d'un débat majeur sur le programme proposé<sup>272</sup>. En classe de Seconde, la colonisation est à étudier justement par le processus de la « décolonisation dans le monde » au prisme de six enchaînements chronologiques comme prévu par le cycle 1 « principes, revendications, refus, crises et guerres, octrois des indépendances, structures de coopération ». En classe de Terminale, la colonisation est à étudier plutôt par thèmes, comme prévu par le cycle 2, donc *via* le concept de domination qu'il s'agisse de « domination ouverte » ou « cachée » et « d'impérialisme ». Dans le programme de Première, la colonisation n'est analysée qu'à partir du point de vue économique du colon européen, donnant à nouveau à penser le programme de Première comme celui le plus européenisé.

---

<sup>267</sup> MARTIN, Jean-Clément, « Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire », *Vingtième Siècle*, n°49, janvier-mars 1996. Il explique toutefois qu'il faut prendre le concept de modèle avec précaution et le relativiser.

<sup>268</sup> *Ibid.*

<sup>269</sup> *Ibid.*

<sup>270</sup> *Ibid.*

<sup>271</sup> *Ibid.*

<sup>272</sup> De COCK, Laurence, Thèse, *op.cit.*, « Rien ne laisse supposer des discussions vives concernant les contenus », p. 287.

*Figure 1: Proposition de programme d'Histoire pour la classe de Première par Jean-Clement Martin en 1991.*

INTRODUCTION: Les fondements de l'Europe contemporaine

*1. États et nations: les formes de l'État de l'Antiquité au 18<sup>e</sup> siècle*

- États et nations dans l'Europe actuelle: présentation, institutions, cartes;
- Cité grecque et Empire romain;
- Monarchie féodale, monarchie absolue, monarchie parlementaire, despotisme éclairé;
- Naissance de l'État-nation, l'exemple de la Révolution française;
- Affirmation des nationalismes, l'exemple de la formation de l'Allemagne.

*2. Le fait religieux dans la société européenne*

- Religions et croyances dans l'Europe actuelle: cartes, institutions, vocabulaire;
- Aux origines des trois grandes religions monothéistes
  - Le judaïsme,
  - Le christianisme,
  - L'islam.

- Les contacts entre les trois religions: rencontres, échanges, rivalités, tolérance et intolérance.

*3. La modernité scientifique et culturelle*

- Naissance et évolution de l'esprit scientifique;
- La pensée des Lumières au 18<sup>e</sup> siècle et le rationalisme occidental;
- L'autonomie de l'intellectuel et de l'artiste.

*4. L'établissement d'une économie de marché*

- L'économie pré-industrielle;
- L'industrialisation liée à l'économie de marché;
- Du triomphe du capitalisme à l'impérialisme;
- Les mutations sociales.

CONCLUSION: la spécificité de l'histoire européenne face au reste du monde.

Il est possible toutefois de faire une remarque concernant le programme de Seconde<sup>273</sup>. Ce qui frappe quand on s'intéresse à la place de l'Europe dans ce niveau, c'est que dans la première mouture, l'Europe est présente dans deux thèmes. Le premier thème « la recherche des équilibres (1956-1973) » intègre la « naissance, les évolutions de la CEE » ainsi que « les Europe » (qui ne sont pas définis ici). Le deuxième thème « le monde des espoirs et des affrontements (1974-1989) » intègre « la CEE et ses élargissements ». Ainsi, l'histoire de la construction européenne est fragmentée et intégrée dans une histoire plus globale, et dans une analyse des relations internationales. Cela s'intègre dans un programme où les parties reposent sur un enchaînement chronologique (par exemple : le monde bi-polaire de 1945 à 1956) où les sous-parties se focalisent sur des régions du monde (par exemple : le mur de Berlin, la IV<sup>ème</sup> République, l'affaire de Suez). Or, dans la deuxième mouture, c'est l'inverse. Les parties se focalisent sur une région du monde et les sous parties montrent les évolutions de cette région de façon chronologique depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à 1989 (donc traversant le demi-siècle à étudier en classe de Seconde). Concernant l'Europe par exemple, la partie s'intitule « l'Europe politique et la communauté 1945-1989 » et intègre les deux mêmes sous-parties que dans la première mouture à savoir « naissance, évolution de la CEE » et « les Europe ». Ainsi, dans cette nouvelle mouture, l'Europe est à observer en tant qu'entité à part entière. Toutefois, il est difficile ici de parler d'europanisation du programme en Seconde, puisque toutes les parties ont été également modifiées.

Il n'empêche que dans le cadre de ces propositions de programme, le cheminement intellectuel proposé aux élèves vise à intégrer des racines européennes prenant forme dans une société et une culture commune. Il semble bien que la construction d'un citoyen européen soit ici en marche.

---

<sup>273</sup> Nous prenons comme source ici une photographie des « moutures successives des programmes du GTD Jean-Clément Martin 1992 : décembre-janvier 1992 » prise par Laurence de Cock dans sa thèse qui souhaitait montrer « La disparition de la mention de la guerre d'Algérie (Sources : Archives Nationales) », p. 288. En observant cette photographie, nous avons souhaité nous intéresser particulièrement à la place de l'Europe dans cette évolution.

« L'échec » du programme proposé par le GTD Martin est souvent analysé<sup>274</sup> et même auto-analysé<sup>275</sup>. Pour synthétiser le refus de ce programme, il est possible d'en observer trois raisons. La première raison tient à la volonté du GTD de favoriser une histoire thématique face à une histoire chronologique concernant le deuxième cycle d'apprentissage. La deuxième raison, selon J-C Martin, est l'opposition rencontrée qui concernait la Géographie : il a été reproché de mettre de côté la géographie physique. La troisième raison était que l'ancrage de l'Europe dans le programme comme le fil conducteur de tous les thèmes à aborder avec les élèves semblait également au cœur du « bouleversement de l'ordonnement habituel des programmes »<sup>276</sup>.

L'APHG invite J-C Martin lors de son Assemblée Générale (AG) du 17 novembre 1991 pour qu'il présente les travaux de son groupe. Houleuse, soutenue par le Syndicat National des Enseignants du Second degré (SNES), l'AG de l'APHG vote à l'unanimité en février de l'année suivante contre le projet de J-C Martin. Ce dernier l'analyse d'ailleurs comme un « débat impossible »<sup>277</sup> où le GTD est perçu comme une autorité administrative face aux « professeurs de base »<sup>278</sup>. Suite à ce vote, le GTD propose une deuxième « mouture »<sup>279</sup> préparée en quatre mois puisque rendue au ministère de l'Éducation nationale le 5 juin 1992. Le GTD persiste dans sa volonté d'organiser la scolarité en deux cycles et dont le second serait basé sur un enseignement régressif et thématique. Il est possible de rappeler ici que le ministère

---

<sup>274</sup> Patricia LEGRIS, Qui écrit les programmes d'histoire ?, *op.cit.*

Laurence DE COCK, , Thèse, *op.cit.*

Evelyne HERY. « Questions autour de l'enseignement de l'histoire de l'Europe : la difficile gestation du premier programme d'histoire « européen » (1992-1995) », *op.cit.*

<sup>275</sup> J-C Martin, *op.cit.*

<sup>276</sup> HERY, Evelyne, « Questions autour de l'enseignement de l'histoire de l'Europe : la difficile gestation du premier programme d'histoire « européen » (1992-1995) », *op.cit.*

<sup>277</sup> MARTIN, J-C, « Histoire, géographie : demandez le programme », *Espaces Temps*, n°53, 1993.

<sup>278</sup> *Ibid.* J-C Martin lui-même utilise des guillemets, sans condescendance, pour montrer comment les enseignants eux-mêmes se qualifient, sur le terrain face à une administration jugée déconnectée.

<sup>279</sup> Ce terme est utilisé par Laurence de Cock mais également par J-C Martin lui-même. Toutefois J-C Martin parle plutôt de version et met le terme mouture entre guillemets pour exprimer la façon dont son deuxième projet de programme a été perçu par l'APHG, à savoir un recul. La deuxième version aurait donc été la preuve des problèmes soulevés par la première.

de l'Education nationale est passé des mains de Lionel Jospin à Jack Lang le 2 avril 1992<sup>280</sup> et que les programmes devaient au départ être prêts pour la rentrée de 1992, ce qui s'avère alors impossible. Les propositions sont donc ajournées, abandonnant rapidement « les mesures les plus controversées »<sup>281</sup>. La Direction des lycées et des collèges (DLC) alors responsable des dotations horaires globales (DHG) par disciplines refuse les nouveaux programmes et le CNP, qui est un organe consultatif, ne parvient pas à soutenir les propositions du GTD avec suffisamment de poids<sup>282</sup>.

## 2.2 Le programme Borne-Berstein

Suite à la démission du GTD Martin dès la rentrée 1992, un autre groupe de travail se met en place sous la co-présidence de Dominique Borne et de Serge Berstein. Dominique Borne est IGEN depuis 1988 et a participé au rapport concernant les programmes proposés par J-C Martin. Serge Berstein, quant à lui, est un universitaire qui reste proche du milieu secondaire puisqu'il dirige les manuels scolaires d'Histoire chez Hatier, notamment en classe de Terminale<sup>283</sup>. Pour tenter de comprendre comment le GTD Borne-Berstein s'est organisé et a procédé à ses choix concernant les programmes, un entretien a été réalisé avec Dominique Borne.

Au regard de Dominique Borne, les programmes ont avant tout été faits pour les élèves<sup>284</sup>. Il s'agissait de réfléchir sur la mémoire globale à donner à toute une génération. Aussi, l'étude de la France, tant en Histoire qu'en Géographie, en tant que communauté nationale reste toujours importante. Néanmoins, il s'agissait également d'intégrer cette Histoire nationale à deux autres échelles : celle du mondial et celle de l'europpéen. La France est donc à analyser au prisme de l'Europe et du reste du monde (comme le préconisait J-C Martin), dans les relations

---

<sup>280</sup> MARTIN, Laurent, *Jack Lang, une vie entre culture et politique*, Paris, Editions Complexes, 2008, p. 304.

Jack Lang « cumule les deux portefeuilles » de ministre de la Culture et de l'Education nationale, « le cas était sans précédent ».

<sup>281</sup> *Ibid.* p. 306.

<sup>282</sup> LEGRIS Patricia, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2014, version Ebook, chap5 « la concurrence autour de l'écriture des programmes (1989-2005) », « le GTD Martin au cœur des transitions ministérielles ».

<sup>283</sup> Nous analysons son manuel dans notre chap3.

<sup>284</sup> Voir annexe : entretien avec Dominique Borne, mars 2020.

qu'elle entretient avec les autres États, les organismes supranationaux, qu'il s'agisse de relations culturelles, sociales, économiques, militaires.

Dans le GTD Borne-Berstein, il y a la conviction qu'il y a une « histoire européenne évidente »<sup>285</sup>. D'ailleurs, en 1994, Serge Berstein et Pierre Milza publient une *Histoire de l'Europe*<sup>286</sup> en plusieurs volumes et dont l'avant-propos du premier volume *l'Héritage antique*, déclare qu'il « apparaît de plus en plus clair qu'au-delà des particularismes et des déchirements, l'histoire a forgé sinon une conscience identitaire affirmée, du moins des traits de parenté qui commencent à être vécus comme tel par de nombreux habitants du vieux continent »<sup>287</sup>. Revenant sur les difficultés rencontrées par la construction européenne, l'ouvrage plonge au cœur des aspects civilisationnels et continentaux de l'Europe qui est finalement une « aire géoculturelle »<sup>288</sup> permettant, non seulement une union économique et politique, mais également le partage d'un passé commun. Et c'est cela qu'il s'agit de transmettre aux élèves. Les villes européennes aujourd'hui s'organiseraient de manière comparable et porteraient en elles la marque de la romanisation, du christianisme, des Lumières et que ce serait l'enchevêtrement de ces époques au sein des villes qui expliquerait l'histoire de l'Europe.

L'origine du programme de Seconde se fondait alors sur la réflexion faite par Philippe Joutard lorsqu'il avait participé à la commission verticale d'Histoire Géographie et d'Education civique dans la Commission Bourdieu-Gros, dont faisait partie Dominique Borne en tant qu'IGEN<sup>289</sup>. Philippe Joutard a regretté à cette époque que le Lycée ne se focalise que sur la période commençant à partir de la Révolution française et que les périodes historiques précédentes ne soient plus abordées.

Le programme monté en Seconde par Serge Berstein et Dominique Borne reprend l'étude de l'Histoire à partir de l'Antiquité et de la démocratie grecque et traverse les époques jusqu'à l'après Révolution et la période napoléonienne. Cette découpe du programme est toujours plus ou moins en vigueur actuellement. Ainsi, cinq grands thèmes organisés de façon

---

<sup>285</sup> *Ibid.*

<sup>286</sup> BERSTEIN, Serge, MILZA, Pierre, *Histoire de l'Europe. L'héritage antique*, Hatier, collection « Initial », Paris, 1994, version Ebook.

<sup>287</sup> *Ibid.*, « avant-propos ».

<sup>288</sup> *Ibid.*

<sup>289</sup> LEGRIS Patricia, *op.cit.* chap5.

chronologique sont proposés pour le programme de Seconde avec l'idée d'un programme parlant de l'Europe, de montrer comment elle s'est faite.

Le choix de ce programme européenisé et européenisant reposait donc pour Dominique Borne sur les deux raisons habituelles pour la fabrique d'un programme d'Histoire à savoir :

- 1) Des raisons avant tout scientifiques. Il ne s'agit pas de faire un programme universitaire mais l'Histoire de France ne pourrait s'envisager sans en connaître l'enracinement européen.
- 2) Des raisons civiques et nationales. L'objectif ici est de mettre en lumière ce qui est utile à connaître pour des élèves à l'heure de l'élargissement européen, de la mise en place de l'Acte unique et également de ce nouveau programme d'échanges européens qu'est ERASMUS. Il ne s'agit donc pas de renforcer l'apprentissage de la construction européenne ici. En effet, l'enseignement des débuts de la construction européenne de 1950 repose sur une histoire dont la chronologie est presque un enchaînement événementiel de nouvelles institutions plus ou moins efficaces ce qui la rend « extrêmement difficile à enseigner » voire « inenseignable »<sup>290</sup>.

A ce propos, Dominique Borne regrette qu'il n'y ait pas pu avoir plus d'Histoire et de Géographie des nations européennes<sup>291</sup>. Toutefois, le programme de Géographie de Première intègre dans son troisième thème « l'Europe et la France »<sup>292</sup> où la géographie de deux autres États européens est à étudier<sup>293</sup>. D'ailleurs, « si l'Histoire de la construction européenne à partir de l'après-guerre semble si difficile à enseigner, c'est parce qu'elle ne détient en elle aucun lieu de mémoire pouvant faire symbole »<sup>294</sup>. Difficile à enseigner sûrement, mais pas impossible.

### [2.3 L'Histoire européenne à l'École, un débat historiographique.](#)

Afin de bien comprendre la part croissante que prend l'Europe dans les programmes scolaires, nous proposons finalement d'observer ce processus dans une perspective plus scientifique et historiographique que politique et pédagogique.

---

<sup>290</sup> Voir annexe entretien avec Dominique Borne, *op.cit.*

<sup>291</sup> *Ibid.*

<sup>292</sup> Cf : 3. « analyse du nouveau BOEN » ci-après.

<sup>293</sup> Nous revenons sur ce point dans notre troisième chapitre sur l'étude des manuels scolaires.

<sup>294</sup> Voir annexe entretien avec Dominique Borne, *op.cit.*

En premier lieu, les échanges scientifiques franco-allemands, semblent au cœur d'une coopération entre les historiens, nécessaire à la fabrique d'un espace scientifique et historique européen<sup>295</sup>. En 1992, Bruhns Hinnerck dresse un tableau des échanges entre historiens grâce aux différents instituts de recherche notamment la mission historique française en Allemagne et l'Institut historique allemand en France. Il explique qu'à travers ces coopérations scientifiques, on peut voir apparaître une discussion et une analyse comparative sur les histoires nationales. Des groupes de réflexions s'organisent et travaillent plusieurs années sur un thème d'histoire avant tout contemporaine, souvent touchant l'histoire des sociétés des deux pays. Dans un contexte de réunification allemande, les recherches s'orientent également vers l'ex-République Démocratique Allemande (RDA) et l'ouverture des groupes de travaux à des universitaires d'Allemagne de l'Est. Peut-on pour autant parler de réconciliation de l'Histoire franco-allemande ou de prémisses d'Histoire bi-nationale voire européenne ?

A ce sujet, un colloque franco-allemand a été organisé à l'Institut français de Bonn du 22 au 24 septembre 1995, auquel a d'ailleurs participé Dominique Borne. Intitulé « conscience européenne et histoires nationales : bilan des recherches et des enseignements en France et en Allemagne »<sup>296</sup>, cette manifestation scientifique est le résultat des groupes de recherches mentionnés plus haut. Les objectifs du programme de ce colloque ci-dessous sont assez clairs : il s'agit tout d'abord de croiser les histoires nationales afin d'en tirer une analyse comparative permettant de passer de deux histoires nationales à une histoire européenne. Les interventions concernant l'identité et la conscience européenne semblent également être un enjeu du colloque. Le dernier jour est consacré, non plus à une réflexion purement scientifique et universitaire, mais plutôt à une approche pédagogique avec l'organisation d'un « atelier programmes d'histoire et manuels scolaires »<sup>297</sup>, permettant probablement une réflexion centrée sur les approches pédagogiques des deux systèmes éducatifs (même si, rappelons-le, le système scolaire allemand se décide à l'échelle des Länder).

---

<sup>295</sup> BRUHNS, Hinnerck, « La coopération scientifique entre historiens français et allemands », In: *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°34, avril-juin 1992.

<sup>296</sup> BORNE, Dominique, RIOUX, Jean-Pierre, Rapport de mission pour le ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle, « Conscience européenne et histoires nationales : bilan des recherches et des enseignements en France et en Allemagne », Colloque franco-allemand, Institut français de Bonn, 22-24 Septembre 1995.

<sup>297</sup> *Ibid.*

Enfin, la volonté de promouvoir une Histoire qui serait plus européenne, voire européanisée, devient également une réflexion scientifique qui fait débat au cœur du milieu de la recherche et notamment auprès de plusieurs historiens de renom. Jean Leduc parle d'ailleurs d'un « combat confraternel »<sup>298</sup> opposant deux groupes appartenant pourtant aux mêmes comités de rédaction ou corps d'inspection. Ces débats se sont faits au travers des revues scientifiques notamment la revue *Vingtième siècle* ou encore *le Débat* mais également des revues corporatistes comme *Historiens et Géographes*. Jean Le Duc propose une brève chronologie (voir ci-dessous) des articles publiés et développe les arguments des uns puis des autres pour terminer par une ouverture sur ce qu'il se passe dans les autres pays européens.

---

<sup>298</sup> LEDUC, Jean, « Enseigner l'histoire de l'Europe : un débat ». In: *Espaces Temps*, n°66, 1998. Consultable en ligne : [https://www.persee.fr/doc/espat\\_0339-3267\\_1998\\_num\\_66\\_1\\_4323](https://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_1998_num_66_1_4323) [dernière consultation le 17 juillet 2022].

Figure 2 : Colloque franco-allemand, Institut français de Bonn, 22-24 Septembre 1995.

<p><i>Institut français de Bonn</i> Service Culturel de l'Ambassade de France à Bonn</p>	<p><b>VENDREDI, 22. 9. 95</b> 14.00-14.30 Accueil Line SOURBIER-PINTER, Directrice de l'Institut Français de Bonn 14.30-15.00 Ouverture François SCHEER, Ambassadeur de France Prof. Dr. Max G. HUBER, Rektor der Universität Bonn 15.00-16.00 Prof. Dr. H. KAELBLE, Humboldt-Universität zu Berlin L'Europe du point de vue des historiens 16.00-16.30 PAUSE 16.30-17.30 Jean-Pierre RIOUX, Inspecteur Général de l'Education Nationale Histoire de France, histoire d'Europe, histoire européenne: remarques critiques et prospectives 17.30-18.30 Prof. Dr. Heinz SCHILLING, Humboldt-Universität zu Berlin Religions et identité européenne 18.30-19.30 Etienne FRANÇOIS, Directeur du Centre franco-allemand de recherches en sciences sociales, Berlin Chrétientés et laïcité, sécularisation et islam: l'histoire des religions dans la formation de la conscience européenne, regards croisés franco-allemand 19.30 RECEPTION</p>	<p>14.30-15.30 Jean-Pierre RIOUX, Inspecteur Général de l'Education Nationale Images et Histoire en France 15.30-16.30 Prof. Dr. Bernd ROECK, Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn Les œuvres d'art comme sources historiques: les possibilités d'un enseigne- ment de l'histoire à partir des images 16.30-17.00 PAUSE 17.00-19.00 Jean-Pierre WYTTEMAN, Inspecteur pédagogique régional-Inspecteur d'académie de l'Académie de Lille et Udo NEUGART, Geschichtslehrer, Bielefeld Atelier images 19.00-20.00 Préparation des rapports d'atelier</p>
<p><i>Colloque</i> <i>Conscience européenne</i> <i>et histoires nationales:</i> <i>bilan des recherches</i> <i>et des enseignements</i> <i>en France et en Allemagne</i> du 22. au 24. 9. 95 à l'Institut français de Bonn</p>	<p><b>SAMEDI, 23. 9. 1995</b> 8.30-10.30 Véronique SOT, professeur d'histoire-géographie au Lycée Victor Hugo, Paris et N. N. Atelier religions 10.30-11.00 PAUSE 11.00-12.00 Jean Jacques BECKER, Professeur émérite à l'Université Paris X Nanterre La Grande Guerre, des histoires nationales à une histoire européenne 12.00-13.00 Prof. Dr. Gerd KRUMEICH, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg Des aspects nationaux et internationaux de la recherche sur les guerres mondiales 13.00-14.30 DEJEUNER/PAUSE</p>	<p><b>DIMANCHE, 24. 9. 95</b> 8.30-9.30 Dominique BORNE, Doyen de l'Inspection générale d'histoire- géographie, Paris Les programmes d'histoire en France LRSD Winfried GOSMANN, Fachdezernent für Geschichte Les programmes d'histoire en Allemagne 10.30-11.00 PAUSE 11.00-13.00 Dominique BORNE (voir ci-dessus) et Dr. Rainer RIEMENSCHNEIDER, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung Atelier programmes d'histoire et manuels scolaires 13.00-14.30 DEJEUNER/PAUSE 14.30-16.30 Plenum Présentation des rapports Etienne FRANÇOIS, Directeur du Centre franco-allemand de recherches en sciences sociales, Berlin Conclusion</p>
<p><i>avec le soutien scientifique</i> <i>de Jean-Pierre RIOUX,</i> Inspecteur Général de l'Education Nationale</p>	<p><i>Traduction simultanée</i></p>	

Institut français de Bonn - Adenauerallee 35 - 53113 Bonn  
Renseignements téléphoniques: Ute Mastermann,  
lundi-venredi de 9h00 à 12h30 - tel.: (0228) 91176-104

Par ordre chronologique :

•Nicolas Roussellier, "Pour une écriture européenne de l'histoire de l'Europe", avr.-juin 1993, p. 74-89,

•Serge Berstein, Dominique Borne, Jean Clément Martin, "L'enseignement de l'histoire au lycée", janv.-mars

1996, p. 122-142, •Jean-Pierre Rioux, "Pour une histoire de l'Europe sans adjectif", avr.-juin 1996, p. 101-110,

•Jean-Clément Martin, "Pour une histoire "princielle" de l'Europe", janv.-mars 1997, p. 124-128,

5 •Serge Berstein, Dominique Borne, Philippe Joutard, François Lebrun, Jacques Le Goff, Jean-Clément Martin, "Enseigner l'histoire de l'Europe", nov.-déc. 1993, *Le Débat*, Paris : Gallimard, p. 158-187.

6 *Historiens et Géographes* (Revue de l'Association des Professeurs d'histoire et de Géographie). Particulièrement le n° 347, fév. 1995, avec les contributions de •Jean-Pierre Titz, "Comment enseigner l'Europe ?", p. 457-463,

•Jean-Jacques Becker, "Comment écrire l'histoire de l'Europe ?", p. 465-469,

•Jacques Aldebert, "Naissance d'un Euromanuel d'histoire", p. 471-474.

7 •IREHG (Revue des Instituts de Recherche pour l'Enseignement de l'Histoire Géographie et groupes associés), "L'Europe", déc. 1995.

*Figure 3: Synthèse chronologique des débats historiographiques au sujet d'une histoire européenne proposée par Jean Leduc en 1998.*

D'un côté, nous trouvons principalement les historiens ayant été soit dans le groupe du GTD299 de Dominique Borne : Jean-Clément Martin, François Lebrun, Serge Berstein soit dans les groupes de réflexion précédents avec notamment Philippe Joutard. Ces historiens sont ceux ayant une vision quasi-volontariste de l'histoire européenne et considèrent soit que l'histoire européenne existe et qu'il faut donc l'enseigner, soit qu'il faut de toute façon avoir pour projet l'enseignement de l'Europe (et de sa réconciliation). Ici, Jean Leduc cite Jean-Clément Martin :

*« J'estime que l'enseignement de l'histoire est par nature en rupture, voire illégitime, par rapport à la recherche universitaire, comme par rapport aux mémoires des collectivités à qui le message est délivré [...]. La légitimité, dans*

---

<sup>299</sup> Nous avons développé cet aspect dans la sous-partie précédente.

*l'enseignement, vient de l'avenir que l'on veut bâtir, non du passé que l'on entend valider. Quel est donc l'horizon dans lequel on veut élever ensemble les élèves vivant en France ? La décision est volontariste, sans dépendre du poids des traditions nationales ou des habitudes mémorielles »<sup>300</sup>.*

De l'autre côté, des historiens comme Nicolas Roussellier et Jean-Pierre Rioux sont qualifiés de plus « sceptiques »<sup>301</sup> à ce sujet. Ils estiment en effet pouvoir soulever la question de l'Europe comme objet d'analyse scientifique et historique voire carrément affirmer « l'absence des faits européens »<sup>302</sup>. L'Europe resterait donc ici celle des États-nations et que toute histoire européenne serait une construction épistémologique, voire « affabulation »<sup>303</sup> ou artefact des historiens. Jean Leduc cite ici Jean-Pierre Rioux, « qui ironise sur « une histoire téléologique en forme de supplément d'âme à la construction bruxelloise puis 'maastrichtoïde' et d'hymne à la joie des Droits de l'homme... dont ni la recherche, ni l'enseignement ne peuvent, nous semble-t-il, tirer ni justification ni profit »<sup>304</sup>. Il « refuse trop l'antériorité pour songer à poursuivre quelque histoire 'européenne', autoconstituée, rectiligne et résiduelle, politiquement aux ordres et intellectuellement subsidiaire". Il préfère "une histoire tout court, appliquée à l'Europe flexible" qui "apprend à lire son chaos génésique »<sup>305</sup>.

Sur ce point de débat, il semblerait que la politique euro-volontariste l'ait emporté sur la politique eurosceptique, du moins en partie, dans les programmes scolaires. L'historiographie de l'Histoire de l'Europe et de la conscience européenne, à enseigner des années 1990, est assez riche en débat et concerne surtout la volonté d'ouverture de l'Histoire nationale à une Histoire plus « connectée », disons-le avant tout eurocentrée. On élargit, sans toutefois mondialiser. L'Europe, nouvelle Union européenne, est désormais à enseigner comme aire géoculturelle, ou du moins patrimoniale et ce sont ces et ses liens qu'il s'agit de faire voir aux élèves sans tomber dans le piège du fameux « nos ancêtres les ... ». L'Histoire européenne

---

<sup>300</sup> LEDUC, Jean, *op.cit.*

<sup>301</sup> *Ibid*

<sup>302</sup> *Ibid.*

<sup>303</sup> *Ibid.*

<sup>304</sup> *Ibid.*

<sup>305</sup> *Ibid.*, citant RIOUX Jean-Pierre, « Pour une histoire de l'Europe sans adjectif ». In: Vingtième Siècle, revue d'histoire, n°50, avril-juin 1996. Dossier : Nations, états-nations, nationalismes. Consultable en ligne :

[https://www.persee.fr/doc/xxs\\_0294-1759\\_1996\\_num\\_50\\_1\\_3524](https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1996_num_50_1_3524) [dernière consultation le 17 juillet 2022].

devient-elle alors une histoire repassée, voire surpassée, un nouveau devoir de mémoire en positif ayant pour objectif politique de préserver la paix entre les peuples (ou le peuple) européen.s ? Nous proposons pour ce faire une étude approfondie des nouveaux programmes de 1995.

### 3. Analyse du nouveau BOEN

Finalement, le Bulletin officiel (BO) n°12 du 29 juin 1995<sup>306</sup> présente le nouveau programme d'Histoire et de Géographie au Lycée. Les deux disciplines restent donc intrinsèquement liées et intègrent également en leur sein à la fois une dimension de « sciences sociales » et une « finalité civique et éducative »<sup>307</sup>. Le programme d'Histoire se veut à nouveau chronologique, mais fixant pour objectif de « comprendre le monde contemporain »<sup>308</sup>, qui est également l'objectif du programme de géographie. Il s'agit donc ici d'allier les connaissances scientifiques et théoriques à des savoirs plus pratiques ainsi qu'au développement d'une capacité d'analyse critique. Organiser la synergie de ces trois compétences, serait « permettre l'insertion des élèves dans la cité »<sup>309</sup> qui est également une « finalité de l'Histoire et de la géographie au Lycée » selon le nouveau programme. Cette insertion, c'est donc celle du citoyen en devenir, celui qui (re)connait les « fondements d'une communauté humaine »<sup>310</sup>. Bien que cette « communauté humaine » ne soit pas définie à proprement parler, on repère rapidement les termes de « démocratie » et « État de droit » qui appartiendraient à notre patrimoine et qu'il s'agirait de mettre en parallèle de « la tolérance et de la découverte des cultures et coutumes d'autres civilisations »<sup>311</sup>. Cette connaissance de l'Autre serait donc la meilleure approche pour permettre aux élèves la découverte de leur Nous et « d'assimiler les éléments irréductibles de convergence au sein d'une société »<sup>312</sup>, probablement la société dite occidentale, ou peut-être

---

<sup>306</sup> B.O. N°12, 29 JUIN 1995. Nous ne proposons ici qu'une sélection d'extraits pertinents pour notre développement.

<sup>307</sup> *Ibid.*, le BO est mis intégralement en annexe 1. Nous ne proposons ici qu'une sélection d'extraits pertinents pour notre développement.

<sup>308</sup> *Ibid.*

<sup>309</sup> *Ibid.*

<sup>310</sup> *Ibid.*

<sup>311</sup> *Ibid.*

<sup>312</sup> *Ibid.*

plus précisément, conformément à l'esprit du programme Borne-Berstein, la « civilisation » européenne.

Pour cela, il s'agit dans ces programmes non plus de s'intéresser à une histoire purement événementielle et politique, mais plutôt de permettre aux élèves d'appréhender l'Histoire des mentalités, du sentiment d'appartenance et des échanges culturels. Organisé autour des notions de civilisation, idées, échanges, contacts et diffusion, le programme d'Histoire géographie des classes générales au Lycée use de ce vocabulaire pour aborder les différentes thématiques. Quoi qu'il en soit, le BOEN annonce dès le départ que l'Histoire et la Géographie sont les disciplines qui, problématisées, permettent aux élèves d'avoir des clefs de lecture de leur monde contemporain.

### [3.1 En Histoire : faire des valeurs européennes les fondements de la civilisation contemporaine](#)

Allant du V<sup>ème</sup> siècle de la Grèce classique en classe de Seconde et filant jusqu'à nos jours en Terminale, les programmes d'Histoire couvrent une période très longue qu'il s'agit d'étudier en trois ans. En voici un bref résumé.

Le programme d'Histoire de Seconde est celui qui est sur le temps le plus long. Il débute au V<sup>ème</sup> siècle avant JC pour aller jusqu'en 1848. Organisé de façon quasi chronologique, il se répartit en six thèmes qualifiés de « moments historiques »<sup>313</sup>, où chaque « moment » obtient un nombre d'heures d'études en classe à titre indicatif :

- Le citoyen et la cité à Athènes au V<sup>ème</sup> siècle avant J-C. La citoyenneté dans l'Empire romain au II<sup>ème</sup> siècle. (5 à 6 heures)
- Naissance et diffusion du Christianisme (4 à 5 heures)
- Carte de la Méditerranée au XII<sup>ème</sup> siècle : le carrefour de trois civilisations (5 à 6 heures)
- Humanisme et renaissance (5 à 6 heures)

---

<sup>313</sup> *Ibid.*

- La période révolutionnaire (11 à 13 heures) est découpée en trois sous-parties « la contestation de la monarchie absolue », « les expériences politiques en France de 1789 à 1815 » et « l'Europe transformée par la période révolutionnaire »
- L'Europe entre restauration et révolution (de 1815 au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle) (7 à 9 heures) découpée également en trois sous-parties « les aspirations libérales et nationales », « le Romantisme », « la monarchie censitaire en France (1815-1848) »<sup>314</sup>.

Le programme d'Histoire de Première se déploie sur deux siècles, ce qui semble bien court par rapport aux quinze siècles de la classe de Seconde. Le XIX<sup>ème</sup> siècle et le premier tiers du XX<sup>ème</sup> siècle sont à étudier dans les deux premières parties et le début du XX<sup>ème</sup> siècle dans la troisième partie pour un total de quarante heures annuelles en moyenne.

Le programme s'organise comme suit :

*L'âge industriel et sa civilisation (du milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle à 1930) (11 à 13 heures)*

*Les transformations économiques et sociales, les idéologies de l'âge industriel en Europe et en Amérique du Nord.*

*L'Europe et le monde*

*Religion, culture et arts*

*Nations et États (du milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle à 1914) (10 à 12h)*

*Nationalités et nationalismes en Europe avant 1914.*

*Les États industriels entre tradition conservatrice et poussée libérale et démocratique.*

*La France de 1848 à 1914*

*D'une guerre à l'autre (1914-1939) (16 à 18 heures)*

*La Première Guerre mondiale, la Révolution russe et les bouleversements de l'Europe*

*La crise des démocraties libérales*

*La France de 1919 à 1939.*

Le programme d'Histoire de Terminale est le plus « court » dans le sens où il ne comporte que la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle ; il démarre lors de la Seconde Guerre

---

<sup>314</sup> *Ibid.*

mondiale (et n'englobe pas les origines de la guerre, au programme de Première) et file jusqu'à « nos jours » soit 1995 bien qu'aucune date d'arrêt ne soit spécifiquement établie.

Le programme s'organise comme suit :

*I - La Seconde Guerre mondiale (7 à 9 heures)*

*1 - Les grandes phases.*

*2 - L'Europe et la France dans la guerre.*

*3 - Bilan de la guerre.*

*II - Le monde de 1945 à nos jours (21 à 23 heures)*

*1 - Les transformations économiques et sociales du monde depuis 1945.*

*2 - Les grands modèles idéologiques du monde (institutions, société, culture) et leur évolution : le modèle soviétique, le modèle chinois, le modèle américain, le modèle européen libéral.*

*3 - Les affrontements des grandes puissances et la dissolution des blocs.*

*4 - L'émancipation des peuples dépendants et l'émergence du Tiers Monde.*

*III la France depuis 1945 (9 à 11 heures)*

*1 - L'évolution politique.*

*2 - Économie, société, culture.*

Le programme de Seconde s'axe principalement sur l'étude de l'Histoire de l'Europe (ou plutôt ici de l'Histoire en Europe) et du pourtour méditerranéen, bien que des connexions se fassent avec le reste du monde. Toutefois, cela se fait de façon plus épisodique et dans le cadre d'une rencontre entre la société européenne et une « autre civilisation ». En effet l'objectif clairement affirmé est celui de « construire une culture » en mettant en « évidence quelques grands repères culturels », d'une part et « la reconnaissance de l'ampleur du patrimoine européen », d'autre part<sup>315</sup>.

On remarque que les quatre premiers chapitres bénéficient de moins d'heures consacrées alors que l'ancrage chronologique se fait sur plusieurs siècles. Il s'agit de montrer quelques grands aspects d'une thématique comme le « fonctionnement de la démocratie à

---

<sup>315</sup> *Ibid.*

Athènes », « le processus de romanisation », de « caractériser le message du christianisme », « les influences réciproques » entre « les civilisations de la chrétienté occidentale, de l'Empire byzantin et de l'Islam au XII<sup>ème</sup> s ».

Jusqu'au XV<sup>ème</sup> siècle et le chapitre IV, le terme d'Europe n'apparaît à aucun moment dans le programme d'Histoire mais par la suite, on en observe six occurrences. A nouveau, l'Europe n'est pas véritablement définie mais suppose de fait un ensemble géographique et culturel sur lequel il n'est apparemment pas nécessaire de s'attarder pour en concevoir les pourtours. L'Europe est généralement mise en perspective dans d'autres ensembles régionaux, parfois internes à l'Europe elle-même. Par exemple, pour la sous-partie « la contestation de la monarchie absolue », il est demandé d'étudier comment les idées des Lumières engendrent des réflexions politiques en Angleterre, aux États-Unis puis en Europe. Les va et vient sont assez constants d'ailleurs entre l'analyse des spécificités révolutionnaires françaises et leur réception en Europe. Aussi, le programme cherche à ouvrir un regard *a priori* franco-centré vers une perspective plutôt européenne (et dans une moindre mesure américaine) tout en donnant une place de choix à la France, mise au centre des XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles.

Ces perspectives sont d'ailleurs justifiées par Dominique Borne dont les choix « ont été portés sur le patrimoine culturel, religieux et politique de l'Europe [et] d'en dégager la signification »<sup>316</sup>. Bien qu'étant de nature chronologique, le programme semble également très thématique puisqu'il s'agit d'événements qui « constituent autant de repères culturels forts »<sup>317</sup>. Intitulé « le monde du milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle à 1939 », le programme d'Histoire de Première se rapproche d'une étude des relations internationales et des imbrications culturelles, politiques et économiques entre les différents États du monde à partir de la Révolution industrielle. Pour commencer, la place accordée à la France reste majeure. Déjà le descriptif énonce bien de « privilégier la France et l'Europe » où une « attention particulière est portée à la France » et que « l'étude de la France fera l'objet d'une approche précise »<sup>318</sup>.

---

<sup>316</sup> BERSTEIN Serge, BORNE Dominique, « Les nouveaux programmes d'histoire des lycées », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°49, janvier-mars 1996.

Consultable en ligne : [https://www.persee.fr/doc/xxs\\_0294-1759\\_1996\\_num\\_49\\_1\\_3490](https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1996_num_49_1_3490) [dernière consultation le 17 juillet 2022].

<sup>317</sup> *Ibid.*

<sup>318</sup> B.O. N°12, *op.cit.*

Afin d'analyser chacun des thèmes du programme par le prisme national, une focalisation sur la France fait l'objet de l'avant dernière sous-partie du deuxième thème :

*« 3 - La France de 1848 à 1914.*

*On examinera comment, de la Seconde République à la veille de la Première Guerre mondiale, la France, tout en poursuivant son développement économique et en exerçant un grand rayonnement culturel, est à la recherche d'institutions capables d'inscrire l'héritage de la Révolution dans la société nouvelle transformée par l'industrialisation. »*

*Cela se retrouve dans l'avant dernière sous-partie du dernier thème :*

*« 4 - La France de 1919 à 1939.*

*La crise des démocraties libérales sera abordée dans une perspective comparative, en montrant la diversité des situations initiales, des remises en cause opérées et des solutions apportées. Le cas de la France sera étudié d'une façon plus approfondie »<sup>319</sup>.*

En outre, la première partie du programme de Terminale « la Seconde Guerre mondiale » se focalise dans sa deuxième sous-partie sur « l'Europe et la France dans la guerre ». Il s'agit ici de montrer aux élèves comment s'organise l'univers concentrationnaire en Europe et quels sont les mouvements de collaborations et de résistance dans les différents pays européens, puis spécifiquement en France.

Les deuxième et troisième parties du programme se déploient sur la même période « 1945 à nos jours », mais à deux échelles différentes « le monde » et « la France » sachant que la partie sur « le monde » se décompose en une vingtaine d'heures d'étude comparées à une dizaine d'heures d'étude pour la « France ». La deuxième partie s'articule autour de l'analyse des différentes régions du monde lors de la guerre froide. A ce propos, la deuxième sous-partie présente « les grands modèles idéologiques du monde (institutions, société, culture) et leur évolution : le modèle soviétique, le modèle chinois, le modèle américain, le modèle européen libéral ». Seul le modèle européen possède dans le titre un adjectif qualificatif, nous y reviendrons dans le chapitre suivant. Ce que nous pouvons déjà observer, c'est la spécificité économique de ce modèle alors que le titre n'invite *a priori* à n'observer que le modèle politico-culturel de ces puissances régionales. Cela est d'ailleurs spécifié dans le descriptif de la sous-partie : « Pour l'Europe libérale, il ne s'agit en aucun cas de juxtaposer les histoires nationales

---

<sup>319</sup> *Ibid.*

des États, mais de montrer, sans omettre les éléments de diversité, la convergence de leurs choix institutionnels, de leurs transformations économiques, sociales et culturelles »<sup>320</sup>.

Le « reste du monde » reste aussi un fil conducteur, surtout dans le programme de Première. Néanmoins, en se penchant sur les focalisations géographiques à faire avec les élèves tout au long de ces deux siècles, deux ensembles régionaux reviennent massivement ; l'Amérique du Nord (principalement les États-Unis) et l'Europe (majoritairement de l'Ouest). Deux sous-parties évoquent brièvement deux autres États, le Japon dans le premier thème et la Russie dans le troisième thème. Le Japon est analysé comme un pays qui monte en puissance avec les États-Unis face à l'Europe industrielle du XIX<sup>ème</sup> siècle. La Russie en revanche est à étudier dans son caractère révolutionnaire de 1917. Aussi, semblerait-il que le reste du monde soit principalement le monde occidental bien que le terme d'Occident ne soit jamais mentionné dans le programme. En ce qui concerne l'Europe, l'objectif semble à la fois de comprendre ce qui peut lier les pays européens (comme l'économie et la révolution industrielle dans le premier thème) mais également ce qui entraîne leur déchirement (le nationalisme dans le thème deux, la fragilisation des États démocratiques dans le thème trois). Et en effet, la Première Guerre mondiale est causée par des « conflits qui résultent d'aspirations nationales non satisfaites et de l'exacerbation du sentiment national ». Aussi, le programme semble-t-il chercher à mettre en garde contre le nationalisme, perçu comme dangereux car excluant et exclusif.

Il s'agit bien ici de donner aux élèves les clefs pour comprendre les évolutions de leur pays d'appartenance tout au long de ce siècle conflictuel. A ce propos, Dominique Borne déclare qu'un « sort est réservé à l'histoire nationale [...] il apparaît nécessaire de montrer de manière claire comment la France s'est adaptée aux grandes évolutions mondiales [...] Il semble non moins légitime de procurer aux jeunes Français les éléments d'une mémoire nationale qui forge leur identité et de leur permettre d'apprécier la manière dont l'histoire de la France s'intègre dans celle de l'Europe et du monde ou en quoi elle s'en différencie »<sup>321</sup>.

### 3.2 En géographie, la France comme condensée des territoires de l'Europe ?

---

<sup>320</sup> *Ibid.*

<sup>321</sup> BERSTEIN Serge, BORNE Dominique, *op. cit.*

Le programme de géographie de Seconde est bien plus « ouvert » sur le monde. Le fil conducteur est « l'occupation différenciée de la Terre par les sociétés humaines »<sup>322</sup>. L'objectif est d'observer dans quelle mesure les sociétés aménagent leur territoire, comment elles en occupent l'espace et quel est leur rapport à leur environnement immédiat. Mais aucune réelle mention n'est faite spécifiquement à l'Europe. L'enjeu est ici principalement de dresser une typologie à l'échelle mondiale, en observant les caractéristiques, aménagements et limites des activités humaines sur la planète eu égard aux spécificités géographiques dans lesquelles ces sociétés s'inscrivent et se développent.

C'est avec le programme de Géographie de la classe de Première, qui fait écho à celui d'Histoire dans le sens où la France s'intègre à un réseau européen fort, que la place accordée à l'Europe est la plus prononcée.

Le programme s'intitule à ce propos « la France en Europe et dans le monde »<sup>323</sup> et prend la forme suivante :

*I - La France en perspective. (8 à 10 heures)*

*1 - L'Europe.*

*2 - La France en Europe : des milieux différents, des cultures différentes, une construction historique.*

*3 - La France dans le monde.*

*II - Le territoire français et son organisation (12 à 15 heures)*

*1 - La population et les trames du peuplement.*

*2 - Organisation et dynamiques des espaces agricoles, industriels et urbains.*

*3 - L'aménagement du territoire.*

*III - États et régions en France et en Europe. (16 à 20 heures)*

*1 - Régionalisations et politiques régionales.*

*2 - Régions et ensembles régionaux.*

*3- Deux États européens.*

---

<sup>322</sup> B.O. N°12, *op.cit.*

<sup>323</sup> *Ibid.*

Il est intéressant de remarquer d'ailleurs que les différentes échelles géographiques précisées par le programme sont « locale, régionale, nationale, européenne et mondiale ». L'échelle européenne n'est pas à considérer comme une simple entité géographique ici mais également dans une approche probablement politique, économique, démographique et où les dimensions « historiques et culturelles [doivent prendre] une place déterminante dans la réflexion des élèves »<sup>324</sup>. D'ailleurs, une réflexion quant aux proximités culturelles des États européens est présente dans l'angle d'étude des classes littéraires.

Pour la première fois apparaît une tentative de « définition de l'Europe »<sup>325</sup>. La première sous-partie du premier thème « la France en perspective » s'intitule tout simplement « l'Europe ». Également, l'Europe géographique et culturelle y est distinguée de l'Union européenne politique. En effet, l'Europe est à analyser comme une entité scindée en trois « composantes : occidentale, centrale, orientale ». Aussi, malgré une évidente union politique, l'Europe reste à étudier sous le prisme d'une distinction géo-culturelle somme toute artificielle. Cela se retrouve d'ailleurs directement dans le titre de la seconde sous-partie « la France en Europe : des milieux différents, des cultures différentes, une construction historique »<sup>326</sup>. Cette sous-partie tente d'intégrer la France dans une construction européenne d'ensemble parce qu'elle serait au cœur de l'Europe géographique : « la France participe à la fois de l'Europe du Nord et de l'Europe méditerranéenne, de l'Europe atlantique et de l'Europe rhénane et alpine »<sup>327</sup>. On retrouve ici le fameux mythe de la France comme un condensé de l'Europe.

## CONCLUSION

Si « historiquement, l'éducation a été à la fois le parent et l'enfant de la création de l'État-nation <sup>328</sup>», l'enseignement de l'histoire prend une nouvelle tournure avec l'intégration européenne. L'Europe n'est donc pas apparue dans les programmes scolaires comme par un enchantement politique. Dans les années 90, elle y prend une place plus conséquente et découle

---

<sup>324</sup> *Ibid.*

<sup>325</sup> *Ibid.*

<sup>326</sup> *Ibid.*

<sup>327</sup> *Ibid.*

<sup>328</sup> Green, Andy, *Education, Globalization and the Nation State*, Basingstoke: Macmillan Press LTD, 1997.

“Historically education has been both parent and child to the developing nation state”

donc de plusieurs facteurs et plusieurs échelles. La volonté d'intégrer une prise de conscience à la nouvelle citoyenneté européenne se traduit par une nouvelle historiographie de l'Europe qui s'illustre désormais au sein des programmes scolaires. Avec l'enseignement de l'histoire de l'Antiquité à la période moderne, c'est un récit européen fort, souvent positif et unificateur qui se met en place. Il ne s'oppose d'ailleurs pas forcément au récit national et républicain puisque, ne le remplaçant pas, il s'y ajoute et le complète, un peu comme la citoyenneté européenne se superpose à la nationale. Néanmoins, quand il s'agit d'enseigner la construction européenne, c'est une Union libérale, au fort déficit démocratique, éloignée des citoyens qui se met en place dans le discours scolaire. Finalement, comme Laurence de Cock le disait à propos de l'histoire coloniale à l'école, l'histoire européenne « se charge progressivement de finalités contradictoires <sup>329</sup> ». A mi-chemin entre ouverture et conquête de l'autre, racines ancrées et interculturalité, échelles européennes et nationales, le récit européen est poreux, modulable.

L'Europe devient non seulement une construction politique, mais également un objet de recherche et par voie de conséquence un objet, voire un cas, d'étude au sein des programmes d'Histoire et de Géographie. Souvent débattue, la question de la pertinence de l'enseignement de l'Europe aboutit finalement à sa mise en place au Lycée par le volontarisme de certains historiens et inspecteurs généraux, le tout englobé dans une réforme de l'École plus large. Reste désormais toutefois la liberté pédagogique chère aux enseignants. Néanmoins, nous nous proposons d'étudier dans le chapitre qui suit la traduction de ces programmes dans les manuels scolaires et la place accordée à l'Europe et ses dérivés au sein de ces outils pédagogiques et didactiques.

---

<sup>329</sup> De Cock, Laurence, *op.cit.*

## Chapitre 3 Traduction dans les manuels

De manière assez évidente, la façon dont l'Europe est enseignée à l'École nous impose d'étudier les manuels scolaires. Comme expliqué déjà dans notre introduction, les manuels scolaires sont un outil pédagogique, tant au service des élèves que des enseignants. On y trouve à la fois des leçons, des documents ainsi que des exercices répondant aux attentes du BOEN et des programmes en cours. Outil souvent critiqué nous l'avons vu, le manuel scolaire reste pourtant un objet d'étude nécessaire en ce qu'il cherche à être exhaustif mais également à plaire aux enseignants qui choisissent ou non de le faire acheter par les établissements dans le cadre de leur enseignement.

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'étudier comment les manuels scolaires de lycée présentent la question européenne aux élèves à la suite de la réforme des programmes. Dans cette optique, nous souhaitons interroger la présence de l'Europe et de ses dérivés à travers les trois années d'études d'Histoire et de Géographie au Lycée. Dans la lignée du débat sur la pertinence ou non de l'Europe en tant qu'objet de recherche<sup>330</sup>, ce sera la façon dont l'Europe est abordée et présentée aux élèves qui sera étudiée. Il s'agira tout d'abord de faire une étude comparative entre les manuels sur la simple présence des occurrences liées à l'Europe face à celles liées à la France en fonction des trois niveaux d'études que sont la Seconde, les Première et Terminale Générales (L et ES). Puis, nous nous focaliserons sur une étude de quelques thèmes plus précis afin d'aborder la façon dont l'Europe est enseignée et quels effets certains choix de vocabulaire pourraient avoir sur la perception de cette Europe par les élèves et orienter leur sentiment ou non d'appartenance.

Pour notre étude, nous avons principalement utilisé cinq manuels d'Histoire de Terminales car la construction européenne et le modèle européen sont des thèmes abordés à ce niveau. Puis, nous avons également utilisé trois manuels de géographie de Terminale ainsi que huit manuels de Seconde, quatre d'Histoire et quatre de Géographie. Enfin, à titre de comparaison avant/après, mais que nous ne développons que très peu ici, nous avons utilisé deux manuels d'Histoire et un de Géographie de Seconde ainsi qu'un manuel de Géographie de Terminale datant d'avant 1990. Pour ce chapitre, notre travail de recherche de Master a été réutilisé en ce qui concerne l'analyse des manuels scolaires des années 1980-1995 pour

---

<sup>330</sup> Voir le chapitre 2 ci-dessus.

observer la tendance à l'ouverture de ces manuels. C'est pourquoi, alors que notre travail de recherche ici se focalise avant tout sur les réformes, programmes et manuels de lycée, l'utilisation des manuels de 3<sup>e</sup> aura ici toutefois son importance car ils intègrent pour la première fois la construction européenne en leur sein.

*Tableau 3: Récapitulatif des manuels étudiés pour la période 1992-2000.*

<b>Discipline</b>	<b>Niveau</b>	<b>Edition</b>	<b>Direction</b>	<b>Année</b>	<b>Nb de pages</b>
Histoire	Seconde	Nathan	MARSEILLE, Jacques	1996	287
		Hachette Education	LAMBIN, Jean-Michel	1996	287
		Hatier	BERSTEIN, Serge et MILZA, Pierre	1996	351
		Magnard Lycées	BERNARD, Henri, SIREL, François, SUEUR, R	1996	295
Géographie	Seconde	Nathan	PITTE, Jean-Robert	1996	287
		Hachette	BOUVET, Christian, MARTIN, Jacques	1996	255
		Hatier	BADOWER, Annie	1996	288
		Bréal	GAUTHIER, André	1996	304
Histoire	Terminale	Nathan	MARSEILLE, Jacques	1998	357
		Hachette Education	LAMBIN, Jean-Michel	1998	383
		Hatier	BERSTEIN, Serge et MILZA, Pierre	1998	319
		Magnard Lycées	BERNARD, Henri, SIREL, François	1998	371
		Bordas	BAYLAC, Marie-Hélène	1998	359
Géographie	Terminale	Nathan	PITTE, Jean-Robert	1998	335
		Hachette Education	BOUVET, Christian	1998	359
		Belin	KNAFOU, Rémy	1998	302

*Tableau 4 : Manuels pré-réforme de 1995.*

<b>Discipline</b>	<b>Niveau</b>	<b>Edition</b>	<b>Direction</b>	<b>Année</b>	<b>Nb de pages</b>
Géographie	Terminale	Magnard Lycées	HAGNERELLE, Michel	1995	367
Histoire	Première	Hachette		1995	
	Première	Nathan		1995	
	Seconde	Hachette Education	BOUVET, Christian, MARTIN, Jacques	1993	287
Histoire	Seconde	Belin	FRANK, Robert	1987	319
		Bordas	QUETEL, C	1987	350
Histoire géographie	Troisième	ISTRA	R.BRIERE, A.CHAMBON, G.GAUDIN, R.POULIQUEN, JP.WYTTEMAN	1980	
Histoire Géographie	Troisième	Magnard	ROCHE, M.	1990	
Education Civique	Troisième	Hatier		1989	

## 1.1980-1991 : une CEE absente des manuels scolaires, l'Europe comme un continent fracturé entre des Europes.

### 1.1 Une Europe géographique et économique au dépend d'une Europe historique.

Cette première sous-partie nous permettra d'analyser de quelles manières les manuels scolaires ont évolué au fil des années pour faire une place de choix à l'enseignement de l'Europe, des États européens, de la construction européenne, etc... Il convient de rappeler que cette thématique de la question européenne ne s'est pas imposée de manière radicale, ni même naturellement, dans le milieu de l'enseignement et dans les programmes scolaires dès l'avènement de la CECA ou même de la CEE.

Les manuels scolaires se focalisent en effet avant tout sur les deux modèles prédominants que sont les États-Unis et l'Union soviétique. Or, au début des années 1990, alors que l'URSS s'effondre, et que l'Europe trouve un nouveau souffle avec le traité de Maastricht qui introduit la citoyenneté européenne, le modèle européen ne trouve pourtant pas sa place au sein de l'enseignement français, bien qu'en 1988 une résolution adoptée par le Conseil des ministres de l'éducation de la communauté européenne a décrété devoir « renforcer chez les jeunes le sens de l'identité européenne' »<sup>331</sup>. Il sera donc nécessaire de se pencher sur le processus évolutif des manuels scolaires pour comprendre comment l'Europe a pu gagner en notoriété. Nous utiliserons donc des manuels d'avant 1995 mais aussi des manuels de troisième dont la place accordée à l'Europe est la plus importante. Cette sous-partie provient principalement de nos recherches effectuées lors de notre année de M2 en 2013<sup>332</sup>.

En 1980, les manuels scolaires sont très peu axés sur l'histoire de la construction européenne. Brigitte Morand dans son ouvrage *Cinquante ans de Guerre froide : le conflit Est-*

---

<sup>331</sup> Journal officiel des Communautés européennes, Résolution du Conseil des ministres de l'éducation réunis au sein du conseil sur la dimension européenne dans l'éducation du 24 mai 1988.

<sup>332</sup> VALERO, Maïa, L'enseignement de l'Europe vu par les manuels scolaires français (histoire, géographie, éducation civique) de la fin de la Guerre froide à nos jours, travail de mémoire de recherches réalisé sous la direction de MANIGAND, Christine, Paris III, 2013. « Première partie : de "la simple expression géographique" à "la vieille civilisation faite d'héritages", évolutions des manuels scolaires d'histoire/géographie ».

*Ouest raconté par les manuels scolaires français* parle même de « curieuse disparition »<sup>333</sup>. Il est aisé de voir que par exemple, dans l'édition ISTR A de 1980<sup>334</sup> dédiée aux classes de 3<sup>èmes</sup>, que seules une dizaine de pages sont consacrées à la Communauté économique européenne quand plus d'une trentaine sont accordées aux États-Unis ou à l'Union soviétique, réparties sur plusieurs chapitres. Ici, la CEE n'est analysée que d'un point de vue géographique voire commercial mais nullement historique. Il suffit de se pencher sur l'ensemble des cartes que nous proposent les manuels scolaires. Soit il s'agit d'une carte physique de l'espace européen, avec ses reliefs, son climat et les principales capitales, soit de la carte de l'agriculture européenne avec les régions céréalières, d'élevages, ou encore viticoles, soit enfin d'une carte représentant les régions industrielles de la CEE avec les régions dynamiques, celles en difficultés et les bastions industriels... De plus, certains schémas permettent uniquement de constater les bénéfices économiques dus à la CEE, à savoir l'intensification des échanges intra-communautaires ou l'ouverture des frontières aux travailleurs.

Néanmoins, le titre « la Communauté économique européenne : une construction difficile »<sup>335</sup> pose déjà le problème de légitimité du modèle européen comparé aux « États-Unis, centre du monde capitaliste »<sup>336</sup>. Bien que la CEE soit tout de même étudiée comme la première puissance mondiale et détenant 1/3 du commerce mondial, les manuels scolaires ne mettent en évidence que le projet économique européen et ce, jusqu'au début des années 1990. Dans les années 1980, l'Europe est alors expliquée comme une nouveauté géographique et économique. L'histoire commune aux Européens est enseignée *via* les oppositions, les rivalités mais aussi les guerres entre États, empêchant toute possibilité de mettre en avant une civilisation commune, ce que Frank Pfetsch nomme d'ailleurs « la problématique de l'identité européenne »<sup>337</sup>.

Toutefois, Brigitte Morand<sup>338</sup> rappelle qu'en 1989, dans l'édition Belin, un chapitre est consacré à la question fondamentale « y a-t-il une société européenne ? » alors qu'Hachette, la même année, observe une « Europe à la recherche de son identité et de son unité ».

---

<sup>333</sup> MORAND, Brigitte, *Cinquante ans de Guerre froide : le conflit est-Ouest raconté par les manuels scolaires français*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 246.

<sup>334</sup> R.BRIERE, A.CHAMBON, G.GAUDIN, R.POULIQUEN, JP.WYTTEMAN, *Histoire géographie 3<sup>ème</sup>*, Paris, ISTR A, 1980.

<sup>335</sup> ISTR A, 1980, *op.cit.* p. 163.

<sup>336</sup> *Ibid.* p. 35.

<sup>337</sup> PFETSCH, Frank, *les Racines de l'identité européenne*, Paris, Economica, 1999, p. 260.

<sup>338</sup> MORAND, Brigitte, *op.cit.*, p. 246.

Dans l'édition ISTR<sup>339</sup>, le chapitre « l'unité européenne par la culture ? » tente de répondre à ces problèmes et cherche à trouver une légitimité à l'Europe en déclarant que « le rayonnement intellectuel de l'Europe est le premier aspect de sa domination sur le monde »<sup>340</sup>.

Toutefois, dans ce cas, il incomberait aux manuels scolaires de transmettre une culture européenne. Or ces derniers sont bien plus tournés vers l'*american way of life*, ignorant l'héritage des européens.

## 1.2 Des manuels évoluant dans le contexte de la guerre froide : un focus sur les deux grandes puissances.

Ainsi, si les manuels scolaires dans les années 1980 peinent à représenter et définir les contours de la nouvelle Europe en marche, ils n'ont « aucun mal à se représenter le modèle américain ou le modèle soviétique<sup>341</sup> » pour reprendre les termes de Brigitte Morand. Bien que l'année 1990 soit une année phare dans le sens où elle précède l'année de la chute du monde soviétique, les programmes scolaires restent pourtant centrés sur les blocs de l'Est et l'Ouest.

Chez Magnard<sup>342</sup> en 1990, l'Europe est totalement occultée au profit de la bipolarisation du monde. Aucun titre sur l'Europe, la construction européenne ou même la CEE n'apparaissent dans la table des matières. Puisque « l'Europe occidentale ne peut même plus assurer sa propre sécurité, elle est amenée à s'en remettre aux États-Unis »<sup>343</sup>, et les deux gagnants de la Guerre ne sont que les USA et l'URSS. Ces deux modèles sont alors au centre de l'enseignement et au cœur des programmes scolaires dont la thématique des relations internationales devient la clef de voûte. Nombreuses sont les photographies des manuels scolaires mettant en scène « les grands hommes politiques »<sup>344</sup> à l'instar de Kennedy et Khrouchtchev laissant de côté Robert Schuman ou Jean Monnet.

Ainsi, en s'inscrivant dans ce contexte historique de guerre froide, les manuels scolaires donnent une vision d'un monde fracturé mais avec l'espoir d'une réconciliation

---

<sup>339</sup> Istra, *op.cit.*, p. 8.

<sup>340</sup> *Ibid.*

<sup>341</sup> MORAND, Brigitte, *op.cit.*

<sup>342</sup> ROCHE M., *Histoire Géographie 3e*, Paris, Magnard, 1990.

<sup>343</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>344</sup> *Ibid.*, p.108 et p.116-117.

mondiale. L'emploi des expressions « une seule Terre » ou encore « le monde est un grand village »<sup>345</sup> explique alors pourquoi l'enseignement d'une union d'États européens est minimisé au profit d'une union mondiale pacificatrice. Nous pouvons ici faire référence à Géraldine Bozec dans son article « L'Europe au tableau noir. Comment les instituteurs français enseignent-ils l'Europe aujourd'hui ? » qui déclare que « l'enseignement de l'Europe est donc largement freiné par un langage de l'universel qui s'étend au monde entier »<sup>346</sup>.

De surcroît, rappelons que les années 1980 sont marquées par la remise en question d'une identité européenne et par une longue période d'euroscpticisme à laquelle l'Acte unique de 1986 tente de mettre fin. Il n'existe en effet que peu ou prou de repères européens et c'est ce qui pousse les manuels scolaires à se tourner vers d'autres *ways of life*, ou modes de vie, pouvant inculquer certaines valeurs universelles aux élèves. La véritable unité européenne n'est alors que de l'ordre du mythe dans les années 1980, l'enseignement de la France et de la nation française restent dès lors le centre névralgique des manuels scolaires.

### 1.3 Un enseignement à dominante nationale : la France au détriment de l'Europe.

En se penchant sur les programmes scolaires des années 1990, il est aisé de constater à quel point la France est l'enjeu principal de l'enseignement en Histoire, Géographie et Education civique. Effectivement, de nombreuses cartes représentant le territoire français parcourent les manuels de géographie de 3<sup>ème</sup> comme dans l'édition Magnard de 1990 où l'on a une carte des régions et départements métropolitains<sup>347</sup>, carte qui n'existe quasiment plus dans nos manuels actuels où seules les régions de France sont représentées. De plus, les divers paysages de la France y sont présents au travers de photographies comme la Lozère, le Mont-blanc, la Beauce<sup>348</sup>, ...

En revanche, les divers pays européens, même voisins de la France ne sont absolument pas illustrés dans ces manuels des années 1990. De surcroît, pour insister sur cette

---

<sup>345</sup> *Ibid.*, p. 172-173.

<sup>346</sup> BOZEC, Géraldine, « L'Europe au tableau noir. Comment les instituteurs français enseignent-ils l'Europe aujourd'hui ? » in *l'Identité européenne, entre science politique et science fiction* dirigé par DUCHENE, Sophie, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 163.

<sup>347</sup> Magnard, *op.cit.* p. 218.

<sup>348</sup> Istra, *op.cit.* p. 127.

prépondérance des chapitres consacrés à la France, il est possible d'analyser que dans le manuel d'éducation civique Hatier de 1989<sup>349</sup> par exemple, les trois thèmes principaux sont « la France, Etat républicain » (la Nation, l'Etat, la République, la Constitution de la V<sup>ème</sup> République, ...), « les institutions politiques de deux grandes puissances » (USA et Union soviétique) et « la vie internationale » (un seul monde : la solidarité internationale, les organisations internationales, l'univers francophone...).

Tout ce qui peut avoir trait aux institutions européennes et leur fonctionnement, comme la Commission, le Parlement, le Conseil, est occulté pour faire place libre à toute une liste des « hautes institutions de l'État » comme le Conseil Constitutionnel, le Conseil Économique et Social, la Haute Cour de Justice, le Conseil supérieur de la magistrature, le Conseil d'État, la Cour des comptes et de leurs brèves définitions<sup>350</sup>.

D'ailleurs, il est intéressant de préciser que l'absence de thématique sur l'Europe est justifiée dans l'encadré adressé aux enseignants ' « si l'Europe n'apparaît pas comme telle c'est qu'elle a déjà donné lieu à une partie importante du programme de 4<sup>ème</sup>. Bien entendu elle est présente dans le tissu même des relations internationales' »<sup>351</sup>. Or, en se penchant sur cette thématique, il est possible de noter que l'Europe n'a qu'une place mineure face à l'ONU ou l'UNESCO qui ont droit toutes deux à un chapitre qui leur est réservé.

En revanche, la Communauté Économique Européenne (CEE) se situe dans une sous partie « qui agit sur la scène internationale ? » du chapitre « Chances et défis de la fin du XX<sup>ème</sup> siècle » où « les acteurs privilégiés restent les États qui s'expriment à titre individuel, dans des instances internationales telles que l'ONU ou dans le cadre d'organisations régionales (CEE par exemple) »<sup>352</sup>. Si l'Europe n'est pas au programme d'éducation civique en 3<sup>ème</sup>, cela signifie que ce thème n'apparaîtra pas dans l'examen du Brevet et qu'il n'est donc pas considéré comme un thème « central », un enjeu pour l'enseignement.

Toutefois le tournant que le traité de Maastricht a pu consacrer en 1992, en passant de Communauté économique européenne à Union européenne, entraîne une modification dans les manuels scolaires et dans leur manière d'aborder l'histoire de la construction européenne, l'espace européen et le fonctionnement de l'UE.

---

<sup>349</sup> Hatier, *Ensemble citoyens !*, Education civique, 3<sup>e</sup>, 1989.

<sup>350</sup> *Ibid.* p. 22.

<sup>351</sup> *Ibid.*, « avant-propos ».

<sup>352</sup> *Ibid.*



## 2. 1992-2001 : la montée en puissance de l'Europe et de ses enjeux

### 2.1 Maastricht ou la nécessaire révision des manuels.

Il est possible de remarquer en tout premier lieu que, dans les sommaires des manuels, les chapitres abordant l'Europe sont plus nombreux, plus longs et plus précis. Dans le manuel de Seconde de la maison d'édition Hachette<sup>353</sup> par exemple, la division se fait désormais entre les chapitres : « La France et l'Europe dans le monde », « les grands ensembles régionaux de la France » et « les États de l'Union européenne ». C'est la première fois qu'un manuel scolaire aborde les voisins européens de la France en tant que tels à l'instar de « l'Allemagne, jeu de frontières au centre de l'Europe », « le Royaume-Uni : insulaire et européen », « l'Italie, méditerranéenne et européenne » et « l'Espagne, méridionale et européenne » ainsi que d'autres États de l'UE comme le Benelux, le Danemark, l'Irlande, le Portugal, la Grèce<sup>354</sup>. Il est donc aisé de remarquer que les titres respectent la nouveauté du traité de Maastricht qui instaure la citoyenneté européenne. En effet, les pays étudiés sont décrits comme ayant chacun des particularités nationales mais sont finalement tous présentés comme européens.

A cet effet, un article du journal *l'Humanité* de l'époque dénonce « l'effet Maastricht » et déclare : « à cela s'ajoute aujourd'hui le projet d'enseigner l'Histoire de l'Europe de telle manière qu'elle aide à faire passer les recommandations de Maastricht. Le premier manuel scolaire « Histoire de l'Europe » vient d'être édité en France par la maison d'édition Hachette »<sup>355</sup>. Ajoutons à cela que dans les programmes de 1995, la troisième partie « les États et régions en France et en Europe » est celle qui détient le taux horaire le plus élevé à savoir entre seize et vingt heures de cours dispensés face au « territoire français et son organisation » qui n'en a qu'entre douze et quinze.

De plus, le programme de Première débute dans tous les manuels scolaires par la définition de l'Europe *via* la problématique « Qu'est-ce que l'Europe ? »<sup>356</sup>. Ainsi, le projet

---

<sup>353</sup> BOUVET, MARTIN, *Géographie 1<sup>ère</sup>*, Hachette Education, Paris, 1993.

<sup>354</sup> *Ibid.*

<sup>355</sup> SPIRE, Arnaud, « L'effet Maastricht », *L'Humanité*, 28 mars 1992.

<sup>356</sup> *La France en Europe et dans le monde*, Hachette édition, Paris, 1995, p. 11 et Nathan, Paris, 1995, p. 14.

respecte bien ce que préconisait Philippe Bassinet (député PS) en 1989<sup>357</sup> « l'enseignement doit regarder au-delà des frontières afin que ce qu'il y a de meilleur dans les programmes et la pédagogie des pays voisins, puissent aussi inspirer la définition de ce qui se fait dans chacun des pays. Il est vrai que l'enseignement a parfois trop souvent tendance à se limiter à une vision par trop nationale ». Ainsi 1992 semble permettre, *via* le renouvellement des programmes, une évolution de l'enseignement à une échelle plus large, l'espace européen.

## 2.2 Une nouvelle vision de l'Europe ?

Il est possible de noter que dans certains manuels scolaires, la vision même de l'Europe change. L'Union européenne passe de « construction difficile » à « projet en cours » ainsi « qu'espace de paix et d'échanges », « de solidarité »<sup>358</sup>. De plus, l'Europe enseignée *via* les conflits mondiaux devient désormais un espace démocratique où les urnes permettent aux citoyens d'exprimer librement leur opinion.

Ce changement dans la manière d'aborder l'Europe au sein des programmes scolaires s'illustre également par les modifications de couverture. Il est possible de prendre l'exemple de la maison d'édition Hachette Education qui, en 1995, modifie sa première de couverture pour y faire apparaître les douze étoiles européennes ainsi que la représentation des pays d'Europe occidentale.

Toutefois, toutes les éditions ne semblent pas autant « européaniser » leurs manuels. En comparant Hachette, qui semble employer des termes assez laudatifs concernant l'Europe, avec l'édition Nathan de la même année<sup>359</sup>, de nombreuses divergences apparaissent dans le vocabulaire employé. En ce qui concerne le territoire tout d'abord, alors qu'Hachette nous décrit une Union européenne comme « un espace à géométrie variable » et met l'accent sur la pacification de l'Europe à travers la construction européenne, Nathan décrit « un continent aux limites arbitraires », soit non justifiées, (terme plus péjoratif), et parle de l'Europe comme d'une « simple péninsule occidentale du bloc asiatique » ou encore du « flou des frontières du

---

<sup>357</sup> BASSINET, Philippe, rapport de la Discussion du rapport de la Commission de la culture et de l'éducation et vote pour le projet de recommandation sur la dimension européenne de l'éducation. Philippe Bassinet, rapporteur.

<sup>358</sup> Hachette Education, *op.cit.*, p. 210.

<sup>359</sup> *La France en Europe et dans le monde*, Géographie 1<sup>ère</sup>, Paris, Nathan, 1995 p. 14 à 29.

continent européen » et conclut que « l'Europe n'a pas de frontières intangibles ».<sup>360</sup>

Concernant les institutions européennes, alors qu'un simple encadré schématisant les institutions chez Hachette, deux pages y sont consacrées chez Nathan qui nous parle « d'un appareil institutionnel à la mesure de l'Union européenne, la complexité des institutions »<sup>361</sup>.

Pour finir sur cette comparaison, au niveau culturel, Hachette<sup>362</sup> déclare que « l'Europe est une réalité culturelle » qui aurait un « dénominateur commun » qui remontrait à la Grèce Antique, met l'accent sur « les valeurs universelles européennes » que seraient *l'Habeas corpus*, la liberté, l'égalité, la DDHC, la tolérance et insiste sur les « lieux de mémoire mondiaux » que seraient le Parthénon ou la Tour Eiffel. En revanche, Nathan soulève de nombreuses problématiques liées à la culture en Europe et parle « d'une identité culturelle aux frontières fluctuantes », se demande « s'il existe une identité européenne », qui proviendrait du christianisme, des Lumières, de la révolution industrielle, ... et décrit la fragmentation entre l'Europe centrale, anciennement communiste et l'Europe occidentale pour conclure « aujourd'hui moins que jamais, ne peut-on lui définir des frontières rigides ».

Aussi, il est difficile d'observer un véritable glissement européen après Maastricht et la réforme des programmes puisqu'en effet, les éditions semblent défendre chacune une vision de l'Europe qui leur est propre ainsi qu'une manière et un vocabulaire pour l'enseigner aux élèves. De surcroît, quand bien même l'Europe semble devenir un enjeu majeur des programmes scolaires d'Histoire/Géographie, il est nécessaire d'observer que la France et la culture française restent l'objet principal d'éducation des années 1995.

### 2.3 Un enseignement toujours franco-centré : la France, un « condensé des territoires d'Europe ».

Jusqu'au début des années 2000, la place de la France en Géographie reste prédominante dans les chapitres des manuels et des programmes scolaires. Cela peut s'observer tout d'abord dans leurs titres, à savoir « La France en Europe et dans le monde », ce qui restera jusqu'en 1997. Il est possible ici d'y voir une certaine forme de « franco-centrage », la France est en effet étudiée à toutes les échelles. Non seulement la France reste l'objet principal du

---

<sup>360</sup> Toutes ces citations sont d'ailleurs mises en gras.

<sup>361</sup> Nathan, *op.cit.*

<sup>362</sup> Hachette, *op.cit.*

programme, mais également l'élément essentiel à retenir. Il est possible d'ajouter à cela qu'elle semble se détacher des autres États membres de l'UE auxquels il est accordé un chapitre, mais à part, à savoir : « des États européens »<sup>363</sup>, et où la sélection de l'État à étudier est laissé « au choix de l'enseignant »<sup>364</sup>. C'est pourquoi, il est possible ici de se référer à Géraldine Bozec qui dans son article « L'Europe au tableau noir » déclare que « l'UE est strictement arrimée au principe national[...] regard qui reste franco-centré. En géographie, il s'agit de « montrer l'intégration de la France dans l'Union européenne ». C'est la France qui appartient à l'UE : les Européens comme co-citoyens ne constituent pas un groupe identifiable [...] l'UE est ainsi étudiée à travers ses États, dans une conception qui reste centrée sur l'État-nation »<sup>365</sup>.

Certes, bien que l'Europe prenne une place sans cesse plus importante au sein des programmes, elle peine toutefois à devenir le cadre de réflexion sur les enjeux du XX<sup>ème</sup> siècle. Face à une France présentée comme « l'une des premières puissances européennes à réaliser l'unité politique de son territoire »<sup>366</sup>, ayant « une identité nationale forte »<sup>367</sup> et dont « l'influence culturelle et linguistique [...] en font une puissance moyenne au rayonnement mondial réel »<sup>368</sup>, l'Europe, quant à elle, n'est introduite que de manière très factuelle avec par exemple une liste des pays faisant partie de l'UE, le fonctionnement institutionnel de l'Union, ...

Aussi, les connexions entre les États membres sont malaisées à saisir, et l'analyse politique de l'Union ne se fonde que sur les institutions. C'est pourquoi, il est possible de voir que, jusque dans les années 2000, l'Europe « existe dans une réalité géographique et dans la vie quotidienne, mais elle n'existe pas dans une réalité politique et morale »<sup>369</sup>.

---

<sup>363</sup> Hachette, 1995.

<sup>364</sup> Bulletin Officiel n°13, 29 juin 1995.

<sup>365</sup> BOZEC, Géraldine, *op.cit.*

<sup>366</sup> Hachette, 1995, p. 47.

<sup>367</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>368</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>369</sup> GIRAULT, René et BOSSUAT, Gérard, *L'Europe des Européens*, Publications de la Sorbonne, Paris, 1993, version Ebook, « conclusion ».

### 3. En Terminale : l'Europe, un modèle émergent dans des guerres à caractère mondial

#### 3.1 l'Europe nazie

En 1995, la Seconde Guerre mondiale est le point de commencement du programme d'Histoire de la classe de Terminale. Le programme insiste bien d'ailleurs sur le chapitre de « l'Europe et la France dans la guerre ». Partant de 1939 et allant jusqu'en 1945 (voire parfois jusqu'en 1946-7 et la mise en place de l'ONU), les manuels scolaires post-Maastricht se focalisent principalement sur une nouvelle organisation de l'Europe lors de la Seconde Guerre mondiale qui aurait été totalement sous le joug nazi, alors qu'il y a eu des mouvements de résistances. Pour ce faire, les manuels à notre disposition, excepté le Bordas<sup>370</sup>, séparent la France et l'Europe en deux chapitres distincts ; il s'agit donc d'analyser la guerre à deux échelles géographiques.

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que, dès le départ, la France reste un « cas particulier »<sup>371</sup> aussi bien dans le processus de collaboration que de résistance. Une forme de francocentrisme est alors observable, bien que le nombre de pages accordé au chapitre sur l'Europe dans la Seconde Guerre mondiale reste proche voire similaire à celui de la France. D'ailleurs, le Hatier de Milza et Berstein<sup>372</sup> comporte treize pages pour la France et quinze pour l'Europe.

Toutefois, de quelle Europe parle-t-on ici ? Il semble en effet qu'il s'agisse d'une Europe nazie, généralement qualifiée d'« hitlérienne ». Deux occurrences sont utilisées dans les sous-parties des leçons du Magnard, le Hachette préférant le terme « d'Europe nazie ». En revanche, les Nathan, Hatier et Bordas utilisent l'expression « l'Europe à l'heure allemande »<sup>373</sup>. Le terme d'Europe est alors susceptible de recevoir ici plusieurs interprétations. En effet, l'Allemagne nazie met en place une politique différenciée en fonction des États

---

<sup>370</sup> BAYLAC, Marie-Hélène (dir.), *Histoire Terminale, Le monde de 1939 à nos jours*, Bordas, Paris, 1998.

<sup>371</sup> BERNARD Henri, SIREL François, *Le Monde de 1939 à nos jours, Terminales L, ES, S*, Magnard Lycées, Baume-les-Dames, 1998.

<sup>372</sup> BERSTEIN Serge et MILZA Pierre, *Histoire, Terminales*, Hatier, Paris, 1998.

<sup>373</sup> Voir planche : France et Europe dans la Seconde Guerre mondiale, Manuels d'Histoire de Terminales, 1998.

dominés. L'Europe ne peut donc ici être perçue ni comprise comme une entité uniforme. « L'ordre nouveau européen » se décline dans les manuels scolaires selon la typologie faite par Yves Durand<sup>374</sup>, le Magnard parle d'« États aux statuts différents » et le Bordas explique que l'« l'Europe allemande est un ensemble disparate de régions aux statuts divers ». En revanche, le Nathan présente la nouvelle Europe selon une autre distinction : les collaborateurs d'État (ceux qui collaborent économiquement avant tout afin d'obtenir des avantages) et les collaborationnistes (ceux qui adhèrent à l'idéologie nazie et la soutiennent). Ainsi, le manuel dresse-t-il carrément la liste des États selon leur appartenance à l'une ou l'autre de ces catégories. Les collaborateurs d'État sont « le Danemark, la Slovaquie, la Serbie, la Grèce et le régime de Vichy » (on remarquera qu'il ne s'agit pas ici de la France) et les collaborationnistes sont « la Norvège, les Pays Bas, la Belgique, la Hongrie ainsi que la Croatie des Oustachi ». Le Hatier quant à lui fait le même type de distinction mais évoque « la France de Vichy ». Le chapitre sur l'Europe dans la Seconde Guerre mondiale est donc extrêmement complexe en ce qu'il dresse le portrait d'une Europe dominée, nazifiée. Il semblerait que l'Europe soit bien ici polymorphique, une mais pourtant diverse.

Pour synthétiser cette Europe en guerre, le programme préconise qu'« à partir d'une carte de 1942, on analysera les formes de l'occupation, les collaborations, les résistances ». Les manuels retiennent majoritairement le terme d'occupation pour leur carte de 1942, montrant dans quelle mesure l'Europe est sous la domination nazie et quel serait le degré de collaboration des différents États européens au III<sup>ème</sup> Reich. Les manuels ont une vision assez différente des relations des États à l'Allemagne et notamment de la France, parfois qualifiée de « pays pratiquant la collaboration d'État » par le Nathan et le Bordas, de « territoire occupé par la Wehrmacht » par le Magnard ou encore une France divisée entre un « territoire français sous l'autorité de Vichy » et « un territoire occupé ou administré par l'Allemagne et ses satellites » par le Hatier<sup>375</sup>. Quoi qu'il en soit, il s'agit de montrer les différences entre les États européens tout en observant à quel point l'Allemagne a pu dominer ces différents États au milieu de la guerre. D'ailleurs, les titres des différentes cartes sont également intéressants. Face à la neutralité de « l'Europe en 1942 » du Hatier (fig.4) ou « l'Europe politique au cours de l'été

---

<sup>374</sup> DURAND, Yves, *le Nouvel ordre européen nazi, 1938-1945*, Editions Complexe, Bruxelles, 1990. Dans son ouvrage, Durand dresse cinq niveaux d'organisations territoriale : pays annexés, sous administration directe, sous la tutelle de gouvernements locaux, satellites et neutres. Les manuels scolaires ne semblent retenir que les trois premiers.

<sup>375</sup> Voir les planches « cartes de l'Europe en 1942 » ci-après

1942 » (fig.5) du Nathan, une gradation peut s'observer entre la simple « Europe occupée de 1942 » (fig.6) du Hachette, « l'Europe sous la domination allemande » (fig.7) du Magnard devenant carrément « l'Europe allemande en 1942 » (fig.8) chez Bordas.

## Cartes de l'Europe en 1942, comparaison entre les différents manuels

Figure 4 : « La neutralité de « l'Europe en 1942 », Hatier.

Il s'agit ici d'une Europe au sens très large du terme englobant une grande partie de l'Afrique du Nord française ainsi que de l'URSS.

La France est divisée entre le nord qualifié de « territoire occupé par l'Allemagne » et le Sud, « territoire français sous l'autorité de Vichy ».

### Comprendre par des cartes

## L'Europe sous la domination nazie



3 L'Europe en octobre 1942

Figure 5 : « L'Europe politique au cours de l'été 1942 », Nathan.

L'Europe est ici moins large. La France est scindée entre la « zone occupée » au Nord et la « zone libre » au Sud mais intégrée dans un aplat de couleur uniforme « pays pratiquant la collaboration d'État » qui prend également la Grèce, Serbie et Slovaquie. La spécificité de collaboration n'est ainsi plus l'apanage français mais un phénomène d'ampleur européen.

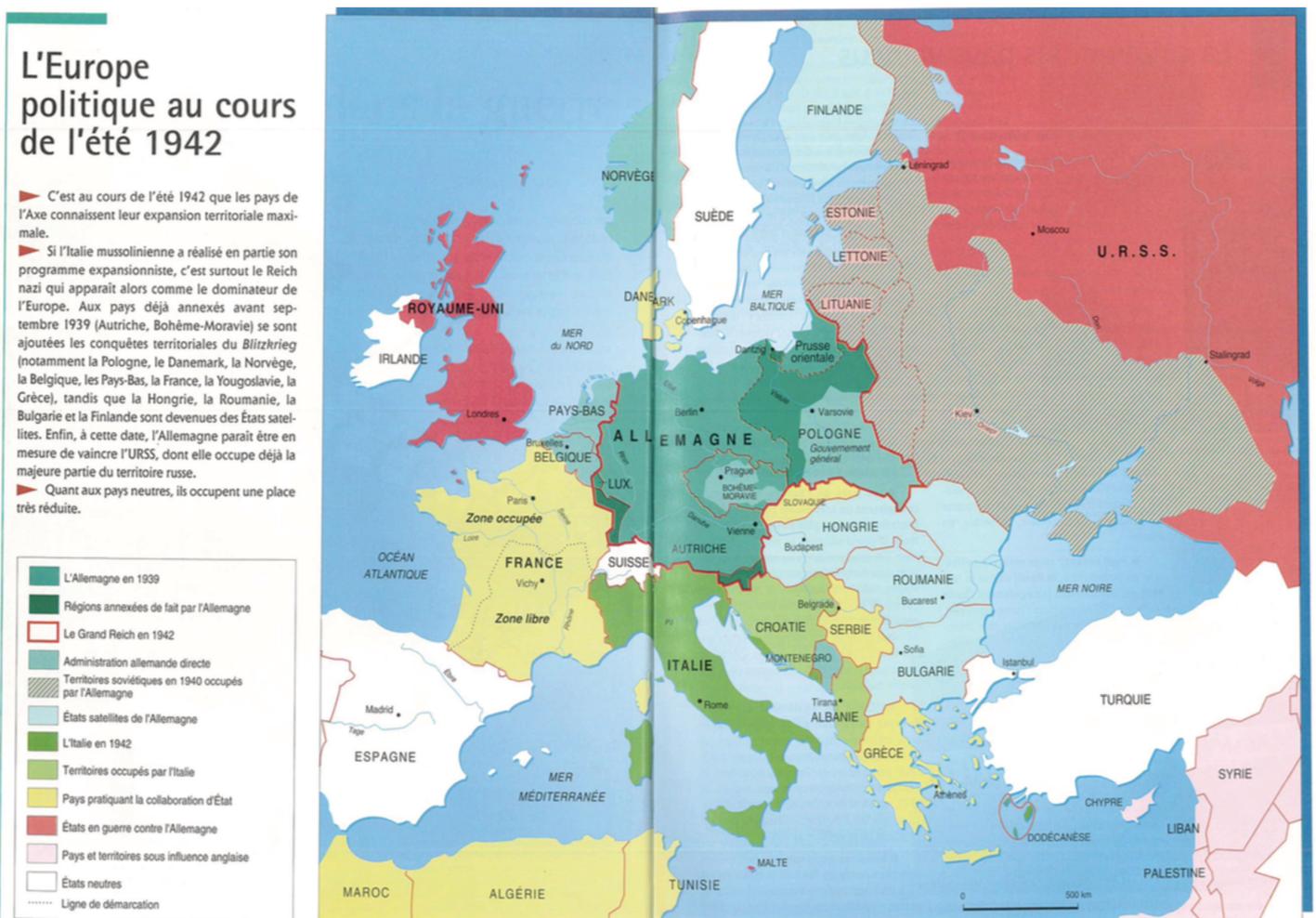


Figure 6 : « l'Europe occupée de 1942 », Hachette

Contrairement au manuel précédent, le figuré hachuré sur le Sud de la France lui confère une valeur particulière à l'échelle européenne. Ici la France est hybride, entre « territoire occupé par l'Axe » et « territoire dépendant de Vichy ».



2 L'Europe occupée, en octobre 1942.

3 Critique du film *Le Péril juif*.

Figure 7 : « L'Europe sous la domination allemande », Magnard

Ici, la France du Sud devient carrément une « France non occupée » et possède son propre figuré que les autres pays européens n'ont pas.



Figure 8 : « L'Europe allemande en 1942 », Bordas

Ici, la situation politique de la France est intégrée à celle d'autres pays européens « pratiquant la collaboration d'État ». Il n'est pas fait de réelle distinction entre le nord et le sud (mis à part un léger figuré linéaire blanc sans explication dans la légende).

1941	1 241
POPULATION POLONAISE	
1940-1945	600
POPULATION DU GHETTO DE VARSOVIE	
1940-1945	300
On estime que 2 000 à 2 500 calories sont nécessaires quotidiennement à l'homme.	

■ Décrivez l'évolution de la ration alimentaire de la population allemande. Comparez avec les autres exemples. Quelles conclusions en tirez-vous ?

#### L'Europe allemande

- l'Allemagne au 1<sup>er</sup> septembre 1939
- régions annexées après le 1<sup>er</sup> septembre 1939
- protectorats
- limite du Grand Reich
- pays sous administration allemande
- pays pratiquant la collaboration d'État
- territoires soviétiques occupés par l'armée allemande fin 1942

#### Les alliés de l'Allemagne

- l'Italie et ses territoires
- autres alliés

#### L'Europe non allemande

- États en guerre contre l'Axe
- États neutres

### 3 L'EUROPE ALLEMANDE EN OCTOBRE 1942

■ Montrez la diversité, selon les territoires, des statuts et des situations. En quoi l'Europe allemande reflète-t-elle les théories nazies sur la hiérarchie des races ?



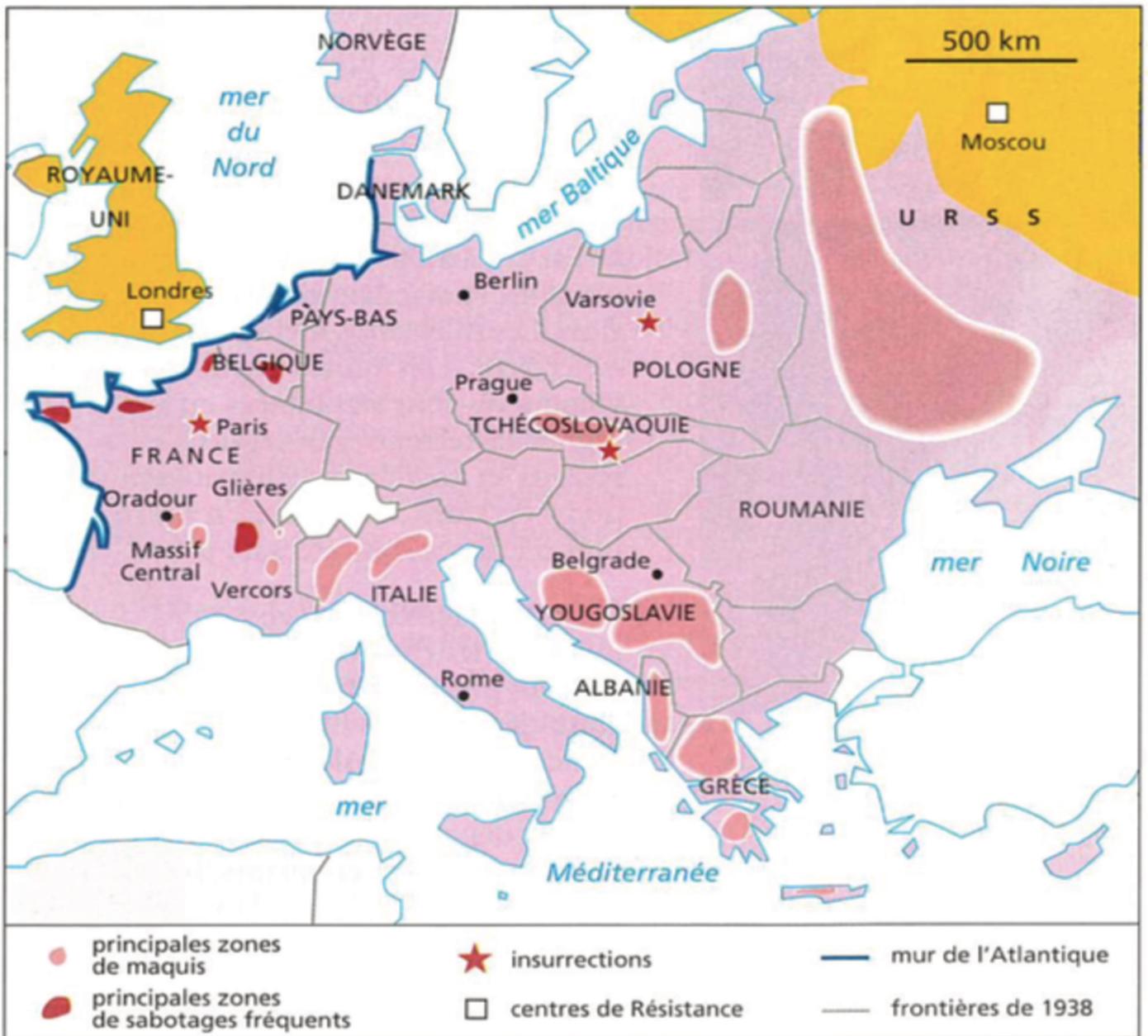
L'Europe hitlérienne agit donc ici en « négatif de l'Europe des Lumières<sup>376</sup> » et devient dans les manuels un « lieu de mémoire européen ». C'est par l'agrégation de chaque État et la participation de tous au processus de collaboration que l'Europe semble ici se forger et se fabriquer, ce que les manuels mettent en exergue. L'Europe « à l'heure allemande » est une Europe coordonnée devenant carrément un « immense empire » chez Bordas ; chaque territoire garde une certaine spécificité tout en restant sous l'autorité du III<sup>ème</sup> Reich possédant ici effectivement tous les pouvoirs.

Ainsi, quid des Européens dans cette *Europa nova* ? Dans le Magnard, les « Européens » ont leur place dans l'introduction et qualifient notamment ceux qui résistent. Le Hatier quant à lui organise toute sa problématique autour d'une histoire plutôt culturelle, de perception de la guerre ; « Comment les États européens ont-ils vécu la domination allemande en Europe ? Quel a été le sort des populations dans l'Europe occupée ? » Ici, les Européens n'existent pas en tant qu'entité, mais plutôt comme une sorte d'unité sous domination nazie mais où encore une fois, chacun aurait sa spécificité. Le seul manuel proposant une carte de la résistance européenne est le Hachette. Bien qu'intitulée « la Résistance et les Alliés », cette carte présente les convergences d'actions en Europe, de la France à l'URSS : « maquis », « zones de sabotage », « insurrections », « centres de résistance ». On observe que le maquis du Vercors, souvent étudié en classe comme un maquis très important en France, est minime face aux « maquis » de l'URSS ou même de la Yougoslavie, Albanie ou Grèce. Néanmoins, seuls les maquis français sont nommés, ainsi que Varsovie en tant que zone d'insurrection. Londres est d'ailleurs qualifiée dans la partie leçon de « plaque tournante de la résistance européenne non-communiste » donnant à penser non seulement son rôle central, mais également l'unité résistante en Europe et chez les Européens.

---

<sup>376</sup> CHAPOUTOT Johann, « le nazisme, une histoire européenne » in FRANÇOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), *Europa notre histoire, l'héritage européen depuis Homère*, Paris, les Arènes, 2017, version Ebook.

Figure 9 : Carte des zones de résistance en Europe durant la Seconde Guerre mondiale (date non précisée), Hachette, 1998.



**6 La Résistance et les Alliés.**

Il semblerait donc que l'Europe en tant qu'entité politique soit une Europe nazifiée, dont les gouvernements seraient à la botte d'Hitler, alors que les Européens, ou du moins les populations européennes soient les résistants (mis à part Londres). Ces actions « héroïques » de résistance armées, s'accompagnent de leurs figures. Le général de Gaulle est bien entendu célébré dans les manuels scolaires comme celui qui « rassemble les Français Libres » selon le Hachette. Néanmoins, les résistants français comme Jean Moulin par exemple obtiennent tout un développement dans le chapitre « la France dans la Guerre ». Aussi, la France garde-t-elle de nouveau une spécificité sur ces figures héroïques. Deux résistants européens (ou du moins « non français ») qui reviennent régulièrement dans les manuels scolaires sont Titò en Yougoslavie et Sophie Scholl en Allemagne. Une courte biographie de Titò est d'ailleurs donnée aux élèves dans le Hachette et le Magnard dans la partie sur la résistance européenne alors que le Hatier et le Hachette toujours présente une photographie de Tito et son état-major, intitulée d'ailleurs « la résistance yougoslave » dans le Hatier. Ces figures charismatiques que sont de Gaulle, Churchill et Tito, sont également accompagnées par des résistants moins officiels comme Sophie Scholl, une jeune résistante catholique allemande. Cette dernière est mise en avant par ses écrits, les tracts distribués dans le groupe de résistants allemands la « Rose Blanche » et son « sacrifice » pour la défense des valeurs de liberté, décapitée en 1943.

Si le rôle de la France reste un angle d'attaque central pour les manuels scolaires dans l'étude de la Seconde Guerre mondiale, l'élargissement à l'échelle européenne en devient également une composante indispensable. L'unité que tendent à construire les manuels se fait ici autour d'une Résistance commune à l'oppression, autour des valeurs de liberté et de démocratie. Une forme de sentiment d'appartenance semble vouloir être créée ici dans le mythe « résistancialiste » expliqué par Henry Rousso dans les années 80, mais cette fois-ci à l'échelle européenne. Pour rappel, l'historien définit ce mythe ainsi :

*« Il désigne un processus qui a cherché : primo la marginalisation de ce que fut le régime de Vichy et la minoration systématique de son emprise sur la société française, y compris dans ses aspects les plus négatifs ; secundo, la construction d'un objet de mémoire, la « Résistance », dépassant de très loin la somme algébrique des minorités agissantes que furent les résistants, objet qui se célèbre et s'incarne dans des lieux et surtout au sein de groupes idéologiques, tels les gaullistes et les*

*communistes ; tertio, l'assimilation de cette « Résistance » à l'ensemble de la nation, caractéristique notamment du résistancialisme gaullien »<sup>377</sup>.*

Ici les deux derniers points « construction d'un objet de mémoire » par des « groupes idéologiques » voire des personnages clefs et « assimilation à l'ensemble de la nation » (même si, bien entendu, la *nation* européenne serait ici à débattre) sont à remarquer dans les manuels scolaires étudiés. L'Europe devient donc ici un « modèle » de résistance dans une guerre mondiale qu'il s'agit de mettre en parallèle à la Résistance française qui n'est plus à analyser seule. Il en va de même pour la collaboration, même si son étude est moins approfondie à l'échelle européenne que nationale. Mais c'est après la Seconde Guerre mondiale que le terme de « modèle » prend tout son sens pour l'étude de la construction européenne.

### 3.2 Le modèle européen dans la guerre froide

Le programme de terminale préconise l'étude des « grands modèles idéologiques du monde (institutions, sociétés, cultures) et leur évolution » avec un focus sur « le modèle européen libéral ». Il est intéressant d'observer que seul le « modèle européen » possède un adjectif pour le qualifier. Nous pouvons observer la définition que les manuels donnent de ce terme « libéral ». Dès l'introduction en effet, les manuels tendent à expliquer les bases du « modèle européen libéral », en se fondant plus sur la dimension historique qu'économique du terme. Dans le Nathan, l'introduction est fortement orientée ; « Rêve esquissé dès le XIX<sup>ème</sup> s, la construction européenne devient réalité après la Seconde Guerre mondiale ». En raison des deux Guerres mondiales, la construction européenne est perçue comme irréalisable. Les guerres semblent pourtant catalyser la construction européenne. Aussi, l'Europe est-elle « fondée sur la réconciliation franco-allemande », tandem au cœur de toute construction. D'ailleurs, la problématique du chapitre du Nathan semble assez manichéenne « l'ambition initiale des « pères fondateurs » de l'Europe - garantir la paix et redonner au continent européen son rôle de modèle mondial - est-elle aujourd'hui réaliste ou utopique ? ». Dans le manuel, l'union de l'Europe pourrait être une utopie ayant une « identité à affirmer dans le monde », une sorte de nécessité de s'imposer comme un modèle à part entière. La notion de libéral est ici quasiment occultée, au profit d'une construction d'ensemble. En ce qui concerne le Magnard,

---

<sup>377</sup> ROUSSO Henry, *Le Syndrome de Vichy. De 1944 à nos jours*, Paris, le Seuil, version Ebook, 1987.

l'introduction s'organise autour des limites rencontrées par l'Europe et plus spécifiquement l'Union européenne en construction. En effet, dès le départ, le manuel pointe les difficultés actuelles telle que « l'impression d'une « déficit » démocratique lié à la « technocratie » européenne » qu'il s'agit désormais de « dissiper ».

Le Hachette semble quant à lui plus critique quant à la notion de libérale, arrimée au modèle européen. En effet, la problématique est assez frappante « existe-t-il un modèle européen libéral ? », et l'introduction entre très vite dans la définition des termes ; « la démocratie libérale est un élément d'unité du monde occidental bien antérieur à la formation d'un « bloc de l'Ouest » au cours de la guerre froide. C'est en effet dans l'Antiquité, puis à partir du XVII<sup>ème</sup> siècle, que se sont mises en place les valeurs qui fondent la démocratie libérale ». Aussi, le Hachette voit surtout dans le modèle européen des « références historiques communes » antiques et le libéralisme est plutôt défini comme les libertés individuelles que comme un modèle économique. Pour le manuel, c'est la démocratie qui est une affaire européenne, fondée sur la philosophie des Lumières. Le Bordas, quant à lui, pose la question de « l'originalité du modèle européen », comme s'il devait se démarquer des autres afin de s'imposer sur la scène internationale. A l'instar du Hachette, le Bordas fait de l'Europe (occidentale) le « berceau de la démocratie libérale » bien qu'il ne fasse pas remonter cela à la Grèce antique. Aussi, l'idée que l'Europe se fonderait sur un modèle libéral n'est pas tout à fait synonyme pour les manuels d'un modèle économique opposé à un potentiel modèle social. Sandrine Kott explique d'ailleurs « qu'à l'heure où le mot « Europe » est plus souvent accolé à l'adjectif « néolibéral » qu'à celui de « social », se demander si l'État social est constitutif de la mémoire européenne semble relever de la gageure<sup>378</sup> ».

L'histoire de la construction européenne n'est pas au cœur du chapitre ici. Il s'agit avant tout pour les manuels de définir un modèle géopolitique et économique européen. Dans le Nathan par exemple, le terme de construction est avant tout fondé sur la fabrique de la paix après la Seconde Guerre mondiale, permettant de « rassembler toutes les nations européennes ». On observe que la nation reste au cœur du modèle européen, qui n'est pas encore une construction d'ensemble. La part de nostalgie du « vieux continent » puissant est forte car la construction européenne permettrait de « redonner au continent son rayonnement d'antan ». En effet, on peut constater la comparaison récurrente entre l'Europe et les États-Unis et les relations

---

<sup>378</sup> KOTT, Sandrine, « la Citoyenneté sociale », in François, Etienne, Serrier, Thomas (dir.), *Europa notre histoire, l'héritage européen depuis Homère*, les Arènes, Paris, 2017.

entretenues entre les deux entités politiques. Les États-Unis sont perçus comme salvateurs, qui « ont joué un rôle essentiel dans la naissance de l'Europe », « il facilitent le redressement de l'Europe occidentale », « prennent en charge la sécurité européenne ». On observe à quel point la confusion est grande dans le Nathan entre Europe, CECA, CEE, UE... où « l'Europe » serait encore une espèce d'entité floue à construire. D'ailleurs, le Magnard considère que le modèle européen est ici « occidental » et s'inscrit véritablement dans une logique de blocs, également avec un attachement au modèle américain qui « influence le modèle européen ». L'attachement voire l'admiration que les manuels peuvent montrer pour le modèle américain se retrouvent également dans le Hatier où les titres sont parlant : « le modèle américain : le triomphe du capitalisme libéral » (15 pages accordées) face au « modèle européen : un libéralisme tempéré par l'État-Providence » (13 pages accordées). Le choix des termes « triomphe » et « tempéré » est assez explicite et fort pour des élèves de Terminales qui n'ont pas encore tout à fait conscience de ce que le terme « capitalisme » peut engendrer comme conséquences économiques et sociales. De plus, le terme même de « modèle » pour qualifier l'Europe est remis en cause dans certains manuels comme le Hachette, qui pose la question « l'Union européenne, un modèle ? », alors que la forme interrogative ne se retrouve ni pour le modèle américain dans les années 80 » ou même l'URSS avec « le modèle stalinien ». Aussi, le modèle européen ne semble pas obtenir la même résonance dans les manuels scolaires que le modèle américain, ni même soviétique. Remise en question, faisant face à de nombreuses difficultés, l'Europe n'est pas encore tout à fait définie pour les élèves de Terminales. Elle reste encore une entité difficilement localisable et même fragile face aux « deux grands » que sont l'URSS et les États-Unis, et même face au modèle chinois qui bien qu'ayant les chapitres les plus réduits, est souvent présenté comme un modèle « en puissance » ou « en devenir ».

## CONCLUSION

Cette première partie consacrée à la fabrique d'un espace européen de l'éducation depuis le Traité de Maastricht nous a permis d'en comprendre ses ramifications au sein des programmes d'Histoire et de géographie français au milieu des années 1995. D'abord, l'éducation reste avant tout une compétence des États-nations et il ne s'agit en aucun cas d'en toucher les *curricula* mais plutôt d'apporter un soutien aux États pour permettre des synergies et des projets transnationaux. En effet, avec ce fameux article 126, « les institutions européennes peuvent ingérer davantage dans ces politiques [les politiques éducatives] »<sup>379</sup>. Toutefois, l'action européenne reste « discrète, peu offensive, ce qui peut s'expliquer par la nécessité de ménager les susceptibilités nationales dans une phase encore fragile de consolidation d'une Europe politique »<sup>380</sup>.

Cette politique dit de subsidiarité est toutefois un enjeu pour cette nouvelle Union européenne qui cherche à légitimer ses actions et à gagner en compétences, notamment à travers une production de textes officielle florissante. Considérant toutefois les réformes de l'Éducation nationale française menées à la suite du Traité de 1992 instaurant la citoyenneté européenne, il est probable que cet espace européen de l'éducation ait été mis en place à l'échelle du pays. A n'en pas douter, ces politiques publiques d'éducation avaient la volonté d'inclure à l'École la prise de conscience de cette nouvelle citoyenneté s'ajoutant, voire complétant, la citoyenneté française (sans toucher au concept de nationalité). Le degré d'eupéanisation dans les programmes dû à ces politiques européennes et nationales est impossible à mesurer, mais le lien semble évident. Soutenue également par des historiens que l'on pourrait qualifier de pro-européens, la place accordée à l'Europe est accrue dans les programmes scolaires et dans les manuels scolaires et semble prendre encore plus d'ampleur dans les années 2000.

---

<sup>379</sup> MOUSNY, Christine, « La politique européenne d'éducation et de formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, avril 2002. [Consultable en ligne] <http://journals.openedition.org/ries/1933>. [dernière consultation le 22 octobre 2022].

<sup>380</sup> *Ibid.*

Partie 2 : 2000-2009, une  
européanisation à marche forcée, les  
petits télégraphes de Maastricht

# INTRODUCTION

C'est lors de la réunion tenue les 23 et 24 mars 2000 à Lisbonne, dite stratégie de Lisbonne<sup>381</sup>, que la présidence du Conseil européen décide de « définir pour l'Union un nouvel objectif stratégique dans le but de renforcer l'emploi, la réforme économique et la cohésion sociale dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance »<sup>382</sup>. L'idée d'économie de la connaissance n'est pas nouvelle<sup>383</sup>, mais apparaît enfin dans un texte officiel. A l'horizon 2010, l'objectif est de dynamiser la compétitivité européenne dans le cadre d'une économie toujours plus mondialisée, la fondant sur une main d'œuvre qualifiée et adaptée aux changements et évolutions du monde du travail.

La stratégie de Lisbonne définit alors une ligne de conduite très claire pour l'Union, « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »<sup>384</sup>. Comment cela se traduit-il dans le domaine de l'éducation ? Nous ne cessons de le répéter, l'éducation reste l'apanage de l'État nation. Or, nous l'avons vu, l'échelon européen grignote à chaque traité, de nouvelles compétences et s'arroge certaines initiatives, certes non contraignantes, mais toutefois bien existantes. La stratégie de Lisbonne n'échappe pas à cette fine manœuvre et devient même un « tournant » dans le renforcement de l'espace européen de l'éducation<sup>385</sup>.

En effet, c'est à partir de cette stratégie de Lisbonne que l'échelle européenne crée des outils pour permettre aux États de comparer leurs systèmes éducatifs, mais également pour harmoniser certaines pratiques. Il s'agit notamment ici du « socle commun de connaissances », sorte de « référentiel standardisé de compétences clés remplaçant le traditionnel programme de connaissances, transversalité des compétences (croisant différentes disciplines), évaluation systématique des « compétences acquises », focalisation sur le rapport éducation/emploi et

---

<sup>381</sup> A ne pas confondre avec le traité de Lisbonne de 2009.

<sup>382</sup> Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000. Consultable en ligne : [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm) [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>383</sup> Cf Première partie, Communication de la Commission, « pour une Europe de la connaissance », 12 novembre 1997.

<sup>384</sup> Stratégie de Lisbonne, *op.cit.*, art. 5.

<sup>385</sup> LAVAL, Christian, « La stratégie de Lisbonne et l'éducation », intervention lors de la journée européenne de l'éducation de la fédération syndicale unitaire, Paris, 14 mai 2005.

tendance à rabattre les exigences proprement éducatives sur celles du marché »<sup>386</sup>. À partir de 2005 en effet, cette terminologie européenne de connaissances, compétences et de socle commun se retrouve dans les programmes français, entraînant par là un effet de *spill-over*, déjà théorisé dans notre première partie.

Notre objectif ici est tout d'abord et surtout d'observer comment la Commission européenne cherche à affermir sa présence et sa compétence dans le domaine éducatif et à renforcer cet espace européen de l'éducation encore balbutiant. Nous essaierons d'observer les méthodes proposées par l'échelle européenne à l'échelle nationale et locale pour mettre en place cette stratégie de Lisbonne. Cela nous permettra d'essayer de mettre en lumière les nouveaux projets nationaux et transnationaux du secondaire découlant de ces initiatives européennes.

---

<sup>386</sup> DEL REY, Angélique, « 1. Une tendance mondialisée », dans : *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, sous la direction de DEL REY Angélique. Paris, La Découverte, 2013, p. 21.

# Chapitre 1 : La stratégie de Lisbonne, vecteur d'identification européenne ?

Apparaissant à dix reprises, le terme « éducation » est central dans la stratégie de Lisbonne et va de pair avec « la formation tout au long de la vie », apparaissant en anglais sous l'expression *lifelong learning*. Le cap est donné, « les systèmes d'éducation européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité »<sup>387</sup>. Plusieurs auteurs y voient ici la volonté européenne de rattraper surtout son retard face aux États-Unis<sup>388</sup>, notamment en termes de nouvelles technologies, génératrices de nouvelles sources de richesses et créatrice d'emplois.

Pour ce faire, trois axes principaux sont donnés : « créer des centres locaux d'acquisition des connaissances, promouvoir de nouvelles compétences de base, notamment dans les technologies de l'information, et améliorer la transparence des qualifications »<sup>389</sup>. Une « réflexion générale sur les objectifs concrets futurs »<sup>390</sup> est alors demandée par le Conseil européen au conseil « Education » pour l'année suivante, soit au printemps 2021. Dans ce cadre, l'éducation devient une priorité. Il faut développer « l'éducation et la formation tout au long de la vie »<sup>391</sup>, *lifelong learning* dans la version anglaise.

Toutefois, que peut-on comprendre ici par éducation, d'ailleurs traduit par « apprentissage » (*learning*) dans la version anglaise ? De cette stratégie globale découlent plusieurs communiqués et rapports de la Commission donnant à voir les avancées européennes sur ce sujet proposant des réformes, des investissements et la mise en place (ou

---

<sup>387</sup> Stratégie de Lisbonne, *op.cit.* art. 25.

<sup>388</sup> ALLEMAND, Frédéric, « La Stratégie de Lisbonne » dans ALLEMAND, Frédéric, *L'Union économique et monétaire: origine, fonctionnement et futur*, CVCE, 2013.

Consultable en ligne : [https://www.cvce.eu/content/publication/2013/12/14/ab228b67-bac5-4f9b-903c-c748019a10e8/publishable\\_fr.pdf](https://www.cvce.eu/content/publication/2013/12/14/ab228b67-bac5-4f9b-903c-c748019a10e8/publishable_fr.pdf) [dernière consultation le 23 juillet 2022].

LAVAL, *op.cit.*

<sup>389</sup> Stratégie de Lisbonne, *op.cit.*, art. 25.

<sup>390</sup> *Ibid.*, art. 27.

<sup>391</sup> Stratégie de Lisbonne, art. 24.

l'approfondissement) de certains programmes en rapport avec l'éducation et la formation des citoyens européens<sup>392</sup>.

Ces documents de travail seront analysés comme des supports européens pour la mise en place de la stratégie de Lisbonne et comme des outils de construction de l'espace européen de l'éducation *via* notamment la mise en place d'une méthode ouverte de coordination, la compétitivité au cœur de l'éducation et un espace européen de l'éducation renforcé dans le supérieur.

Dans ce premier chapitre, nous chercherons à comprendre comment cette stratégie globale se transforme en méthode concrète éducative, quels en sont les effets, positifs ou non, réussis ou non et enfin comment cela s'inscrit-il dans une stratégie d'europeanisation des programmes ou du moins des politiques publiques d'éducation européennes.

---

<sup>392</sup> Nous pensons principalement aux cinq documents suivants :

Document de travail des services de la Commission « Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie » 30 octobre 2000 ;

Rapport de la Commission, « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation », 30 janvier 2001 ;

Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, « Plan d'action *eLearning*, penser l'éducation de demain », 28 mars 2001 ;

Communication de la Commission, « réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie », 21 novembre 2001 ;

« Education et formation 2010, l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne », Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, 30 Avril 2004.

# 1. La Stratégie de Lisbonne : l'éducation entre compétence d'appui et méthode ouverte de coordination

## 1.1 L'ambition de l'Europe de la connaissance

L'idée de faire de l'Union un espace dynamique *via* une main d'œuvre qualifiée et adaptée n'est pas nouvelle. Elle repose également sur l'ambition de créer une Europe dite « de la connaissance »<sup>393</sup>, dans laquelle évolueraient des citoyens européens actifs. Qu'est-ce que cela peut concrètement signifier ? Avant de nous concentrer sur la stratégie de Lisbonne à proprement parler, il faut faire la transition avec la fin des années 90, années qui ont impulsé les balbutiements de l'espace européen de l'éducation.

Le 12 novembre 1997, la Commission fait passer un communiqué intitulé clairement « Pour une Europe de la connaissance »<sup>394</sup>. L'éducation, la formation, l'innovation et la recherche y apparaissent comme les politiques moteurs naturels de la future « société de la connaissance »<sup>395</sup>, dans laquelle souhaite entrer l'Union. La volonté de permettre à tous les citoyens d'accéder à un niveau de connaissances et de compétences suffisants pour s'adapter au monde du travail est exprimé et le chemin pour y accéder passerait par la construction d'un espace éducatif européen. Un an plus tard, une étude intitulée « vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active »<sup>396</sup> est menée par la division « Education, Formation, Jeunesse » de la Commission européenne. La commissaire européenne de la Recherche des Sciences et Technologies Edith Cresson<sup>397</sup> en rédige la préface. L'Europe de la connaissance devient une « promesse »<sup>398</sup> et « l'espace éducatif européen, offert à tous »<sup>399</sup>. Elle vise à « créer

---

<sup>393</sup> Stratégie de Lisbonne, *op.cit.*

<sup>394</sup> Communication de la Commission, « pour une Europe de la connaissance », 12 novembre 1997.

<sup>395</sup> *Ibid.* art. 3.

<sup>396</sup> Commission européenne, Education, formation, jeunesse, « Vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active », 1998.

<sup>397</sup> Auparavant Première ministre française durant un an sous la présidence de François Mitterrand, elle devient commissaire européenne de janvier 1995 à septembre 1999, d'abord sous la présidence Jacques Santer puis de Manuel Marin. (mettre les dates)

<sup>398</sup> « Vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active », *op.cit.*

<sup>399</sup> *Ibid.*

ensemble une communauté volontaire de peuples, de cultures et de traditions différentes »<sup>400</sup>. L'étude présente une participation « décevante »<sup>401</sup> des citoyens européens à la vie civique, politique, économique et sociale. C'est pourquoi « l'enseignement de la citoyenneté ne suffit pas, c'est l'apprentissage de la citoyenneté qui est essentiel »<sup>402</sup>. Il faut que les citoyens développent les compétences nécessaires à leur inclusion dans la vie démocratique européenne. Des programmes comme SOCRATES<sup>403</sup> ou COMENIUS<sup>404</sup>, Leonardo da Vinci ou encore le Service volontaire européen sont présentés comme les vecteurs de développement d'une citoyenneté européenne active et qu'il faudrait élargir à un maximum de jeunes. La dimension européenne de l'éducation y est affirmée comme la condition *sine qua non* pour plus de « solidarité, démocratie, égalité des chances » entre tous. Pour autant, il ne s'agit pas ici de fixer des objectifs, mais seulement de présenter les avantages d'intégrer l'éducation dans le champ des compétences européennes. L'Europe de la connaissance est présentée comme la solution nécessaire pour un avenir économique radieux. Enfin, quelques jours avant la tenue du Conseil de Lisbonne, le réseau EURYDICE (chargé par la Commission européenne de permettre la coopération éducative dans l'Union) publie les résultats de son enquête synthétisant la « contribution des systèmes éducatifs formels des États membres à l'objectif d'apprendre tout au long de la vie »<sup>405</sup>. Elle dresse un constat positif des initiatives étatiques pour « lutter contre le décrochage scolaire, la définition de compétences clés, la coopération école/entreprise, l'ouverture de l'enseignement supérieur »<sup>406</sup> et en appelle à « une coopération internationale

---

<sup>400</sup> *Ibid.*

<sup>401</sup> *Ibid.*

<sup>402</sup> *Ibid.*

<sup>403</sup> *Journal officiel des Communautés européennes*, Programme SOCRATES, 30 avril 2002. SOCRATES est « le programme d'action de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation. Il vise à contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation et au renforcement de la dimension européenne de celle-ci ».

<sup>404</sup> « Le programme COMENIUS vise à renforcer la dimension européenne dans le domaine de l'enseignement scolaire (du préscolaire au lycée) en promouvant la mobilité des enseignants et des élèves ainsi que la coopération entre établissements scolaires ». Plus d'informations sur :

<https://www.europarl.europa.eu/luxembourg/fr/jeunes/activite-pour-jeunes/comenius.html#:~:text=Le%20programme%20COMENIUS%20vise%20%C3%A0,la%20coop%C3%A9ration%20entre%20%C3%A9tablissements%20scolaires.>

<sup>405</sup> EURYDICE, Rapport d'enquête, « Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne », 17 et 18 mars 2000.

<sup>406</sup> *Ibid.*

européenne, à l'échange d'informations et la comparaison d'expériences »<sup>407</sup>, ouvrant un boulevard à la prise de décision du Conseil européen de Lisbonne.

## 1.2 Renforcer la méthode intergouvernementale : les MOC au cœur des nouvelles modalités décisionnelles ?

La stratégie de Lisbonne est mise en place par le Conseil européen. Elle repose donc sur la décision des chefs d'État et de gouvernement des États membres. Il s'agit d'une ligne directrice globale qui fixe des objectifs pour l'Union à moyen terme, dépendant ainsi de la bonne volonté des EM pour appliquer concrètement ses décisions. Ainsi, cette stratégie est-elle celle d'une méthode intergouvernementale ? Pour mettre en application ses objectifs d'économie de la connaissance la plus dynamique du monde, la Commission doit toutefois éviter la cacophonie des États membres en leur permettant de s'approprier le projet. Il s'agit en effet de limiter les potentiels blocages des États-membres et de leur donner les moyens, mais surtout l'envie de s'emparer de cette stratégie afin de la faire vivre à l'échelle nationale. Ainsi, au principe de subsidiarité que nous avons développé dans notre première partie, se substitue la « méthode ouverte de coordination », dite MOC en terminologie européenne. Il ne s'agit plus seulement ici d'une approche *top-down/bottom-up* où l'échelon européen viendrait en appuie à l'échelon national mais plutôt une approche *peer-to-peer*, entre pairs, le tout chapeauté par la norme européenne.

Cette méthode préconisée est détaillée et précisée dans la stratégie de Lisbonne :

*« Mettre en œuvre une nouvelle méthode ouverte de coordination*

*37. La mise en œuvre de l'objectif stratégique sera facilitée par le recours à une nouvelle méthode ouverte de coordination permettant de diffuser les meilleures pratiques et d'assurer une plus grande convergence au regard des principaux objectifs de l'UE. Conçue pour aider les États membres à développer progressivement leurs propres politiques, cette méthode consiste à :  
définir des lignes directrices pour l'Union, assorties de calendriers spécifiques pour réaliser les objectifs à court, moyen et long terme fixés par les États membres ;*

---

<sup>407</sup> *Ibid.*

*établir, le cas échéant, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales, qui soient adaptés aux besoins des différents États membres et des divers secteurs, de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques ;*

*traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs spécifiques et en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités nationales et régionales ;*

*procéder périodiquement à un suivi, une évaluation et un examen par les pairs, ce qui permettra à chacun d'en tirer des enseignements.*

*38. L'approche retenue sera totalement décentralisée, conformément au principe de subsidiarité »<sup>408</sup>.*

Officiellement, la MOC est donc ce qui va permettre de diffuser les bonnes pratiques au sein de l'Union en organisant une comparaison entre les États<sup>409</sup>. L'eupéanisation de l'éducation passe par la façon de faire les choses, le « *way of doing things* » de Radaelli que nous avons vu dans le précédent chapitre<sup>410</sup>. Cette façon de faire est toutefois semi-dirigée par la Commission qui fixe des objectifs, prépare l'agenda, donne les indicateurs à atteindre. Ainsi peut-on vraiment voir advenir une compétence européenne en matière d'éducation sous couvert de flexibilité pour les EM ? Il s'agirait presque d'une « révolution silencieuse »<sup>411</sup>. Sans jamais recourir à la contrainte juridique, la MOC reste une liste d'objectifs à atteindre. Sans être contraignante, elle ne peut être toutefois considérée comme facultative, puisqu'elle demande des résultats et l'eupéanisation se fait « par le chiffre » et la *co-opetition*<sup>412</sup>, compétition-coopération. L'Union européenne reste la grande productrice de normes, mais ne les fait pas atteindre sous la contrainte mais par un aspect plus managérial, elle « met en communication des systèmes nationaux profondément différents par

---

<sup>408</sup> Stratégie de Lisbonne, *op.cit.*, art. 37 et 38.

<sup>409</sup> VERDIER, Éric, « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », « les nouvelles politiques d'éducation et de formation », *Sociologie et sociétés*, n°1, printemps 2008.

<sup>410</sup> Cf Première partie, « 1.2 Réflexions sur la construction d'un « espace européen de l'éducation, lieu symbolique ou stratégique ? » ».

<sup>411</sup> BRUNO, Isabelle, « la stratégie de Lisbonne : une révolution silencieuse », Éditions du croquant, 2008.  
<https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2008-3-page-143.htm>

<sup>412</sup> *Ibid.*

l'entremise d'un *bench-marking* institutionnalisé »<sup>413</sup>. L'incitation légale fait place neuve à la pression des pairs, la volonté des EM d'être les « bons élèves » qui répondraient aux nouvelles normes et indicateurs fournis par l'échelon européen. En se surveillant les uns les autres, les EM organisent *de facto* une compétition entre eux et intègrent dans leurs politiques publiques et les réformes qui en découlent, les critères européens participant au renforcement de l'espace européen de l'éducation. Les avantages de cette méthode sont évidents : autonomie et flexibilité laissées aux EM dans la réalisation des objectifs, coordination et coopération accrues, soutien accentué de l'échelle européenne.

Toutefois, le revers de la médaille se repère également facilement : contrainte de performance, compétition accentuée, surveillance multilatérale, absence de réelle gouvernance. Au regard d'Elie Cohen<sup>414</sup>, la stratégie de Lisbonne était vouée à l'échec car « sans général, sans armes et sans troupes »<sup>415</sup>. Laisser les EM sans convergence décidée à l'échelle européenne, poser des objectifs sans réelle compétence, c'était prendre le risque de voir les EM ne pas réellement incarner cette stratégie dans des réformes structurelles nationales. Toutefois, nous verrons dans notre deuxième chapitre qu'en France, une certaine dynamique et des réformes ont découlé de cette stratégie.

## 2. Favoriser la formation au détriment de l'éducation, quelle sémantique pour quelles pratiques ?

Nous venons de le voir l'espace européen de l'éducation tend à prendre une place de plus en plus affirmée dans les politiques publiques européennes. Néanmoins de quelle éducation s'agit-il ? Nous l'avons déjà précisé plus haut, la traduction anglaise, *learning*, ne semble pas donner à penser l'éducation comme une connaissance venant d'un tiers mais plutôt comme un processus interne à l'individu, un apprentissage quasi-autodidacte, se développant tout au long de la vie. La formation ponctuelle à des compétences particulières prend le pas sur

---

<sup>413</sup> VERDIER, Éric, *op.cit.*

<sup>414</sup> COHEN, Elie, « stratégie de Lisbonne : l'avenir d'un échec », *La découverte*, n°11, janvier 2012. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-1-page-128.htm> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>415</sup> *Ibid.*

des connaissances générales acquises lors d'un parcours scolaire classique. Cette façon de voir l'éducation transforme nécessairement les outils d'apprentissage, les parcours scolaires et académiques, les lieux de formation, ainsi que les formateurs.

### 2.1 L'économie de la connaissance, un paradoxe pédagogique.

Si l'on regarde le véritable objectif de la stratégie de Lisbonne, c'est l'économie qui est au cœur du projet, « faire de l'UE l'économie de la connaissance, la plus compétitive et la plus dynamique du monde »<sup>416</sup>. D'Europe de la connaissance en 1997, affirmant la volonté de faire des citoyens européens des acteurs actifs de la démocratie, on passe au projet économique de faire de l'UE un marché concurrentiel possédant une main d'œuvre qualifiée. Encore une fois, le projet économique prend le pas sur l'idée politique. Pourtant, l'enseignement relève *a priori* d'un domaine non-marchand et l'expression économie de la connaissance se révèle alors un véritable paradoxe pédagogique. Rendre des connaissances rentables, voilà le projet européen. L'enjeu de l'éducation est désormais de créer du « capital humain », ou *brain gain*<sup>417</sup>, capable de développer l'économie européenne.

### 2.2 Le Mémoire sur l'Éducation et la formation tout au long de la vie<sup>418</sup> : la compétitivité au cœur de l'éducation.

Alors que comprendre de cette nouvelle expression de formation tout au long de la vie ? Le mémoire d'octobre 2000<sup>419</sup> la divise en trois catégories : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. On peut comprendre l'éducation formelle comme tout ce qui a trait à l'enseignement dit classique donnant lieu à une reconnaissance académique. L'éducation non formelle « intervient en dehors des principales structures d'enseignement »<sup>420</sup>. Il peut s'agir de formations professionnelles, d'activités associatives, culturelles, artistiques ou politiques... Elle ne fait pas systématiquement l'objet d'un diplôme

---

<sup>416</sup> Stratégie de Lisbonne, *op.cit.*

<sup>417</sup> BRUNO, Isabelle, *op.cit.*

<sup>418</sup> « Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie » *op.cit.*

<sup>419</sup> *Ibid.*

<sup>420</sup> Définition de la Commission européenne. <https://epale.ec.europa.eu/fr> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

ou d'une certification. Enfin, l'éducation informelle est ce qui s'apprend sans intention, ce qui est donc très difficile à évaluer. L'Union, bien consciente que l'éducation formelle est la plus facile à façonner car officielle, cherche à réévaluer la place des deux autres éducations dans la société. Se félicitant toutefois de l'efficacité des programmes communautaires, il s'agit désormais d'agir dans de nouveaux domaines liés à l'éducation et l'apprentissage. Désormais, la formation tout au long de la vie se définit comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi »<sup>421</sup>.

Encore une fois, il convient de rappeler que le mémorandum, à l'instar d'un Livre vert, n'a aucune valeur juridique contraignante. Il s'agit, en droit international, d'une sorte de déclaration d'intention, donnant quelques points d'accord entre les parties contractantes. En aucun cas ici le mémorandum ne doit donner lieu à des réformes nationales. Néanmoins, la responsabilité des États-membres est invoquée, « il appartient aux États membres, en tant que responsables des systèmes d'éducation et de formation, de diriger ce débat. Celui-ci doit en outre être mené au niveau national et non pas uniquement à l'échelon européen [...] ce débat doit rester aussi proche que possible des citoyens mêmes »<sup>422</sup>. On rejoint ici le principe de subsidiarité cher au traité de Maastricht ainsi que la nouvelle méthode ouverte de coordination développé dans la stratégie de Lisbonne, puisque les États membres restent libres d'organiser la mise en place de ces propositions à l'échelle nationale. Il n'empêche que l'adhésion des EM semble déjà une réalité puisque « les dirigeants des États membres reconnaissent qu'au cours de la prochaine décennie, l'Union européenne doit devenir un exemple à suivre pour le monde entier »<sup>423</sup> et que « l'éducation et la formation tout au long de la vie se sont inscrites une nouvelle fois parmi les grandes priorités politiques nationales et internationales »<sup>424</sup>.

En outre, l'affirmation de l'échelle européenne se perçoit de plus en plus dans ce mémorandum. Six « messages clés » devant « servir de cadre structuré à un débat ouvert » sont adressés aux États membres :

- 1) De nouvelles compétences pour tous : ces compétences sont celles qui apparaissent déjà dans la stratégie de Lisbonne à savoir « les compétences en technologies de

---

<sup>421</sup> « Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie » *op.cit.*

<sup>422</sup> *Ibid.*

<sup>423</sup> *Ibid.*

<sup>424</sup> *Ibid.*

l'information, la maîtrise de langues étrangères, une culture technologique, l'esprit d'entreprise et des aptitudes sociales »<sup>425</sup>. Ces compétences deviennent le cadre de référence quasi-indiscutable de ce que le nouveau citoyen européen doit acquérir pour entrer dans l'économie de la connaissance. Nous reviendrons sur ces nouvelles compétences dans le deuxième chapitre de cette partie.

- 2) Un investissement accru dans les ressources humaines
- 3) L'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage : ici, le rôle des enseignants est clairement explicité. Ces derniers « deviendront des guides, des tuteurs et des médiateurs »<sup>426</sup> afin de « mettre en pratique des méthodes ouvertes et participatives d'enseignement et d'apprentissage »<sup>427</sup>. Ici, la focale est principalement faite sur le secteur d'éducation non formelle même si l'on peut entrevoir une volonté de changement dans le secteur formel.
- 4) Valoriser la formation : il s'agit d'autoriser la reconnaissance des qualifications au sein de l'Union permettant une mobilité accrue de la main d'œuvre européenne au sein des États membres. Les ECTS (système européen de transfert d'unités de cours), le permis de conduire, le service volontaire européen et d'autres instruments sont autant de thèmes à débattre pour faire avancer la reconnaissance des diplômes et compétences.
- 5) Une nouvelle conception de l'orientation ;
- 6) Rapprocher l'éducation et la formation du foyer : c'est dans ce message que la méthode ouverte de coordination prend tout son sens car « c'est au niveau local que les organisations de la société civile et les associations sont le mieux implantées et ont habituellement accumulé une somme importante de connaissances et d'expériences sur les communautés dont elles font partie »<sup>428</sup>. La « décentralisation » est la stratégie de préférence si elle permet au maximum la coopération et les échanges entre les diverses régions européennes.

---

<sup>425</sup> *Ibid.*

<sup>426</sup> *Ibid.*

<sup>427</sup> *Ibid.*

<sup>428</sup> *Ibid.*

On peut y voir ici une « injonction forte »<sup>429</sup> faite aux EM, bien que ni la légitimité ni la légalité de l'Union ne soient existantes dans ces demandes. L'objectif est de permettre surtout la mise en place d'une méthode ouverte de coordination fondée sur l'adhésion des États, catalyseurs de l'action à l'échelle locale. Peut-on toutefois parler de « révolution »<sup>430</sup> ? Ce serait un terme fort à notre sens. L'évolution est lente, ne touche pas encore le cœur de l'identité des politiques publiques d'éducation nationale. En revanche, l'évolution ne semble plus tellement avancer dans la semi-clandestinité<sup>431</sup>. La « perversion »<sup>432</sup> que nous avons développée dans notre première partie n'existe plus vraiment et une nouvelle méthode de gouvernance semble advenir dans un contexte d'intégration des politiques d'éducation. L'Union cherche ici à s'arroger la compétence éducative dans un objectif assurément économique, compétence déjà partagée.

Enfin, il faut souligner l'importance accordée à la nécessaire efficacité de ces nouveaux objectifs. Par la mise en pratique de ces nouvelles normes et de ces nouveaux instruments de mesure pour mettre en place une politique éducative performante, la Commission fait preuve d'un « management de la performance »<sup>433</sup>. Par la pression des pairs, l'auto-évaluation, la surveillance, l'échange de bonnes pratiques et surtout la méthode ouverte de coordination, on peut voir s'instiller dans les systèmes éducatifs une standardisation de la performance. L'harmonisation étant juridiquement impossible, la légitimité de cette nouvelle gouvernance passe par « l'instrumentation de la mesure de l'efficacité de l'école »<sup>434</sup>, internalisée par les États membres qui cherchent désormais à s'y conformer et à correspondre aux nouveaux critères de notation. Finalement, l'harmonisation se fait, mais par le biais des critères d'évaluation. Aussi peut-on dire que l'espace européen de l'éducation se fait sur la base

---

<sup>429</sup> MOUSNY, Christine, « La politique européenne d'éducation et de formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Avril 2002 Consultable en ligne : <http://journals.openedition.org/ries/1933> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>430</sup> *Ibid.*

<sup>431</sup> LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *op.cit.*

<sup>432</sup> Cf Première partie « 3.1 Les deux « perversions » de la politique européenne de l'éducation ».

<sup>433</sup> NORMAND, Romuald, « La formation tout au long de la vie et son double : contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation », *Education et sociétés*, n°13, janvier 2004. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-103.htm> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>434</sup> *Ibid.*

d'une expertise européenne, « les procédures de contrôle-qualité confèrent une légitimité et un pouvoir de plus en plus important à des agences chargées de définir en leur sein des critères techniques »<sup>435</sup>. La Commission devient le Directeur général, ou *Chief executive officer* (CEO) chargé de faire fonctionner l'entreprise européenne par un management accru de ses États-membres. Pour être compétitif à l'échelle internationale, les EM doivent déjà être compétitifs au sein de l'Union. L'économie de la connaissance est en fait l'illustration de ce mode de gouvernance libérale cherchant l'efficacité et la rentabilité à tout prix, qui entre même en compte dans des domaines comme l'éducation.

### 2.3 Des objectifs concrets pour un espace européen de l'éducation renforcé ?

De 2001 à 2009, les lignes générales fixées par la stratégie de Lisbonne cherchent à se mettre en application. Pour cela, des objectifs plus concrets sont avancés dans des rapports de la Commission. On pense ici au rapport de 2001 intitulé « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation »<sup>436</sup> censé aider à préparer le Conseil européen de Stockholm de la même année. Le conseil « Education » y propose un cadre de travail pour aider les États membres à s'emparer de la méthode ouverte de coordination.

On y voit enfin une stratégie très claire ainsi que des propositions très concrètes pour réformer en profondeur les systèmes éducatifs européens et mettre en place des synergies entre ces derniers, ainsi que des transformations et adaptations à la nouvelle économie de la connaissance souhaitée.

Plusieurs axes sont donnés dont :

*« Améliorer la formation des enseignants et des formateurs ;*

*Améliorer l'aptitude à la lecture, l'écriture, le calcul ;*

*Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes ;*

*Cohérence interne des systèmes d'éducation ;*

*Technologies de l'information et de la communication pour tous ;*

*Compétences professionnelles et aptitudes personnelles ;*

*Enseignement des langues étrangères ;*

*Accroître la mobilité et les échanges ;*

---

<sup>435</sup> *Ibid.*

<sup>436</sup> Rapport de la Commission, « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation », *op.cit.*

*Renforcer les liens avec les entreprises ;*

*Développer l'esprit d'entreprise ;*

*« Systèmes d'assurance qualité ; »<sup>437</sup>.*

Sans entrer dans le détail de chacun de ses axes, on peut voir ici à quel point l'espace européen de l'éducation devient une réalité. Sans toucher aux programmes scolaires, la Commission parvient néanmoins à transformer la façon de faire des États membres en cherchant à harmoniser ce qui touche au cœur de l'éducation : les enseignants, les outils pédagogiques, les compétences des élèves et des étudiants. Nous reviendrons dans notre deuxième chapitre d'ailleurs sur cette notion de compétence, de plus en plus récurrente dans le système éducatif français qui s'adapte au nouveau vocabulaire européen<sup>438</sup>.

Avant d'observer comment le système éducatif français prend en compte les recommandations européennes en matière d'apprentissage tout au long de la vie, il nous faut mettre en lumière un dernier document : le manuel destiné aux syndicats<sup>439</sup> rédigé par l'ETUI (European Trade union Institute) ou Institut syndical européen, centre de recherche et de formation en partenariat avec la Confédération européenne des syndicats (CES)<sup>440</sup>. Ce manuel met tout d'abord en garde contre « une nouvelle marchandisation de l'éducation ou une privatisation accrue qui pourraient exacerber les fractures sociales et économiques »<sup>441</sup>, mais où la stratégie de Lisbonne est perçue comme un « moment clé du processus de formulation des politiques en réponse à ses défis »<sup>442</sup>. A nouveau, le manuel rappelle que l'Union ne peut définir une politique éducative commune et que dans ce cadre la subsidiarité et la méthode ouverte de coordination restent la meilleure voie pour améliorer « les normes générales » et encourager « les initiatives concrètes » que sont :

Le processus de Bologne qui permet la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur au sein des États membres ;

---

<sup>437</sup> *Ibid.*

<sup>438</sup> Cf chap2, « 1. Insérer les compétences ».

<sup>439</sup> ETUI, « le programme Education et Formation tout au long de la vie de l'UE : un manuel destiné aux syndicats », Aout 2009. Consultable en ligne : <https://www.etui.org/sites/default/files/LLLguide2009v4EN.pdf> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>440</sup> <https://www.etui.org/fr>

<sup>441</sup> ETUI, *op.cit.*, traduction par nos soins.

<sup>442</sup> *Ibid.*

Le processus de Copenhague qui reconnaît les qualifications professionnelles même par apprentissage dit informel ;

L'Europass qui sont une série de documents administratifs (CV, certificats, passeport de langues) dont le format est harmonisé afin d'en faciliter la lecture ;

Les crédits (ECTS pour le milieu universitaire, ECVET pour l'enseignement professionnel) visant à créer un système européen d'unités de cours transférables entre les États membres ;

Des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie comprenant huit axes : communication dans la langue maternelle de l'apprenant, communication en langue étrangères, compétence mathématique et compétence de base en sciences et technologies, compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civique, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelles.

Les quatre premières initiatives touchent au supérieur et seule la dernière initiative touche à l'éducation au sens du primaire et du secondaire.

## CONCLUSION

De plus en plus, l'Union européenne prend en charge des questions liées à l'éducation. L'objectif assumé pour le moment est celui de faciliter les échanges entre les EM, mais également de dynamiser les qualifications de la main d'œuvre européenne, dont les compétences doivent pouvoir être reconnues d'un pays à un autre, sans entrave. Le système éducatif européen entre donc en compte dans les modalités du libre-échange et de la non-entrave à la libre circulation des personnes. Non contraignantes, ces méthodes ouvertes de coordination et de coopération deviennent donc l'outil majeur de cette reconnaissance de la formation et des apprentissages européens. Avec le traité de Lisbonne et la volonté de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », il semble effectivement impossible de dire ne pas assister à un « processus d'eupéanisation »<sup>443</sup>. Le ton est donné. Le Sommet de Lisbonne engendre une « nouvelle phase dans la création de l'espace européen de l'éducation »<sup>444</sup> et il semble indéniable de voir la place grandissante de l'éducation dans les politiques européennes.

D'ailleurs, selon Anders Hingel, « les conclusions de Lisbonne ont accordé à l'Union implicitement un mandat pour développer une approche commune dans le domaine de l'éducation. Ce mandat est bien clair dans la demande formulée auprès des ministres pour débattre les objectifs communs de leurs systèmes éducatifs. Voilà ce qui conduira à un renforcement de la dimension européenne des politiques éducatives nationales »<sup>445</sup>. Ce serait par la construction d'objectifs communs aux États-membres que l'espace européen de l'éducation adviendrait.

Toutefois, cet espace européen de l'éducation, bien qu'influent, peut-il être qualifié d'« espace où le sens et la conscience de l'Europe sont en train d'être inventés et diffusés ?<sup>446</sup> ». Certes, échelles nationale et européennes sont désormais intriquées par les va et vient entre les

---

<sup>443</sup> GREK, Sotiria, LAWN, Martin et OZGA, Jenny, « Introduction : qualité, évaluation, eupéanisation et gouvernance de l'éducation », De Boeck Supérieur, « Éducation et sociétés » volume 28, n°2, 2011 Consultable en ligne <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-2-page-5.htm>

<sup>444</sup> LAWN, Martin et NOVOA, Antonio, *l'Europe réinventée, Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, l'Harmattan, 2005.

<sup>445</sup> HINGEL, Anders, *Education policies and European governance*, Brussels, European Commission – Directorate-Generale for Education and Culture, 2001.

<sup>446</sup> *Ibid*

productions de rapports écrits et de discours politiques qui se veulent davantage pro-européens, mais cette européanisation est encore loin de forger le sentiment d'appartenance des citoyens aux institutions européennes. Cette européanisation, certes balbutiante et incomplète, se met en branle par un agenda européen de l'éducation de plus en plus chargé et soucieux de former l'identité européenne. On assiste durant cette décennie à une éducation qui « se transforme en formation [et] faisant l'objet de politiques publiques à l'échelle de l'Union européenne et participe à la création de l'identité européenne<sup>447</sup> ». L'éducation devient alors une « arène politique [ayant] des conséquences sur les systèmes nationaux [avec] un impact [...] sur la création des identités et des relations entre l'échelon national et l'échelon européen<sup>448</sup>».

Pour ce qui est de la fabrique des programmes, on peut voir toutefois que le niveau européen devient un nouveau niveau de décision, de gouvernance et d'exigence, fixant les compétences et connaissances en matière de citoyenneté mais « l'espace européen de l'éducation n'est donc pas une « entité politique »<sup>449</sup>».

Comment cela se met-il alors concrètement en place à l'échelle nationale ? On le verra dans notre prochaine partie, la décennie 2000 est véritablement celle de la pénétration des terminologies européennes dans le domaine de l'Education nationale qui, afin de rester compétitive, absorbe et fait siennes les décisions prises à l'échelle de l'UE.

---

<sup>447</sup> GREK, Sotiria, LAWN, Martin et OZGA, Jenny, *op.cit.*

<sup>448</sup> *Ibid.*

<sup>449</sup> *Ibid.*

## Chapitre 2 : l'Europe, fer de lance des programmes

### 1. Insérer les compétences : l'adaptation nationale aux pratiques européennes

#### 1.1 De la connaissance à la compétence : toucher aux méthodes d'apprentissage

Avant d'aborder la façon dont la France a pu intégrer à son système éducatif les préconisations européennes en matière de socle commun des connaissances et des compétences, nous proposons ici un rapide travail historique et de définition sur ce que l'approche par compétences pourrait signifier. Une « double origine »<sup>450</sup> lui a été attribuée. La première est une raison économique, c'est-à-dire la nécessité de s'adapter à des évolutions du marché de l'emploi. La seconde est la nécessité de savoir traiter une information par l'apprenant afin de pouvoir répondre aux attentes de ce même marché. En effet, « l'individu est censé prendre des initiatives, s'adapter, être autonome dans la réalisation des tâches, évoluer dans ses fonctions et, le cas échéant, changer de métier plusieurs fois au cours de sa carrière professionnelle »<sup>451</sup>, aussi « le modèle de la compétence, conçue comme une organisation cognitive évolutive permettant d'apporter des réponses comportementales adaptées en fonction des caractéristiques d'une situation, semble idéalement s'ajuster sur les attendus d'éducation liés à ce contexte »<sup>452</sup>. La compétence, ce sera donc cet ensemble de capacités permettant de résoudre une situation. Ainsi, la compétence se détache-t-elle de la connaissance en ce qu'elle devient une capacité à utiliser tout un ensemble de savoirs et savoir-faire dans un certain contexte.

Néanmoins, pour Philippe Perrenoud, cela va plus loin. Selon lui,  
*« La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être*

---

<sup>450</sup> CHAUVIGNE, Christian, COULET, Jean-Claude, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, n°172, Paris, 2010. Consultable en ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/2169> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>451</sup> *Ibid.*

<sup>452</sup> *Ibid.*

*compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats »*<sup>453</sup>.

Cette notion de compétence, comme usage de ses savoirs au moment opportun, est d'ailleurs fortement valorisée dans le monde de l'entreprise et des milieux professionnels<sup>454</sup> depuis plusieurs années déjà, apparaissant souvent sous les termes de *soft* et *hard skills*. Se détachant de l'appellation « qualifications »<sup>455</sup>, les compétences sont désormais divisibles entre les compétences techniques ou de savoir-faire (*hard*) et les compétences que nous qualifierons d'interpersonnelles, ou de savoir-être (*soft*). Le savoir-être, c'est « ce qui fait qu'un individu est reconnu comme adapté à son contexte professionnel [...] ce qui concerne son être profond et lui permet de réussir [et] tout ce qui n'est pas de l'ordre du savoir ou du savoir-faire »<sup>456</sup>. Aujourd'hui, ces *soft skills* seraient tout autant, si ce n'est plus, recherchées par les recruteurs que les compétences purement techniques. Le triptyque gagnant savoir, savoir-faire, savoir-être, entre avec le socle commun des compétences dans cette logique de compétitivité économique européenne et participe à l'activation de l'économie de la connaissance promue par la Commission. Cette nouvelle méthode, ou du moins approche, entre dans une sorte de logique économique afin de donner la possibilité aux apprenants de devenir les travailleurs de demain, adaptés au monde évolutif de l'entreprise. Reste désormais à savoir comment elle s'intègre à l'École française. Avant le Traité de Maastricht, la Charte des programmes de 1991<sup>457</sup> fait déjà, à sept reprises, mention des compétences. Dans cette charte, sont définis les

---

<sup>453</sup> PERRENOUD, Philippe, « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », Montréal, Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, 2010.

<sup>454</sup> Nous reprenons ici ce que nous avons soutenu plus haut avec l'idée selon laquelle le passage à l'économie de la connaissance a eu pour objectif de faire correspondre l'éducation à la nécessité de pouvoir s'intégrer rapidement sur le marché de l'emploi pour les Européens.

<sup>455</sup> THEURELLE-STEIN Delphine, BARTH Isabelle, « Les *soft skills* au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain », *Management & Avenir*, n°95, mai 2017. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2017-5-page-129.htm> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>456</sup> *Ibid.*

<sup>457</sup> La Charte des programmes a été rédigée après la création du Conseil National des Programmes qui prend la compétence en matière de fabrication des programmes nationaux. Nous y avons consacré un développement dans notre première partie. Cf : « 2.1 la tentative de JC Martin et son échec ». Charte des programmes du 13 novembre 1991, *op.cit.*

objectifs des programmes scolaires qui ne doivent pas « être un empilement de connaissances, incompatibles par son ampleur avec les capacités d'assimilation des élèves. [ils doivent] à chaque niveau, faire la liste des compétences visées et des savoirs et savoir-faire qu'elles impliquent »<sup>458</sup>.

Toute une sous partie est d'ailleurs consacrée aux « connaissances et compétences » que les élèves doivent acquérir :

*« Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir : Connaissances, c'est-à-dire notions et concepts ainsi que savoir-faire propres à la discipline ; pour certains niveaux et certaines disciplines, il est important de définir aussi le type d'activités à pratiquer ; Compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle ou de fin de formation : le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir »<sup>459</sup>.*

Enfin, l'objectif économique est clairement assumé :

*« C'est par branche professionnelle que le programme et le référentiel (d'emploi ou de débouchés) définissent, à partir d'une étude approfondie de la qualification attendue, les objectifs professionnels généraux et déterminent le noyau des compétences visées à partir des divers enseignements professionnels, technologiques et généraux ; c'est spécifiquement pour chaque formation en liaison avec le métier ou le champ d'activité concerné que sont définis les savoirs, savoir-faire, les supports et l'évaluation »<sup>460</sup>.*

Aussi, les politiques françaises ne semblent pas avoir attendu les recommandations européennes en matière d'éducation pour mettre en place un système basé sur l'adaptation des apprenants aux nécessités économiques. Cette charte fait entrer dans l'Education un « répertoire

---

<sup>458</sup> Charte des programmes, *op.cit.*

<sup>459</sup> *Ibid.*

<sup>460</sup> *Ibid.*

managérial modernisateur »<sup>461</sup>, une nouvelle façon d’administrer le système éducatif ayant pour objectif une efficacité et une adaptabilité accrues<sup>462</sup>, ce qui a été fortement critiqué dans les milieux enseignants.

## 1.2 Mettre en place les compétences : comparaison des textes européens et français.

Les années 2000 sont donc la décennie de la mise en place de ce qu’on appelle aujourd’hui le « socle commun des compétences ». Afin de comprendre l’imbrication de l’échelle européenne sur la prise de décision nationale, nous proposons ici d’étudier quatre documents officiels, trois provenant du ministère de l’Education nationale et un provenant du Centre d’analyse stratégique (CAS)<sup>463</sup>, qui bousculent les habitudes françaises en matière d’enseignement.

Le premier texte est le rapport de la commission du débat national sur l’avenir de l’Ecole (dit rapport Thélot) de 2004<sup>464</sup>, suivi de la loi d’orientation pour l’avenir de l’école de 2005<sup>465</sup>, que nous mettrons en corrélation avec le Bulletin officiel du 11 juillet 2006 concernant le socle commun de connaissances et de compétences<sup>466</sup>. Enfin, nous nous attarderons sur le

---

<sup>461</sup> BEZES, Philippe, Réinventer l’État. Les réformes de l’administration française (1962-2008), Paris, Presses universitaires de France, 2009.

<sup>462</sup> PIERRE, Clément, « le conseil national des programmes (1985-1994) : l’institutionnalisation chaotique d’une entreprise réformatrice » *Politix* n° 98, février 2012. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-politix-2012-2-page-85.htm> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>463</sup> Le CAS a été créé en 2006 et a été dissout en 2013. Il s’intégrait aux services du Premier ministre, « Il préfigure, à la demande du Premier ministre, les principales réformes gouvernementales » [http://archives.strategie.gouv.fr/cas/presentation\\_du\\_CGSP.html](http://archives.strategie.gouv.fr/cas/presentation_du_CGSP.html) .

<sup>464</sup> THELOT, Claude, *Rapport de la commission du débat national sur l’avenir de l’École*, « Pour la réussite de tous les élèves », la Documentation française, 2004. Consultable en ligne : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000483.pdf> [dernière consultation le 22 juillet 2022].

<sup>465</sup> Loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école, L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. Consultable en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>466</sup> Bulletin officiel du 11 Juillet 2006, décret n°2006-830, concernant le « socle commun de connaissances et de compétences ». [Consultable en ligne] : <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

rapport « l'éducation et la formation dans la stratégie de Lisbonne : des priorités aux modalités d'application » du CAS<sup>467</sup>.

Le rapport Thélot a été remis au Premier ministre Jean-Pierre Raffarin, le 12 octobre 2004 sous la présidence de Jacques Chirac. François Fillon était alors le ministre de l'Éducation Nationale. Deux ans plus tard, le décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 est promulgué relativement au « socle commun de connaissances et de compétences »<sup>468</sup> sous la houlette des nouveaux Premier ministre Dominique de Villepin et ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Gilles de Robien. Ainsi, bien que le rapport Thélot et le nouveau BO soient antérieurs au texte officiel européen de 2005<sup>469</sup>, ils semblent être toutefois une « importation massive du texte européen »<sup>470</sup> sur « les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». En effet, dès 2001 déjà, la Commission européenne avait publié une communication sur l'éducation et la formation tout au long de la vie<sup>471</sup>, ce qu'elle rappelle d'ailleurs dès le départ dans sa proposition de recommandation de 2005. L'objectif était déjà de mettre en place au sein des États membres un « espace européen de l'éducation et de formation » pour 2006 dans le cadre de la politique intégrée et du programme « Education et formation 2010 »<sup>472</sup>. Le terme de « compétences » devient alors

---

<sup>467</sup> CAS, « l'éducation et la formation dans la stratégie de Lisbonne : des priorités aux modalités d'application », séminaire n°3 « stratégie de Lisbonne », 30 Janvier 2007. [Consultable en ligne] : [http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/lisbonne\\_3\\_mise\\_de\\_jeu\\_finale\\_2.pdf](http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/lisbonne_3_mise_de_jeu_finale_2.pdf) [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>468</sup> Bulletin officiel du 11 Juillet 2006, *op.cit.*

<sup>469</sup> Commission des Communautés européennes, Proposition de recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 10 novembre 2005. Consultable en ligne : [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/competences\\_cles\\_parlement\\_europeen-2.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/competences_cles_parlement_europeen-2.pdf) [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>470</sup> NORDMANN, Jean-François, « Des compétences clés européennes au Socle commun français : importation d'un nouveau paradigme et réaffirmation des fondamentaux de l'École républicaine » in *Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs*, Varia, 2016. <https://doi.org/10.4000/edso.1648>

<sup>471</sup> Communication de la Commission, du 21 novembre 2001, concernant la réalisation d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Consultable en ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11054> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>472</sup> Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe [Journal officiel C 142 du 14.06.2002]. Consultable en ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11086> [dernière consultation le 23 juillet 2002].

l'enjeu du texte européen de 2005, apparaissant plus de cent fois dans la recommandation. Plusieurs objectifs sont ainsi donnés :

- « 1) d'identifier et de définir les compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel, la cohésion sociale et l'employabilité dans la société de la connaissance;
- 2) de soutenir les travaux des États membres visant à assurer qu'au terme des cursus d'éducation et de formation initiales, les jeunes aient acquis une maîtrise suffisante des compétences clés pour faire face à leur vie d'adulte, et que les adultes soient à même de développer et d'actualiser ces compétences tout au long de leur vie;
- 3) de proposer aux responsables politiques, aux professionnels de l'éducation, aux employeurs et aux apprenants eux-mêmes un outil de référence européen, les *Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie – Un cadre de référence européen, joint en annexe, en vue d'appuyer les efforts déployés au niveau national et européen pour atteindre les objectifs communs convenus* ;
- 4) de constituer un cadre pour l'action communautaire à venir, tant dans le contexte du programme de travail *Éducation et formation 2010*, que dans celui des programmes communautaires en matière d'éducation et de formation »<sup>473</sup>.

Le troisième objectif est intéressant en ce que la compétence devient l'« outil de référence européen » à intégrer à l'échelle nationale et dans une « société de la connaissance ». Ce troisième objectif est alors accompagné d'une annexe donnant huit compétences clefs dans le cadre européen. Ces huit compétences sont partiellement reprises dans le texte français. Nous pouvons les comparer dans le tableau ci-dessous<sup>474</sup> :

<b>Compétences européennes</b>	<b>Compétences françaises</b>
Communication dans la langue maternelle	La maîtrise de la langue française
Communication dans une langue étrangère	La pratique d'une langue vivante étrangère

<sup>473</sup> *Ibid.*

<sup>474</sup> Les compétences françaises non soulignées sont considérées par le texte comme faisant l'objet des actuels programmes d'enseignement. Les deux compétences soulignées sont considérées comme des « domaines ne faisant pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire ».

Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie	Les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique
Culture numérique	La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
Apprendre à apprendre	L'autonomie et l'initiative des élèves
Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques	Compétences sociales et civiques
Esprit d'entreprise	X
Sensibilité culturelle	La culture humaniste

Bien que cette définition des compétences assume s'appuyer sur la proposition de recommandation européenne dès le début de son annexe, l'absence de référence à « l'esprit d'entreprise » dans les textes français montre à nouveau que l'échelle nationale peut est souveraine, puisqu'elle effectue des choix et sélectionne, ou non, les éléments proposés par l'échelon européen. Malgré « l'ambition d'une École efficace »<sup>475</sup>, l'adaptabilité des apprenants au monde de l'entreprise ne semble pas, *a priori*, une compétence à développer en priorité au sein du système français. Le rattachement à l'Union européenne est d'ailleurs assez paradoxal dans le rapport Thélot. Assumant à la fois la volonté d' « inscrire l'École de la Nation dans l'horizon européen »<sup>476</sup>, celui-ci tente également de rassurer ses lecteurs en précisant (tout comme le faisait le Livre vert sur l'éducation)<sup>477</sup> que la compétence en matière d'éducation reste l'apanage de la nation et n'est, à l'échelle européenne, qu'une compétence d'appui<sup>478</sup> : « l'éducation est une dimension de la politique qui a vocation à demeurer nationale : l'Union européenne, considérant que l'éducation et la formation sont intimement liées à l'identité nationale de chaque peuple, ne s'est dotée d'aucune compétence législative en la matière »<sup>479</sup>. Cela est également noté par la recommandation européenne qui rappelle l'article 149 du TFUE

<sup>475</sup> Rapport Thélot, *op.cit.*

<sup>476</sup> *Ibid.*

<sup>477</sup> Cf : Première partie, « 2.1 le Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation ».

<sup>478</sup> Les « compétences d'appui » regroupent les domaines dans lesquels l'UE peut intervenir uniquement pour appuyer les actions des États, mais sans harmoniser leurs législations et réglementations.

<https://www.touteurope.eu/>

<sup>479</sup> Rapport Thélot, *op.cit.*

(ex article 147 du traité de Maastricht<sup>480</sup>) posant les bases du principe de subsidiarité en matière d'éducation.

## 2. Pourquoi renforcer la dimension européenne de l'Education ?

### 2.1 Les réformes pour l'enseignement supérieur, de la Sorbonne à la réforme LMD en France.

Bien que notre étude se concentre sur les effets des décisions publiques sur l'enseignement du secondaire, il nous semble toutefois important de mentionner les réformes européennes pour l'enseignement supérieur durant cette période. En effet, ces dernières ouvrent un réel champ des possibles à de futures réformes éducatives touchant le secondaire.

De 1998 à 2010, les quatre pays que sont l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni réunissent à plusieurs reprises leur ministre respectif de l'Education, afin d'organiser une harmonisation, ou convergence pour les Britanniques, de leur système de diplômes du supérieur. La première rencontre a lieu d'ailleurs à la Sorbonne, le 25 mai 1998, à la demande du ministre français de l'Education, Claude Allègre, commémorant à cette occasion les 800 ans de l'université<sup>481</sup>. Les quatre pays s'engagent alors « à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité »<sup>482</sup>, répondant bien ici aux critères évoqués par la stratégie de Lisbonne et la volonté de mettre en place cette « économie de la connaissance ». La déclaration de la Sorbonne est entérinée. Un an plus tard, le 19 juin 1999, une nouvelle rencontre a lieu à Bologne entre les ministres de l'Education, cette fois-ci au nombre de vingt-

---

<sup>480</sup> Cf : Première partie.

<sup>481</sup> BON, Annette, PROST, Antoine, « le moment Allègre (1997-2000), De la réforme de l'éducation nationale au soulèvement », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°110, 2011. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/journal-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2011-2-page-123.htm> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>482</sup> *Ibid.*

neuf<sup>483</sup>. Connus aujourd'hui sous la formule «3-5-8», le nouveau système repose sur deux objectifs.

Le premier objectif est la reconnaissance et la distinction de trois diplômes dits de « l'enseignement tertiaire » : le *bachelor* (licence en français), après trois ans d'études, qui est la condition à l'entrée en *master*, formation professionnelle ou recherche en deux ans, permettant ensuite d'accéder au *PhD* ou doctorat. Selon Yorgos Stamelos, « les buts de cette opération sont l'amélioration et la promotion de la comparabilité, de la compatibilité, de l'évaluation de la qualité, et de la mobilité »<sup>484</sup>. Le terme « enseignement tertiaire » est également à souligner. Il n'est pas explicitement « universitaire », et demeure flou. Yorgos Stamelos y voit une stratégie de l'UE pour ne pas donner le sentiment aux États-membres d'empiéter sur leurs compétences en parlant de « confusion voulue entre éducation et formation »<sup>485</sup>.

Le deuxième objectif complète ce nouveau système en attribuant à chaque niveau d'étude un nombre de crédits, unité de valeur en points appelé ECTS (*European Credit Transfer System*), reconnu par les autres pays. Ainsi, les ECTS s'accumulent chaque semestre sous la forme de crédits qui se valident en fonction des heures de cours et de la réussite aux examens. Chaque trimestre réussi, un étudiant se voit attribuer 30 ECTS pour ainsi en avoir 180 à l'obtention de sa licence, 120 lors du master pour un total de 300 crédits. Le processus de Bologne est alors acté.

Toutefois, alors qu'on pourrait penser qu'il s'agit d'une initiative de la Commission européenne, il n'en est rien. Claude Allègre met volontairement de côté l'institution

---

<sup>483</sup> Dans l'ordre alphabétique : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

Ministres européens de l'Éducation, Déclaration de Bologne, l'espace européen de l'enseignement supérieur, 199. Consultable en ligne :

[https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES\\_SO\\_Geneve/Textes\\_legaux/declarationbologne.pdf](https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbologne.pdf) [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>484</sup> STAMELOS, Yorgos, « La construction d'un espace européen d'enseignement supérieur : rétrospective, situation actuelle et perspectives », *Revue des sciences de l'éducation*, n°29, 2003. Consultable en ligne :

<https://doi.org/10.7202/011033ar> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>485</sup> *Ibid.*

européenne, « mise hors-jeu »<sup>486</sup> dit-il, afin de ne pas la laisser « imposer un modèle unique »<sup>487</sup> et permettre aux ministres de créer ce nouvel « espace européen de l'enseignement supérieur » (EEES). Dans son travail de thèse, Rachida Gacem y voit un « message que Claude Allègre a tenté de faire passer à la Commission européenne, qui se sentait pourtant garante de ce domaine »<sup>488</sup>. Et, « pour se soustraire à la tutelle de la Commission européenne, ce processus a emprunté la voie de la coopération intergouvernementale »<sup>489</sup>, que nous avons étudié dans notre sous-partie sur les MOC<sup>490</sup>.

Après la démission de Claude Allègre, c'est Jack Lang qui reprend les rênes du ministère de l'Éducation nationale et qui est chargé de « réorganiser l'architecture des formations supérieures »<sup>491</sup>. Les diplômes intermédiaires que sont le DEUG (diplôme d'études universitaires générales équivalent à deux ans d'études après le baccalauréat), le DEA (diplôme d'études approfondies équivalent à un bac+5) et le DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées, correspondant à un bac+5 et préparant à l'entrée dans la vie professionnelle) sont supprimés au profit de la Licence, du Master et du Doctorat, prenant l'appellation LMD et « dès la rentrée 2004, 75% des universités françaises avaient adopté le LMD, sur les 85 universités que compte la France » pour atteindre 90% en 2005 « soit cinq ans avant l'échéance de l'achèvement de l'EEES »<sup>492</sup>, montrant bien par là un réel volontarisme politique et des universités « jouant le jeu ». Tout cela ne pouvait qu'avoir une incidence sur le secondaire à plus ou moins long terme.

## 2.2 L'Europe dans les programmes : le rapport de septembre 2000.

---

<sup>486</sup> ALLEGRE, Claude, *Les Audaces de la vérité*, Robert Laffont, Paris, 2001, p. 229.

<sup>487</sup> BON, Annette, PROST, Antoine, *op.cit.*

<sup>488</sup> GACEM, Rachida, *La France et la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) depuis le début des années soixante à l'époque contemporaine*, Thèse de doctorat d'Histoire Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2013. Dirigée par Elisabeth du REAU, Professeur émérite de la Sorbonne Nouvelle, Date de soutenance le 2 décembre 2013, p. 272.

<sup>489</sup> *Ibid.*, p. 273.

<sup>490</sup> Cf : Chap 1 : « Renforcer la méthode intergouvernementale : les MOC au cœur des nouvelles modalités décisionnelles ? ».

<sup>491</sup> GACEM, *op.cit.*, p. 297.

<sup>492</sup> *Ibid.*, p. 298.

Le groupe histoire et géographie de l'IGEN publie, en septembre 2000, un rapport intitulé « l'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique »<sup>493</sup>. Si la dimension européenne dans les programmes est devenue une réalité depuis la réforme de 1995, le rapport insiste sur le fait qu'il s'agit plus de la construction européenne que des États européens. L'Union européenne est comprise, saisie, enseignée. Elle s'intègre dans le contexte politique contemporain.

Toutefois, le rapport déplore plusieurs aspects de l'enseignement de l'Europe, tant dans la façon de l'aborder et de la définir en classe ou dans les manuels, que de l'intégrer à un enseignement dynamique. Premièrement, le rapport insiste sur la définition de l'Europe, qui reste une réelle difficulté, tant dans les programmes que les manuels. Nous ne développerons pas ici cette partie du rapport car nous y revenons plus en détail ainsi que sur les débats qui en découlent dans notre troisième chapitre consacré à l'analyse des manuels scolaires<sup>494</sup>. Toutefois, pour résumer rapidement la position du rapport, l'Europe y est décrite comme une entité floue, difficile à cerner et donc forcément à enseigner pour les professeurs. La Géographie ici pose problème dans le sens où les frontières de l'Europe ne sont que trop peu conceptualisées et laissent aux manuels scolaires le soin d'en dessiner les contours. Le rapport semble voir une raison à cette difficulté : « les hésitations des universitaires face à un concept qu'ils ne reconnaissent guère »<sup>495</sup>. En outre, même si « les historiens semblent plus à l'aise face à l'Europe »<sup>496</sup>, notamment les médiévistes, « les grandes thèses d'histoire moderne et contemporaine n'ont guère privilégié une dimension européenne et celles qui l'ont fait ont été parfois contestées »<sup>497</sup>.

Deuxièmement, la façon dont les enseignants s'approprient le thème européen reste trop fragile. A cela, trois raisons s'ajoutent les unes aux autres, rendant la question européenne quasi-insaisissable : la formation proposée par les Instituts universitaires de formation des

---

<sup>493</sup> Inspection générale de l'Éducation nationale, Rapport de discipline ou de spécialité 1999-2000, « l'Europe dans l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie, et de l'Éducation civique », septembre 2000. Consultable en ligne : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000493.pdf> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>494</sup> Cf : Chap 3 « 3.3 En géographie : la France, au cœur d'une nouvelle aire régionale, l'Europe connectée ».

<sup>495</sup> IGEN, Rapport de discipline, *op.cit.*

<sup>496</sup> *Ibid.*

<sup>497</sup> *Ibid.*

maitres<sup>498</sup> (IUFM), qui n'intègre pas suffisamment la dimension européenne des programmes, le profil des professeurs des sections européennes qui est avant tout fondé sur une compétence linguistique et non civilisationnelle, les projets européens des établissements, qui ne sont que des « prétextes »<sup>499</sup>, mais dont la thématique européenne reste finalement assez modeste.

### 2.3 Jack Lang l'euro péiste

La présence de l'Europe dans les programmes scolaires est également le fruit d'une volonté d'acteurs qui prennent la parole dans le champ politique, afin d'affirmer leurs positions et leurs choix. Parmi eux, Jack Lang, en 2000, fait partie de ces décideurs politiques qui choisissent de mettre l'Europe au cœur des enjeux éducatifs. Pour rappel de notre premier chapitre, Jack Lang a passé onze mois à la tête du ministère de l'Education nationale et de la culture entre avril 1992 et mars 1993. A l'été 1992, il a également été chargé avec la ministre déléguée aux Affaires européennes, Elisabeth Guigou, « d'assurer la coordination et l'animation de la campagne du gouvernement pour le referendum sur Maastricht »<sup>500</sup>.

Après avoir passé trois ans au Parlement européen en tant que député de 1994 à 1997, puis trois autres années à la commission des Affaires étrangères de l'Assemblée nationale, Jack Lang revient au ministère de l'Education nationale durant deux années, de mars 2000 à mai 2002. Par ce parcours, on peut rapidement observer l'intrication entre Education et Europe qu'opère le ministre. Par un heureux hasard, la présidence du Conseil de l'Union européenne de juillet à décembre 2000, est française.

Dès le 5 Juillet, Jack Lang prononce un discours<sup>501</sup> posant les bases de son programme européen : « élargir la dimension européenne de l'Education »<sup>502</sup>. Pour le ministre,

---

<sup>498</sup> Nom donné jusqu'en 2013, remplacé par écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), devenues aujourd'hui les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE).

<sup>499</sup> IGEN, Rapport de discipline, *op.cit.*

<sup>500</sup> Martin, Laurent, *op.cit.*, p. 308.

<sup>501</sup> LANG, Jack, « Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'Education nationale, sur le programme de la présidence française de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation », Paris le 5 juillet 2000.

Consultable en ligne : <https://www.vie-publique.fr/discours/144098-declaration-de-m-jack-lang-ministre-de-leducation-nationale-sur-le-p> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>502</sup> *Ibid.*

le « vouloir vivre ensemble européen »<sup>503</sup> est une réalité concrète se basant sur « un nouveau sentiment d'appartenance »<sup>504</sup>.

Jack Lang utilise dans son discours un vocabulaire très émotionnel, voire charnel avec l'Europe où les élèves doivent « faire corps »<sup>505</sup> avec elle. Les objectifs suivent de près ceux préconisés par l'Union : favoriser la mobilité des étudiants, renforcer les dispositifs existants, améliorer le niveau en langue vivante, s'appuyer davantage sur les supports numériques, faciliter la reconnaissance des diplômes étrangers.

Peu après la rentrée scolaire de 2000, Jack Lang profite des « Rendez-vous de l'histoire » pour réunir un « séminaire européen d'experts »<sup>506</sup>, intitulé « apprendre l'histoire de l'Europe »<sup>507</sup>, les 13 et 14 octobre à Blois<sup>508</sup>, ce qu'il avait déjà annoncé dans son discours du 5 juillet. Des historiens à l'instar de Jean-Pierre Rioux, Dominique Borne et Robert Frank sont présents. Le terme « experts » peut être ici souligné. Durant ses deux années au ministère de l'Éducation nationale, Jack Lang cherche à « revisiter l'architecture de notre système d'éducation »<sup>509</sup>. A son arrivée au ministère, Jack Lang modifie la structure du Conseil National des Programmes (CNP). Les GTD deviennent des GE, groupes d'experts dont la présidence revient au géographe Armand Frémont et qui comprend un IGEN, Jean-Pierre Rioux, qui avait d'ailleurs déjà participé aux GTD pour les réformes de 1995<sup>510</sup>.

La problématique du séminaire est la suivante : « Comment faire et enseigner une histoire de l'Europe qui pourrait aussi jouer son rôle dans cette éducation à la citoyenneté qu'on nous promet au XXI<sup>ème</sup> siècle ? ». Pour répondre à cette question, trois demi-journées y sont consacrées, proposant à tour de rôle des conférences, débats et tables rondes.

---

<sup>503</sup> *Ibid.*

<sup>504</sup> *Ibid.*

<sup>505</sup> *Ibid.*

<sup>506</sup> RIOUX Jean-Pierre, « Le séminaire européen de Blois », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°71, mars 2001. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2001-3-page-55.htm> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>507</sup> Les rendez-vous de l'Histoire, « Apprendre l'histoire de l'Europe », 13 et 14 octobre 2000.

<sup>508</sup> Il est intéressant de souligner ici que Jack Lang a été élu maire de Blois en 1989. Tin, Laurent

<sup>509</sup> LANG, Jack, « Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, sur la réforme de la politique d'élaboration des programmes notamment, la redéfinition du rôle de ses différents acteurs, la consultation des enseignants, le renouvellement des enseignements », Collège de France Paris le 29 novembre 2000. Consultable en ligne <https://www.vie-publique.fr/discours/154164-declaration-de-m-jack-lang-ministre-de-leducation-nationale-sur-la-r> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>510</sup> Cf Première partie, chap. 2.

Nous reprenons ci-dessous le programme récapitulé sur le site de l'APHG :

*Figure 10 : Programme des rendez-vous de l'Histoire d'octobre 2000.*

### **Vendredi 13 octobre**

Matin : *A la recherche d'une histoire de l'Europe*, Luisa Passerini

*La voie romaine d'une histoire de l'Europe* par Rémi Brague

*Histoire de l'Europe, histoire des nations* par Krzysztof Pomian / Histoire comparée, histoire internationale,

*Histoire du temps présent : une histoire-problème* par Robert Frank

Après-midi : Table ronde des Ministres

### **Samedi 14 octobre**

Matin : *L'histoire de l'Europe dans les enseignements d'histoire*, Bronislaw Geremek

*Comment enseigner l'histoire de l'Europe ?* par Dominique Borne •

*Les vertus du bilatéral : l'exemple franco-allemand* par Etienne François •

*Le rôle des musées d'histoire* par Elie Barnavi

Après-midi : *Mises en perspectives*, Rudolf Von Thadden •

Histoire de l'Europe et nouvelles technologies de l'information et de la communication

Histoire de l'Europe et enseignements internationaux •

*Apprentissages de l'histoire et citoyenneté européenne* par Dominique Schnapper

Dans la revue *Vingtième siècle*<sup>511</sup> de mars 2001, Jean-Pierre Rioux propose non seulement une synthèse des discussions et débats du séminaire mais également huit recommandations. Tout d'abord, Jean-Pierre Rioux, tout comme en 1995, met en garde contre trois dangers : la téléologie, l'identitarisme et l'idéalisme. Le premier danger serait celui de faire une histoire téléologique d'une Europe qui serait prédestinée à le devenir. La chronologie semble claire, la construction européenne est une « histoire politique et du temps présent »<sup>512</sup>, qui serait le résultat de choix institutionnels, et d'une élite politique et non une réelle communauté de destins se basant sur la volonté populaire. A cela s'ajoute le danger de tomber

---

<sup>511</sup> RIOUX Jean-Pierre, *op.cit.*

<sup>512</sup> *Ibid.*

dans une « démarche trop exclusivement identitaire et mémorielle »<sup>513</sup>. L'objectif est d'éviter de créer un nouveau mythe européen, et de fabriquer tout un imaginaire tournant autour de la volonté de fabriquer l'identité européenne. Rémi Brague souhaite résister à la tentation de « projeter sur le passé les modes et les rêves actuels » car « ni l'Athènes de Platon, ni la Jérusalem des prophètes ne se considéraient comme des villes d'Europe », écartant par-là l'idée d'une possible référence à une Europe découlant de la démocratie athénienne ou de racines chrétiennes. Toutefois, dans sa conférence « histoire du temps présent : une histoire problème » Robert Frank s'oppose à Jean-Pierre Rioux et Rémi Brague et demande à ne « pas confondre sentiment et identité : ce n'est pas parce que le sentiment européen est particulièrement faible face aux sentiments nationaux que l'identité européenne n'existe pas [...] et on peut faire une histoire européenne de cette identité »<sup>514</sup>. Le débat est donc ici ouvert et nous verrons par la suite la position volontariste de Jack Lang suivant la réflexion de Robert Frank. Enfin, le dernier danger aux yeux de Jean-Pierre Rioux est celui de faire une histoire d'une Europe trop culturelle et civilisée, uniquement basée sur « un flot d'inventions, sans doute majeures pour l'humanité »<sup>515</sup> comme les Lumières, la démocratie, la nation mais qui resteraient cantonnée à une approche bien trop thématique pour en comprendre les spécificités démographiques et citoyennes.

Huit recommandations terminent donc le séminaire et peuvent être synthétisées ainsi :

- 1) Faire remonter les informations au « plus haut niveau européen » pour permettre des formulations quant à l'enseignement de la citoyenneté européenne ;
- 2) L'histoire de l'Europe ne devra être ni téléologique, ni identitaire, ni idéaliste
- 3) Cette histoire ne peut se cantonner aux frontières de l'Europe, finalement excluante. Il s'agit de promouvoir une histoire qui s'inscrit dans celle « du monde entier »

---

<sup>513</sup> *Ibid.*

<sup>514</sup> FRANK, Robert, « Une histoire problématique, une histoire du temps présent », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°71, juillet-septembre 2001. Consultable en ligne : [https://www.persee.fr/doc/xxs\\_0294-1759\\_2001\\_num\\_71\\_1\\_1386](https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_2001_num_71_1_1386)

<sup>515</sup> RIOUX Jean-Pierre, *op.cit.*

- 4) Les lieux de mémoire doivent être utilisés avec critique. Auschwitz est cité comme « lieu de mémoire incontesté », le seul selon Dominique Borne. La mémoire ne doit pas prendre le pas sur l'histoire.
- 5) Faire un meilleur usage des nouvelles technologies afin de favoriser les échanges. Il ne s'agit pas de raisonner en termes de « programmes, horaires, manuels ».
- 6) Le multilinguisme doit être encouragé
- 7) Faire réfléchir les élèves au sens de nationalité et citoyenneté
- 8) Créer un groupe de suivi permettant de prolonger la réflexion.

Le 9 novembre 2000, un article de *l'Express* s'intitule « Comment faire l'Europe des élèves ? Jack Lang aimerait que l'histoire du Vieux Continent soit partout mieux enseignée, rude tâche »<sup>516</sup>. En effet, à la suite de ce séminaire, Jack Lang propose au Conseil des ministres européens de l'Éducation la mise en place d'un groupe d'experts devant analyser la place de l'histoire de l'Europe dans les programmes scolaires, proposition qui n'apparaît pas dans la résolution. La place que l'Europe doit acquérir au sein de l'école doit aussi passer par une refondation des enseignements et, encore une fois, l'histoire est au cœur du sujet.

Dans sa déclaration de novembre 2000<sup>517</sup> sur la réforme des programmes, le ministre fait alors deux choix. Le premier concerne la fabrique des programmes, le second concerne leur contenu. Comme dit précédemment, l'architecture du CNP est modifiée pour l'ouvrir à de nouveaux acteurs et répartir davantage les rôles. La « refondation du mode d'élaboration des programmes »<sup>518</sup> semble « indispensable »<sup>519</sup> au ministre qui revient non seulement sur la loi d'orientation de 1989 mais également sur le rapport Bourdieu-Gros que nous avons étudié au chapitre précédent<sup>520</sup>.

---

<sup>516</sup> CHARTIER, Claire, « Comment faire l'Europe des élèves ? Jack Lang aimerait que l'histoire du Vieux Continent soit partout mieux enseignée, rude tâche », *l'Express*, 9 novembre 2000. Consultable en ligne pour les abonnés : [https://www.lexpress.fr/informations/comment-faire-l-europe-des-eleves\\_640382.html](https://www.lexpress.fr/informations/comment-faire-l-europe-des-eleves_640382.html)

<sup>517</sup> LANG, Jack, « Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur la réforme de la politique d'élaboration des programmes notamment, la redéfinition du rôle de ses différents acteurs, la consultation des enseignants, le renouvellement des enseignements », *op.cit.*

<sup>518</sup> *Ibid.*

<sup>519</sup> *Ibid.*

<sup>520</sup> Cf : Première partie, chap. 2., « 1.1 1989-1992 : Les prises en compte d'une dimension européenne de l'éducation en France ».

En ce qui concerne la mise en place des programmes, l'objectif est avant tout de réorganiser le CNP, en renforçant ses missions et en accordant une part plus large à l'Inspection générale. En effet et pour rappel, le travail du CNP en 1989 n'était que consultatif. Pour le ministre, le CNP doit désormais être la locomotive des réformes scolaires. La constitution de « groupes d'experts » d'obédiences variées remplaçant les « groupes techniques disciplinaires » est désormais élargi à une quinzaine d'acteurs comprenant toujours des enseignants, des formateurs IUFM et des universitaires, qui président ces GE mais également, et c'est une nouveauté, des inspecteurs généraux devant apporter « leur connaissance du système éducatif »<sup>521</sup> et ce afin de « reconnaître des compétences dont il serait absurde de se priver »<sup>522</sup>. Le CNP doit désormais « orienter » les GE en leur adressant des lettres de cadrages et en remettant des avis sur leur projet et travail. C'est désormais le CNP qui semble impulser les objectifs des programmes ainsi que leur potentiel contenu, lui conférant par là une compétence élargie et décisionnelle.

Le second choix fait par le ministre est celui des contenus qui accorde une place importante à « l'esprit d'ouverture »<sup>523</sup>. Déjà, rien que dans la recomposition du CNP, Jack Lang souhaite l'ouvrir à des « personnalités qualifiées françaises et européennes, dans un esprit d'ouverture à la société civile et à la dimension européenne »<sup>524</sup>. En outre, le travail du CNP est désormais également de permettre une démarche comparative avec les homologues européennes, afin de regarder et de prendre des exemples sur ce qui peut se passer dans les autres États membres. Mais la volonté d'ouverture européenne ne s'arrête pas à l'architecture institutionnelle. Jack Lang veut également « refonder les enseignements », notamment les langues et l'histoire qui doivent acquérir une dimension européenne : transmettre aux élèves des connaissances sur des cultures étrangères et/ou régionales, permettre la connaissance de l'autre, intégrer la dimension européenne et bien évidemment favoriser la mobilité des jeunes. Dans son discours, Jack Lang prend un long moment pour regretter la disparition de certaines périodes historiques comme « le moment romantique européen » en seconde ou « le modèle européen » en terminale, que nous avons étudiés dans notre première partie. L'histoire

---

<sup>521</sup> LANG, Jack, « Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'Education nationale, sur la réforme de la politique d'élaboration des programmes notamment, la redéfinition du rôle de ses différents acteurs, la consultation des enseignants, le renouvellement des enseignements », *op.cit.*

<sup>522</sup> *Ibid.*

<sup>523</sup> *Ibid.*

<sup>524</sup> *Ibid.*

européenne doit être un véritable moment d'enseignement, prendre sa place dans les programmes et permettre également le renforcement de la dimension civique européenne.

## Conclusion

Au cours de l'année 2000 s'opère un tournant dans la volonté politique française d'intégrer plus d'Europe dans le secondaire. Cette volonté prend surtout une dimension différente. Il ne s'agit plus seulement d'apporter plus de connaissances, mais de permettre une certaine représentation de l'Europe. Le débat tourne désormais autour de la nécessité d'intégrer les notions « d'identité » et de « sentiment d'appartenance » à la simple (et pourtant complexe) notion juridique de « citoyenneté ». Cette période coïncide avec non seulement l'avènement de l'euro, nouveau symbole européen, la présidence française au Conseil de l'Europe, mais également une série de réformes européennes permettant d'élargir les compétences de l'Union en matière d'éducation. La question du modèle européen, de son passé et de son avenir, prend une place accrue dans l'objectif de construction identitaire du citoyen en formation, l'élève.

Yorgos Stamelos explique que « l'éducation était, et reste en partie, un sujet tabou pour l'UE et ses pays membres, car en dépit des changements intervenus aux plans international et national, elle continue d'être, à tort ou à raison, directement liée à une culture nationale et à un marché national, car elle est considérée comme pilier de l'État-nation <sup>525</sup> ». Pourtant, même si ce travail ne peut se permettre de conclure en une totale porosité entre les deux échelles de gouvernance, ni même à une réelle capacité décisionnelle pour le niveau européen, il convient cependant de rappeler que les programmes scolaires ne sont désormais plus l'apanage de l'éducation nationale, que son fonctionnement n'est plus « autarcique <sup>526</sup> » et qu'il répond également à des demandes institutionnelles supranationales. En effet, « l'éducation est un lieu où se tissent de nouvelles identités, dans un dialogue qui met en jeu les gouvernements nationaux et les instances européennes, les acteurs locaux et les différents réseaux de communication et de concertation <sup>527</sup> ». Le niveau national s'approprie les textes européens.

---

<sup>525</sup> STAMELOS, Yorgos, « La construction d'un espace européen d'enseignement supérieur : rétrospective, situation actuelle et perspectives ». *Revue des sciences de l'éducation*, 2003. [Consultable en ligne]

<https://doi.org/10.7202/011033ar>

<sup>526</sup> De Cock, Laurence, *op.cit.*

<sup>527</sup> LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *op.cit.*

Finalement, en adoptant également un vocable européen, une façon d'organiser les programmes en fonction des décisions européennes, on peut observer une « évolution spectaculaire <sup>528</sup>» en trente ans seulement dans le poids que l'Union européenne fait peser dans le domaine de l'éducation, une façon de « gouverner sans gouverner <sup>529</sup>». Quand bien même le domaine de l'éducation reste une compétence exclusive de l'État nation et relève davantage du principe de subsidiarité, les méthodes ouvertes de coordination accélèrent les processus d'interactions entre les États, facilitant également l'imprégnation des « façons de faire <sup>530</sup>» européennes qualifiables de « pratiques normalisatrices sur la création des identités et des relations entre l'échelon national et l'échelon européen <sup>531</sup>». On assiste bien ici à l'« ouverture d'un nouvel espace du savoir. L'Europe sur le point de devenir un référent crucial dans l'enseignement de l'Histoire nationale et dans la légitimation de l'organisation éducative <sup>532</sup>».

Bien que l'éducation reste cloisonnée par la frontière des programmes, cette dernière devient de plus en plus poreuse, ouverte, franchissable. A l'aide des mêmes outils que sont les programmes, l'identité européenne se fonde sur le même modèle que celui de l'identité nationale. Néanmoins, Martin Lawn pose la question de la capacité de l'UE à « conduire une « communauté imaginée » de l'Europe ? ». Pour cela il faudrait « développer un nouveau système de gouvernance capable de produire une foi collective, une identité ou une citoyenneté <sup>533</sup>». Cette identité s'exprime d'ailleurs davantage par « la connaissance et les compétences requises <sup>534</sup>».

---

<sup>528</sup> GREK, Sotiria, *op.cit.*

<sup>529</sup> LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *op.cit.*

<sup>530</sup> RADAELLI, Claudio, "The Domestic Impact of European Union Public Policy: Notes on Concepts, Methods and the Challenge of Empirical Research", *Politique européenne*, n° 5, 2001.

<sup>531</sup> GREK, Sotiria, *op.cit.*

<sup>532</sup> LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *op.cit.*

<sup>533</sup> LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *op.cit.*

<sup>534</sup> *Ibid.*

# Chapitre 3 l'Europe au cœur d'un enseignement renouvelé

## 1. L'ECJS : du Français à l'Européen, de la nationalité à la double citoyenneté ?

Dès la rentrée scolaire 2000, une nouvelle discipline d'enseignement commun fait son apparition au lycée : l'ECJS ou Education civique, juridique et sociale. Cette matière, revenant principalement aux professeurs d'Histoire Géographie, mais aussi de Sciences économiques et sociales, s'étudie désormais de la Seconde à la Terminale, qu'importe la filière choisie en Première par les élèves. Elle se retrouve également en lycée professionnel. Bien que peu d'heures lui soit attribuée dans la dotation horaire des programmes, « c'est dans ses objectifs et par ses méthodes que cette innovation doit être significative »<sup>535</sup>. La mission de l'ECJS est simple : il s'agit d'éduquer les élèves à leur citoyenneté par la formation « d'une opinion raisonnée, aptitude à s'exprimer, acceptation du débat public »<sup>536</sup>. L'enseignement de savoirs pratiques est également une condition *sine qua non* à la formation du citoyen en devenir : institutions politiques, juridiques et sociales sont étudiées afin de faire appréhender aux élèves la réalité civique dans laquelle ils évoluent. C'est en classe de Terminale que le thème « la citoyenneté et la construction européenne » apparaît, probablement pour correspondre au programme d'histoire. Bien que la citoyenneté européenne soit à questionner, elle n'est définie par le BOEN que « d'un point de vue juridique [où] il n'existerait pas aujourd'hui de citoyenneté européenne indépendante de la citoyenneté nationale » et « d'un point de vue politique, tout ce qui donne une réalité concrète au principe de citoyenneté reste pour l'instant et pour l'essentiel, national »<sup>537</sup>.

---

<sup>535</sup> BOEN, « Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique », 31 août 2000.

<sup>536</sup> *Ibid.*

<sup>537</sup> *Ibid.*

Le BOEN soulève ainsi pour les élèves les questions suivantes :

*« L'Union européenne fait-elle évoluer la définition et l'exercice traditionnel de la citoyenneté ?*

*Dans quelle mesure le développement des institutions politiques européennes se conjugue-t-il avec le développement d'une véritable citoyenneté européenne ?*

*Une citoyenneté européenne supposerait-elle d'aller plus loin que la simple addition des citoyennetés nationales ?*

*Implique-t-elle la constitution d'un espace public européen ?*

*L'élaboration de cette citoyenneté est-elle compliquée par la poursuite de l'élargissement de l'Union européenne ?*

*Sur quels fondements et dans quelles limites cet élargissement est-il possible ?*

*La citoyenneté européenne requiert-elle, à terme, la construction d'un État européen souverain ? »<sup>538</sup>.*

La plupart de ces questions sont fermées et n'attendent peut-être que des réponses « oui » ou « non ». Difficile, en outre, de pouvoir réfléchir à ces problématiques, sans avoir un minimum de connaissances concernant l'avènement de la citoyenneté européenne et des institutions qui la constituent. De grandes problématiques ainsi posées supposent que les élèves de Terminale aient déjà eu connaissance de la construction européenne, or, rien de moins sûr. L'Education civique, pourtant discipline phare de la construction du sentiment d'appartenance, devient avec l'ECJS une discipline bien moins orientée sur la notion d'identité que de citoyenneté. Ici, la matière prend un tournant plus juridique et moins émotionnel. La citoyenneté européenne accorde des droits et s'intègre dans des institutions et un espace économique, politique, juridique et social. On est loin de la communauté de valeurs universelles, à laquelle il s'agit de faire adhérer les élèves. L'ECJS continue de s'inscrire dans une logique stato-nationale. La citoyenneté européenne, bien que complétant la citoyenneté

---

<sup>538</sup> *Ibid.*

nationale, est « transnationale et non étatique »<sup>539</sup>. Bien que les deux forcément s'influencent l'une l'autre, la façon de l'enseigner reste nationale.

## 2. Les manuels franco-allemands : enseigner une Histoire européenne ou fabriquer des lieux de mémoire européens ?

### 2.1 La réconciliation franco-allemande par le biais de l'éducation : de l'échec de l'entre-deux guerres à l'avènement d'un manuel binational en 2006.

C'est en 2006, que paraît un manuel des plus représentatifs de cette volonté d'enseigner une Histoire sortant du carcan national, le *Manuel d'Histoire franco-allemand*<sup>540</sup> (à ne pas considérer comme un manuel d'Histoire franco-allemande mais bien comme un manuel franco-allemand d'Histoire). Ces manuels bi-nationaux sont édités chez Nathan en France et Klett en Allemagne. Ces manuels sont soit en français, soit en allemand (il n'y a pas de version bilingue).

Pour comprendre l'aboutissement d'un tel projet, il est nécessaire de revenir trois ans en arrière. Le 22 janvier 2003, le Président français Jacques Chirac et le Chancelier allemand Gerhard Schröder célèbrent le quarantième anniversaire du Traité de l'Élysée de 1963 et déclarent cette date « Journée franco-allemande ». Ce traité bilatéral, signé par le général de Gaulle et le Chancelier Konrad Adenauer, mettait en place une coopération accrue entre les deux États en matière de défense, d'affaires étrangères mais aussi d'éducation. En effet, c'est à cette occasion que l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) avait été créé. Ce dernier a pour but de promouvoir le partenariat franco-allemand pour les jeunes en encourageant la connaissance de l'autre pays *via* des programmes d'échanges et d'apprentissage des langues entre autres. C'est d'ailleurs l'OFAJ qui, pour la première journée franco-allemande de 2003, réunit à Berlin 250 lycéens français et 250 lycéens allemands pour une simulation d'un Parlement des jeunes. Officiellement, c'est lors de cette manifestation que l'idée d'un manuel

---

<sup>539</sup> HEIMPEL, Daniela, « Former le citoyen européen ? Réflexions sur le concept d'éducation civique dans le cadre de l'intégration politique transnationale de l'Europe », *Eurostudia* n°12, 2017. Consultable en ligne : <https://doi.org/10.7202/1039778ar> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>540</sup> GEISS, Peter, Le QUINTREC, Guillaume (dir.), *Histoire/Geschichte, l'Europe et le monde depuis 1945*, Klett et Nathan, 2006.

scolaire franco-allemand a été proposée par les jeunes aux deux chefs d'État et de gouvernement puis acceptée par le Conseil des Ministres (ou Conseil de l'UE) dès octobre 2004. Officieusement, Corinne Defrance<sup>541</sup> soupçonne que l'idée d'un manuel proviendrait de l'Institut de Genshagen (promouvant la coopération bi-nationale), et aurait été piloté, voire « télécommandé » par les décideurs politiques.

Quoi qu'il en soit, l'ambition de créer des manuels bi-nationaux n'est pas nouvelle<sup>542</sup>. Dès l'entre-deux guerres, la Société des Nations (SDN), mais aussi des syndicats français comme le Syndicat National des Instituteurs (SNI) proposent de réfléchir aux contenus des manuels scolaires après la Grande guerre<sup>543</sup>.

Dès la fin de la guerre, les manuels ont pourtant été revisités avec une tonalité nationaliste parfois nationalisante. Par exemple, « la responsabilité allemande » apparaît comme titre du Hachette de 1920 pour le chapitre portant sur les origines de la guerre<sup>544</sup>. Cependant, déjà en 1920, apparaissent dans ces mêmes manuels d'Histoire des documents tentant d'expliquer la vision allemande des origines de la guerre. Il s'agissait donc également pour certains d'éviter d'enseigner un esprit revancharde aux élèves. Ainsi, dès 1921 le Centre européen de la Division des Relations Internationales et de l'Éducation (créé déjà en 1911), propose de mener une enquête auprès de différents pays européens. Il s'agit d'une sous-section de la Dotation Carnegie pour la Paix Internationale, organisation privée américaine, ayant pour but d'observer comment l'Histoire de la guerre est racontée dans les manuels scolaires mais également de voir comment sont présentés les pays belligérants et quelle est la vision des autres pays de manière plus générale<sup>545</sup>. Plus d'une vingtaine « d'experts » européens participent à cette enquête. Seule l'Allemagne n'est pas conviée. Du côté français, l'historien Jules

---

<sup>541</sup> DEFRANCE, Corinne et PFEIL, Ulrich, *Le Manuel franco-allemand d'histoire : l'aboutissement d'un long travail de coopération entre historiens français et allemands*, Paris, Comité d'étude des relations franco-allemandes (IFRI), « Document d'études, 11 décembre 2006.

<sup>542</sup> DROIT, Emmanuel, « Entre histoire croisée et histoire dénationalisée. Le manuel franco-allemand d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n°114, 2007. Consultable en ligne : <http://histoire-education.revues.org/index1251.html> [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>543</sup> NOUVEL-KIRSCHLEGER, Maguelone, SAMMLER, Steffen, « Les manuels scolaires, outils pour la construction d'une paix durable au sortir de la Grande Guerre ? », HAL, 2014.

<sup>544</sup> NOUVEL-KIRSCHLEGER, Maguelone, SAMMLER, Steffen, *op.cit.*

<sup>545</sup> HENKENS, Anne-Martine, « les manuels scolaires, outils politiques ? », *Analyses de l'IHOES n°175*, 23 novembre 2017. Consultable en ligne : [http://www.ihoes.be/PDF/IHOES\\_Analyse175.pdf](http://www.ihoes.be/PDF/IHOES_Analyse175.pdf) [dernière consultation le 23 juillet 2022].

Prudhommeaux dirige l'équipe chargée de l'étude menée pour la France, l'Allemagne et la Belgique. Cette équipe est composée principalement d'historiens, de professeurs d'universités et d'instituteurs. Le verdict est sans appel, les manuels scolaires dénotent un « acharnement passionné contre l'Allemagne »<sup>546</sup>. D'un autre côté, les manuels allemands sont également vivement critiqués. C'est pourquoi, outre-Rhin, la réception de cette enquête est totalement négative. Non seulement les Allemands n'ont pas été conviés à l'enquête, mais en plus les résultats de cette dernière proviennent d'experts étrangers. Aussi, le professeur et historien Siegfried Kawerau décide-t-il de se rapprocher des milieux enseignants français, et notamment du professeur et syndicaliste George Lapierre, afin « d'entreprendre une révision concertée des manuels scolaires »<sup>547</sup>. C'est ainsi que le SNI parvient à faire « boycotter » aux instituteurs français plus d'une vingtaine de manuels scolaires promouvant cet esprit de revanche. Cela a d'ailleurs contraint les maisons d'édition à remodeler leurs manuels dans « un esprit d'apaisement »<sup>548</sup>. Mais face à la montée d'Hitler, les rencontres s'arrêtent, Kawerau est arrêté par les nazis et Lapierre est déporté à Dachau<sup>549</sup>.

C'est après la Seconde Guerre mondiale, dans un contexte de réconciliation franco-allemande et de début de construction européenne, que les recherches et coopération en termes d'éducation ont reprises entre la France et l'Allemagne. Dès 1949, une rencontre entre Edouard Bruley, Président de l'APHG et Georg Eckert, directeur du futur Institut international des manuels scolaires (devenu en 1974 le *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*), relance la réflexion sur la fabrique des manuels scolaires d'Histoire et « les discussions franco-allemandes sur les manuels scolaires sont les signes de ces efforts précoces émanant de la société civile pour établir de nouveaux fondements sociaux et émotionnels pour les relations entre les deux pays après les affres de la guerre »<sup>550</sup>. Bien qu'aucun manuel n'ait

---

<sup>546</sup> BECHET, Christophe, « La révision pacifiste des manuels scolaires. Les enjeux de la mémoire de la guerre 14-18 dans l'enseignement belge de l'entre-deux-guerres », *Cahiers d'histoire du temps présent*, n° 20, 2008. Consultable en ligne : [http://www.cegesoma.be/docs/media/chtp\\_beg/chtp\\_20/003\\_Bechet.pdf](http://www.cegesoma.be/docs/media/chtp_beg/chtp_20/003_Bechet.pdf). [dernière consultation le 23 juillet 2022].

<sup>547</sup> HENKENS, Anne-Martine, *op.cit.*

<sup>548</sup> *Ibid.*

<sup>549</sup> NOUVEL-KIRSCHLEGER, Maguelone, SAMMLER, Steffen, *op.cit.*

<sup>550</sup> PFEIL, Ulrich, « Les relations entre historiens français et allemands dans les années 1950 et 1960. Entre nouvelles orientations politiques et processus de mutations scientifiques », *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, 2016. [En ligne] <http://journals.openedition.org/allemande/407>

abouti à la suite de ces rencontres, plusieurs recommandations ont été adoptées pour faire émerger un rapprochement franco-allemand en matière d'enseignement de l'Histoire.

Ces initiatives peuvent donc apparaître comme les prémices nécessaires à la fabrication de ce manuel franco-allemand d'Histoire de 2006 et répondent à la question du pourquoi l'écrire. Reste désormais à savoir comment<sup>551</sup>.

---

<sup>551</sup> LE QUINTREC, Guillaume, « Pourquoi et comment écrire un manuel d'histoire franco-allemand ? », *Raison présente*, n°159 « L'idée de nation », 3e trimestre 2006. Consultable en ligne : [https://www.persee.fr/doc/raipr\\_0033-9075\\_2006\\_num\\_159\\_1\\_3977](https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_2006_num_159_1_3977) [dernière consultation le 23 juillet 2022].

## 2.2 Écrire un manuel franco-allemand d'Histoire : qui, comment et pour quoi faire ?

Le manuel franco-allemand d'Histoire est particulièrement intéressant pour la classe de Terminale L/ES/S, Klasse 12/13 pour l'Allemagne. D'ailleurs, il a été le premier tome réalisé par les auteurs, puisque le programme de Terminale s'articule autour du XX<sup>ème</sup> siècle, de la fin de la Seconde Guerre mondiale allant jusqu'au début du XXI<sup>ème</sup> siècle. Assumant dès l'avant-propos son « ambition civique, celle d'éclairer une conscience européenne historiquement fondée sur les valeurs universelles des droits de l'homme et de la démocratie »<sup>552</sup>, le comité de pilotage est composé d'inspecteurs (dont Dominique Borne), professeurs d'université et de chargés de missions pour le ministère des Affaires étrangères principalement du côté français, mais également des professeurs, comme Guillaume le Quintrec et Daniel Henri et directeurs de lycées franco-allemands, de chargés de missions à l'institut Georg Eckert du côté allemand. Lors de notre entretien avec Guillaume Le Quintrec<sup>553</sup>, nous avons pu avoir une vision globale de la fabrique de ce manuel. Confirmant la volonté politique du président Chirac et du Chancelier Schröder de répondre aux attentes des lycéens lors d'une réunion de l'OFAJ, le vœu retenu a été celui de la fabrique d'un manuel franco-allemand. La décision prise en 2003, le comité de pilotage s'est organisé à partir de 2004 pour aboutir au premier manuel, celui de Terminale, en 2006. Au départ, la commande était de faire un programme utilisable dans les classes. Il s'agissait donc de faire se rapprocher le plus possible le programme français des dizaines de programmes allemands. D'emblée, des inspecteurs à l'instar de Dominique Borne ont soulevé la difficulté de faire correspondre autant de programmes et qu'il serait plus judicieux de monter un projet moins ambitieux. Une proposition de faire un manuel à destination, non pas des élèves, mais des professeurs, comme une sorte de guide par rapport aux programmes existants, a été évoquée mais rapidement refusée, ce qui a conduit au retrait du projet de certains participants. Les deux premiers manuels, Terminales et Premières, ont finalement été rapidement édités. La maison d'édition Nathan, ayant l'habitude de collaborer avec la maison allemande Klett, a remporté l'appel d'offre et a pu organiser la mise en place des manuels. Les premiers manuels se sont d'ailleurs plutôt bien vendus,

---

<sup>552</sup> GEISS, Peter, Le QUINTREC, Guillaume (dir.), *Histoire/Geschichte, l'Europe et le monde depuis 1945*, Klett et Nathan, 2006, avant-propos.

<sup>553</sup> Voir annexe n°4 : *Entretien : Guillaume Le Quintrec, le 10 février 2021, p. 498.*

notamment grâce à leur achat par des régions et académies militantes sur le plan européen et grâce à une opération commerciale et de communication plutôt réussie. En revanche, le manuel de Seconde a dû attendre 2012 avant de sortir. En effet, la réforme de 2009 quant aux programmes de Seconde<sup>554</sup> rendait totalement caduc le cahier des charges du manuel de Seconde et n'avait pas du tout été prise en compte par le Président du comité de pilotage, rendant les relations avec les auteurs des manuels assez tendues. Aussi, les manuels franco-allemands n'ont été édités qu'une seule fois. Bien qu'ayant le mérite d'exister, ils ne sont aujourd'hui que peu utilisés pour l'usage prévu et sont aujourd'hui plutôt réservés aux professeurs de sections franco-allemandes ou européennes, cherchant des documents moins franco-centrés. Les ventes ont donc rapidement décliné pour les manuels, qui n'ont donc pas pu connaître une seconde édition.

En ce qui concerne le montage de l'équipe, Nathan et Klett ont choisi des directeurs parlant la langue de l'autre pays. En outre, les directeurs français Le Quintrec et Henri s'affirment tous deux comme étant pro-européens et le projet avait un retentissement dans leur engagement personnel. Il s'agissait de prime abord de trouver une procédure de travail commune. Comme dit précédemment, un cahier des charges a été établi en amont de la création du manuel et ce cahier des charges était plutôt proche du système des programmes français. La plus grande difficulté a finalement été plus de l'ordre du contenant que du contenu, puisqu'il fallait rapidement tenter d'harmoniser les pratiques pédagogiques. Sur le fond, les auteurs n'ont finalement rencontré que peu de difficultés, « les sujets les plus chauds n'étaient d'ailleurs pas ceux qu'on pensait »<sup>555</sup>. L'équipe allemande a en effet rapidement été désarçonnée par les manuels français, considérant la place accordée à l'iconographie trop importante par rapport aux textes, jugés trop petits. De son côté, l'équipe française, habituée aux leçons en trois parties, a été perturbée par l'absence de plan du côté allemand. La mise en récit n'étant pas la même, les équipes ont dû faire des compromis des deux côtés. La pédagogie allemande s'est toutefois imposée dans les exercices proposés aux élèves, notamment dans les exercices de synthèse. Plus inventive et ludique que le système français, les exercices proposés par les Allemands ont été considérés comme plus interactifs. Par exemple, il était régulièrement proposé aux élèves d'imaginer un dialogue d'époque entre deux personnages historiques, ou de rédiger une plaque de commémoration. D'ailleurs, ce genre d'exercices est aujourd'hui plus répandu dans les

---

<sup>554</sup> Cf : Troisième partie, Chap. 2, « 1. Le tournant silencieux de 2009 ».

<sup>555</sup> Voir annexe : entretien avec Guillaume le Quintrec du 14 février 2020.

manuels français, sous le terme de « tâche complexe ». Du côté français, Guillaume Le Quintrec a proposé que pour chaque partie soit créé un bilan sous la forme de « regards croisés », essayant de faire le bilan des problèmes rencontrés<sup>556</sup>, « Allemands et Français ne racontant pas la Guerre Froide de la même façon, autant l'expliquer et ne pas le nier »<sup>557</sup>. En plus d'accorder une place importante à l'explication des mots de vocabulaire<sup>558</sup>, il était important pour les auteurs de faire comprendre le travail de l'historien et de faire prendre conscience aux élèves qu'un objet historique pouvait être vu de plusieurs façons selon les perspectives nationales. Cela devait contribuer au partage des récits historiques et favoriser la compréhension de la construction européenne. L'équipe allemande tenait d'ailleurs beaucoup à l'introduction de thèmes autour de la mémoire dans une histoire multi-perspective, en proposant des doubles pages sur les lieux de mémoire par exemple. Cette importance donnée à la mémoire semble d'ailleurs avoir influencé les nouveaux manuels scolaires, dont les premiers thèmes sont abordés en Terminale par le prisme de la mémoire (Seconde Guerre mondiale et guerre d'Algérie pour les avant derniers programmes d'Histoire) et de la construction mémorielle des événements historiques.

Nous en venons donc aux raisons pour lesquelles mettre en place un enseignement européen était considéré comme important dans la fabrique des manuels franco-allemands. L'idée assumée est bien tout d'abord celle de construire le citoyen européen, celui qui serait apte à partager une histoire commune. L'objectif des auteurs était que si on voulait une citoyenneté européenne, il fallait que les élèves connaissent l'histoire des autres, ce qui est partagé ou non, et donc il fallait accepter de réduire la part accordée à l'histoire nationale. En outre, enseigner la construction européenne est, selon Guillaume Le Quintrec, une tâche ardue. Bien que les programmes accordent de plus en plus de place à l'Europe de manière générale et à la construction européenne en particulier, les programmes sont incapables de rendre l'histoire de la construction européenne « qui ne soit pas une propagande, téléologique qui va de succès en succès (Rome, Maastricht), institutionnelle et ennuyeuse »<sup>559</sup>, nous précise Guillaume Le Quintrec ajoutant « qu'on enseigne les échecs mais pas assez les « difficultés, résistances,

---

<sup>556</sup> Nous analysons ces bilans dans la sous-partie suivante.

<sup>557</sup> Entretien avec Guillaume Le Quintrec *op.cit.*

<sup>558</sup> *Ibid.*

<sup>559</sup> *Ibid.*

oppositions, erreurs, impasses... »<sup>560</sup> et qu'il faudrait faire une histoire de la construction européenne plus socio-culturelle, parlant des aspirations des gens, de leurs droits.

### 2.3 Mettre l'Europe au centre du manuel scolaire : entre européanisation de l'Histoire et nouvelle historiographie de l'Europe.

Pour l'analyse des manuels scolaires, nous avons tout d'abord pensé à faire une analyse de chacun d'entre eux afin d'observer chronologiquement la place de l'Europe dans ces manuels franco-allemands. Cependant, et pour rappel, les manuels franco-allemands ont été conçus à rebours de l'histoire, le premier manuel réalisé étant celui de Terminale, le deuxième celui de Première et le dernier celui de Seconde<sup>561</sup>. Il nous est donc apparu que des thèmes pouvaient être regroupés et que des points communs s'observaient entre les trois manuels. Aussi, contrairement au chapitre précédent, nous analyserons les manuels scolaires de façon thématique non seulement afin d'éviter les redites mais également pour permettre une étude plus approfondie de la façon dont l'Europe est abordée dans ces manuels scolaires. Afin d'avoir une vue d'ensemble, voici tout d'abord un tableau synthétisant les titres des parties de chacun des trois manuels, répondant à la commande (ou cahier des charges) élaboré par le comité scientifique :

Pour le manuel de 2<sup>nde</sup>, le cahier des charges n'apparaît nulle part. Les titres des parties sont purement descriptifs et correspondent aux découpages classiques de l'Histoire.

---

<sup>560</sup> *Ibid.*

<sup>561</sup> Voir ci-dessus.

*Tableau 5 : Titres des parties du manuel franco-allemand de Seconde*

<b>Titres des parties du manuel de Seconde</b>
<u>Partie 1</u> : L'Antiquité
<u>Partie 2</u> : Le Moyen Age
<u>Partie 3</u> : L'époque moderne
<u>Partie 4</u> : Lumières et Révolutions

Pour les manuels de Première, les titres des parties correspondent chronologiquement aux découpages proposés par le cahier des charges même si les intitulés diffèrent légèrement.

*Tableau 6 : Titres du cahier des charges et des parties du manuel franco-allemand de Première.*

Intitulé du cahier des charges	Titres des parties du manuel
Le Reich bismarckien et la III <sup>ème</sup> République.	<u>Partie 1</u> : L'ère des nations (1814-1914)
Les bouleversements techniques, économiques et sociaux, les libéralismes.	<u>Partie 2</u> : L'avènement de la société industrielle au XIX <sup>ème</sup> et au début du XX <sup>ème</sup> siècles.
La culture européenne de la Belle Époque aux années 1920.	<u>Partie 3</u> : Les cultures européennes au XIX <sup>ème</sup> et dans la première moitié du XX <sup>ème</sup> siècles.
L'expansion européenne et la colonisation.	<u>Partie 4</u> : L'expansion européenne et la colonisation.
Les Européens dans la Première Guerre mondiale.	<u>Partie 5</u> : La Première Guerre mondiale.
La crise des démocraties et les régimes totalitaires en Europe	<u>Partie 6</u> : Démocraties et régimes totalitaires dans l'entre-deux-guerres.
La Seconde Guerre mondiale	<u>Partie 7</u> : La Seconde Guerre mondiale.

Le manuel de Terminale s'organise en cinq parties correspondant aux cinq chapitres apparaissant dans le cahier des charges élaboré par le comité scientifique du 26 octobre 2004, mais elles sont dans un ordre différent.

*Tableau 7 : Titres du cahier des charges et des parties du manuel franco-allemand de Terminale*

<b>Intitulé du cahier des charges</b>	<b>Titres des parties du Manuel</b>
Les mémoires de la Seconde Guerre mondiale, période indéfinie jusqu'en 1949.	<u>Partie 1</u> : L'immédiat après-guerre (1945-1949) et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale.
Les transformations techniques, économiques, sociales et culturelles depuis la guerre.	<u>Partie 4</u> : Les transformations techniques, économiques et culturelles depuis 1945.
L'Europe entre les États-Unis et l'URSS de 1949 à la chute du mur de Berlin en 1989.	<u>Partie 2</u> : L'Europe dans un monde bipolaire (1949-1989).
L'Europe dans le monde de 1989 à nos jours.	<u>Partie 3</u> : L'Europe dans un monde globalisé de 1989 à nos jours.
Allemands et Français depuis la guerre.	<u>Partie 5</u> : Allemands et Français depuis 1945.

Pour faire cette étude, nous observerons tout d'abord comment les chapitres s'organisent et quelle place est donnée dans les titres à la notion d'Europe mais aussi d'Européens en tant qu'habitants de l'Europe. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur une initiative des manuels que les manuels français n'avaient pas encore mise en place en 2006 : celle de la place du souvenir et notamment de la mémoire dans l'étude de l'Histoire. Il s'agira également ici d'observer comment le travail de l'historien est expliqué aux élèves dans la fabrique de l'Histoire et notamment de l'histoire européenne en construction. Enfin, nous nous focaliserons justement sur la construction européenne dans les manuels de Terminale principalement, mais chercherons aussi à comprendre comment les manuels de Première et de

Seconde font remonter une forme de construction européenne ou moins de pré-existence européenne, que nous pourrions presque qualifier d'ailleurs de paléo Europe, avant la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Le début de notre travail sur ces manuels scolaires s'est fait sur une comparaison entre les trois sommaires. Il s'agissait ici de repérer certaines occurrences pouvant prouver que les manuels sont « décentrés » du national afin de plutôt s'euro-centrer. Cela nous a permis de faire une sélection d'extraits du manuel que nous nous proposons ici d'étudier afin de présenter comment l'Europe est abordée dans les trois manuels franco-allemands.

Nous avons choisi les trois thèmes suivants :

- 1) Europe et Européens : ce point étudiera la façon dont le terme « Europe » est défini. Nous avons observé principalement que le terme pouvait avoir une signification géographique (l'Europe comme continent ou étendue de terre) mais également politico-culturelle (c'est-à-dire l'Europe comme une construction humaine et sociale). Il s'agira de comparer l'utilisation du mot et de voir la place qu'en prend la signification dans les manuels.
- 2) Allemagne/France : présents dans un même titre faisant office de comparaison à l'intérieur d'un chapitre ou séparés pour présenter les spécificités propres à chacun, nous avons choisi d'observer comment ces deux États sont présentés en tant que symboles européens, aussi bien symbole de construction que de destruction, voire carrément de lieu de mémoire de l'Europe en (dé)construction.
- 3) Le reste du monde : les autres pays européens (faisant actuellement partie de l'UE) ainsi que les autres pays du monde, afin d'observer dans quelle mesure ces manuels font également attention à enseigner une histoire plus globale.

### **1) Définir l'Europe, une tâche (pas si ?) complexe.**

Le terme Europe tout d'abord recoupe deux concepts différents. Il y a l'Europe géographique ou continentale d'un côté et l'Europe politique ou culturelle de l'autre. Avant 1992, il est techniquement et juridiquement impossible de qualifier l'Europe d'Union européenne, ce terme n'est donc présent que dans le manuel de Terminale. Si l'on compare la façon dont les manuels abordent le concept d'Europe géographique et l'Europe politico-

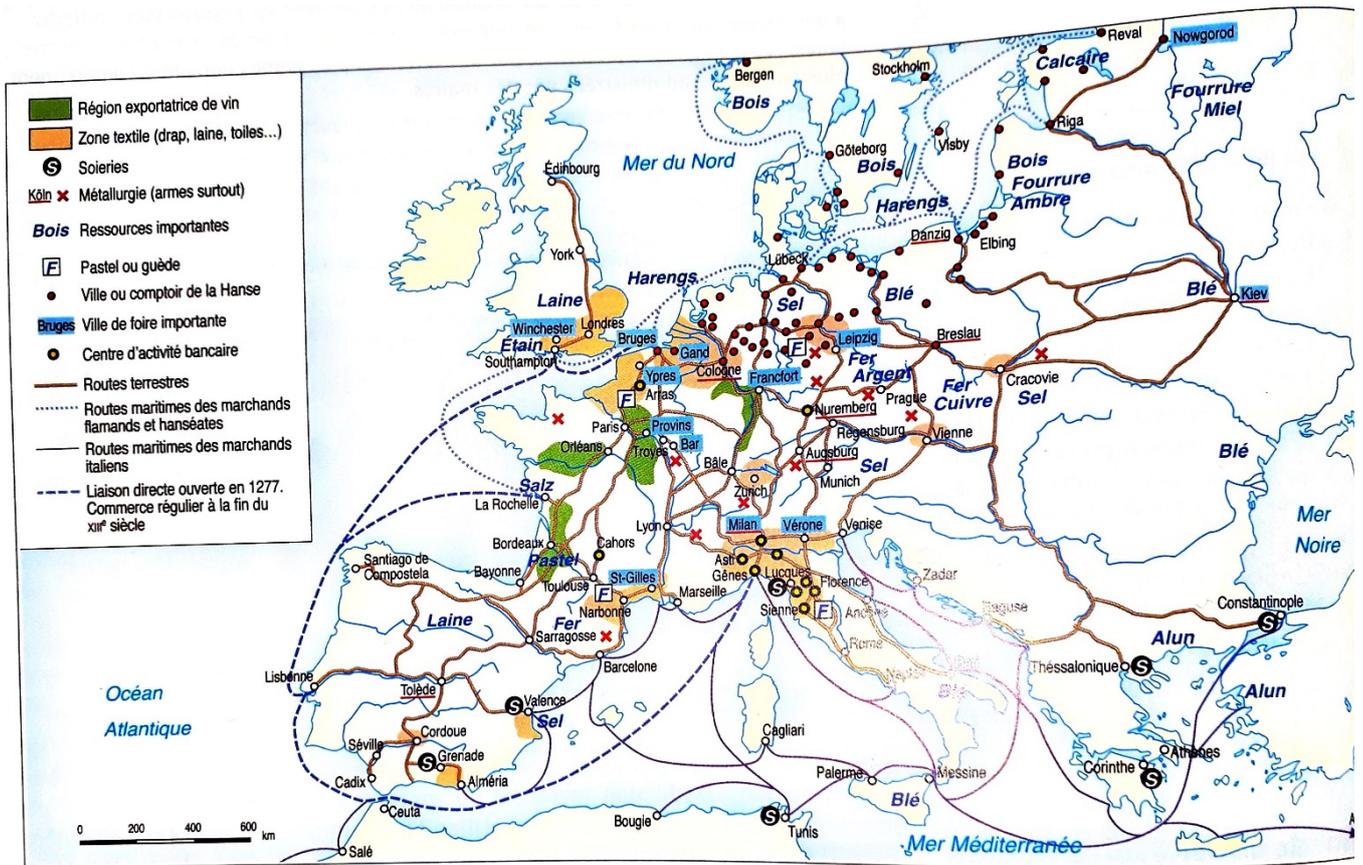
culturelle, on observe que le deuxième concept prend largement le pas sur le premier et ce, dans les trois niveaux. En effet, l'idée d'Europe en tant qu'entité politico-culturelle apparaît rapidement comme le référentiel de définition. Bien que le terme Europe semble avant tout désigner un continent, une définition plus implicite d'espace géographique, voire de territoire délimité et habité s'observe rapidement. L'Europe des manuels devient au fil des chapitres une Europe perçue, conçue, vécue pour reprendre les expressions d'Henri Lefebvre<sup>562</sup>. Rapidement en effet, l'Europe devient non seulement un espace comme repère géographique pour les élèves (un continent qui se déploierait environ de l'Océan Atlantique à l'Ouest jusqu'aux frontières Ouest de la Russie actuelle et du Nord des pays Scandinaves jusqu'aux frontières des États de la Méditerranée du Nord environ) mais également un espace « mental »<sup>563</sup>. Cet espace mental serait une construction sociale avant d'être une production politique. L'Europe, à travers les manuels franco-allemands, consiste à délimiter une partie du continent, principalement le côté occidental, et à dessiner des contours aux spécificités culturelles communes, à des modes d'appropriation de l'espace semblables, et à des échanges accrus des populations au sein de cet espace. Par exemple, le manuel de Seconde met en avant la façon dont l'Europe a des spécificités et ce, dès le Moyen Age. Avant l'effondrement de l'Empire romain, le manuel scolaire de Seconde n'utilise à aucun moment le terme « d'Europe » et oriente son étude plutôt sur le « bassin méditerranéen ». Dans la Partie II sur le Moyen Age, l'Europe semble de prime abord géographique. Un dossier sur « villes et économie d'échanges » présente une carte qui se cantonne à illustrer les modalités du commerce en Europe au XIII<sup>ème</sup> siècle et n'aborde pas les points communs entre les différentes villes.

---

<sup>562</sup> LEFEBVRE, Henri, « La production de l'espace » *Anthropos*, première édition 1974, réédition, 2000.

<sup>563</sup> *Ibid.*

Figure 11 : Le commerce européen, manuel franco-allemand de Seconde



### 1 Le grand commerce et ses itinéraires au XIII<sup>e</sup> siècle

Au nord, la Hanse groupe, au XIII<sup>e</sup> siècle, près de 200 villes ainsi que quatre comptoirs extérieurs : Londres, Bergen, Novgorod et surtout Bruges principale plaque tournante des échanges. Au cœur du continent, les foires champenoises sont à la charnière des échanges entre Europe du Sud et Europe du Nord. Elles s'effacent à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle quand s'ouvre une route maritime entre ces deux espaces.

Ce n'est qu'à la période moderne que l'Europe en tant qu'entité culturelle prend toute sa teneur, notamment avec trois titres révélateurs de cette volonté d'eupéanisation des événements : « La Réforme, un événement européen », « la guerre de Trente ans : un conflit européen » et « la paix de Westphalie et l'établissement d'un nouvel ordre européen ». Les termes « européen » apparaissent dans les titres de chapitres comme des adjectifs qualificatifs d'événements majeurs de la construction de l'Europe. Et c'est à partir du XVI<sup>ème</sup> siècle avec l'émergence des États-nations et de la souveraineté nationale que l'Europe s'incarne dans le manuel. Mettant fin à la guerre de Trente ans, le Traité de Westphalie du 24 octobre 1648, est perçu d'ailleurs comme une « date fondatrice de la création de l'Europe moderne » selon

Arnaud Blin<sup>564</sup> car elle signe le début d'un ordre européen et de la diplomatie entre les États européens. Selon l'auteur, cette nouvelle apparition des États engendre une « histoire géopolitique de l'Europe »<sup>565</sup>, qui passerait par l'équilibre des puissances et qui aurait perduré jusqu'à la Première Guerre mondiale. Cette conception d'une Europe moderne aux États liés par une diplomatie efficace se retrouve dans le manuel de Seconde qui explique « qu'au-delà de son importance pour l'histoire de l'Allemagne, la paix de Westphalie a également une grande portée européenne, car elle affaiblit le pouvoir impérial et modifie les rapports de force politiques en Europe. Elle met définitivement un terme à la conception médiévale d'une chrétienté rassemblée sous l'autorité du pape et de l'empereur et elle instaure un nouvel ordre européen dominé par les intérêts des grandes puissances »<sup>566</sup>.

*Figure 12 : le Traité de Westphalie, un événement européen. Manuel franco-allemand 2nde, p. 162*

✦ Au-delà de son importance pour l'histoire de l'Allemagne, la paix de Westphalie a également une grande portée européenne, car elle affaiblit le pouvoir impérial et modifie les rapports de force politiques en Europe. Elle met définitivement un terme à la conception médiévale d'une chrétienté rassemblée sous l'autorité du pape et de l'empereur, et elle instaure un nouvel ordre européen dominé par les intérêts des grandes puissances. Des principautés allemandes, comme la Bavière et le Brandebourg, gagnent de nouveaux territoires, de même que la France (qui obtient une partie de l'Alsace) et la Suède (qui obtient la Poméranie occidentale avec Rügen et Wismar). La Suisse et les Pays-Bas se séparent de l'Empire. La Suède renforce son influence dans la Baltique. La guerre se poursuit toutefois entre la France et l'Espagne, jusqu'à la conclusion du traité des Pyrénées, en 1659. L'Espagne lui cède le Roussillon et une partie de l'Artois. La suprématie en Europe passe ainsi des Habsbourg à la France.

Cette Europe des Nations se retrouve principalement dans le manuel de Première. Celui-ci débute au Congrès de Vienne de 1814 où le concept de « nouvel ordre européen » refait

---

<sup>564</sup> BLIN, Arnaud 1648. La Paix de Westphalie ou la naissance de l'Europe politique moderne, coll. « Questions à l'histoire », Bruxelles, 2006.

<sup>565</sup> *Ibid.*

<sup>566</sup> GEISS, Peter, HENRI, Daniel, Le QUINTREC, Guillaume (dir.), *Histoire/Geschichte, l'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*, « Le Traité de Westphalie, un événement européen », Klett et Nathan, 2010, p. 162.

surface *via* le « concert européen »<sup>567</sup>. Cette date d'entrée pose à nouveau les jalons d'une Europe politique et diplomatique. Ici, c'est 1814 qui serait « aux origines de l'Europe »<sup>568</sup>.

Néanmoins, le manuel scolaire de Première va plus loin dans cette logique constructrice d'une Europe pré-Maastricht. En effet, toute une partie est consacrée aux « cultures européennes » dont un sous-chapitre qualifie carrément la Belle-époque d'« âge d'or de la culture européenne »<sup>569</sup>. Dans ce dossier, on y étudie Bruxelles, Vienne et Paris comme « capitales culturelles de l'Europe »<sup>570</sup>, avant-gardes de l'art contemporain. Les Expositions universelles du début du XX<sup>ème</sup> siècle y sont enseignées comme une affirmation de « la culture de masse ». Enfin, la quatrième partie sur « l'expansion européenne et la colonisation » semble faire aboutir l'Europe en tant qu'unité et qu'entité. L'introduction annonce directement la couleur, « dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'Europe est le centre du monde », affirmation que la première sous-partie tente de faire comprendre *via* « la puissance économique, moteur de l'impérialisme européen », « l'émigration européenne » et « le rayonnement culturel de l'Europe » qui font que « le monde vit à l'heure européenne ».

Mais c'est le dernier chapitre du manuel qui semble le plus orienté et le plus teinté d'europhéisme. En dehors de la chronologie respectée tout au long des chapitres, ce dernier se veut une sorte de conclusion sur « l'Europe et ses nations : conflits et défis (1815-1945) »<sup>571</sup>. Les trois problématiques soumises aux élèves sont très orientées sur leur objectif assumé dès l'avant-propos du manuel de développer la conscience européenne en se demandant si « l'affirmation des identités nationales est-elle incompatible avec les projets d'unification européenne », « comment l'idée européenne progresse-t-elle dans le cadre dramatique des deux guerres mondiales ? » et « pourquoi les relations franco-allemandes jouent-elles un rôle central dans ce contexte ? »<sup>572</sup>. Nous pouvons nous arrêter ici sur le dossier consacré à l'« identité nationale et conscience européenne »<sup>573</sup>. Dans ce dossier, les documents proposés se fondent sur des textes très pro construction européenne à l'instar du discours sur « les États-Unis

---

<sup>567</sup> GEISS, Peter, HENRI, Daniel, Le QUINTREC, Guillaume (dir.), *op.cit.*, p. 12.

<sup>568</sup> De SEDOUY, Jacques-Alain, *Le Concert européen. Aux origines de l'Europe (1814-1914)*, Fayard, 2009.

<sup>569</sup> GEISS, Peter, HENRI, Daniel, Le QUINTREC, Guillaume, *op.cit.*, p. 138.

<sup>570</sup> *Ibid.*

<sup>571</sup> *Ibid.*

<sup>572</sup> *Ibid.*

<sup>573</sup> GEISS, Peter, HENRI, Daniel, Le QUINTREC, Guillaume, *op.cit.*, « Dossier identité nationale et conscience européenne », p. 360-361.

d'Europe » de Victor Hugo ou encore sur Giuseppe Mazzini. Il est intéressant de voir l'orientation des « pistes de travail » proposées aux élèves où la question de synthèse est une réflexion sur les « différentes formes d'affirmation de l'identité nationale [qui vous semblent] compatibles avec une unité européenne »<sup>574</sup>. Il nous semble que c'est la première fois qu'un manuel soumet autant la réflexion des élèves sur les notions d'identité et de conscience et cherche à les faire travailler sur un au-delà de l'approche nationale.

*Figure 13 : Dossier identité nationale et conscience européenne, manuel franco-allemand de Première, p. 360-361.*

Aujourd'hui, la construction européenne implique pour beaucoup un certain dépassement de la souveraineté nationale. Mais au XIX<sup>e</sup> siècle, certains ne voient aucune incompatibilité entre le principe des nationalités et l'idéal d'une Europe unie autour de principes démocratiques. Au contraire, les défenseurs des nationalités, comme Mazzini et Hugo, sont les premiers militants européens.

Cependant, à la fin du siècle, les tensions entre les puissances entraînent le développement du nationalisme, qui affirme l'identité nationale d'une manière agressive. Il y a là une menace pour l'Europe, comme l'a révélé ensuite la Première Guerre mondiale. Si celle-ci est vécue par de nombreux intellectuels comme une « guerre civile » ou un « suicide », c'est bien parce qu'ils croyaient à la fraternité entre les nations européennes.

### Pistes de travail

1. Quels sont selon Victor Hugo les deux modèles dont peuvent s'inspirer les futurs États-Unis d'Europe ? Quels sont pour lui les trois fondements des États-Unis d'Europe ? (doc. 2)
2. Comment, selon Mazzini et Kropotkine, faut-il mener le combat des nationalités ? Expliquez la différence faite par Mazzini entre « l'esprit de nationalisme » et « l'esprit de nationalité » (doc. 1 et 3)
3. Quelle vision de l'Allemagne est ici donnée ? Identifiez les différents éléments de la puissance évoqués par le dessinateur. Comment l'Europe est-elle ici figurée ? (doc. 6)
4. En vous appuyant sur les documents 4 et 5 et sur votre réflexion personnelle, vous présenterez différentes formes d'affirmation de l'identité nationale qui vous semblent compatibles avec une unité européenne.

Si le terme « Europe » devrait avant tout désigner un espace géographique, elle devient un enjeu géopolitique et culturel. L'Europe des manuels franco-allemands est avant tout une Europe fragmentée, divisée, parfois déchirée et en quête de pacification entre les États. L'Europe devient donc un espace « vécu » au sens donné par Armand Frémont<sup>575</sup>, possédant ses pratiques et interrelations, ses habitants et modes de vie. Ainsi, les manuels franco-allemands semblent affirmer leur parti pris de définir l'Europe comme une entité à parti entière, en perpétuelle évolution culturelle, politique et sociale, l'objectif semblant être de construire une Europe et d'observer comment on y vit. A la recherche d'une origine de l'Europe, faite d'événements fondateurs, de personnages importants (ou de grands hommes), et de dates « clefs », les manuels scolaires se veulent constructeurs de repères européens pour les élèves.

<sup>574</sup> GEISS, Peter, HENRI, Daniel, Le QUINTREC, Guillaume, *op.cit.*, p. 361.

<sup>575</sup> FREMONT, Armand, *La région, espace vécu*, Paris, Broché, 2009.

Aussi, les Européens prennent-ils une place conséquente dans ces manuels. Mais qui sont-ils, ces Européens et existent-ils vraiment ?

## **2) Le tandem Allemagne-France : symbole, mémoire, mythe**

Le deuxième point de réflexion que nous avons eu en observant les manuels franco-allemands est la place donnée au tandem franco-allemand en tant que paradoxe de la construction de l'Europe. A la fois accélérateur et moteur lorsqu'il est un « couple », les relations franco-allemandes deviennent rapidement le frein de la construction européenne lorsqu'elles sont en désaccord et désunion. Pour ce faire, ce que le manuel franco-allemand fait apparaître et qui ne s'observe pas dans les manuels français est la présence d'une historiographie en filigrane ainsi qu'une réflexion accordée sur les enjeux de la mémoire en histoire. Ce thème de la mémoire n'apparaîtra dans les programmes français qu'à partir de la réforme de 2013, nous y reviendrons. Le chapitre sur les mémoires de la Seconde Guerre mondiale est le plus riche à cet égard, c'est pourquoi nous nous proposons de l'étudier ici. Apparaissant dans des encadrés « notions clefs », elles diffèrent des encadrés « vocabulaire » qui prennent la forme de définitions simples. Des concepts tels que « Allemagne année zéro », « syndrome de Vichy », « révisionnisme », « Shoah/Holocauste » sont présentés aux élèves afin de comprendre la leçon correspondante. La partie leçon est avant tout une explication de comment les Allemands et les Français ont fait face à leur passé, comment l'Histoire, les historiens et les décideurs politiques se sont emparés de la Seconde Guerre mondiale et de ses atrocités pour mettre en place le « devoir de mémoire ». Ce terme de « devoir » apparaît, toujours dans le manuel de Terminale, dans une sous partie fortement historiographique intitulé « du culte de la victoire au devoir de mémoire »<sup>576</sup>. Il y est expliqué comment les différents États belligérants ont célébré ou commémoré leur victoire ou défaite directement après la guerre puis, comment petit à petit, le passé a été « révisé et revisité » dans les années 60, puis après la guerre froide. Le terme de « révisionnisme » est particulièrement intéressant en ce qu'il est véritablement divergent selon la définition française qui est de « nier les chambres à gaz et du génocide » et la définition allemande qui est une « révision de l'historiographie traditionnelle du III<sup>ème</sup> Reich, sans aucun rapport avec le négationnisme ». Encore une fois, la vision de l'Autre est ici au cœur de l'enseignement de l'Histoire. Il ne s'agit pas simplement d'expliquer des faits mais bien de faire comprendre aux élèves qu'un même événement peut avoir un retentissement différent, voire dissonant, d'un pays à l'autre, d'une communauté scientifique à une autre et que l'histoire n'est donc pas « racontée » de la même façon, selon les périodes ni

---

<sup>576</sup> BENDICK, Rainer, GEISS, Peter, HENRI, Daniel, Le QUINTREC, Guillaume (dir.), *Histoire/Geschichte, l'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815*, Klett et Nathan, 2012, p. 32.

selon les cultures. Cette volonté d'enseigner les mécanismes des relations entre les territoires européens tout au long des siècles est tout à fait assumée par les manuels, qui d'ailleurs mettent en avant et vulgarisent l'historiographie en cherchant à expliquer la place de l'historien dans la fabrique de l'Histoire, ici européenne.

Un autre point intéressant à aborder dans la continuité de la fabrique de l'Histoire et de la mémoire est celui de la création du mythe national et du vocabulaire utilisé autour de ce concept. Pour cela, quoi de mieux que l'utilisation des « grands hommes ». Symboles souvent d'un âge d'or, d'une nostalgie de grandeur passée, les « grands hommes » sont souvent auréolés de gloire et participe à la création d'un mythe national<sup>577</sup>. Au regard de l'historienne Anne-Marie Thiesse, « la véritable naissance d'une nation, c'est lorsqu'une poignée d'individus déclare qu'elle existe et tend à le prouver ». Trouver des ancêtres communs, en faire des héros sont autant de stratégie de construction de mythes, de légendes et donc d'histoires partagées, nécessaire à la création des « identités nationales ». La nation est en effet une construction sociale et humaine, un « artefact » basée sur un passé unificateur possédant ses grands personnages auxquels on pourrait s'identifier. Or, les manuels franco-allemands, dans leurs soucis de justement expliquer en quoi consiste ces écueils historiographiques, prennent plusieurs exemples de personnages historiques afin d'en déconstruire la portée mythique. Il s'agit de Vercingétorix, Arminius et Charlemagne dans les manuels de Seconde que nous nous proposons ici d'étudier ainsi que du vocabulaire mis en place pour qualifier certains événements historiques. Tout d'abord, les manuels de Seconde tentent d'expliquer dans quelle mesure de « grandes figures historiques » et leur souvenirs entretenus par les nations sont érigées au rang de « héros nationaux ». Pour cela, le manuel compare les « résistants » à l'« envahisseur » romain : Vercingétorix pour la France et Arminius pour l'Allemagne<sup>578</sup>. Les manuels expliquent bien que ces deux figures ne deviennent emblématiques qu'avec l'essor des États-nations et des nationalismes des XIX<sup>ème</sup> et début XX<sup>ème</sup> siècle. Il y est expliqué que c'est avec le triomphe des troupes allemandes sur les troupes de Napoléon III en 1871 qu'Arminius est devenu le symbole non seulement de l'unité et de la nation mais également de la résistance allemande face à l'envahisseur et au dominateur (ici français).

---

<sup>577</sup> THIESSE, Anne-Marie, *la Création des Identités nationales*, Éditions du Seuil, 1999.

<sup>578</sup> BENDICK, Rainer, GEISS, Peter, HENRI, Daniel, Le QUINTREC, Guillaume (dir.), *Histoire/Geschichte, l'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815*, « Vercingétorix et Arminius, deux personnages historiques érigés au rang de mythes nationaux », Klett et Nathan, 2012, p. 42-43.

*Figure 14 : Vercingétorix et Arminius, deux personnages historiques érigés au rang de mythes nationaux, manuel franco-allemand de 2nde, p. 42-43.*

Dans le but de simplifier la présentation des faits, l'historiographie romaine tend souvent à personnaliser les guerres que Rome livre aux frontières de son empire. La résistance à l'invasion romaine est ainsi incarnée par un certain Calgacus en Écosse, par Arminius en Germanie ou par Vercingétorix en Gaule. César présente la guerre des Gaules comme une sorte de duel l'opposant, en 52 av. J.-C., à Vercingétorix, qu'il décrit à la fois comme un héros vaincu et un défenseur des libertés gauloises. Tacite glorifie de la même manière la résistance d'Arminius, un prince germanique issu de la tribu des Chérusques, victorieux des Romains en 9 apr. J.-C.

Bien plus tard, au XIX<sup>e</sup> siècle, les États-nations se sont réinventés un passé à partir de ces grands héros historiques : en France et en Allemagne, Vercingétorix et Arminius sont alors célébrés rétrospectivement comme des précurseurs de l'unité nationale.

### Pistes de travail

1. Comparez les portraits de Vercingétorix et d'Arminius dans les sources antiques (qualités particulièrement mises en valeur, importance historique). (doc. 1 à 3)
2. Sur cette base, comparez les statues érigées à la gloire de Vercingétorix et d'Arminius, et analysez les différences. (doc. 4 et 5)
3. Montrez comment les nationalismes se sont emparés du souvenir de Vercingétorix et d'Arminius. (doc. 6 à 8)
4. Expliquez pourquoi il a été plus difficile d'élever Vercingétorix au rang de héros national et de mythe en France, que pour Arminius en Allemagne.
5. Quelles autres grandes figures historiques auraient-elles pu, au XIX<sup>e</sup> siècle, concurrencer Arminius et Vercingétorix au titre de héros nationaux ?

En outre, le vocabulaire mis en place par les manuels scolaires est également très important pour étudier la réception sur le sentiment d'appartenance des élèves et leur vision de l'Autre. Les manuels scolaires franco-allemands cherchent ici à déconstruire le vocabulaire usité et à expliquer l'importance du choix des mots dans les deux États. Un exemple peut être pris ici avec ce que nous appelons souvent en France les « invasions barbares » correspondant généralement à la pénétration (par la force ou non) des peuples germaniques dans l'empire romain à partir du III<sup>ème</sup> siècle ap. J.C. A nouveau, le terme de barbare a été intensifié au XIX<sup>ème</sup> siècle en tant que revendication nationale et culturelle d'un peuple fort, proche de la nature et pur. Ce terme de « peuple » est d'ailleurs intéressant à observer. Pour les Allemands, ce même phénomène « d'invasion barbare » est qualifié de « migration des peuples (*Völkerwanderung*) », ce qui est expliqué dans l'encadré « notion clé » du manuel. Le manuel rejette tour à tour les deux qualifications en expliquant qu'il ne s'agit pas de peuple mais de populations car ces dernières n'ont justement aucun sentiment d'appartenance et que le terme de barbare prend une connotation beaucoup trop péjorative. Il est également rappelé aux élèves que ces termes ont été utilisés lors de « l'opposition franco-allemande des siècles ultérieurs ». Pour renforcer d'ailleurs cette réflexion historiographique et de vocabulaire, les manuels demandent aux élèves en « pistes de travail » « laquelle des deux expressions, « migration des

peuples » ou « invasions barbares » [paraîtrait] le mieux correspondre aux caractéristiques de cette époque ? » et d'ajouter « auriez-vous une autre proposition ? » Dès la Seconde, les manuels cherchent à permettre aux élèves de réfléchir sur le thème de la construction nationale et du nationalisme. Le programme d'Histoire Antique est donc l'occasion pour ces manuels de mettre en exergue assez tôt chez les élèves les concurrences culturelles, politiques et sociales qui se sont produites entre les États à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle.

*Figure 15 : Entre "invasion barbares" et "migrations des peuples", le choix du vocabulaire, manuel franco-allemand de 2nde, p. 44.*

Enfin, un dernier point, et non des moindres, qui apparaît dans les trois manuels franco-allemands est le « bilan » proposé à la fin de chaque partie. Ce bilan prend toujours la même forme à savoir une double page avec plusieurs encadrés. Les premiers encadrés à gauche

#### Disparition ou métamorphose d'une civilisation ?

La période qui s'étend du IV<sup>e</sup> au VI<sup>e</sup> siècle apr. J.-C. est désignée, en allemand, sous le nom de « migration des peuples » (*Völkerwanderung*), alors qu'en français, l'expression plus courante d'« invasions barbares » relève d'une autre tradition historique, qui renvoie au souvenir traumatisant laissé par les migrations germaniques auprès de la population romanisée. Celle-ci fuit alors les pillages et les destructions en enfouissant ses objets de valeur et en se repliant sur les hauteurs, sommairement fortifiées.

Pourtant, loin d'apparaître comme des ennemis « barbares », les Germains ont eux aussi servi dans l'armée romaine, où, à l'instar de Stilicon (vers 365-408) ou Ricimer (vers 405-472), ils accèdent aux plus hauts postes de commandement. Au V<sup>e</sup> siècle, de nouveaux États germaniques s'établissent dans l'Empire, comme, autour de Toulouse, le royaume très romanisé des Wisigoths, dont les rois Euric (466-484) et Alaric II (484-507) font rédiger en latin des recueils de droit romain et germanique.

En 476, Le chef germain Odoacre dépose le dernier empereur romain d'Occident, Romulus Augustule, et prend le titre de roi d'Italie. La culture romaine ne disparaît pas pour autant. Sous le règne de l'Ostrogoth Théodoric, le successeur d'Odoacre, l'Italie et le Sud de la France connaissent une longue période de paix. Joint aux traditions germaniques, l'héritage de Rome s'est transmis au Moyen Âge, avec notamment l'idée d'un empire universel et l'Église catholique. L'Empire romain d'Orient, de culture grecque, se maintient quant à lui jusqu'en 1453, avec Constantinople comme capitale.

44

à ressusciter l'Empire perse détruit par Alexandre le Grand.

► **Tétrarchie** (en grec « pouvoir de quatre personnes ») : nom donné au système de gouvernement institué par Dioclétien, comprenant deux empereurs principaux (*Augusti*) et deux sous-empereurs (*Cæsares*), chargés de les assister.

#### Notion clé

► « **Migration des peuples** » (*Völkerwanderung*) / « **Invasions barbares** » : termes désignant, en allemand et en français, la période des mouvements migratoires, essentiellement germaniques, des IV<sup>e</sup>-VI<sup>e</sup> siècles apr. J.-C. Ces deux expressions sont contestables : les populations germaniques ne forment pas des « peuples » (*Völker*) au sens actuel de nations ; l'expression « invasions barbares » a, quant à elle, une connotation très négative, qui renvoie à l'opposition franco-allemande des siècles ultérieurs.

correspondent à des dates et mots-clefs qui sont traduits en français, allemands et anglais. Puis, un deuxième encadré souvent intitulé « au miroir de l'autre » fait apparaître deux textes narrants le même événement mais l'un ayant pour point de vue la France et l'autre ayant pour point de vue celui de l'Allemagne. La guerre de Trente ans apparaît également commentée par deux manuels scolaires des années 1950. Enfin, sur la page de droite apparaît les « regards croisés franco-allemands » sur les concepts vus lors du chapitre et tente une explication historiographique des termes.

Figure 16 : Exemple d'une page bilan, manuel franco-allemand de 2nde, p 170-171.

## Bilan L'époque moderne

### Les dates clés

1450	Invention des caractères mobiles d'imprimerie par Gutenberg
1492	Découverte de l'Amérique
1517	95 thèses sur les indulgences de Martin Luther
1519 – 1521	Conquête du Mexique
1532 – 1535	Conquête du Pérou
1536	Jean Calvin, <i>Institution de la religion chrétienne</i>
1545 – 1563	Concile de Trente
1555	Paix d'Augsbourg
1559 – 1598	Guerres de religion en France
1598	Édit de Nantes
1618 – 1648	Guerre de Trente Ans
1648	Paix de Westphalie
1659	Traité des Pyrénées

### Concepts-clés

Français	Allemand	Anglais
Imprimerie	Buchdruck	Letterpress printing
Renaissance	Renaissance	Renaissance
Humanisme	Humanismus	Humanism
Les Grandes Découvertes	Die großen Entdeckungen	Great discoveries
Réforme/Réformation	Reformation	Reformation
Réforme catholique	Katholische Erneuerung	Catholic renewal
Contre-Réforme	Gegenreformation	Counter-Reformation

### Au miroir de l'autre : les interprétations nationales de la guerre de Trente Ans et de la paix de Westphalie

#### Dans un manuel d'histoire français (1952)

##### La lutte contre la maison d'Autriche :

Depuis l'abdication de Charles Quint, il y avait deux branches de la Maison d'Autriche : une branche autrichienne [et] une branche espagnole [...]. Les deux branches, étroitement unies, menaçaient la France de tous les côtés. Mais, depuis 1559, la France avait été détournée de la lutte, d'abord par les guerres de religion, puis, sous Henri IV, par souci de réparer ses ruines, enfin, au début du règne de Louis XIII, par faiblesse du gouvernement.

Richelieu reprit la lutte car, en 1624, le danger devenait pressant. En effet, l'Empereur avait entrepris de ruiner le protestantisme en Allemagne et de fortifier l'autorité impériale, jusque-là très faible. S'il avait réussi, il aurait créé à la frontière Est de la France un État redoutable. Les efforts de l'Empereur avaient déjà provoqué en Europe Centrale une grande guerre, la guerre de Trente Ans, au début de laquelle l'Empereur avait triomphé. [...] Aussi, pour empêcher l'Empereur de triompher, Richelieu se décida-t-il, en 1635, à déclarer la guerre à l'Autriche et à l'Espagne. [...] Les succès [français] décidèrent l'Empereur à signer la paix de Westphalie (1648).

La France obtint l'Alsace (moins Strasbourg et Mulhouse). Ses alliés reçurent des territoires en Allemagne. La religion protestante fut garantie dans l'Empire germanique et les princes allemands devinrent presque indépendants de l'Empereur. Ainsi le danger autrichien fut écarté.

A. Troux, A. Girard, *Cours d'histoire à l'usage de l'enseignement primaire*. Nouvelle édition conforme au programme du 17 octobre 1945, Hachette, Paris, 1952.

#### Dans un manuel d'histoire allemand (1953)

##### La guerre de Trente Ans :

Dans la seconde moitié du XVI<sup>e</sup> siècle, les tensions politiques et les oppositions religieuses s'aggravèrent dans l'empire. Une guerre, qui dura trente ans et fit faire à l'Allemagne un bond en arrière de plusieurs siècles, finit par éclater. Elle commença comme une guerre de religion. Des puissances étrangères ne tardèrent pas à intervenir. [...]

L'épuisement finit par gagner toutes les parties au conflit ; les négociations de paix à Munster et Osnabrück traînèrent néanmoins pendant cinq bonnes années. Puis, la paix de Westphalie fut conclue. Les « messagers de joie et de paix » furent envoyés partout dans le pays annoncer à chacun cet heureux événement qui paraissait à peine croyable.

Cette grande joie fit oublier à la plupart des gens à quel prix la paix avait été obtenue. L'empire perdait définitivement les Pays-Bas et la Suisse, dont l'indépendance était reconnue. La Suède obtenait la Poméranie occidentale avec Stettin, le port de Wisnau, l'archevêché de Brême et l'évêché de Vechta. Les évêchés de Metz, Toul et Verdun furent cédés à la France en bonne et due forme. Elle recevait en outre les bailliages<sup>1</sup> de 10 villes et de 40 villages d'Empire en Alsace et progressait vers le Rhin et même au-delà, avec la tête de pont de Breisach. Les embouchures des grands fleuves n'appartenaient plus à l'Empire, ce qui était d'une importance considérable. Le commerce maritime de l'Empire dépendait en effet de puissances étrangères. [...] La guerre avait dévasté l'Empire, l'avait dépeuplé et appauvri. Les cessions de territoires représentaient une perte considérable. Les dispositions des traités de paix contenaient en germe des menaces pour l'avenir. Les cloches, qui semblaient annoncer une paix définitive, comme l'espérait le peuple, sonnaient en réalité la venue d'autres combats.

F. Hayn, *Lebendige Vergangenheit. Geschichtsbuch für Realschulen. III vom Fränkischen Reich bis zum Westfälischen Frieden*, Stuttgart, 1953.

1. autorité royale exercée directement sur un territoire de l'Empire.

## REGARDS CROISÉS FRANCO-ALLEMANDS

## Renaissance et Humanisme

Si la Renaissance et l'Humanisme sont des phénomènes européens, ils ont pris des formes différentes en France et en Allemagne.

La Renaissance a connu un développement plus précoce et plus marqué en France qu'en Allemagne. Cela tient en partie aux guerres livrées par les rois de France en Italie. Les artistes allemands font le voyage en Italie, tandis que le roi de France ramène à sa cour œuvres d'art et artistes italiens. Pour les humanistes allemands, par ailleurs, le retour à l'Antiquité a offert le moyen de mieux affirmer leur identité culturelle allemande par rapport à celle des peuples latins.

## « Réforme » française – « Réformation » allemande

Alors qu'en allemand, la notion de « *Reformation* » renvoie à l'œuvre de Luther, Zwingli et Calvin, le français emploie le mot « Réforme » pour désigner non seulement le protestantisme, mais aussi la Réforme et la Contre-Réforme catholiques. Le pluriel français « les Réformes » devient en allemand « Réformation et rénovation catholique » (*Reformation und katholische Erneuerung*) ou les « mouvements de réformation » (*Reformationsbewegungen*).

## Absolutisme et pluralisme

Avec la fin des guerres de religion, en France, la royauté triomphe des intérêts politiques particuliers. La conversion d'Henri IV au catholicisme unit et pacifie le pays car, bien que catholique, le

roi est reconnu comme instance au-dessus des partis. La France devient un pays politiquement homogène, dont la seule religion officiellement reconnue est le catholicisme.

La Réforme transforme l'Allemagne en un pays bi-confessionnel. Les princes territoriaux réformés se présentent en défenseurs du protestantisme contre les prétentions centralisatrices de l'empereur. Des pouvoirs politiques et des convictions religieuses différentes coexistent. L'Allemagne est ainsi empreinte de cultures différentes, liées aux appartenances confessionnelles. La diversité et la pluralité y règnent en matière politique et religieuse.

De même que les guerres de religion ont épuisé la France, la guerre de Trente Ans affaiblit l'Allemagne. Mais, alors qu'en France, le renforcement de l'absolutisme monarchique est apparu comme la meilleure garantie contre un retour à la violence des guerres de religion, en Allemagne, les traités de Westphalie fondent, au contraire, sur l'autonomie des princes territoriaux la préservation de la paix de religion.

Les contemporains ont célébré la paix de Westphalie parce qu'elle met un terme au fléau de la guerre. Du côté protestant, on y a vu aussi une assurance sur la poursuite de la Réforme. À partir du XIX<sup>e</sup> siècle, elle a fait l'objet de réinterprétations à caractère nationaliste, qui se sont maintenues jusqu'après 1945. En Allemagne, les traités de Münster et d'Osnabrück ont été ainsi accusés d'avoir brisé la puissance et l'unité du pays. En France au contraire, on y a vu un salutaire affaiblissement des Habsbourg et une garantie pour la paix en Europe, du fait du morcellement de l'Allemagne; la paix de Westphalie a été également associée à la paix des Pyrénées, toutes deux s'étant soldées, pour la France, par un agrandissement de son territoire (Alsace, Artois et Roussillon).

## POUR ALLER PLUS LOIN

## Livres

- ▶ Jean Delumeau, *La Civilisation de la Renaissance*. Arthaud, Paris, 1984.
- ▶ David El Kenz, Claire Gantet, *Guerres et paix de religion en Europe, XVI<sup>e</sup> – XVII<sup>e</sup> siècles*. Armand Colin, Paris, 2003.
- ▶ Olaf Mörke, *Die Reformation. Voraussetzungen und Durchsetzung*. Oldenbourg, Munich, 2005.
- ▶ Robert Stupperich, *Die Reformation in Deutschland*. Siebenstern, Gütersloh, 1988.

## Musées

- ▶ Martin Luther Halle à Wittenberg. Le site Internet [www.martinluther.de](http://www.martinluther.de) propose un grand nombre d'informations et de documents sur Luther et la Réforme ainsi que de nombreux liens.
- ▶ Musée du château royal de Blois. Site Internet : [www.chateaublois.fr](http://www.chateaublois.fr)

- ▶ Musée de la Guerre de Trente Ans à Wittstock/ Dosse. Site Internet: [www.uni-potsdam.de/u/geschichte/mdk/](http://www.uni-potsdam.de/u/geschichte/mdk/)

## Films

- ▶ Daniel Vigne, *Le Retour de Martin Guerre*, 1982 (L'histoire du prétendu retour d'un soldat dans son village natal offre un tableau de la vie quotidienne au XVI<sup>e</sup> siècle).
- ▶ Eric Till, *Luther*, 2003 (Les doutes de Luther devant les anciennes pratiques religieuses et le début de la Réforme mis en scène dans un décor somptueux).
- ▶ Franz Peter Wirth, *Wallenstein*, 1978 (La vie et l'époque de Wallenstein inspirés par la biographie de Wallenstein par Golo Mann).

## Sites Internet

- ▶ [www.museeprotestant.org](http://www.museeprotestant.org)  
Musée virtuel comportant de nombreuses informations sur l'histoire et le présent du protestantisme français ainsi que des liens supplémentaires vers des musées réels.
- ▶ [www.bsb-muenchen.de/Einblattdrucke.178.0.html](http://www.bsb-muenchen.de/Einblattdrucke.178.0.html)  
Pages numérisées du début des Temps modernes. Nombreux documents sur la Réforme et la guerre de Trente Ans.
- ▶ [www.schwedenstrasse.com](http://www.schwedenstrasse.com)  
Portail Internet sur la présence suédoise au Mecklembourg pendant la guerre de Trente Ans.
- ▶ [www.lwl.org/westfaelischer-friede/wfd-w/start.htm](http://www.lwl.org/westfaelischer-friede/wfd-w/start.htm)  
Complément virtuel de l'exposition « 1648-1998 – Guerre et Paix en Europe ». Nombreux documents et références.

## 2) Global studies

Le troisième élément que les autres manuels français soumis à notre étude n'ont pas fait apparaître à cette période mais que les manuels franco-allemands cherchent à développer est la moindre place accordée à la France et de l'Europe parmi les cartes proposées aux élèves et la plus forte présence de documents provenant d'un autre pays européen (notamment allemand, cela va de soi).

Tout d'abord, une des premières caractéristiques propres à un manuel d'Histoire qui frappe et qui est d'ailleurs censée être un outil visuel ou du moins de visualisation est l'iconographie et notamment la carte. Simplifiée pour être comprise par les élèves, la carte est également un outil didactique pour faire comprendre un processus historique, une évolution ou une situation. Toutefois, l'organisation de la carte est généralement révélatrice de l'orientation des pratiques pédagogiques, ainsi que de ce qui est important à retenir pour les élèves. Souvent, la France est au cœur de la carte, nous l'avons déjà vu : au centre de l'espace géographique de la carte mais également au centre des questions l'accompagnant ou même au centre de la légende. Dans ce manuel franco-allemand, la France est bien souvent « décentrée ». Les deux premières cartes du manuel sont assez révélatrices de cette nouvelle conception cartographique, bien plus euro que franco-centrée. En effet, les pages 12 et 13 du manuel présente « le monde en 1945 » et « l'Europe centrale et orientale en 1945 ». La deuxième carte peut ainsi s'analyser comme une volonté des auteurs de « désorienter » (ou réorienter) les élèves afin d'étudier une autre partie de l'Europe avec laquelle ils ne sont probablement pas familiers. Sur cette carte, les élèves sont amenés à observer la partition de l'Allemagne entre les États vainqueurs, les diverses annexions soviétiques ainsi que les déplacements de populations suite à la guerre. La France, quant à elle, est laissée « en blanc » et est excentrée à l'Ouest de la carte, devenant pour la première fois dans notre étude un véritable œcoumène au sens Antique du terme, une *Terra incognita*. Les régions d'Alsace-Lorraine ne sont pas même mentionnées probablement dans le but de focaliser l'intérêt sur cette Europe centrale.

Figure 17 : Carte de l'Europe centrale et orientale en 1945, manuel franco-allemand de Terminale, p. 13.



### 3. Dans les manuels de lycée : entre montée en puissance de l'Europe et début du mythe négatif européen

Pour cette sous-partie, nous organiserons notre réflexion en menant une étude comparative des manuels scolaires en les séparant par niveau, mais également par période historique, et en accordant une place de choix à la Géographie pour le niveau de Première. Afin de faciliter la lecture, nous proposons ci-dessous la liste des manuels scolaires utilisés, qui se retrouvent également dans notre bibliographie. Les manuels seront désignés dans le texte par leur maison d'édition et non par leur nom d'auteur.

*Tableau 8 : Liste des manuels utilisés pour la période 2000-2008*

#### Secondes

- BOURQUIN, Laurent, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Paris, Belin, , 2001, 288 p.
- GAILLARD, *Histoire 2<sup>nde</sup>, les Fondements du monde contemporain*, Paris, Bréal, 2001, 317p.
- GASNIER, Thierry, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2005.
- JOYEUX, Alain, *Géographie 2<sup>nde</sup>*, Paris, Hachette Education, 2001
- LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Paris, Hachette Education, 2001, 287 p.
- LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Paris, Hachette Education, 2006, 319 p.
- MESPLIER, Alain, *Géographie 2<sup>nde</sup>*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2001.

#### Premières

- BRUNET Roger, PIERRE-ELIEN Daniel, *Géographie 1<sup>ere</sup> L,ES,S*, BRÉAL, Rosny-sous-Bois, 2003, 359 p.
- CARNAT, Jean-Louis, *Histoire-Géographie 1<sup>ere</sup> S*. Bertrand-Lacoste, Paris, 2003.
- GAILLARD, Jean-Michel. *Histoire 1<sup>ere</sup> S*. Bréal, Rosny-sous-Bois, 2003, 286 p.
- JALTA Jacqueline, JOLY Jean-François, REINIERI Roger. *Géographie 1<sup>ere</sup> ES,L,S*, Magnard, Paris, 2003.
- LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire 1<sup>ere</sup> L,ES,S*, Hachette Education, Paris, 2003.
- LE PELLEC, Jacqueline, *Histoire 1<sup>ere</sup> L,ES,S*, Bertrand-Lacoste, Paris, 2003.
- MATHIEU, Jean-Louis, *Géographie 1<sup>ere</sup> S*, Nathan, Paris, 2003.
- MATHIEU, Jean-Louis, *Géographie 1<sup>ere</sup> ES,L*, Nathan, Paris, 2003, 319 p.
- ROGER, Eric, *Géographie 1<sup>ere</sup> L, ES*. Bertrand-Lacoste, Paris, 2003, 255 p.

## Terminales

FALAIZE, Benoit, LAUBY, Jean-Pierre, SIREL, François, *Histoire Terminale le Monde contemporain de 1945 à nos jours*, Magnard, Paris, 2008, 383 p.

GASNIER, *Histoire Terminale L-ES-S*, Bréal, Rosny-sous-Bois, 2008, 381 p.

LE PELLEC, Jacqueline, *Histoire Terminale L,ES, S*, Bertrand-Lacoste, Paris, 2004, 351 p.

### 3.1 L'histoire européenne avant l'histoire de la construction européenne ou la complexité de fixer des frontières.

L'année de Seconde est ce qui pourrait être qualifiée d'année la plus dense. En effet, le programme balaie en un an les quatre grandes périodes historiques : Antiquité, Médiévale, Moderne, Contemporaine. Partant du V<sup>ème</sup> siècle av. J-C avec la citoyenneté athénienne, il se prolonge jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle et la « révolution industrielle ». Aussi, s'intéresser à la question européenne dans ces manuels de cette année est-elle d'autant plus complexe qu'il s'agit de périodes historiques ante-construction européenne et guerres mondiales. Il s'agit d'observer ici comment la fabrique de l'Européen semble véritablement s'inscrire dans les manuels scolaires. Alors que l'union d'une partie de l'Europe en tant qu'entité politique n'existe pas encore, les manuels scolaires cherchent à y distiller l'idée qu'il y aurait des « fondements »<sup>579</sup> annonciateurs.

#### Un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité : le citoyen à Athènes au V<sup>ème</sup> siècle av JC.

Un des premiers questionnements concernant cette partie au programme aurait pu être de savoir comment la citoyenneté allait être définie dans les manuels scolaires. Au regard de la citoyenneté européenne qui « complète » la citoyenneté nationale sans la remplacer<sup>580</sup>, il semblait donc logique d'observer dans quelle mesure les manuels scolaires allaient s'emparer de cette définition. Or, la citoyenneté est finalement très peu définie dans les manuels scolaires sauf le Bréal<sup>581</sup> qui lui accorde une double page ainsi qu'une carte mentale. Dans un registre extrêmement positif, la citoyenneté y est définie comme « ouverte » et « active » où les

---

<sup>579</sup> Titre du programme du BO n°6 du 31 aout 2000 « les fondements du monde contemporain ».

<sup>580</sup> Cf : Première partie.

<sup>581</sup> GAILLARD, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Bréal, 2001, p. 52-53.

« hommes libres ... partagent le même pouvoir de décision »<sup>582</sup>. Dans aucun des manuels scolaires à notre disposition se trouve un parallèle avec ce que signifie être citoyen aujourd'hui.

La démocratie en revanche tient une place bien plus importante que la citoyenneté. Définie comme « un système politique original »<sup>583</sup> ou « mode de gouvernement original »<sup>584</sup>, la démocratie athénienne est souvent mise en relation avec la démocratie actuelle. Le Hachette 2001 par exemple explique qu'avec « le recul du temps, on constate que les deux siècles durant lesquels Athènes a connu un régime démocratique sont pris aujourd'hui comme modèle »<sup>585</sup> quand le Belin annonce que « la démocratie athénienne devient, à partir du début du XIX<sup>ème</sup> siècle, une référence politique de l'histoire politique de l'humanité, à mesure que le monde occidental réinvente, à sa manière, la participation citoyenne »<sup>586</sup>. Cela est renforcé d'ailleurs dans les questions posées aux élèves avec « dans une démocratie contemporaine, comment sont désignés les représentants des citoyens ? »<sup>587</sup>, afin de comparer la démocratie directe et représentative.

La référence à l'Europe la plus frappante dans ces manuels scolaires est celle qui se retrouve dans les cartes mises en début de chapitre. En effet, dans trois manuels sur quatre à notre disposition, les cartes présentent/opposent une « Grèce d'Europe » et une Grèce d'Asie » (correspondant à la façade méditerranéenne de la Turquie actuelle). Aussi, déjà en Histoire, il semblerait que la définition géographique de l'Europe commence à se mettre en place avec une frontière qui serait aux portes de la Turquie actuelle. Cela est d'autant plus étonnant qu'en 1999, soit un an avant la refonte des programmes, la Turquie venait d'être reconnue comme « un pays candidat, qui a vocation à rejoindre l'Union sur la base des mêmes critères que ceux qui s'appliquent aux autres pays candidats » selon le Conseil Européen<sup>588</sup>. La carte semble bien ici un véritable outil de délimitation d'une Europe à la fois géographique, politique et même culturelle. Les cités semblent également ne pas être les mêmes selon leur emplacement géographique puisque le Hachette 2006 pose la question de savoir « quelles sont les principales

---

<sup>582</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>583</sup> BOURQUIN, Laurent, *Histoire 2<sup>nd</sup>e*, Paris, Belin, 2001, p. 6.

<sup>584</sup> GAILLARD, *Histoire 2<sup>nd</sup>e*, Bréal, 2001, p. 16.

<sup>585</sup> LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire, 2<sup>nd</sup>e*, Hachette Education, 2001, p.18.

<sup>586</sup> Belin, *op.cit.*, p. 6.

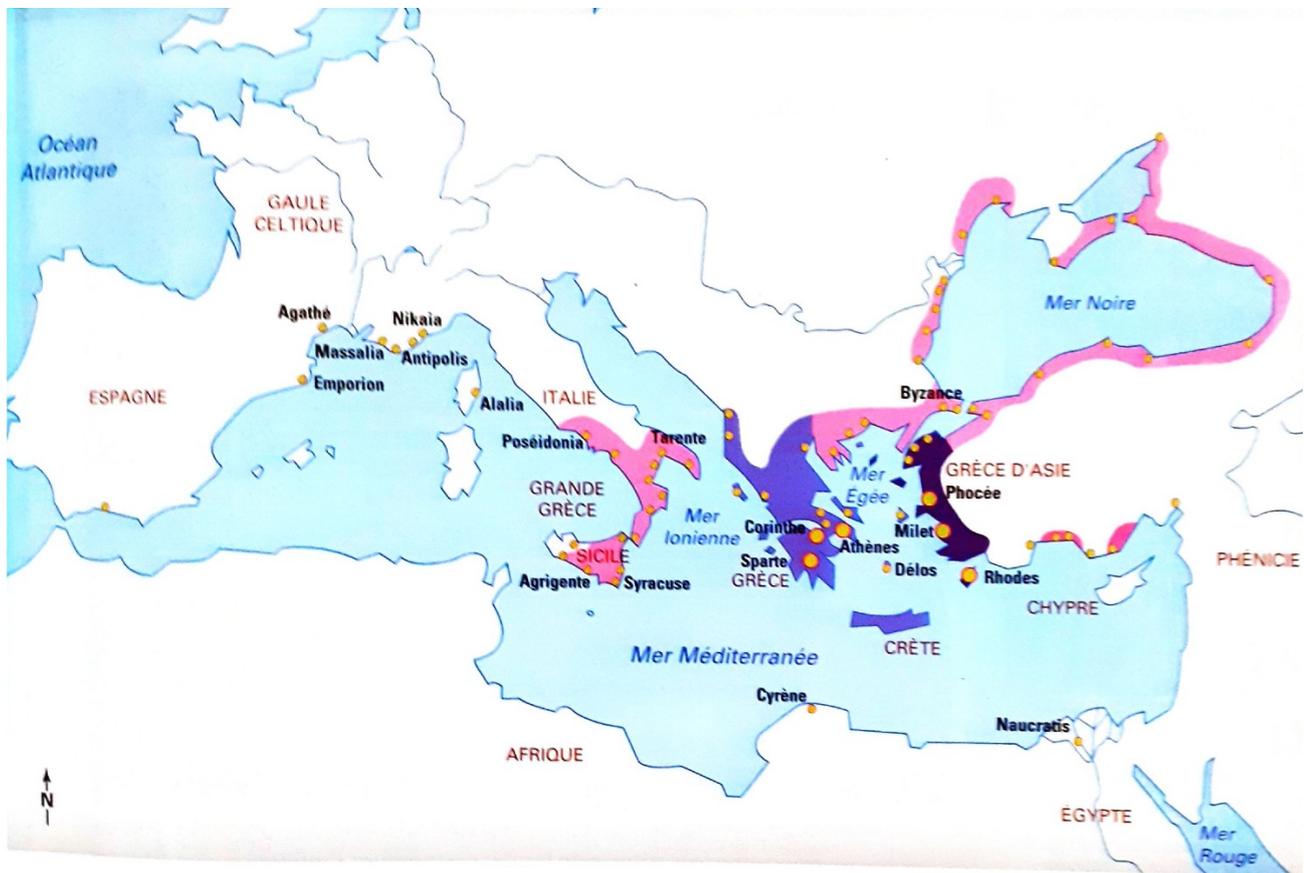
<sup>587</sup> Hachette 2001, *op.cit.*, p. 19.

<sup>588</sup> Conseil Européen d'Helsinki, Conclusions de la présidence, préparation de l'élargissement, les 10 et 11 décembre 1999, art. 3. Consultable en ligne : [https://www.europarl.europa.eu/summits/hel1\\_fr.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/hel1_fr.htm) [dernière consultation le 24 juillet 2022].

cités de Grèce d'Europe ? », où la réponse attendue est « Athènes, Thèbes, Sparte », trois systèmes politiques différents, aussi est-il difficile de savoir ce qui différencie la Grèce d'Asie de celle d'Europe. En revanche, seul le Bréal présente sur sa carte la ligue de Délos faisant face à l'Empire perse sans effectuer de séparation Europe/Asie. Au contraire, la séparation pour le Bréal se fait plutôt entre Ligue de Délos et les Spartiates.

## Manuels de Seconde : Grèce d'Europe et Grèce d'Asie

Figure 18 : Manuel 2<sup>nd</sup>e Belin 2001, p. 7.



### **1** L'EUROPE MÉDITERRANÉENNE ET LES CITÉS GRECQUES

■ Grèce   ■ Grèce d'Asie   ■ Expansion grecque   ● Cité importante   ● Colonie grecque   0 500 km

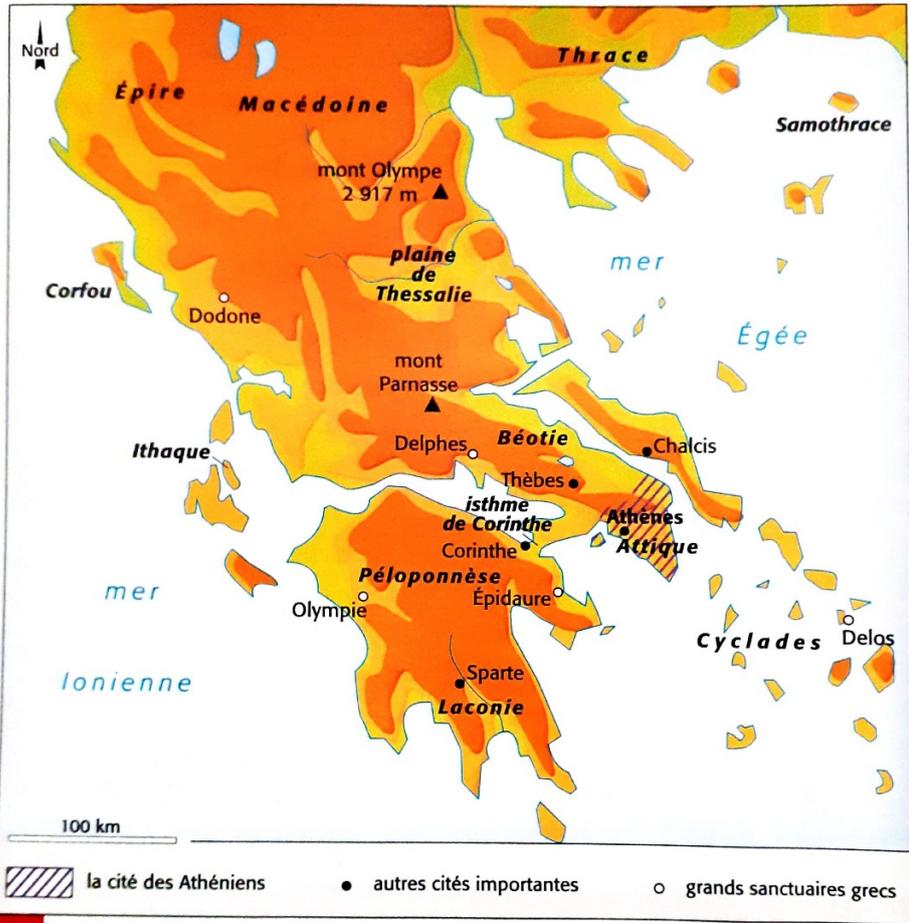


Figure 19 : Manuel Hachette Education 2001, p. 18.

**2** La Grèce d'Europe au 5<sup>e</sup> s. av. J.-C.

12

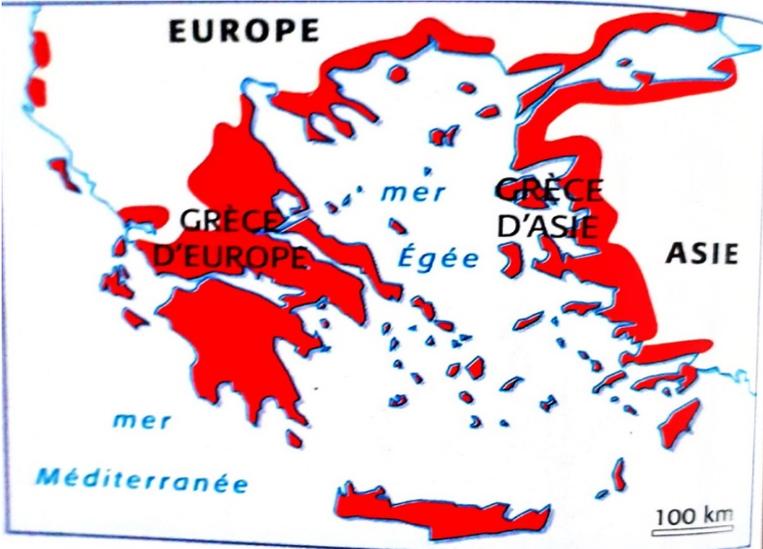


Figure 20 : Manuel 2<sup>nd</sup>e Hachette Education 2006, p. 12.

L'EMPIRE ATHÉNIEN AU V<sup>e</sup> SIÈCLE AVANT JÉSUS-CHRIST

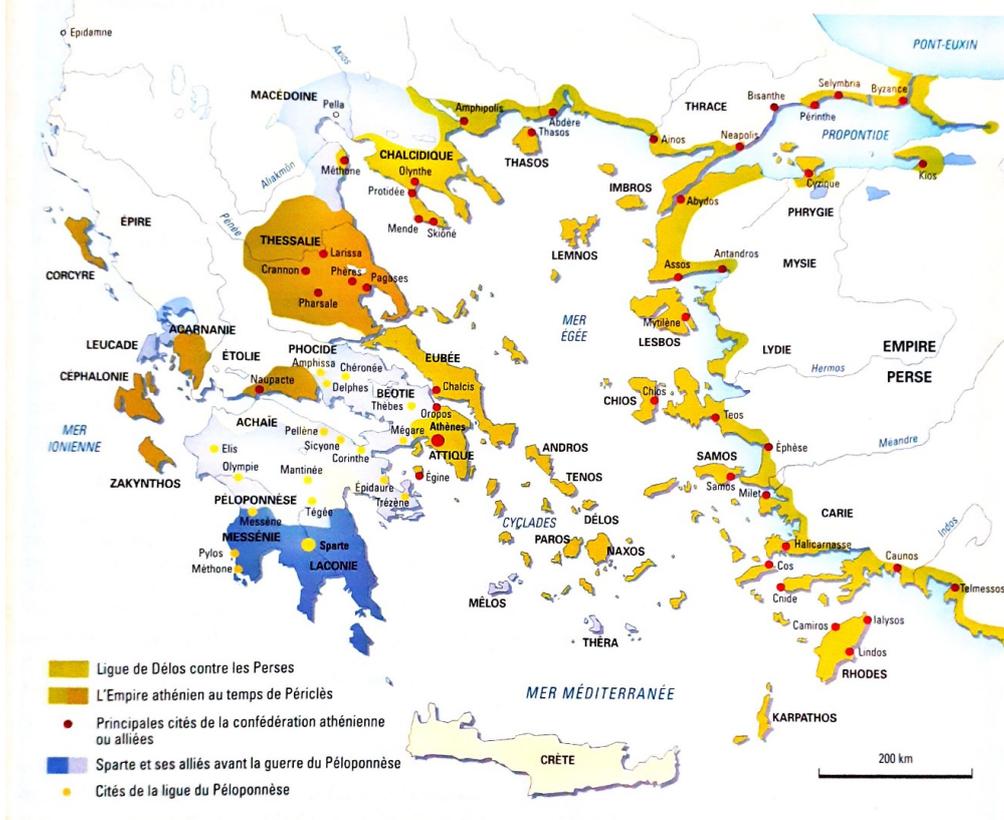


Figure 21 : Manuel 2<sup>nde</sup> Breal, p. 19.

Occupant « une place centrale dans l’imaginaire européen »<sup>589</sup>, Athènes est donc non seulement au cœur de ce qui fonde la démocratie actuelle mais également d’une Europe méditerranéenne qui se voudrait protectrice de ce qui pourrait provenir d’un Est inquiétant. Pour autant, la fabrique d’un *démocratie* européen ne semble pas entrer dans le projet des manuels dans ce chapitre. Bien qu’« Athènes rayonne encore sur notre temps présent, au-delà des siècles, comme lieu de mémoire européen<sup>590</sup> » aucune mention n’est faite des Européens, il s’agit bien des Grecs ou des Athéniens.

### Naissance et diffusion du christianisme et la Méditerranée au XII<sup>ème</sup> siècle.

Ces deux parties du programme ont été mises ensemble car elles apportent toutes deux une vision semblable de la définition de « civilisation ». En effet, l’Occident prend ici une part importante car il serait constitué par des racines communes, notamment religieuses, chrétiennes précisément. L’idée selon laquelle l’Europe aurait des racines chrétiennes a été longuement discuté au début des années 2000 lors de la préparation du projet de Constitution européenne. La question du christianisme comme appartenant à l’identité européenne a été débattu pour savoir si cela pouvait apparaître dans le Préambule de la Constitution. A la demande du Président français Jacques Chirac, cette éventualité a été rapidement abandonnée, avant même l’échec du projet de Constitution.

Bien que penser l’ancrage du christianisme dans l’histoire du continent européen semble « indubitable »<sup>591</sup>, est-il cependant fondateur de l’identité des Européens ?<sup>592</sup>

Le Belin est le manuel qui va le plus loin dans ce concept en justifiant dès l’introduction du chapitre que « « l’étude de l’origine du christianisme, indépendamment de l’adhésion ou non à ses croyances, est donc aussi l’étude de nos origines et de notre identité ».

---

<sup>589</sup> FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), « les trois rayons : Jérusalem, Athènes et Rome » *Europa notre histoire, l’héritage européen depuis Homère*, les Arènes, Paris, 2017, (version Ebook).

<sup>590</sup> SCHWAN Gésine, « la démocratie loin d’Athènes », FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.) *Europa notre histoire, op.cit.*

<sup>591</sup> NEMO, Philippe, « les racines chrétiennes de l’Europe et leur dénégation », DELSOL, Chantal, MATTEI, Jean-François (dir.), *L’identité de l’Europe*, PUF, Paris, 2015, (version Ebook).

<sup>592</sup> SCHLEGEL, Jean-Louis, « Européens, avec ou sans racines ? », *Revue Projet n°306*, 2008. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-projet-2008-5-page-68.htm> [dernière consultation le 24 juillet 2022].

Il y aurait donc déjà un « nous » forgé par le christianisme de l'Antiquité tardive. Ce qui est frappant, c'est qu'alors que le Belin<sup>593</sup> présente une chrétienté unitaire sur tout le pourtour méditerranéen et ouest européen, le Hachette 2001<sup>594</sup> présente une chrétienté fragmentée, qui se diffuse mais ne recouvre pas l'intégralité du territoire romain. D'ailleurs, l'usage du latin à l'Ouest et du grec à l'Est fait également partie de ce que le Hachette présente comme une séparation qui semble assez radicale sur la carte. Une des questions posées renforce cette idée selon laquelle les racines de l'Occident ne seraient pas forcément chrétiennes avec « pourquoi le christianisme s'est-il d'abord développé en Orient ? »<sup>595</sup>. Cinq ans plus tard, le Hachette pose la question de savoir « comment se diffuse le christianisme et comment expliquer son succès ? » semblant donner à voir une forme d'universalisme de l'Empire. Seulement la question qui suit mérite que l'on s'y arrête : « Quelles régions ou pays d'Europe en font partie ? ». Cela supposerait déjà que les élèves soient capables de délimiter l'Europe et d'en connaître les pays ou régions (alors que sur la carte la légende précise qu'il s'agit de provinces). Ici, il semblerait que la mise en place d'un sentiment d'appartenance se mette en place, faisant distinguer aux élèves un nous d'un eux. Ainsi, les « nos ancêtres les Gaulois »<sup>596</sup> dénoncés par Suzanne Citron semblerait dans ce chapitre plutôt s'apparenter à un « nos ancêtres les chrétiens » au fondement de l'historiographie des racines chrétiennes de l'Europe. D'ailleurs, cette chrétienté prend l'appellation « Europe occidentale » à partir du moment où elle devient « totalement chrétienne » au II<sup>ème</sup> siècle dans le Hachette. Dans son dossier documentaire, le Hachette 2006 « la religion catholique, ciment de la civilisation de l'Occident médiéval »<sup>597</sup>, les termes de ciment et de civilisation reviennent par trois fois, renforçant bien l'hypothèse de départ selon laquelle les manuels scolaires donneraient à penser la religion comme au fondement de l'identité européenne et de sa construction culturelle et symbolique. Pour résumer, la civilisation européenne semble s'ancrer dans une religion (la chrétienté), une langue (le latin), une géographie (l'Occident). Ces trois caractéristiques lui permettent non seulement de se constituer en tant qu'entité, mais également de s'opposer à ce qui n'est pas elle.

---

<sup>593</sup> Belin, *op.cit.* p. 29.

<sup>594</sup> Hachette, 2001, *op.cit.* p. 76-77.

<sup>595</sup> *Ibid.* p. 76.

<sup>596</sup> CITRON Suzanne, *Le Mythe national, l'Histoire de France revisitée*, Les éditions de l'atelier, Ivry-sur-Seine, 2017, version Ebook, chap. 2 « Théologie : la France, être créé ».

<sup>597</sup> LAMBIN, Jean-Michel, Hachette *Education*, 2006, p. 56.

Figure 22 : Manuel de Seconde, Hachette, 2000, p. 77.

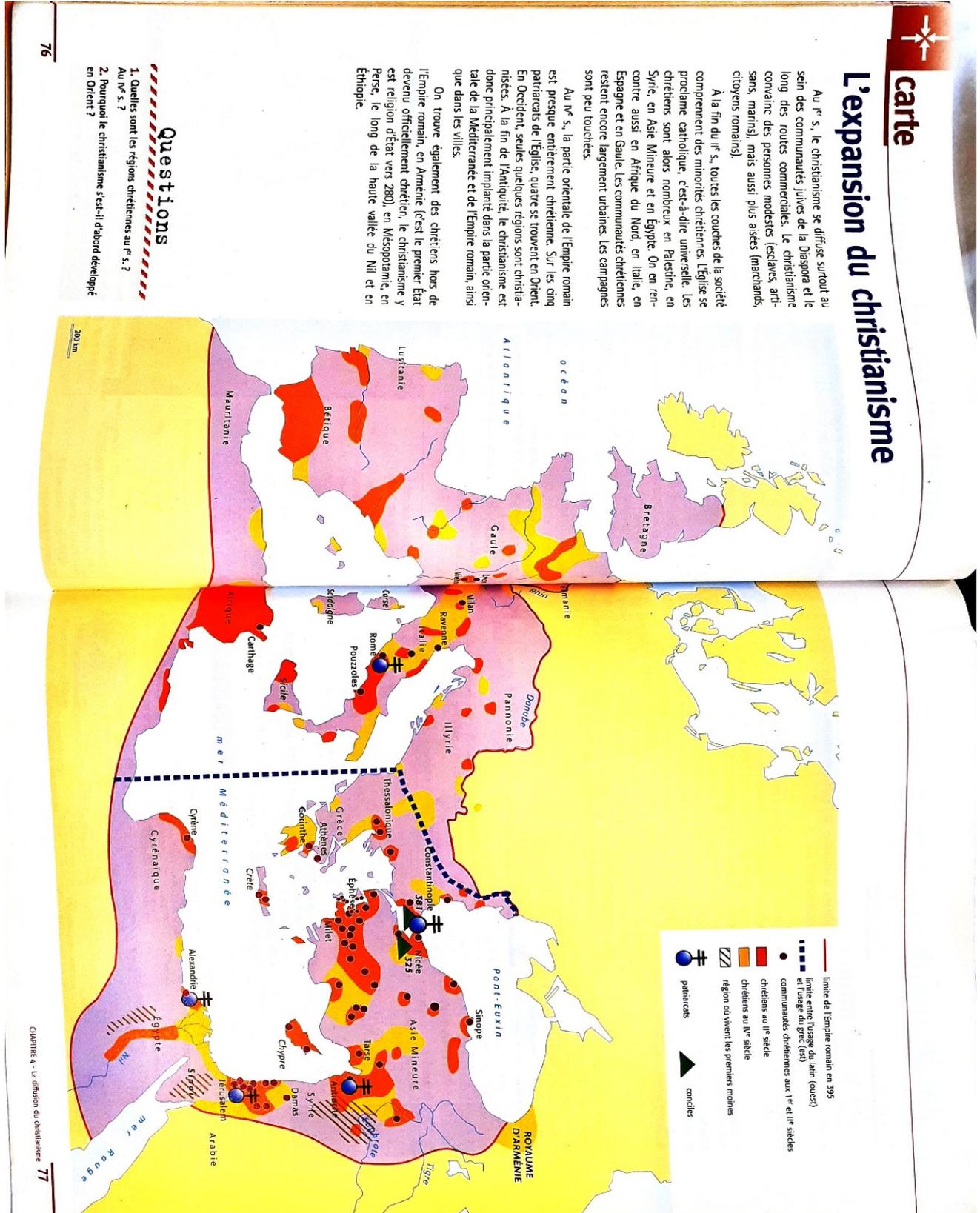


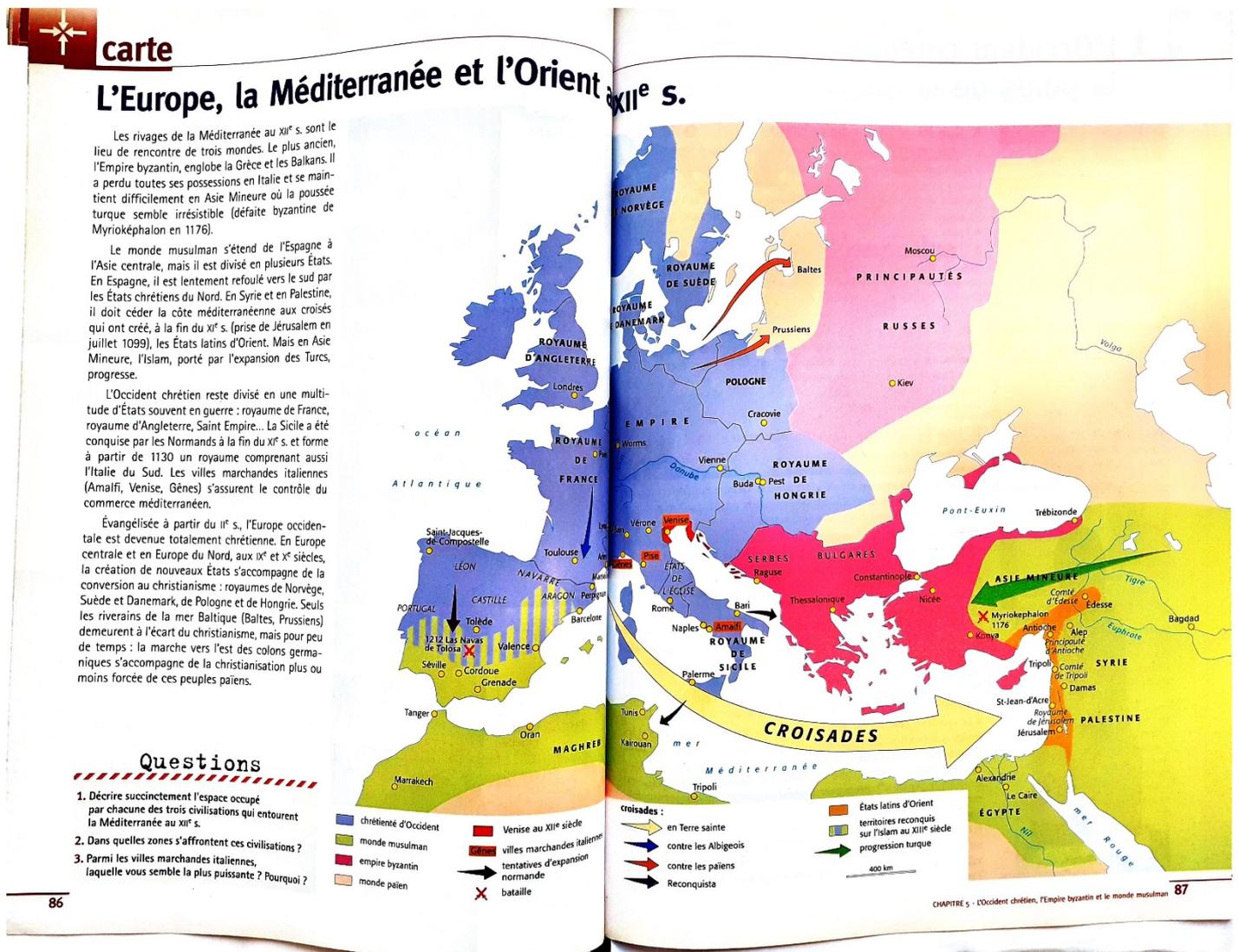
Figure 23 : Manuel de Seconde, Hachette, 2006, p. 82.

# La religion catholique, ciment de la civilisation de l'Occident médiéval

• Évangélisée à partir du II<sup>e</sup> s., l'Europe occidentale est devenue totalement chrétienne au cours du Moyen Âge, exception faite des communautés juives. Le catholicisme romain, sous l'autorité du pape, successeur de saint Pierre, est devenu le véritable ciment d'une civilisation divisée en de multiples États.

• Les hommes du Moyen Âge ont le souci de gagner la vie éternelle et, pour y parvenir, de réaliser la « cité de Dieu ». Selon saint Augustin, cette « cité de Dieu » est la cité des hommes vivant selon les valeurs chrétiennes. Comment se manifeste dès lors l'influence de la religion dans la société médiévale occidentale ?

Figure 24 : Manuel de Seconde, Hachette, 2000, p. 86.



La deuxième partie étudiée « la Méditerranée au XII<sup>ème</sup> s, carrefour de trois civilisations » renforce bien cet aspect civilisationnel déjà mis en place dans la partie précédente. Ainsi, ce « nous » occidental, voire européen, s’opposerait au monde arabo-musulman. En effet, bien que les Hachette de 2001 et 2006 présentent une chrétienté occidentale fragmentée par « une multitude d’États souvent en guerre<sup>598</sup> », une des questions posées aux élèves est « Quelles sont les principales puissances de l’Europe occidentale au XII<sup>ème</sup> siècle ? ». La réponse attendue est le Royaume des Francs, le Saint Empire, et le Royaume de Castille, qui sont en opposition aux Turcs et d’Al-Andalus, aux portes de « la chrétienté occidentale ». L’Occident prend donc une part considérable dans ce chapitre car seul le Hachette 2000 présente dans son titre « l’Europe, la Méditerranée, l’Orient ». Toutefois, il semblerait que l’Europe et l’Occident signifient la même chose au regard des manuels scolaires. Par exemple, dans sa première leçon, le Belin<sup>599</sup> développe une sous-partie sur « l’éveil de l’Occident », mais illustre son propos en parlant de « l’Europe (qui) connaît un doublement de sa population entre 950 et 1300 ». Cette association se retrouve dans le Hachette 2006<sup>600</sup>, où « au XII<sup>e</sup> s, l’Occident chrétien connaît un grand développement économique. La population européenne augmente » et où « l’Europe occidentale est devenue totalement chrétienne au cours du Moyen Âge ». D’ailleurs, dans le Belin toujours, les divers peuples occidentaux deviennent rapidement les « Occidentaux » dans le titre de la deuxième leçon « comment les Occidentaux dominant-ils le commerce méditerranéen ? » où en fait le développement se fait principalement sur « les Italiens » dans la deuxième sous-partie et plus précisément sur « les Vénitiens » ainsi que dans une moindre mesure « les Génois et les Pisans ». Il semblerait donc que le Belin organise son propos selon une unité existante en Europe, qui ne serait plus seulement culturelle et civilisationnelle mais également commerciale et économique. D’ailleurs, le Belin va encore plus loin en donnant une nouvelle unité à cet Occident, qualifiant ces habitants de « Latins » qui, dans une espèce de mouvement d’ensemble « repoussent les frontières de leur domination ». Parmi ces Latins se trouveraient donc les Italiens, donc les Vénitiens. Or, dans sa deuxième leçon, le Belin explique que « l’empereur byzantin veut remercier les Vénitiens de leur aide face aux Latins ». En effet, Venise possède un quartier réservé, Galata, à Constantinople. La cité serait donc à cheval entre l’Occident et l’Empire Byzantin, soulevant

---

<sup>598</sup> Hachette, 2001, *op.cit.*, p. 86. Cette explication des États « en guerre » disparaît avec l’édition de 2006 pour ne rester que « divisé en plusieurs États ».

<sup>599</sup> Belin, *op.cit.*, p. 56.

<sup>600</sup> Hachette Education, 2006, *op.cit.* p. 84.

alors les limites d'une unité culturelle occidentale, voire d'un sentiment d'appartenance. D'ailleurs, les manuels scolaires restent également très flous en ce qui concerne la définition même de la Méditerranée, pourtant centrale dans le programme de Seconde. Quelles en sont les bornes géographiques ? En effet, dans les quatre manuels à notre disposition, les cartes présentent une Méditerranée très élargie et reculée dans les terres. Il ne s'agit pas uniquement des rivages de la Mer Méditerranée caractérisés par un climat spécifique. On y trouve l'Europe centrale (du Royaume de Hongrie notamment) et du Nord (royaume d'Angleterre, voire de Norvège), évangélisée également, alors qu'on y voit à peine la partie orientale (seul le Hachette 2001 inclut les principautés russes). La Méditerranée serait donc l'espace privilégié de la rencontre entre les cultures mais la partie occidentale y serait rattachée par la religion chrétienne en s'opposant au monde musulman, lui-même d'ailleurs fragmenté. Le Hachette 2001 l'explique, « le monde musulman s'étend de l'Espagne à l'Asie centrale mais il est divisé par plusieurs États »<sup>601</sup>.

L'enseignement de cette Europe médiévale reste en outre assez franco-centrée. Dans la page documentaire du Bréal<sup>602</sup>, nous avons la photographie d'un château du Lot et Garonne, une miniature de « l'hommage des nobles de Perpignan au roi d'Aragon », un texte de « Suger, abbé de Saint-Denis qui incite au défrichement de la région de Vaucresson » et enfin une miniature se trouvant à Florence (mais on ne se sait pas si elle représente des paysans de Florence).

---

<sup>601</sup> Hachette, 2001, *op.cit.*, p. 86.

<sup>602</sup> Bréal, *op.cit.*

## Humanisme et Renaissance.

Cette partie du programme semble la plus ancrée dans la fabrique du mythe européen en ce qu'elle est la première partie à spécifiquement désigner « les Européens ». Il s'agira d'observer dans notre développement qui sont ces Européens et dans quelle mesure ils seraient constitutifs d'un véritable *démos*.

Les Européens sont dans ce chapitre incarnés principalement par les navigateurs partant à la « découverte » d'un « nouveau monde » encore inconnu. Dans le Belin, la première carte mise à disposition des élèves a pour titre « les Européens à la découverte du globe »<sup>603</sup> où ces Européens sont les Portugais, Espagnols, Anglais et Français. Il y a même une forme d'appropriation de ce qu'est l'Européen « on découvre, par-delà les océans, des terres et des peuples inconnus qui élargissent la vision que l'on avait du monde au Moyen Âge »<sup>604</sup>. Avec la période moderne, l'Europe semble finalement s'incarner dans un mouvement d'ensemble de renaissance et de découverte de l'autre, propice à la définition du soi. Nous sommes ici des Européens, héritiers des explorateurs. D'ailleurs l'intitulé de la deuxième leçon du Belin est « comment les Européens explorent-ils le monde ? »<sup>605</sup>. Il y est expliqué que les Européens sont en concurrence avec les Arabes pour la conquête du monde. On y voit la carte des « principaux voyages de découverte »<sup>606</sup> sans aucune précision concernant la provenance géographique des explorateurs (Magellan Vasco de Gama, Christophe Colomb), ni par qui ils sont financés pour réaliser leurs explorations. Il n'y a ici aucune distinction entre les Portugais et les Espagnols qui sont en compétition.

La notion de civilisation reste très forte dans ce chapitre. Contrairement à la période médiévale où la civilisation s'apparentait principalement au christianisme et au latin, la période moderne focalise avant tout sa définition de civilisation sur un mouvement artistique qui serait commun. Le Belin d'ailleurs justifie cela, « à bien des égards, notre civilisation est l'héritière de la Renaissance »<sup>607</sup>. Ici, le manuel scolaire semble chercher à donner des points communs

---

<sup>603</sup> Belin, *op.cit.*, p. 81.

<sup>604</sup> *Ibid.*, p. 80.

<sup>605</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>606</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>607</sup> *Ibid.*, p. 80.

historiques entre les différents royaumes, qu'il s'agisse de la religion pour la période médiévale ou de la culture pour la période moderne.

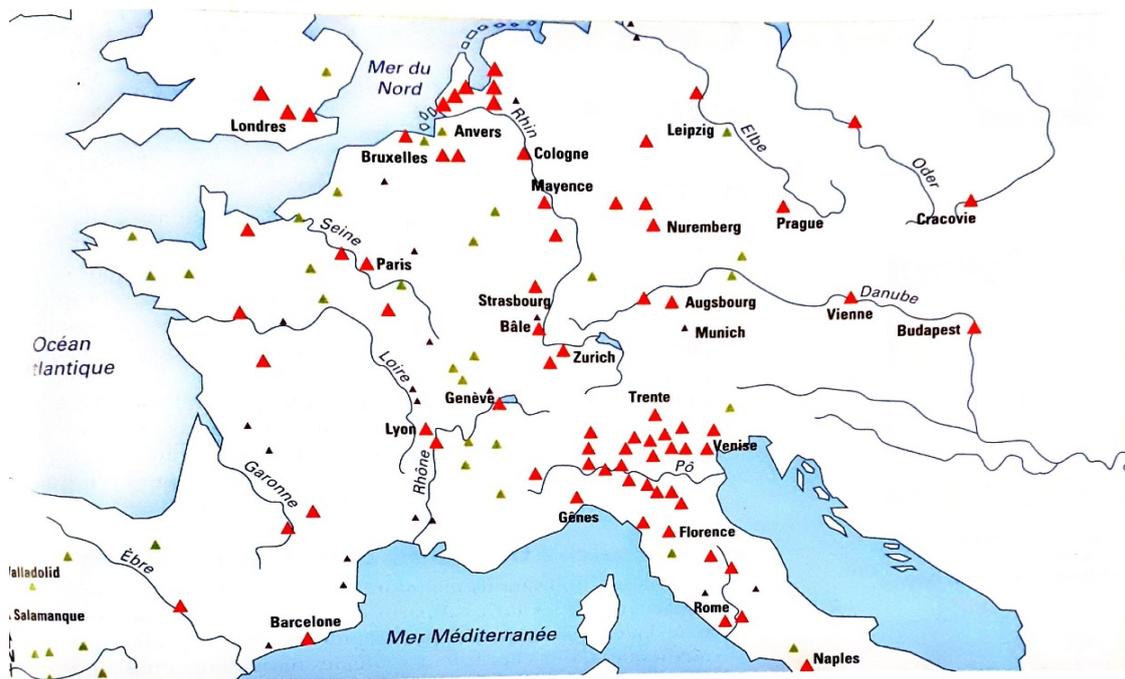
La diffusion des connaissances à la période moderne semble également participer de cette création de lien entre les « Européens ». Dans le Belin, l'humanisme devient en effet un véritable mouvement européen grâce aux intellectuels comme Pétrarque qui achète ses manuscrits « partout en Europe » mais également grâce à l'imprimerie : « ces idées nouvelles connaissent bientôt un rayonnement européen grâce à l'imprimerie »<sup>608</sup>. Allant même plus loin, le Belin qualifie « l'Allemand Gutenberg » de « premier Européen »<sup>609</sup>. Ici, la création du mythe européen bat son plein. L'Allemagne n'existe même pas encore (Gutenberg vient de Mayence qui est un archevêché du Saint Empire) que l'on fabrique déjà l'Europe et son peuple.

---

<sup>608</sup> *Ibid.*

<sup>609</sup> *Ibid.*, p. 84.

Figure 25 : Manuel de Seconde, Belin, p. 85.



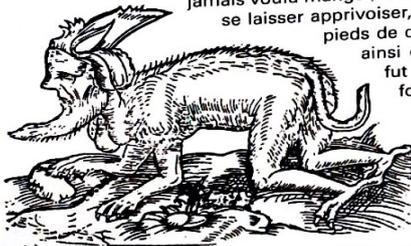
### 3 LES FOYERS D'IMPRIMERIE EN EUROPE À LA FIN DU MOYEN ÂGE

Centres d'imprimerie  
 ▲ avant 1480      ▲ de 1481 à 1490      ▲ de 1491 à 1500

0 250 km

#### 4 Un exemple de fait divers

« En l'an 1531, près de Salzbourg en Autriche, a été prise une terrible bête de couleur grise, ayant la face d'un homme à longue barbe et quatre pieds, avec de longues griffes. Elle fut prise par des veneurs alors qu'ils chassaient en une forêt près d'une montagne nommée Hasperg. La bête fut ramenée à la cour de l'archevêque de Salzbourg, et quand elle a vu la face des gens, elle ne chercha qu'à se cacher sous les lits, coins, recoins, en lieux secrets car elle ne voulait point se montrer. Elle était fort honteuse d'être vue du peuple. Depuis sa prise, elle n'a jamais voulu manger, ni boire. Si elle avait accepté de se laisser apprivoiser, elle se serait tenue sur ses pieds de derrière comme un homme, ainsi qu'elle le faisait quand elle fut aperçue pour la première fois et prise par les veneurs. »



La découverte d'un monstre racontée par une affiche populaire, figure sur bois coloriée, Paris, BNF.

• D'après le texte publié par Maurice Lever, *Canards sanglants. Naissance du fait divers*, Fayard, 1993.

#### Questions

- Doc. n° 1 :** Pourquoi Gutenberg a-t-il choisi d'imprimer la Bible plutôt qu'un autre livre ?
- Doc. n° 2 :** À l'aide de la gravure, reconstituez les différentes étapes de la fabrication d'un livre.
- Doc. n° 3 :** Dans quelles régions d'Europe a-t-on créé les premiers ateliers d'imprimerie, avant 1480 ? Où se sont-ils ensuite diffusés ? Quelles sont les régions restées à l'écart de cette diffusion ?
- Doc. n° 4 :** Décrivez la bête. Pour quelle raison l'imprimeur a-t-il accompagné le texte d'un dessin ?
- Au total,** quels sont les progrès apportés par l'imprimerie ?

Alors comment cette Europe est-elle constituée ? La définition de l'Europe dans ce chapitre ne semble pas être une Europe géographique ou politique mais bien culturelle et artistique, dépassant toute frontière. C'est un foyer de culture, d'érudition permettant à cette communauté intellectuelle d'appartenir à cet espace qui sort de « l'âge obscur » moyenâgeux. Malgré cela, les manuels scolaires semblent toutefois quand même tenter de poser des frontières géographiques à l'Europe ou du moins d'en dégager des régions dynamiques et des régions qui le seraient moins. Dans le Belin, une question a attiré notre attention. Sur une carte montrant les foyers d'imprimerie en Europe, le manuel scolaire soulève la question de savoir « Dans quelles régions d'Europe a-t-on créé les premiers ateliers d'imprimerie, avant 1480 ? Où se sont-ils ensuite diffusés ? Quelles sont les régions restées à l'écart de cette diffusion ? ». La réponse attendue serait de dire que le développement de l'imprimerie se fait en Italie du Nord, le long du Rhin, et dans les grandes villes d'Europe de l'Est (Prague, Cracovie, Budapest), que ces ateliers se diffusent principalement à l'Ouest (Espagne et France) mais ne se développent pas en Europe de l'Est. Il y a donc ici une sorte d'idée de séparation déjà entre l'Europe de l'Est et de l'Ouest, où l'Est serait en retard et ne ferait pas partie de ce grand mouvement de diffusion de culture.

### 3.2 La construction européenne, une mise en récit difficile dans les manuels de Terminale

« C'est sur les décombres de la Seconde Guerre mondiale que l'Europe s'est constituée »<sup>610</sup>. L'Europe, en tant qu'entité politique, semble se fonder dans le moule de la guerre, et notamment de la Seconde Guerre mondiale. En catalysant la réconciliation, la guerre semble provoquer une réaction européenne d'ensemble, qui afficherait désormais sa volonté de pacification. D'ailleurs, « les Européens d'aujourd'hui partagent cette impression d'une césure entre un avant et un après »<sup>611</sup>, césure que les manuels scolaires des années 2000 tendent à renforcer. Au regard du Magnard<sup>612</sup>, « le continent européen a été marqué par des rivalités incessantes entre les États-Nations malgré des racines culturelles communes. Au lendemain de

---

<sup>610</sup> FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas, « l'ombre de la Seconde Guerre mondiale » in FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), *Europa notre histoire, op.cit.*

<sup>611</sup> *Ibid.*

<sup>612</sup> FALAIZE, Benoit, LAUBY, Jean-Pierre, SIREL, François, *Histoire Terminale le Monde contemporain de 1945 à nos jours*, Magnard, Paris, 2008, version Ebook.

la Seconde Guerre mondiale, l'idéal d'une Europe unie et pacifique renaît ». Il en va de même pour les deux autres manuels « le rêve d'une Europe unie et pacifique (...) resurgit durant la Seconde Guerre mondiale, ravivé par des violences »<sup>613</sup> ou encore « longtemps restée un idéal inaccessible, la construction européenne devient nécessaire à l'issue de la Seconde Guerre mondiale qui a détruit et divisé l'Europe » et « l'idée d'une Europe unie s'impose au lendemain de la Seconde Guerre mondiale »<sup>614</sup>. La réconciliation semble donc bien, au regard des manuels, une véritable nécessité d'après-guerre, à la fois « destructrice et fondatrice »<sup>615</sup>. La guerre devient un symbole événementiel marquant, voire marqueur, qu'il s'agit désormais d'éviter à tout prix. Toutefois, il ne s'agit pas là de faire de la Seconde Guerre mondiale une « guerre civile européenne »<sup>616</sup>, bien au contraire ! Les manuels scolaires tendent plutôt à se rapprocher de l'analyse faite par R. Schuman dans sa déclaration du 9 mai 1950 : « en se faisant depuis plus de vingt ans le champion d'une Europe unie, la France a toujours eu pour objet essentiel de servir la paix. L'Europe n'a pas été faite, nous avons eu la guerre. L'Europe ne se fera pas d'un coup, ni dans une construction d'ensemble : elle se fera par des réalisations concrètes créant d'abord une solidarité de fait. Le rassemblement des nations européennes exige que l'opposition séculaire de la France et de l'Allemagne soit éliminée »<sup>617</sup>. Ici l'analyse des causes de la guerre par les manuels se veut plutôt celle d'un conflit entre nations antagonistes, principalement la France et l'Allemagne, qu'il s'agit de réconcilier. La *pax europeana* semble advenir dans les manuels par la mise en place de « la mémoire du mal », afin de soumettre « la tentation du bien » pour reprendre Todorov<sup>618</sup>. Bien que selon lui « il est paradoxalement plus difficile de conduire une recherche historique sur les « bons » que sur les « méchants »<sup>619</sup>, les manuels, eux, fabriquent bien l'Europe unie et pacifiée sur les décombres d'une guerre meurtrière.

---

<sup>613</sup> LE PELLECC, Jacqueline, *Histoire Terminale L,ES, S*, Bertrand-Lacoste, Paris, 2004, p. 180.

<sup>614</sup> GASNIER, *Histoire Terminale L-ES-S*, Bréal, Rosny-sous-Bois, 2008, p.180.

<sup>615</sup> FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas, « L'ombre de la Seconde Guerre mondiale », *Europa notre histoire, op.cit.*

<sup>616</sup> *Ibid.*

<sup>617</sup> Déclaration Schuman, *op.cit.*

<sup>618</sup> TODOROV, Tzvetan, *Mémoire du mal Tentation du bien*, Enquête sur le siècle, Robert Laffont, 2000.

<sup>619</sup> *Ibid.*

Il n'empêche que cette volonté de pacifier le continent ne semble pas nouvelle (elle ne l'est d'ailleurs pas)<sup>620</sup>. Les manuels scolaires ne font pourtant pas remonter cette volonté à la même période. Dans son premier cours du chapitre, le Magnard par exemple évoque à deux reprises l'idée de renaissance ; « renaissance de l'idéal européen », « renaissance d'une idée multiséculaire »<sup>621</sup>. A cela s'ajoute l'idée de « bases libérales et humanistes du modèle européen »<sup>622</sup>. Aussi, le concept de Renaissance comme sortie de l'âge obscur<sup>623</sup> n'est-il pas clairement exprimé, car anachronique, mais semble toutefois bien apparaître en filigrane de la réflexion du manuel. En revanche, pour le Bréal, l'idée européenne est plus récente « née pendant l'entre-deux guerres, l'idée d'une union paneuropéenne réapparaît alors avec force »<sup>624</sup>. La notion de paneuropéen est d'ailleurs définie comme « ce qui regroupe l'ensemble des pays d'Europe ». La référence au *Pan Europa* de Coudenhove Kalergi (CK) et sa volonté d'une Union paneuropéenne<sup>625</sup> semble évidente bien que CK aborde davantage le pan européisme par le prisme des peuples plutôt que des pays<sup>626</sup>. Enfin, pour le Bertrand-Lacoste, « le rêve d'une Europe unie et pacifique, né au XIX<sup>ème</sup> siècle, resurgit durant la Seconde Guerre mondiale »<sup>627</sup>. On peut penser ici aux fameux « États-Unis d'Europe » du discours de Victor Hugo du 21 août 1849, titre repris par la Ligue internationale de la paix et de la liberté en 1867<sup>628</sup>. Il est d'ailleurs également intéressant de regarder comment est présentée cette volonté de vivre ensemble, « idéal »<sup>629</sup>, « rêve »<sup>630</sup>, « idée »<sup>631</sup>. La temporalité, mais également la faisabilité de cette union

---

<sup>620</sup> Discours de Victor Hugo sur les États-Unis d'Europe (1849) ou Aristide Briand à la SDN (1929) (E. du Réau à mettre en commentaire).

<sup>621</sup> Magnard, *op.cit.*

<sup>622</sup> *Ibid.*

<sup>623</sup> JOUANNA, Arlette. « La notion de Renaissance : réflexions sur un paradoxe historiographique », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n°5, 2002. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2002-5-page-5.htm#> [dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>624</sup> Bréal, *op.cit.*, p.180-181.

<sup>625</sup> THERY, Franck, *Construire l'Europe dans les années vingt. L'action de l'Union paneuropéenne sur la scène franco-allemande, 1924-1932*, Genève, Institut européen, 1998.

<sup>626</sup> La première phrase du recueil est d'ailleurs : « cet ouvrage est destiné à éveiller un grand sentiment politique en sommeil chez tous les peuples européens ».

<sup>627</sup> B-L, p. 180.

<sup>628</sup> NOËL, Gilbert, *Penser et construire l'Europe*, Atlante, 2008.

<sup>629</sup> *Ibid.*

<sup>630</sup> B-L, *op.cit.*

<sup>631</sup> Bréal, *ibid.*

diffère selon les manuels, préparant bien les élèves aux explications quant à la difficile mise en œuvre de ce projet.

A cela s'ajoute également l'idée selon laquelle la « renaissance européenne » souhaitée par le Magnard serait mue par un retour à l'ambition universaliste de propagation des Droits de l'Homme, chère aux Lumières, par l'intermédiaire de la création du Conseil de l'Europe. Si ce dernier « rédige en 1950 la Convention européenne des Droits de l'Homme » et que « l'humanisme et les droits de l'homme font aujourd'hui partie intégrante de l'identité européenne »<sup>632</sup>, en est-il de même dans nos manuels ? Une présentation du Conseil de l'Europe s'effectue dans les trois manuels scolaires, qui s'accordent sur les valeurs universelles prônées par l'institution, mais également sur les limites de ses compétences : « les résultats concrets sont décevants. Elle se limitent en effet à la création, le 5 mai 1949, d'un Conseil de l'Europe chargé de promouvoir la coopération entre les États membres dans les domaines de la protection des droits de l'Homme, de la santé, de la culture et de l'environnement »<sup>633</sup>. De même, peut-on lire : « les États de l'Europe de l'Ouest défendent les libertés individuelles, la souveraineté populaire, le multipartisme et la responsabilité des gouvernements devant les parlements. Pour préserver et étendre ces principes, ils créent le Conseil de l'Europe. Établie à Strasbourg à partir de 1949, cette *association* (sic !) sans réels pouvoirs est d'abord limitée à dix pays »<sup>634</sup>, et « réuni à Strasbourg à partir d'août 1949, le Conseil rassemble des représentants de dix États et s'ouvre ensuite à d'autres pays. Il n'est qu'un lieu de réflexion - et non de décision - mais constitue la première assemblée internationale européenne durable. Celle-ci rédige, en 1950, la Convention européenne des Droits de l'Homme »<sup>635</sup>. Aussi, l'Europe semblerait renouer avec sa fonction moderne d'espace de droit et de modèle universel. D'ailleurs « quand se sont construites, à partir de 1947, les institutions européennes, il fut d'abord question d'un espace ayant en commun les droits de l'homme. A la déclaration universelle des droits de l'Homme, promulguée par les Nations Unies tout juste fondées (Paris, 10 décembre 1948), ont succédé la Convention européenne des droits de l'Homme et la fondation du Conseil de l'Europe, avec la Cour de justice européenne (1950 et 1952). En tant qu'espace juridique, l'Europe intégrait ainsi ce vieil héritage éthique et juridique qui, après avoir souffert des guerres, des génocides et des

---

<sup>632</sup> MANDRY, Christof, « les droits de l'homme, une grande idée » in FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), *Europa notre histoire, op.cit.*

<sup>633</sup> B-L, *op.cit.*, p. 180.

<sup>634</sup> Bréal, *op.cit.*, p. 180.

<sup>635</sup> Magnard, *op.cit.*, p. 210.

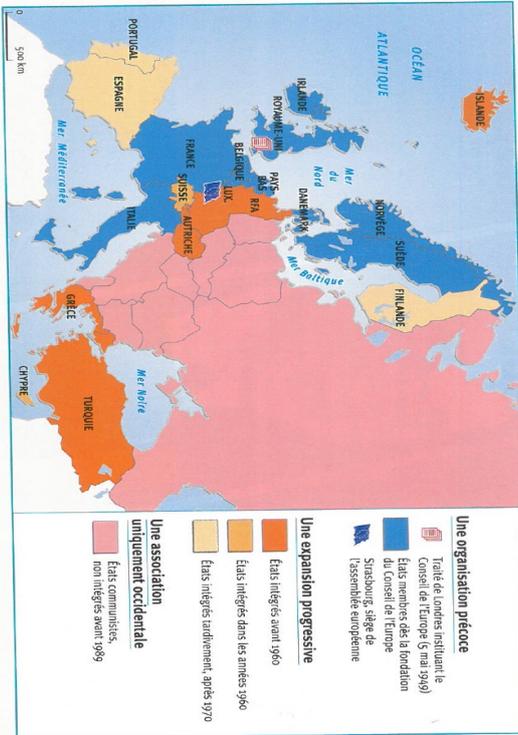
expulsions, devait désormais être fixé et enseigné comme de nouvelles « tables de la loi »<sup>636</sup>. Ici le Conseil de l'Europe semble un énième premier pas vers le retour à la pacification et à la fin d'une période de barbarie européenne. Toutefois, si « cet idéal constitue aujourd'hui la grandeur de l'idée européenne »<sup>637</sup>, ne serait-on pas resté dans les manuels à une vision d'une Europe idéalisée impossible à organiser comme lieu de décision politique ?

---

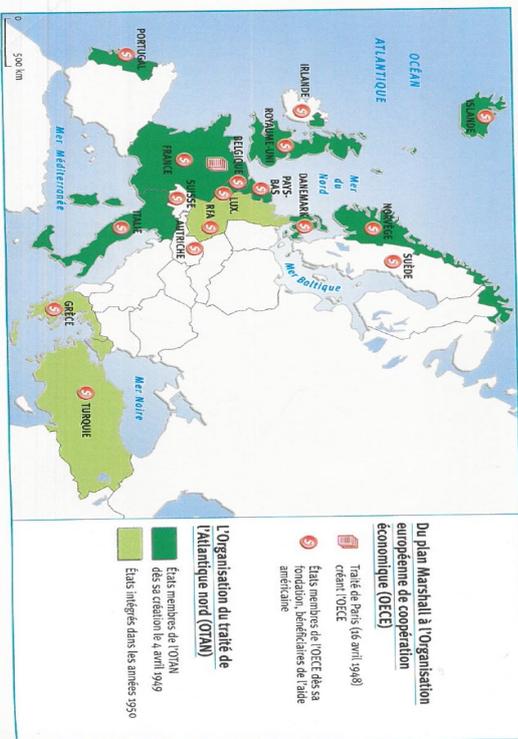
<sup>636</sup> STOLLEIS, Michael, « la promesse du droit » in FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), *Europa notre histoire*, *op.cit.*

<sup>637</sup> MANDRY, Christof, *op.cit.*

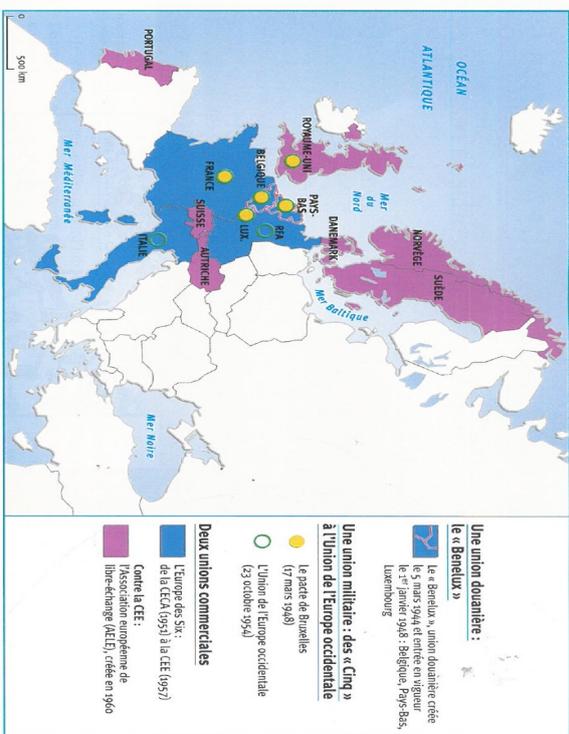
1. Le Conseil de l'Europe



2. Une intégration sous l'égide des États-Unis



3. Les associations européennes de l'après-guerre (1944-1960)



4. Des « Six » aux « Douze » : les élargissements de la CEE

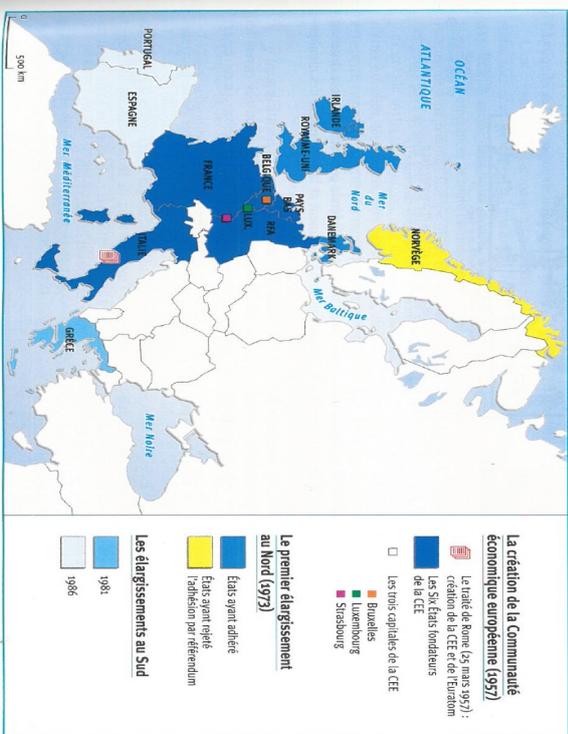


Figure 26 : Manuel d'Histoire de Terminale, Magnard, 2008, p. 77.

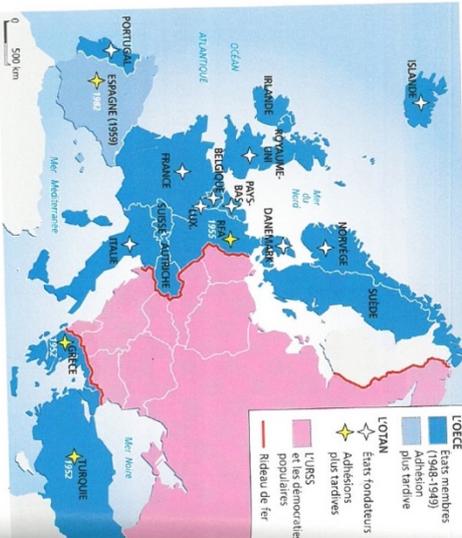
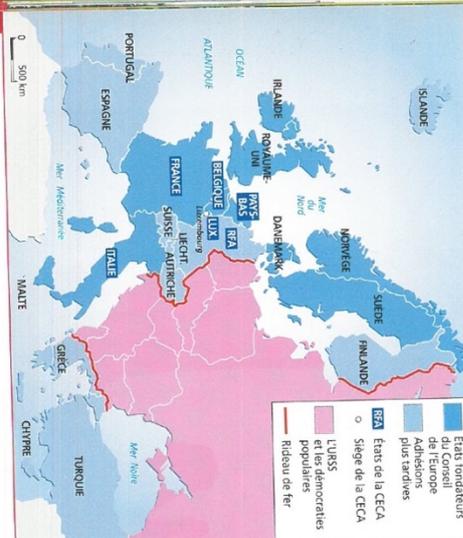
Figure 27 : Manuel d'Histoire, Bréal, 2008, p. 177.

**REPÈRES**  
VOIR AUSSI DOCUMENTS P. 12-13

## Les organisations de l'ouest de l'Europe (1945-1989)

### 1. LOTAN et l'OECE

À partir de 1945, l'Europe est nettement partagée entre les deux principaux vainqueurs de la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis et l'URSS. Les désaccords croissants entre les deux Grands engendrent une rupture de plus de 40 ans, qui se traduit par la formation de deux blocs antagonistes en Europe. En 1948, les États-Unis créent l'Organisation européenne de coopération économique, chargée de répartir l'aide du plan Marshall entre les seize États de l'Europe de l'Ouest. En 1949, ils fondent l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord, qui soude militairement le bloc occidental.

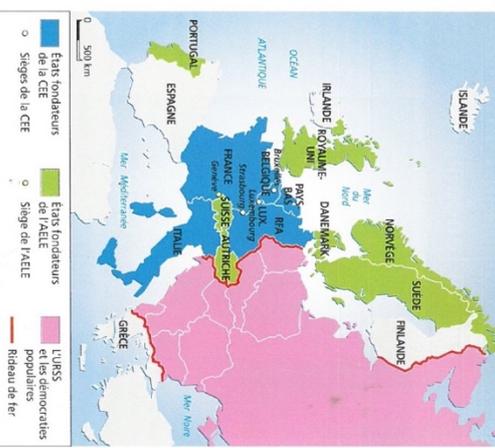
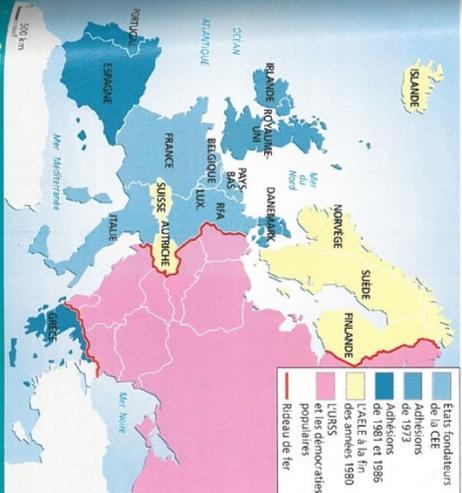



### 2. Le Conseil de l'Europe et la CECA

Créé en 1949, le Conseil de l'Europe représente un immense espoir pour un grand nombre de partisans de la formation des États-Unis d'Europe. Mais, s'il regroupe très vite tous les États d'Europe occidentale, il ne parvient pas à devenir un véritable centre de gravité. Avec des objectifs beaucoup moins ambitieux, la Communauté européenne du charbon et de l'acier, créée en 1951, s'avère être l'une des bases les plus solides de la construction européenne.

### 3. La CEE face à l'AELE

Créée lorsque les États de la CECA signent le traité de Rome en 1957, la Communauté économique européenne a pour principale ambition de former un Marché commun au cœur de l'Europe de l'Ouest. Dans l'esprit de ses fondateurs, la nouvelle communauté devait inclure le Royaume-Uni, mais les dirigeants britanniques, craignant de devoir s'éloigner des États-Unis et du Commonwealth, préférèrent se tenir à l'écart. En 1960, ils fondent avec six autres États européens l'Association européenne de libre-échange.

### 4. Les élargissements de la CEE après 1957

D'abord très réticent, puis convaincu par les premiers succès de la CEE, le Royaume-Uni demande à deux reprises, en 1961 et en 1967, à entrer dans la Communauté. Ce n'est qu'en 1973 que la CEE s'élargit vers le Nord, en intégrant le Royaume-Uni, l'Irlande et le Danemark, mais pas la Norvège, dont les habitants rejettent l'adhésion. Les élargissements ultérieurs s'opèrent en direction du Sud, lorsque la Grèce, l'Espagne et le Portugal revoient leurs dictateurs. Avec 12 pays membres, la CEE forme le deuxième pôle économique de la planète, tandis que l'AELE est progressivement vidée de sa substance.

#### QUESTIONS

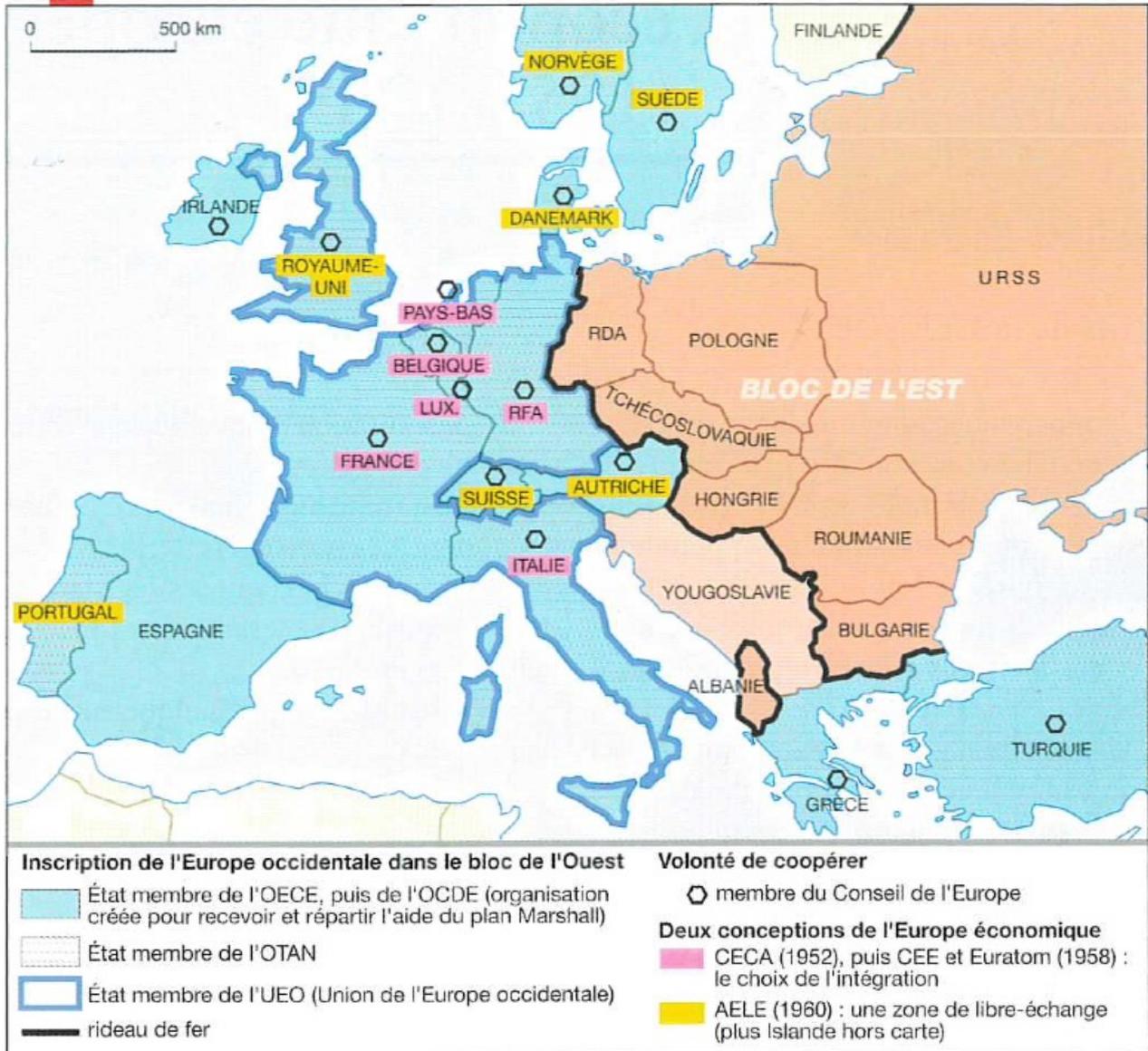
1. Pourquoi parle-t-on d'organisations « atlantistes » ? Quels pays n'en font pas partie ? (doc. 1)
2. En quoi les initiatives européennes apparaissent-elles beaucoup plus limitées que les initiatives américaines ? (doc. 2)
3. En quoi la CEE et l'AELE sont-elles concurrentes ? (doc. 3)
4. Comment évoluent la CEE et l'AELE ? (doc. 4)

**176** • Chapitre 7 – L-ES

**177**

Figure 28 : Manuel d'Histoire de Terminales, Bertrand Lacoste, 2004, p. 177.

## 4 Quelle Europe construire ?



Des organisations différentes qui témoignent des difficultés éprouvées dans la recherche de consensus.

Cela prend d'autant plus d'importance qu'on observe l'emploi d'un vocabulaire très émotionnel, pour ne pas dire affectif, notamment dans le B-L ; « l'idée d'unir l'Europe s'avère séduisante dans ce contexte », « désir d'Europe »<sup>638</sup> ... Il est possible de rapprocher cette personnification de celle que fait S. Citron à propos de la France, « une personne multiple, souffrante, agissante, hésitante »<sup>639</sup>. Ici, il en va de même. L'Europe est une personnalité qui doit plaire, attirer, séduire ; « le pari est gagné : l'Europe existe même si elle ne correspond pas à l'idéal de 1945. »<sup>640</sup> On parle d'ailleurs « d'incarnation de l'Europe » où « le terme Europe est de plus en plus synonyme de CEE »<sup>641</sup>. On assiste à une véritable mise en chair du concept et l'Europe occidentale prend le pas sur le reste et devient Europe. L'utilisation de verbes d'état et de verbes d'action renforce cette idée. En parlant de la France, Suzanne Citron analyse que « elle (la France) souffre, elle gagne, elle perd, elle est dans l'incertitude. Elle existe, elle semble vivre indépendamment des Français »<sup>642</sup>. Il en va de même dans les manuels : les Européens ne sont pas encore tout à fait existants en tant que tels ; les seuls européens seraient d'ailleurs ce qu'on appelle « les pères fondateurs », pionniers d'un prototype du *démos* européen.

La fabrique du récit européen prend en effet corps dans des décideurs politiques et l'histoire européenne dans les manuels scolaires se fait par l'entrée des « grands hommes » ou « pères fondateurs ». Cette notion, fortement présente dans les manuels des années 2000 (une seule référence dans le manuel Nathan 1998<sup>643</sup>), donne à voir une Europe qui naît de « l'activité foisonnante » de ces hommes « au point de faire oublier qu'ils n'étaient pas seuls »<sup>644</sup>. La typologie faite par Robert Frank<sup>645</sup> est simplifiée à l'unique notion de « pères de l'Europe » dans nos manuels, dans un souci de vulgarisation pédagogique probablement. Cette notion se retrouve dans deux de nos trois manuels, illustrée par la même photographie<sup>646</sup>. D'ailleurs le Magnard insiste sur ces « pères de l'Europe » dans son dossier documentaire avec la question

---

<sup>638</sup> B-L, *op.cit.*

<sup>639</sup> CITRON, Suzanne, *op.cit.*, version Ebook, chap. 2 « Théologie : la France, être incréé ».

<sup>640</sup> B-L, *op.cit.*, p. 181.

<sup>641</sup> *Ibid.*

<sup>642</sup> CITRON, Suzanne, *op.cit.*

<sup>643</sup> Nathan, 1998, *op.cit.*

<sup>644</sup> GUIEU Jean-Michel, *Penser et construire l'Europe au XX<sup>ème</sup> siècle*, Belin Sup Histoire, 2006.

<sup>645</sup> FRANK, Robert « Les pères de l'Europe : une difficile typologie » in SMETS Paul F. (dir.), *Les Pères de l'Europe : cinquante ans après. Perspectives sur l'engagement européen*, Bruxelles, Bruylant, 2001.

<sup>646</sup> B-L, *op.cit.*, p. 180 dans le cours, Magnard p. 203 dans un dossier documentaire « aux origines de la construction européenne »

suivante « Quels personnages portent le projet d'unification européenne ? Au sein de quelle institution ? ». Le Bréal, quant à lui, ne présente à aucun moment du chapitre la notion de « pères de l'Europe » ni de « pères fondateurs »<sup>647</sup>. En revanche, une photographie dans le cours présente « les premiers Européens » (noter la majuscule). Est-ce pour élargir la notion de pères fondateurs qui se réduiraient aux acteurs de la création de la CECA ? Ou bien encore pour prendre en compte ce que Robert Frank qualifiait de « concepteur » et de « médiateur » ? Quoiqu'il en soit, l'Europe possède désormais une filiation légitime et paneuropéenne. Finalement, bien que présentée dans nos manuels comme un lieu purement « réflexif », le Conseil de l'Europe semble bien le berceau de l'enfant Europe.

---

<sup>647</sup> Bréal, *op.cit.*

## COURS 1

# Le temps des fondateurs (1948-1969)

L'Europe occidentale, en 1945, doit faire face au double défi de sa reconstruction et de sa sécurité dans un continent dont la partie orientale est dominée par l'URSS. Si l'idée d'unir l'Europe s'avère séduisante dans ce contexte historique, la réalisation se heurte à de nombreuses réticences et difficultés. Créer une Europe, oui ; mais laquelle ? Au cours des années 1960, c'est l'organisation proposée par un petit groupe d'États, la Communauté économique européenne, qui semble s'identifier le plus à ce désir d'Europe.

### 1. L'EUROPE RÊVÉE DE L'APRÈS-GUERRE

#### L'union, un idéal européen d'après guerre

Le rêve d'une Europe unie et pacifique, né au XIX<sup>e</sup> siècle, resurgit durant la Seconde Guerre mondiale, ravivé par les violences. Des appels pour une Europe démocratique et humaniste sont lancés par de nombreux mouvements résistants non communistes (Manifeste de Ventotene, en Italie, en 1942, par exemple).

La paix revenue, l'idéal est repris par des personnalités (Churchill) et des associations comme l'Union européenne des fédéralistes (cinquante organisations de seize pays différents). Ces divers mouvements se réunissent en mai 1948 à La Haye dans un congrès qui fait figure d'« États généraux de l'Europe ». Les résultats concrets sont décevants. Ils se limitent en effet à la création, le 5 mai 1949, d'un Conseil de l'Europe chargé de promouvoir la coopération entre les États membres dans les domaines de la protection des droits de l'homme, de la santé, de la culture et de l'environnement. Une plus grande unification s'est avérée impossible en raison d'une forte division entre « unionistes\* » et « fédéralistes\* ».

#### Une union consentie sous la pression des États-Unis

Le contexte de l'après-guerre influe beaucoup sur les rapprochements entre États. La guerre a ruiné et affaibli les anciennes puissances européennes ; la conférence de Yalta règle même la fin de la guerre et l'organisation de la paix sans elles, à l'exception de la Grande-Bretagne. Désormais, les États-Unis et l'URSS dominent le monde, et leur affrontement politique, réellement prégnant en 1947, oblige l'Europe occidentale à chercher des solutions pour garantir sa sécurité et sa reconstruction. L'acceptation de l'aide du plan Marshall en 1947 la situe dans le camp atlantique, situation renforcée par le blocus de Berlin en 1948-1949 et l'adhésion à l'OTAN en avril 1949. Les États européens sont contraints par leurs alliés à se regrouper et

à s'organiser. Les premières associations européennes effectives, l'Organisation européenne de coopération économique et l'Union\* occidentale, sont créées en 1948, mais il ne s'agit pas d'une dynamique interne aux États européens.

### 2. UNE CONSTRUCTION RÉALISTE

#### La réconciliation franco-allemande

La guerre froide, qui débouche en particulier sur la création de la RFA, oblige à s'interroger à nouveau sur l'idée européenne, qui doit désormais intégrer l'Allemagne. Consciente de cette situation et cherchant des garanties à cette réintégration allemande, la France propose alors au chancelier allemand Konrad Adenauer (déclaration Schuman de 1950) une coopération entre les deux pays, ouverte aux autres États européens, sur la base d'une intégration\* sectorielle, mais destinée à construire réellement une Europe unie.

Dans le même ordre d'idées, au moment où débute la guerre de Corée, qui lui fait prendre conscience de la nécessité d'une défense indépendante de l'aide américaine, la France propose la création d'une armée commune. Quatre

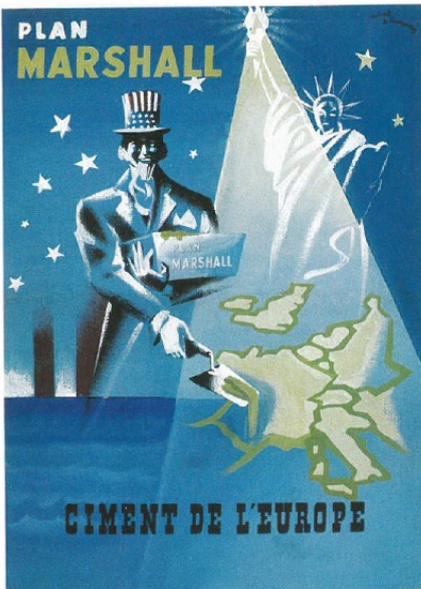


Le 11 janvier 1951, conversation à l'Assemblée du Conseil de l'Europe, à Strasbourg, entre l'Italien Alcide De Gasperi, l'Allemand Konrad Adenauer et le Français Robert Schuman, « pères fondateurs » de l'Europe.

## COURS 1

VOIR AUSSI COURS  
p. 50-51 et 54-55

# Les premières étapes de la construction européenne (1945-1957)



**Le rôle des États-Unis**  
Affiche française en faveur du plan Marshall, 1947.

### Les premiers Européens

Paul-Henri Spaak, Paul Reynaud, Winston Churchill et Robert Schuman  
au Conseil de l'Europe, en 1950.



## 1 Les réalisations de l'après-guerre

■ L'idée d'une Europe unie s'impose au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Après 1945, le rapprochement des États européens apparaît comme le seul moyen de garantir une paix durable et d'assurer la reconstruction d'un continent en ruine. Née pendant l'entre-deux-guerres, l'idée d'une union **paneuropéenne** réapparaît alors avec force : dès 1946, Winston Churchill lance un appel à la création des « États-Unis d'Europe » ; en 1948, un « congrès de l'Europe » rassemble à La Haye près de 800 partisans d'une union étroite entre les États européens.

■ Le début de la guerre froide engendre les premières organisations européennes. Pour répartir les 13 milliards de dollars du plan Marshall, les seize États bénéficiaires de l'aide américaine mettent en place en 1948 l'Organisation européenne de coopération économique (OECE). La même année, la France, le Royaume-Uni, la Belgique, les Pays-Bas et le Luxembourg signent à Bruxelles un traité qui les engage à répondre collectivement à toute attaque contre l'un d'entre eux. Mais, ne pouvant faire face seuls à la menace croissante de l'URSS, ces cinq pays rejoignent en 1949 l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord (OTAN), formée par les États-Unis avec le Canada, le Danemark, l'Islande, l'Italie, la Norvège et le Portugal : durablement ancrée à l'Ouest, la construction européenne devient **atlantiste**.

## 2 Le modèle européen

■ La construction européenne repose sur les principes de la **démocratie libérale**. Refusant les expériences totalitaires de l'entre-deux-guerres autant que le modèle soviétique de démocratie populaire, les États de l'Europe de l'Ouest défendent les libertés individuelles, la souveraineté populaire, le multipartisme et la responsabilité des gouvernements devant les parlements. Pour préserver et étendre ces principes, ils créent le Conseil de l'Europe. Établie à Strasbourg à partir de 1949, cette association sans réels pouvoirs est d'abord limitée à dix pays : la Belgique, les Pays-Bas, le Luxembourg, la France, l'Italie, la Norvège, la Suède, le Danemark, le Royaume-Uni et l'Irlande. Elle donne naissance en 1950 à la Convention européenne des droits de l'homme.

DOCUMENTS

# Aux origines de la construction européenne

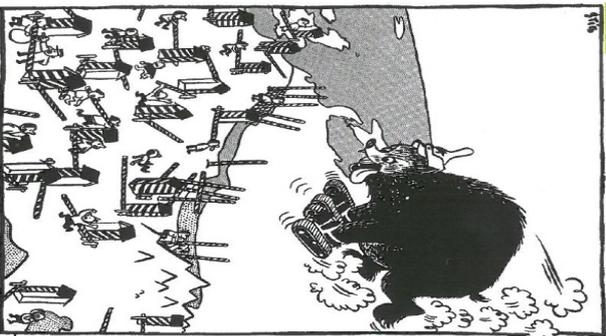
> Au lendemain de 1945, quel contexte favorise la réalisation de l'unité européenne ?

doc 1 Le plan Marshall: un plan pour reconstruire l'Europe



« La voie est libre grâce au plan Marshall. »  
ERP = European Recovery Program  
Affiche allemande, 1949.

doc 2 L'Europe face à la menace soviétique



« Hé! Hé! Enlever ces barrières inutile et amenez-les à l'aant! Nous devons ériger une barrière commune...! »

Caricature allemande de Bob arnl 1950

doc 3 L'influence des Résistances

1 o naïv arrivassent au la rité de voltre de la naïv mon.

Seule une Union fédérale permettra la reconstruction

doc 4 Les « pères de l'Europe »



A gauche : Alcide de Gasperi (président du Conseil italien) ; au centre : Konrad Adenauer (chancelier de la RFA) ; à droite : Robert Schuman (ministre français des Affaires étrangères) lors de l'Assemblée du Conseil de l'Europe, le 1<sup>er</sup> janvier 1951.

doc 5 Churchill et les « États-Unis » d'Europe

Je voudrais vous parler aujourd'hui du drame de l'Europe. Ce noble continent, qui comprend dans son ensemble les régions les plus riches et les plus favorisées de la terre, jouit d'un climat tempéré et égal. Il est le berceau de la foi chrétienne et de la morale chrétienne. Ici ont eu leur origine les principales réalisations de la culture, des arts, de la philosophie et des sciences, dans l'antiquité aussi bien que de notre temps. [...] C'est cependant en Europe qu'est née cette série de terribles guerres nationales [...] que nous avons vues en ce XX<sup>e</sup> siècle, et même dans notre propre génération, ruiner la paix et les espérances de toute l'humanité, et à quel état lamentable a été réduite l'Europe. Il est vrai que certains des petits pays se sont relevés rapidement, mais dans la plus grande partie de l'Europe, une masse frissonnante d'êtres humains, tourmentés, usés par les soucis, affamés et libérés, regardent, atterrés, les ruines de leurs foyers, et

surveillent le sombre horizon dans la crainte de voir surgir une nouvelle forme de tyrannie et de terreur. [...] Et pourtant, il existe un remède [...]. Nous devons créer un genre d'États-Unis d'Europe. [...] Nous savons tous que les deux guerres mondiales par lesquelles nous sommes passés ont été causées par le vain désir d'une Allemagne nouvellement unifiée de jouer un rôle prépondérant dans le monde. [...] Il faut que les coupables soient punis. Il faut que l'Allemagne soit privée de la possibilité de réarmer et de faire à nouveau une guerre d'agression. Mais quand tout cela aura été fait, comme ce sera fait, comme on est en train de le faire, il faut en finir avec la loi du talion. [...] Je vas maintenant vous dire quelque chose qui vous surprendra : le premier pas vers la reconstruction de la famille européenne doit être une association entre la France et l'Allemagne.

Discours de Winston Churchill à l'université de Zurich, le 19 septembre 1946

Figure 31 : Les pères fondateurs, Magnard, p. 204.

A ces pères fondateurs semble s'ajouter à l'histoire d'Europe la formation de couples franco-allemands. (Notez le champ lexical de la famille extrêmement prégnant dans le récit européen). La notion de « couple » apparaît de façon récurrente dans les manuels, et non d'amitié franco-allemande ou de « paar » (ou « tandem » comme dit en Allemand). Le Magnard, par exemple, l'exprime ainsi « à la suite d'Adenauer et de de Gaulle, les présidents et chanceliers Giscard d'Estaing/Schmidt et Mitterrand/Kohl vont former (sic ! Notez le futur déterminé) les couples franco-allemands à l'origine des réformes les plus importantes dans les années 1970 et 1980 »<sup>648</sup>. Un dossier documentaire intitulé « le rôle moteur du couple franco-allemand »<sup>649</sup> est d'ailleurs réservé aux différents couples : « le couple Adenauer-de Gaulle au cœur de la construction européenne », « le couple Schmidt-Giscard et la création du Conseil européen », « conversation entre Helmut Kohl et François Mitterrand » avec pour questions « quels dirigeants ont constitué les principaux « couples franco-allemands » depuis 1945? », « Précisez en quoi le plan Schuman repose sur le couple franco-allemand », « Comment fonctionne concrètement le couple franco-allemand ? », ...

Bref, le couple franco-allemand des manuels scolaires semble acter la réconciliation des Montaigu et des Capulet à Vérone suite au suicide de leurs enfants. Shakespeare n'était-il pas d'ailleurs un européen ?<sup>650</sup> Le Bréal illustre d'ailleurs cette véritable réconciliation avec Mitterrand et Kohl se tenant la main à Verdun<sup>651</sup>, qualifiant ce geste de « solidité du couple ». Le B-L quant à lui, analyse plutôt cette relation franco-allemande dans une perspective plus franco-centrée en organisant un dossier documentaire « la France et la construction européenne »<sup>652</sup> avec un article sur « la relance de l'Europe par le couple franco-allemand » d'André Fontaine ayant pour question « quelles relations la France entretient-elle avec les autres États européens ? ». Toutefois, le vocabulaire émotionnel reste prégnant dans le « cours 2 » où « grâce au climat de confiance instauré (...) par l'entente et le *désir* (sic) de faire progresser l'Europe affichés par François Mitterrand et Helmut Kohl »<sup>653</sup>.

---

<sup>648</sup> Magnard, *op.cit.*

<sup>649</sup> Magnard, *op.cit.* p. 204.

<sup>650</sup> HOENSELAARS, Ton, « Comment Shakespeare a inventé l'Européen », FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas, *op.cit.*

<sup>651</sup> Bréal, *op.cit.*, p. 189.

<sup>652</sup> B-L, *op.cit.* p. 190.

<sup>653</sup> *Ibid*, p. 187.

Le processus de construction européenne prend place au sein d'un contexte international bipolarisé. Toutefois, ce phénomène est-il le miroir des « relations Est/Ouest » chères aux manuels scolaires des années 2000 ? Il semblerait que l'Europe se construise à travers sa propre chronologie, voire sa propre chronique, en tant qu'enchaînement d'événements suivant l'ordre du temps. En effet, sur les trois chronologies des manuels, seule celle du Bertrand-Lacoste donne à voir une frise ayant pour thème le « contexte international »<sup>654</sup>, qui y inclut toutefois « l'appel de Churchill en faveur de l'Union de l'Europe en 1946 ». Cette frise se superpose à deux autres ayant pour titre « Une Europe en construction » ainsi que « réalisations et difficultés »<sup>655</sup>. Il est assez révélateur d'ailleurs d'observer cette séparation entre le phénomène de construction (où se trouve 1957 et la CEE) et les réalisations (où l'on retrouve le Marché commun). Le Magnard va plus loin en découpant la construction européenne en quatre thèmes chronologiques : « élargissements », « grandes étapes institutionnelles », « principaux progrès » et « échecs et crises »<sup>656</sup>. L'élection du Parlement européen (PE) au suffrage universel de 1979 se trouve d'ailleurs non pas dans les étapes institutionnelles mais dans les principaux progrès. Enfin, le Bréal se contente d'une frise chronologique homogène où la première élection du PE de 1979 devient les « premières élections européennes au suffrage universel »<sup>657</sup>.

Aussi, ce que nous pouvons qualifier de *chroniques européennes* sont-elles faites d'enchaînements de dates et de signatures de traités, d'étapes décisives scandées par la création d'institutions et connaissant également des « échecs ». La construction avance donc bien par « des réalisations concrètes » permettant l'intégration des États à la matrice européenne. Les manuels scolaires mettent d'ailleurs en récit cette construction européenne par l'intermédiaire d'un schéma narratif efficace bien que redondant, permettant la fabrique de l'histoire de cette dernière. On y observe les étapes de situation initiale, élément déclencheur (un blocage, un échec), des péripéties (enchaînement de signature de traités, mise en place d'institutions, des crises politiques ou économiques), des adjuvants (les pères fondateurs, les USA) et opposants (de Gaulle, Thatcher), un élément de résolution (la signature d'un nouveau traité) et la situation finale. Chaque nouvelle situation finale semble se clore par la création d'une nouvelle institution.

---

<sup>654</sup> B-L, *op.cit.*, p. 174.

<sup>655</sup> *Ibid.*

<sup>656</sup> Magnard, *op.cit.*

<sup>657</sup> Bréal, *op.cit.*

Prenons un exemple, celui de la mise en place de la CEE. Nous sommes en 1951, et la situation initiale semble la même dans les trois manuels « quatre autres pays (Italie, Belgique, Pays-Bas, Luxembourg) rejoignent la proposition et les six États signent en 1951 le premier traité de Paris, fondant la Communauté européenne de charbon et d'acier (CECA), dirigée par un organe supranational, la Haute-Autorité »<sup>658</sup>, « la CECA constitue bien l'embryon d'une Europe unie et marque le début d'un processus de construction »<sup>659</sup> et « la CECA est la première organisation supranationale de l'histoire de l'Europe »<sup>660</sup>. Toutefois, la poursuite de cette construction semble connaître de nombreux blocages et opposants. Au regard du B-L le « blocage français a empêché son élargissement aux domaines militaires et politiques en 1954 ». Il en va de même pour le Bréal et le Magnard « ce projet (de CED) échoue en France en 1954 face à l'opposition des gaullistes et des communistes qui dénoncent autant les dangers du réarmement allemand que l'abandon de la souveraineté française » et « l'idée d'un réarmement allemand et du contrôle de la CED par l'OTAN suscite en France l'hostilité des gaullistes et des communistes qui font échouer le projet à l'Assemblée nationale en 1954 ». Puis, des péripéties au niveau international s'enchaînent, notamment dans le Bréal « en 1956, à peine deux ans après l'échec de la CED, l'Armée rouge entre à Budapest, ravivant la menace d'une attaque de l'URSS sur l'Europe occidentale ; en 1956 toujours, la crise de Suez montre aux Européens (notez l'apparition du terme), confrontés à la décolonisation, les limites de leur puissance. Les pays de la CECA ne peuvent dès lors qu'accélérer leur rapprochement »<sup>661</sup>. Les deux autres manuels établissent plutôt des ellipses temporelles pour directement arriver sur le Traité de Rome. Ces ellipses semblent participer au principe même de chronique européenne, enchaînement d'événements sans réelle explication des causalités. D'ailleurs, même le Bréal donne des explications très rapides aux élèves, qui n'ont probablement pas de clés en main pour comprendre la crise de Suez ou de l'arrivée des chars soviétiques à Budapest. La situation finale de la constitution de la CEE se met rapidement en place comme un *happy ending*. Selon le B-L « la CEE acquiert donc ... une puissance et une dimension nouvelle qui permettent la croissance économique et satisfont l'opinion... les réussites sont indéniables »<sup>662</sup>. Le Magnard, quant à lui, souligne les « succès de la CEE » qui « stimule la croissance » et où « l'Europe

---

<sup>658</sup> Magnard, *op.cit.*, p. 211.

<sup>659</sup> B-L, *op.cit.*, p. 181.

<sup>660</sup> Bréal, *op.cit.*, p. 181.

<sup>661</sup> *Ibid.*

<sup>662</sup> B-L, *op.cit.*

devient la seconde puissance agricole »<sup>663</sup>. Le Bréal semble plus nuancé et explique le fonctionnement institutionnel de la CEE qui « n'est pas le même que la CECA » où la Commission européenne « n'a qu'un pouvoir de proposition » et l'Assemblée parlementaire « a seulement un rôle consultatif »<sup>664</sup>.

### 3.3 En géographie : la France, au cœur d'une nouvelle aire régionale, l'Europe connectée.

Le programme de Géographie des classes de Premières en 2003 s'intitule « l'Europe, la France » et n'a plus rien à voir avec le programme de 2001 « l'espace mondial ». Ici, l'échelle d'analyse se fait principalement à l'échelle européenne avec quelques focalisations sur des échelles nationales et régionales, mais de pays européens. Dès l'introduction, l'objectif est d'interroger les élèves sur la définition même de l'Europe. « Qu'est-ce que l'Europe ? » est formulé comme « 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 ». L'objectif est directement assumé. Il y aurait bien une identité européenne à trouver. Pour comprendre la place que l'Europe prend dans les programmes de géographie, nous avons trois manuels à notre disposition datant de 2003 : le Bréal, le Nathan et le Bertrand-Lacoste<sup>665</sup>. Nous proposerons ici d'étudier deux thèmes où nous comparerons comment chacun des trois manuels les abordent. Le premier thème sera la définition de l'Europe. Comment ces manuels présentent-ils l'Europe aux élèves, qu'il s'agisse d'une Europe géographique, culturelle, politique ? La place de la carte sera ici centrale en ce qu'elle permet de délimiter les contours de différentes Europes présentées aux élèves. Le deuxième thème sera une analyse comparative de la vision des autres États européens. En effet, le programme propose d'étudier deux États européens parmi les choix suivants : Angleterre ou Allemagne et Espagne ou Italie, tous les quatre étant des États limitrophes de la France.

---

<sup>663</sup> Magnard, *op.cit.*

<sup>664</sup> Bréal, *op.cit.*

<sup>665</sup> ROGER, Eric (dir.), *Géographie Premières L et ES*, Bertrand-Lacoste, Paris 2003.

MATHIEU, Jean-Louis (dir.), *Géographie 1<sup>re</sup> L/ES*, Nathan, Paris, 2003.

BRUNET, Roger, PIERRE-ELIEN, Daniel (dir.), *Géographie 1<sup>re</sup> L-ES-S, L'Europe, la France*, Bréal, Rosny-sous-bois-, 2003.

Nous pouvons tout d'abord nous arrêter sur la notion d'identité européenne. Alors que les manuels d'Histoire semblent bien plus frileux à l'idée de coucher sur le papier ce terme, les programmes de Géographie sont beaucoup plus insistants sur le fait de devoir questionner ce concept. L'identité n'est en effet pas l'apanage des historiens et peut s'intégrer dans une réflexion géographique. En effet, si l'identité est définie comme un ensemble de valeurs partagées, ce partage se fait à une échelle territoriale, pour une population donnée. Il est donc tout à fait envisageable de l'observer dans un contexte géographique. Mais quelle serait alors la finalité de « question identitaire »<sup>666</sup> abordée dans les programmes de géographie ? De prime abord, l'identité en géographie est celle d'un territoire « On évoque l'identité du territoire quand on cherche à mettre en évidence les données concrètes d'un espace géographique, son site, son patrimoine, les caractéristiques culturelles partagées de ses habitants. Parler d'identité par le territoire revient à évoquer la contribution d'un lieu érigé en territoire à la formation d'une identité personnelle »<sup>667</sup>. Identifier un territoire, c'est donc assumer l'idée que ses habitants s'y reconnaissent, y partagent probablement des caractéristiques communes (voire une histoire), l'habitent de façon similaire. L'analyse de l'échelle semble alors primordiale pour comprendre dans quelle mesure un territoire est identifiable. Il s'agit d'observer si ces caractéristiques partagées se retrouvent aussi bien à l'échelle régionale, que nationale et/ou européenne et si le sentiment d'appartenance que le territoire pourrait créer est équivalent à toutes les échelles<sup>668</sup>. En effet, le « sentiment d'appartenance à un territoire figure parmi la multitude des référents identitaires potentiels »<sup>669</sup>, et les individus se rattachent fréquemment à leur lieu d'appartenance. Donc, faire penser les élèves au territoire (ou aux territoires) auquel ils « appartiennent »<sup>670</sup>, revient à les « faire réfléchir au sentiment d'appartenance »<sup>671</sup>. Pour ce

---

<sup>666</sup> De COCK, Laurence « Question identitaire et curricula d'histoire et éducation civique depuis les années 1980 », Armand Colin, « Carrefours de l'éducation » 2014. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2014-2-page-33.htm> [dernière consultation e 24 juillet 2022].

<sup>667</sup> GUÉRIN-PACE, France, GUERMOND, Yves « Identité et rapport au territoire », *L'Espace géographique*, Belin, 2006. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2006-4-page-289.htm> [dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>668</sup> GUÉRIN-PACE, France , «Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique*, Belin 2006.

<sup>669</sup> *Ibid.*

<sup>670</sup> GWIAZDZINSKI Luc, « Sentiment d'appartenance et développement des territoires», *Les Échos du développement durable* (<http://www.developpement-local.com>), 1997.

<sup>671</sup> *Ibid.*

faire, les programmes tentent plusieurs approches : historique, culturelle, démographique, climatique, afin d'observer un « nous » et un « eux », un « ici et un là-bas »<sup>672</sup>, nécessaire à une prise de conscience de l'identité.

Quoi qu'il en soit, pour démarrer cette définition de ce qu'est l'Europe, les manuels à notre disposition font à chaque fois un retour historique, que ce soit sur une histoire de longue date ou sur la construction européenne, alors que ce chapitre n'est qu'au programme de Terminale. En effet, le Bertrand-Lacoste affirme que « depuis le traité de Rome, la construction européenne a créé un sentiment d'appartenance à une communauté en gestation »<sup>673</sup> et de poursuivre par une interrogation « débouche-t-elle pour autant sur une réelle identité européenne ? »<sup>674</sup>. Le manuel pose finalement peu de questions de pure géographie physique, mais aborde d'entrée les difficultés à définir l'Europe comme un simple espace. De toute façon, même une définition purement géographique semble compliquée. Le Bréal se demande ce qui pourrait accorder « une cohérence géographique » à l'Europe car « ses limites sont floues »<sup>675</sup>. Au regard du Bréal, les fondements de l'identité européenne sont « traits culturels, l'originalité de son peuplement, sa construction historique marquée par des conflits puis une volonté d'unité ». Le Nathan, quant à lui, présente les conquêtes d'unité européennes, remontant à Charlemagne, Napoléon et même Hitler<sup>676</sup>, mais vite avortées. Les tentatives de conquête ont donc été des échecs et l'unité par une stratégie fondée sur un « fonctionnement démocratique » paraît plus « durable » pour l'apparition d'une identité européenne. Néanmoins, bien que les programmes soient affirmatifs quant à l'existence d'une identité européenne, les manuels, eux, semblent plus interrogatifs à ce sujet. Le Bertrand-Lacoste<sup>677</sup> pose trois questions pour essayer de faire réfléchir les élèves sur la définition de l'Europe, « existe-t-il une identité européenne ? », « quelles limites pour l'Europe ? » et « peut-on définir géographiquement le continent européen ? ». Il est possible de voir que deux questions sont des formes fermées et dont la réponse sera ou oui ou non. Dès l'introduction, les problèmes sont posés et il en va de même pour les deux autres manuels. Le Bréal explique qu'« identifier l'Europe soulève des difficultés », alors que le Nathan commence par des termes plutôt eurosceptiques comme

---

<sup>672</sup> LE BOSSÉ, Mathias, « Les questions d'identité en géographie culturelle », *Géographie et cultures* 1999, Consultable en ligne : <https://journals.openedition.org/gc/10466> [dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>673</sup> Bertrand-Lacoste, *op.cit.*, p. 10.

<sup>674</sup> *Ibid.*

<sup>675</sup> Bréal, *op.cit.*

<sup>676</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 16.

<sup>677</sup> Bertrand-Lacoste, *op.cit.*, p. 10.

« espace fragmenté » ou « nombreux conflits » et, pourtant, se termine par l'étude de l'Europe comme « l'un des centres du monde »<sup>678</sup>. La notion d'euroscpticisme peut se comprendre comme un « recentrage national », qui « n'exclut pas une certaine coopération entre les États »<sup>679</sup>. Il est à ne pas confondre euroscpticisme et europhobie qui se traduit davantage par « un sentiment d'hostilité radicale à l'Union européenne »<sup>680</sup>.

Bref, l'Europe est indéfinissable car plurielle.

C'est pourquoi, la carte devient l'outil central pour accompagner les élèves dans leur réflexion sur la délimitation de l'Europe, qui devient finalement plurielle et multiforme, que ce soit dans l'espace, dans divers domaines ou dans le temps. La première approche que prennent les trois manuels sélectionnés est celle du climat et des reliefs. Nathan et Bréal tentent en effet une définition par le climat qui deviendrait une sorte de frontière naturelle entre l'Europe et l'Asie. La carte du Nathan met d'ailleurs une barrière franche, dans le choix des couleurs utilisé, à l'Ouest de Prague, séparant ainsi nettement le climat océanique du climat « de transition »<sup>681</sup> qui prend fin à la frontière des pays Baltes. Une autre carte est intitulée « l'Europe, finistère de l'Eurasie »<sup>682</sup> et dont le titre doit être à justifier par les élèves. Pour le Bréal, la séparation se fait également autour de Prague entre les « plaines et climat continental ou semi continental » et « les grandes plaines d'Europe orientale au climat continental »<sup>683</sup>. En revanche Bertrand-Lacoste montre qu'il est presque impossible de délimiter géographiquement l'Europe et que c'est beaucoup plus une construction humaine qu'un espace physique.

---

<sup>678</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 8.

<sup>679</sup> PERRINEAU, Pascal, articles « euroscpticisme » et « europhobie », BERTONCINI, Yves, CHOPIN, Thierry, DULPHY, Anne, KAHN, Sylvain, MANIGAND, Christine, *Dictionnaire critique de l'Union européenne*, Paris, Armand Colin, 2008, p. 173.

<sup>680</sup> *Ibid.*, p. 172.

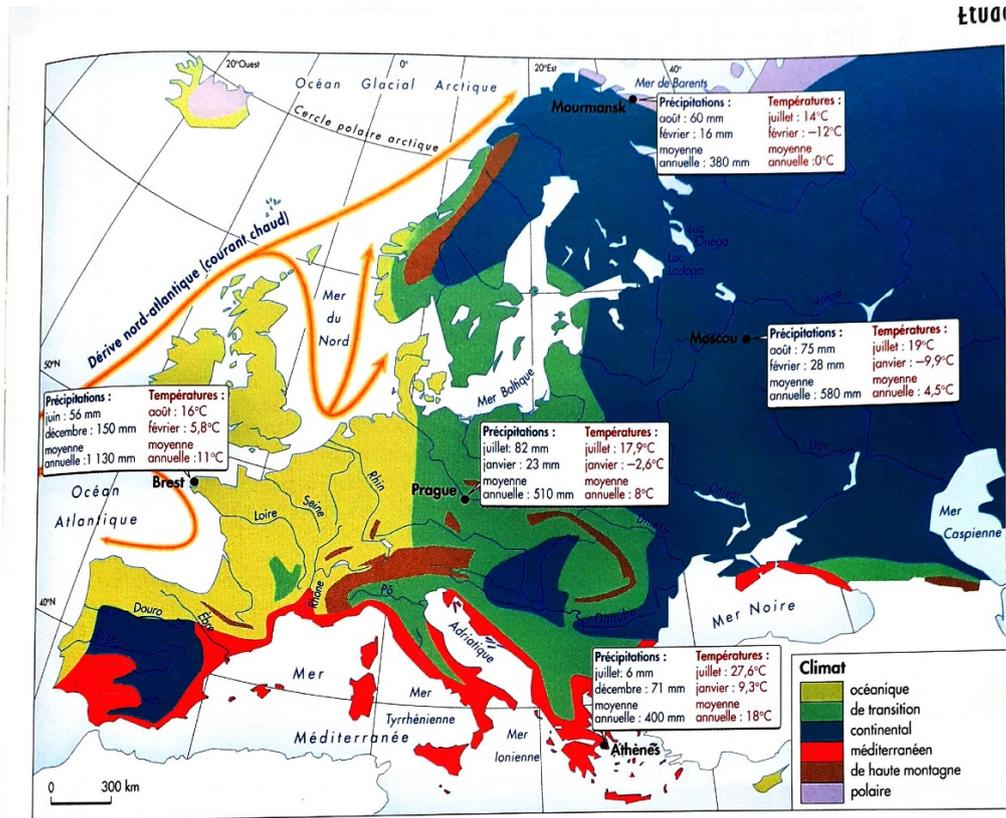
<sup>681</sup> Nathan, *op.cit.*.

<sup>682</sup> *Ibid.*

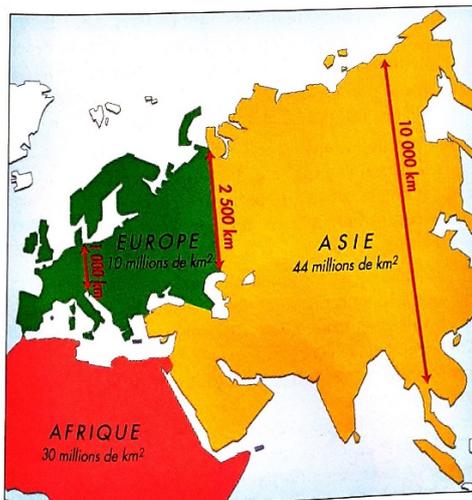
<sup>683</sup> Bréal, *op.cit.*

## Géographie 1ere, délimiter l'Europe par le climat ?

Figure 32 : les climats de l'Europe, Nathan, 2003, p. 19.



### 2 Les climats de l'Europe.



### 3 L'Europe, finistère de l'Eurasie.

## Questions

### Analyse des documents

#### Doc. 1 et 3

1. Recherchez sur la carte 1 à quelles chaînes de montagnes correspondent les limites de l'Europe et de l'Asie figurées sur le document 2.
2. Caractériser le relief de l'Europe au nord des Alpes et de l'Europe au sud des Alpes.
3. Justifiez le titre du document 3.

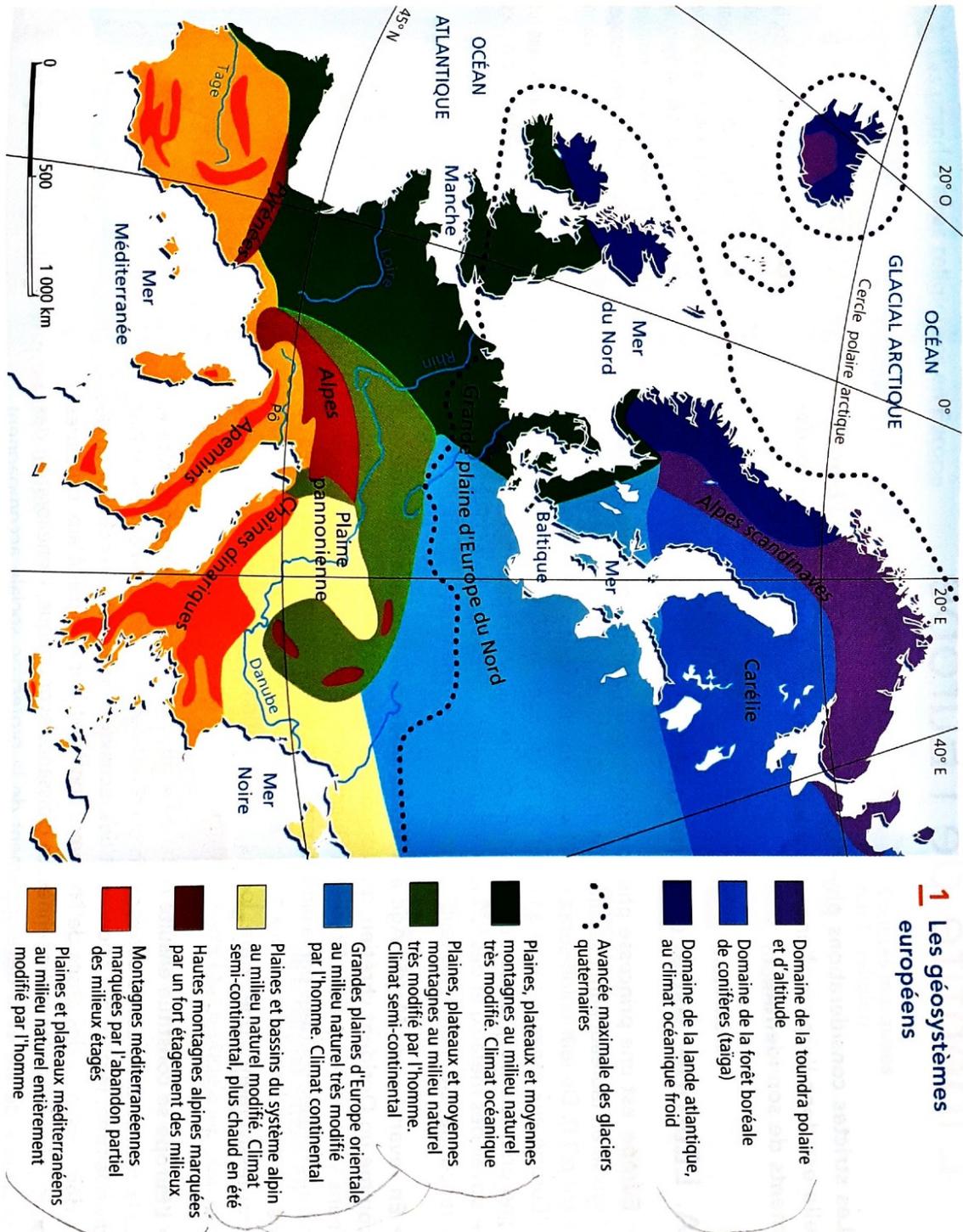
#### Doc. 2

4. Selon quelles directions les grandes aires climatiques découpent-elles l'Europe? Quels climats échappent à ce dispositif?
5. Comment évoluent les températures, les précipitations et leurs contrastes saisonniers:
  - d'ouest en est, entre Brest, Prague et Moscou?
  - du nord au sud, entre Mourmansk, Prague et Athènes?

### Synthèse

Réalisez un tableau à double entrée qui résume les caractères du relief et du climat de l'Europe du Nord, de l'Europe centrale et de l'Europe du Sud.

Figure 33 : les géosystèmes européens, Bréal, p. 15.



*Figure 34 : L'Europe physique, Bertrand-Lacoste, p. 248.*

### I. L'Europe physique



Mosaïque d'images réalisée avec 40 clichés du satellite d'observation américain NOAA/AVHRR.  
Résolution 1 km-Altitude 715 km

De plus, ce sur quoi les manuels axent également fortement leur réflexion est la construction politique de l'Europe (alors que, rappelons-le, les élèves ne l'ont pas encore vu en histoire, ce qui peut rendre les explications un peu floues). Pour le Bréal, la construction de l'Histoire européenne remonte à l'Antiquité mythologique du rapt d'Europe et d'un occident médiéval christianisé où « l'Europe s'individualise comme un Occident chrétien qui s'oppose aux mondes barbares et aux musulmans »<sup>684</sup>. Ainsi, le manuel propose-t-il une carte des grandes aires religieuses et des grandes aires linguistiques. On y voit catholiques et protestants séparés des musulmans et orthodoxes par la « frontière de la foi ». En revanche, le manuel semble plus homogène sur langues indo-européennes. La Turquie en revanche est toujours mise à part comme ne faisant pas partie de la famille européenne contrairement au Nathan<sup>685</sup> qui présente la « candidature acceptée » de la Turquie. La carte des religions du Bertrand-Lacoste semble bien moins binaire que les autres. On y voit des religions à cheval sur plusieurs États avec un camaïeu de couleurs plus doux. A cela s'ajoute également une carte sur les « capitales culturelles européennes », qui sont très nombreuses en Europe centrale montrant également le dynamisme de cette partie de l'Europe. Néanmoins, la fracture Est/Ouest semble se faire sur la carte de la richesse où l'on sépare les pays riches à l'Ouest des pays plus pauvres à l'Est. C'est pourquoi, de façon plus problématisée, le Bertrand-Lacoste se demande « quelles sont les raisons qui expliquent que la construction européenne « brouille les cartes » de l'Europe ? »<sup>686</sup>. Il présente deux cartes, une de l'espace Schengen, l'autre de la zone euro afin de montrer qu'il ne s'agit pas forcément des mêmes États et montre bien aux élèves l'impossibilité, ou du moins la grande difficulté de réaliser une carte exhaustive de l'Europe. D'ailleurs, le premier chapitre de géographie s'intitule « l'Europe des États ». Dès le départ, les trois manuels ne s'entendent pas sur le nombre des États européens. Le Bertrand-Lacoste considère la définition de l'Union européenne, « vingt-cinq États »<sup>687</sup> alors que le Nathan prend plutôt la définition du Conseil de l'Europe « États dont deux, la Russie et la Turquie, s'étendent aussi en Asie »<sup>688</sup>. Le Bréal quant à lui reste flou avec « une cinquantaine de nations »<sup>689</sup>.

---

<sup>684</sup> Bréal, *op.cit.*, p. 16.

<sup>685</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 17.

<sup>686</sup> Bertrand-Lacoste, *op.cit.*, p. 13.

<sup>687</sup> Bertrand-Lacoste, *op.cit.*, p. 22.

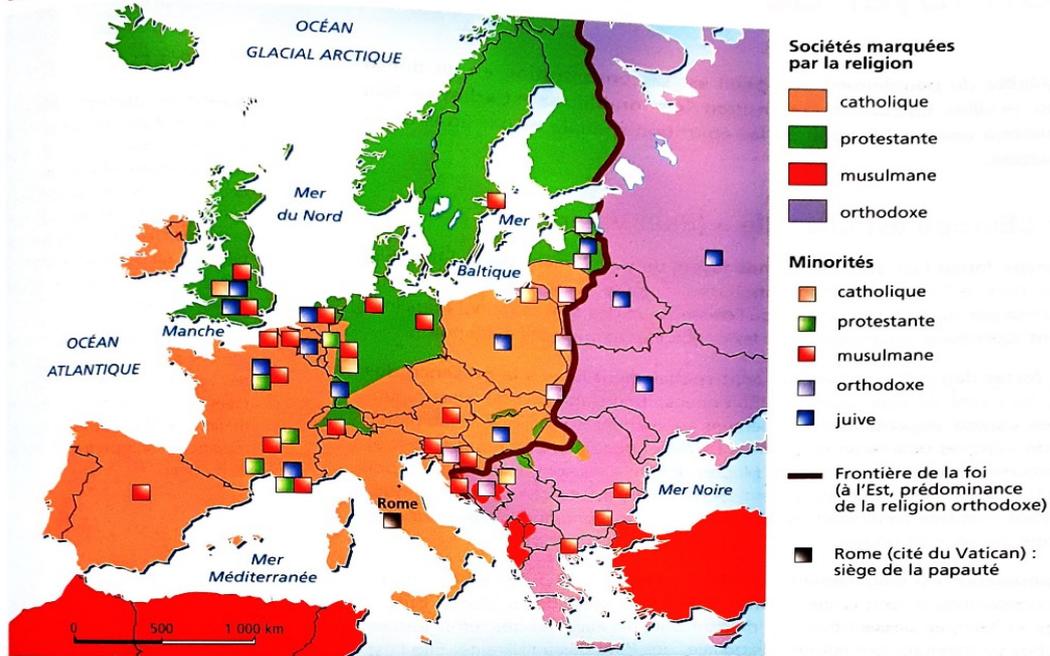
<sup>688</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 27.

<sup>689</sup> Bréal, *op.cit.*, p. 23.

## Géographie 1ere, délimiter l'Europe culturelle ou politique ?

*Figure 35 : Entre politique et religieux, Bréal, p. 17.*

### 1 Les grandes aires religieuses en Europe



### 2 Les grandes aires linguistiques en Europe

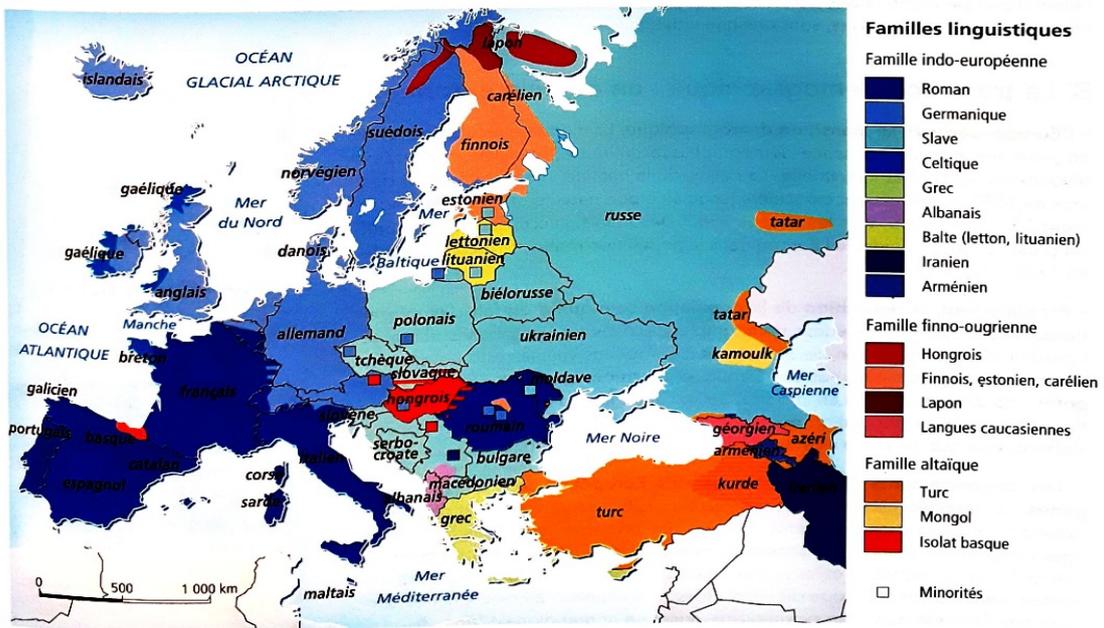


Figure 36 : Une Union qui s'élargit, Nathan, p. 17.

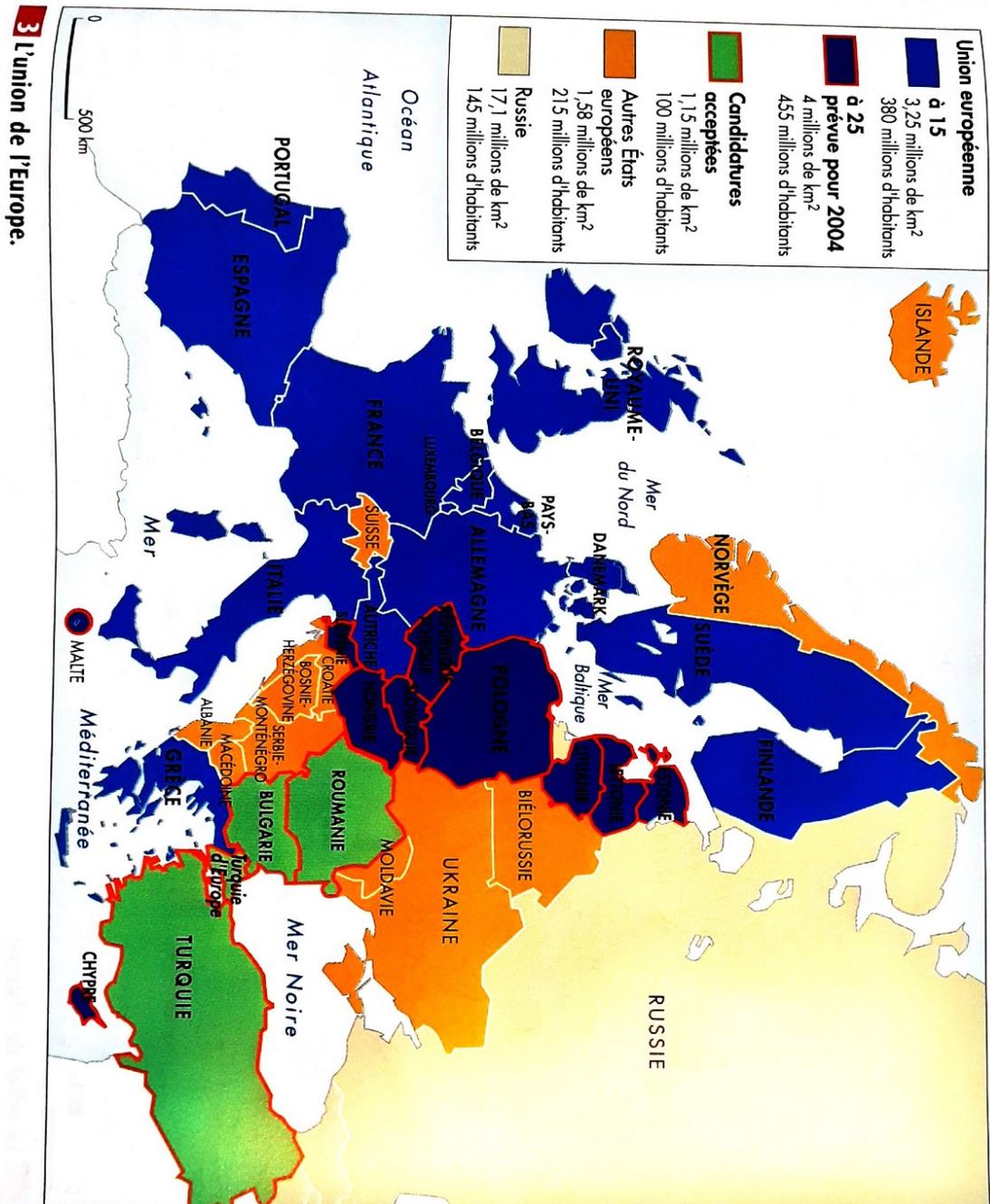
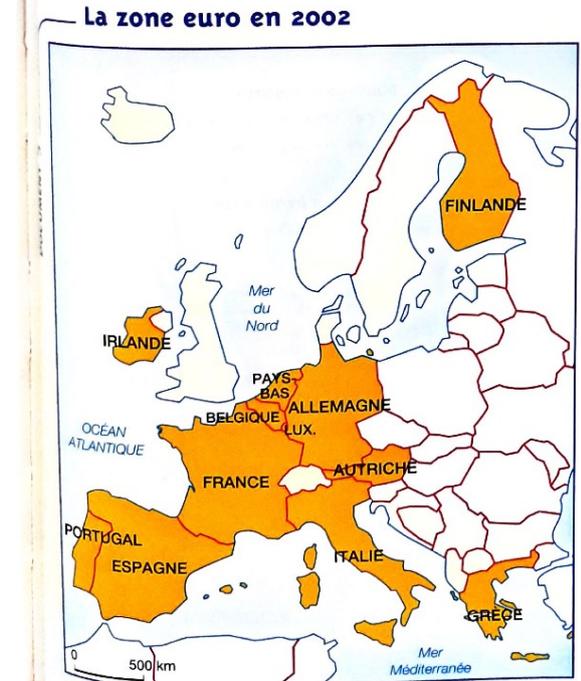
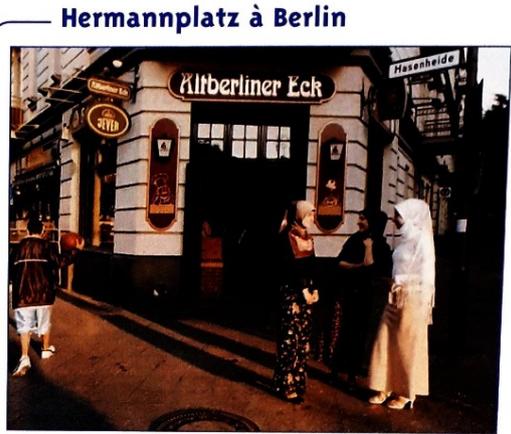


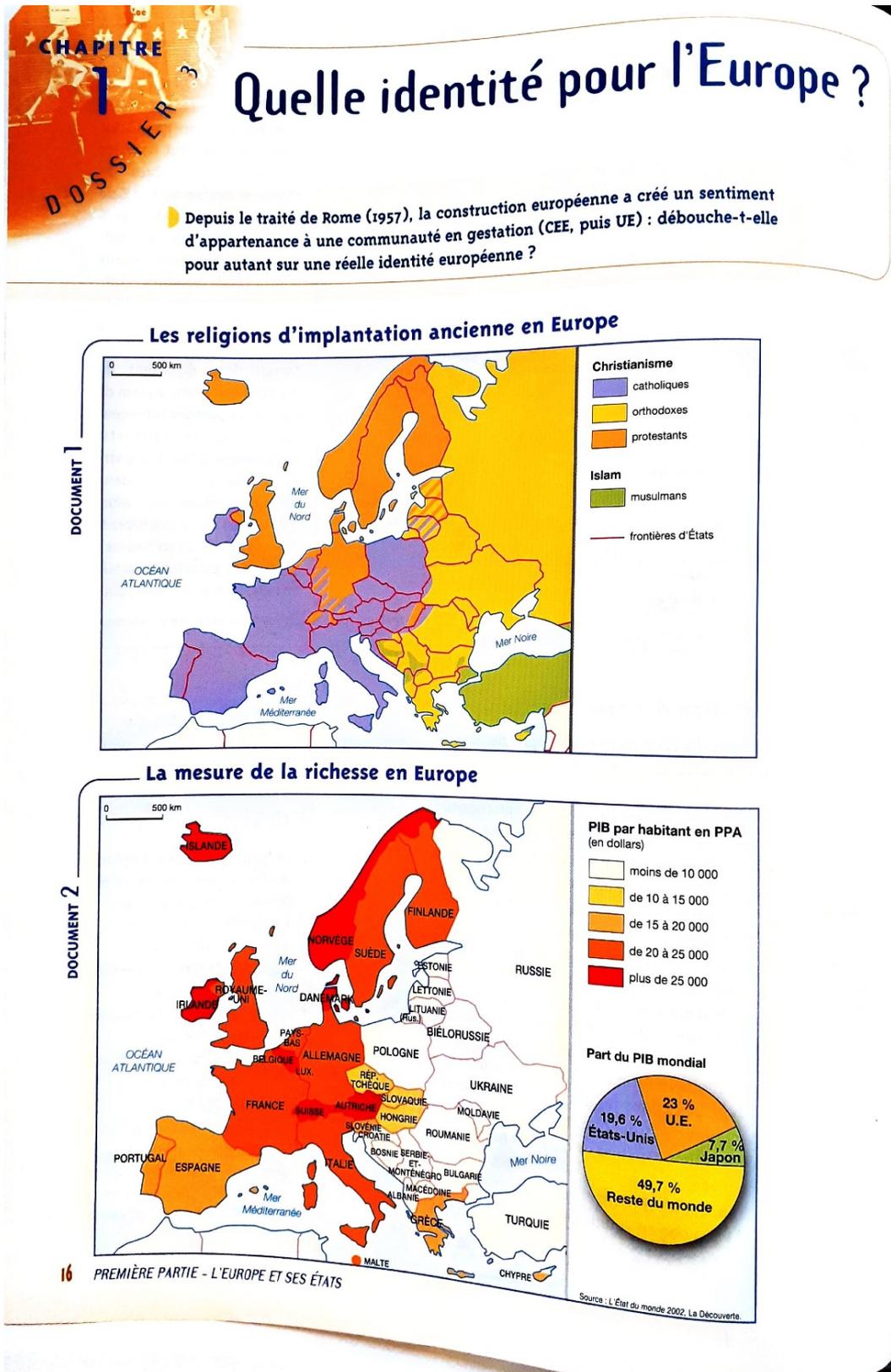
Figure 37 : Entre Schengen et zone euro, Bertrand-Lacoste, p. 13.



### Questions

1. En quoi la délimitation géographique de l'Europe pose-t-elle problème ? (Document 1 et cartes p. 248-249.)
2. Quelles sont les raisons qui expliquent que la construction européenne « brouille les cartes de l'Europe » ? (Documents 3 et 5, et carte p. 249.)
3. En quoi les flux migratoires actuels et les projets d'élargissement peuvent-ils contribuer à accroître la diversité de l'Europe ? (Document 4 et carte p. 249.)

Figure 38 : Une identité entre religion et richesse, Bertrand-Lacoste, p. 16.



Il est ici intéressant de voir que les concepts d'identité européenne et de racines européennes ou de valeurs européennes ne se retrouvent pas forcément en Histoire mais aussi et ici surtout en Géographie, où tout le programme est axé sur une réelle fabrique de sentiment d'appartenance, ou du moins une sensation de reconnaissance d'être intégré pour les élèves à un espace complexe, une construction humaine, géopolitique, culturelle, historique et pas seulement à un espace géographique abrupt. La Géographie ici est fortement empreinte de culturel et de géopolitique. Toutefois, Yves Guermond<sup>690</sup> alerte sur les dérives d'une telle approche. Cette identification par le territoire serait une « instrumentalisation politique »<sup>691</sup>, un « recours pour une convivialité retrouvée »<sup>692</sup>. Au regard du géographe, le jeu d'échelle permettant une construction de l'identité collective serait un leurre géographique car les « identités régionales sont déjà multiples » et que « la transformation des identités territoriales ponctuelles en identité collective est un construit géopolitique aboutissant à des ensembles territoriaux abstraits »<sup>693</sup>. L'identité « vécue et émotionnelle »<sup>694</sup> ne peut se faire à travers des manuels scolaires. L'outil pédagogique est donc un vecteur « d'une territorialité par le haut, plus abstraite, d'essence idéologique et politique » où « les limites (arbitraires ou non) de la carte augmentent cette impression d'identité. Le commentaire savant du géographe ne fait souvent que la renforcer »<sup>695</sup>.

La deuxième question est celle de la vision des autres États européens. Le programme demande de faire étudier deux États de l'UE aux élèves. Le premier choix s'effectue entre le Royaume-Uni et l'Allemagne, le deuxième choix entre l'Espagne et l'Italie, quatre pays frontaliers de la France. Il s'agit d'une étude géographique dans une certaine mesure (le programme donne pour exemple « l'insularité britannique ») mais surtout politique « le fédéralisme allemand, le poids des provinces en Espagne et des régions en Italie » ainsi que d'observer « les diverses formes de l'ancrage européen de ces États, politiques économiques et

---

<sup>690</sup> GUERMOND, Yves, « L'identité territoriale : l'ambiguïté d'un concept géographique », *l'Espace géographique*, Belin, 2006. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2006-4-page-291.htm> [dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>691</sup> *Ibid.*

<sup>692</sup> *Ibid.*

<sup>693</sup> *Ibid.*

<sup>694</sup> DI MÉO, Guy, *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan, 2001.

<sup>695</sup> *Ibid.*

culturels ». Aucun des trois manuels à notre disposition n'a fait de choix entre les États et chacun propose une étude des quatre.

## CONCLUSION

A partir des années 2000, la notion à enseigner « les Européens » deviennent un acquis et permet de dépasser la seule étude du récit français et ce qui en fonde l'identité singulière. Quoi qu'il en soit, les termes d'identité ou de sentiment d'appartenance n'apparaissent pas dans les nouveaux programmes quand il s'agit de parler d'Europe. C'est plutôt un vocabulaire juridique, celui de la citoyenneté, qui polarise toute l'attention, car moins chargé symboliquement. Il n'empêche que cette citoyenneté européenne enseignée « porte toutes les perspectives mais aussi toutes les tensions <sup>696</sup>», qui ont été longtemps reprochées à l'identité et au récit national. Cette citoyenneté repose sur un « rapport ambigu avec les ambitions fédérales qu'elle semble revitaliser, mais qu'elle ignore en ne donnant aucune substance à la relation directe entre le citoyen et l'Union <sup>697</sup>».

Ce que nous enseigne Suzanne Citron dans le Mythe national, c'est qu'à partir de 2008 l'idée que « l'histoire de France n'était pas toute l'Histoire est sortie du silence <sup>698</sup>». La France, aux racines soi-disant ancrées, aux personnages inaliénables est fragilisée. Les manuels scolaires, pourtant « témoins de la légende républicaine <sup>699</sup>», contribuent désormais davantage à un devenir européen ancré dans un passé tout autant européen. L'histoire de la France « sans commencement, incarnée dans une Gaule mythique<sup>700</sup> » se retrouve face à la démocratie athénienne au fondement de la citoyenneté européenne, à la Chrétienté et aux villes médiévales au cœur des enjeux identitaires et architecturaux, aux explorateurs européens, mais également à la violence de leurs conquêtes... Si l'histoire de la France est celle écrite par la III<sup>ème</sup> République, l'histoire de l'Europe ne serait-elle pas écrite par l'Union européenne ? L'enseignement, nourrissant le sentiment d'appartenance national, se met désormais en récit.

---

<sup>696</sup> CABROL Karine, « Paul Magnette (1999), La Citoyenneté européenne. Droits, Politiques, Institutions », Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, *Politique européenne*, Janvier 20011, n° 2. [Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2001-1-page-115.htm> [dernière consultation le 28 septembre 2022].

<sup>697</sup> *Ibid*

<sup>698</sup> CITRON Suzanne, *Le Mythe national, l'Histoire de France revisitée*, Les éditions de l'atelier, Ivry-sur-Seine, 2017.

<sup>699</sup> *Ibid*.

<sup>700</sup> *Ibid*.



Partie 3 : 2008-2014 : d'Europe à  
Union européenne, d'identité à  
société.

# Introduction

A partir de 2008, le nombre des recommandations européennes en rapport avec la dimension européenne de l'éducation semblent s'amoinrir. La stratégie de Lisbonne se met en place dans les États-membres et l'ambition de devenir « l'économie de la connaissance » la plus aboutie du monde doit désormais devenir une réalité. Les années 2010 sont-elles celles où la communauté va permettre le « développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États-membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États-membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique »<sup>701</sup> ? Il est clair que les politiques européennes en matière d'éducation ne sont plus à leurs débuts. L'Union a vu s'élargir ses compétences dans le domaine et s'est octroyée petit à petit la formation et l'enseignement supérieur. D'ailleurs, bon nombre d'universités se mettent à proposer dans leurs parcours d'enseignement des Master « études européennes », qui se retrouvent dans différentes écoles politiques. Nous avons eu l'occasion de chercher depuis combien d'années existaient de tels programmes étudiants : il est possible de remarquer rapidement que Sciences Po Paris, trois Instituts d'Études Politiques (Lille, Toulouse, Strasbourg) proposent un Master d'affaires européennes. Il en va de même pour la Sorbonne-nouvelle, anciennement Paris III, et Sorbonne-Université, anciennement Paris IV, sans compter diverses universités françaises, européennes, le Collège d'Europe bien entendu et des Instituts comme le Centre International de Formation européenne ou le *Global Studies institute* de Genève.

Reste à savoir si l'éducation civique, les programmes scolaires et l'enseignement secondaire, grands intouchables nationaux, sont affectés par ces nouvelles dispositions. La connaissance de l'Europe, de l'Union, de sa construction, de ses débats fait désormais partie intégrante des programmes et relève désormais d'une nécessité pédagogique tout autant que d'un impératif de former de futurs citoyens, voire décideurs politiques, européens. Néanmoins, la notion identitaire liée à l'Europe s'efface au profit de la place du citoyen dans la société et dans son espace européen. Il ne s'agit plus de fabriquer un sentiment d'appartenance mais de montrer comment cette appartenance européenne se vit au quotidien.

---

<sup>701</sup> *Traité de Maastricht* article 126.

La période est également corolaire à la « crise » de la zone euro de 2008 qui correspond en réalité à de multiples crises : économique avec le ralentissement de la croissance, sociale avec l'augmentation du chômage, budgétaire avec l'explosion de la dette et des déficits ainsi que politique avec une crise de la légitimité des instances européennes et de la mise en place des politiques d'austérité imposées aux pays endettés comme la Grèce. Entre la montée des populismes qui en découle et la volonté d'aller encore plus loin dans l'intégration des politiques d'éducation, l'Europe semble vivre une véritable « fracture » politique<sup>702</sup> difficilement résorbable.

Dans cette partie, il s'agira d'étudier comment le « phénomène Europe »<sup>703</sup> est devenu une composante essentielle des réflexions en matière d'éducation et d'observer comment de nouveaux acteurs s'emparent de ce sujet à l'échelle supranationale pour renforcer encore cet espace européen de l'éducation. Notre hypothèse est que la « dépendance au sentier »<sup>704</sup> des politiques publiques européennes en matière d'éducation a certes permis de renforcer la présence européenne à l'échelle nationale sans pour autant faire exploser la dimension nationale et stato-centrée des programmes scolaires. Par la suite, il faudra analyser comment les manuels scolaires mettent de côté l'Union européenne comme une grande aire d'influence mondiale ou même comme un pôle économique majeur. Elle devient plutôt une entité guidée par des États-membres qui en sont les moteurs, et fait la part belle à la France et à l'Allemagne. Indéniablement, l'Union européenne suscite méfiance voire la défiance quant à sa capacité à fédérer une population autour d'instances démocratiques et protectrices face à la montée d'aires mondiales asiatiques de plus en plus présentes sur la scène internationale

---

<sup>702</sup> CHOPIN, Thierry, La fracture politique de l'Europe, crise de légitimité et déficit politique, Promoculture Larcier, Luxembourg, 2015.

<sup>703</sup> LARDIC, Jean-Marie et SIMHON, Ari (dir.), « Le phénomène Europe », *Cahiers de philosophie de l'université de Caen* n°47, 2010. Consultable en ligne : <http://journals.openedition.org/cpuc/1087> [dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>704</sup> PIERSON, Paul, "Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics", *The American Political Science Review*, Vol. 94, n°2, 2000, p. 251.

Cf : Première partie, I. Chap. 1, « 2.2 le 16è congrès de la CESE de 1994 ou l'appropriation de Maastricht par la société civile en matière d'éducation ».

# Chapitre 1 Vers une politisation du « phénomène Europe »<sup>705</sup> ?

Avec la crise économique de 2008, la zone euro fait entrer l'Union européenne dans une crise quasi-existentielle et voit une explosion des populismes, signe de baisse de confiance dans les institutions européennes. L'Union devient-elle pour autant la femme malade de l'Europe ? Il semblerait que non. Malgré l'apparente crise de légitimité que l'Union traverse, notamment en 2005 avec le revers du non au projet de constitution européenne, il semblerait que dans le domaine de l'éducation, le phénomène européen connaisse une certaine reconnaissance, voire une forme de politisation.

Ce que l'on entend ici par « phénomène » correspond au moment où les Européens commencent à prendre conscience de l'existence de leur appartenance à l'UE car, jusqu'à présent, « l'Europe comme continent et comme destin historique a la caractéristique et l'étrange privilège de *s'ignorer* elle-même »<sup>706</sup>.

Arrêtons-nous maintenant sur la définition de politisation appliquée à l'UE, à signification hautement politique, dans le sens de rapport entre démocratie et politiques publiques. Selon Daniel Gaxie<sup>707</sup>, la politisation est « définie comme attention accordée au fonctionnement du champ politique [et] dépend fondamentalement du degré auquel les agents sociaux ont le sentiment de se retrouver dans le déroulement des événements politiques, donc de leur trouver un sens ». Thierry Chopin, quant à lui, caractérise la politisation par trois éléments : la spécialisation, la conflictualisation et la structure d'opportunité politique<sup>708</sup> qui nous intéresse plus particulièrement ici. La structure d'opportunité politique concerne tous les « récits politiques (*narratives*) légitimant les politiques publiques européennes aux yeux des différentes opinions publiques nationales »<sup>709</sup>.

Dans notre cas, la politisation est à double tranchant en raison du domaine dans lequel elle intervient : les politiques éducatives. Ayant longtemps été « dépolitisées » en raison

---

<sup>705</sup> LARDIC, Jean-Marie et SIMHON, Ari (dir.) *op.cit.*

<sup>706</sup> *Ibid.* p. 7.

<sup>707</sup> GAXIE, Daniel, *Le cens caché*, Le Seuil, 1978, p. 31.

<sup>708</sup> CHOPIN, Thierry, *op.cit.* version Ebook, chap. 1 « Qu'est-ce que la politisation de l'Union européenne ? ».

<sup>709</sup> *Ibid.*

de leur caractère avant tout national, les années 2000 ont été celles de la « rationalisation en termes économiques »<sup>710</sup> des politiques éducatives. L'objectif était d'intégrer le vocable dans celle de la logique de marché européen, d'où la désormais si connue « économie de la connaissance ». Or, désormais, le vocabulaire européen semble totalement réutilisé par l'échelle nationale en matière d'éducation. Comment expliquer ce phénomène ? Nous pensons que le *path dependance* que nous avons développé dans notre première partie se réalise<sup>711</sup>. La logique d'engrenage à ce stade est bien avancée et les règles institutionnelles sont désormais instaurées comme formelles alors qu'elles étaient perçues comme illégitimes quelques années auparavant. Les frontières politiques sont plus poreuses et la vision nationale de l'éducation s'élargit à une échelle plus européenne. Néanmoins, malgré cette évolution de la conception des politiques éducatives, l'éducation reste le « musée des traditions et des identités nationales »<sup>712</sup>.

Dans ce chapitre, il s'agira de regarder comment les politiques européennes s'emparent désormais de certaines disciplines scolaires, notamment civiques, afin d'y apporter une forme d'europeanisation. Cela nous permettra de comprendre dans quelle mesure l'échelon européen intègre également de plus en plus de domaines que nous pourrions qualifier de para-éducatifs, ne rentrant à proprement dans aucune discipline scolaire mais toutefois étant une raison d'être présent dans le milieu éducatif. Enfin, nous verrons quels nouveaux acteurs institutionnels parviennent à faire de l'éducation un de leurs chevaux de bataille.

## 1. L'instruction civique européenne commune : utopie ou réalité ?

Avant d'étudier ce point, une clarification du terme « instruction civique » semble nécessaire. Si, dans la partie précédente, nous avons développé une réflexion sur l'ECJS, l'expression pour désigner toute forme d'enseignement civique à l'École recouvre des réalités

---

<sup>710</sup> FORET, François, *op.cit.*, version Ebook, Chap. 2 « Communiquer l'Europe ».

<sup>711</sup> PIERSON, Paul, *op.cit.* Cf : Première partie, chap. 1, « 2.2 Le 16<sup>ème</sup> congrès de la CESE de 1994 ou l'appropriation de Maastricht par la société civile en matière d'éducation.

<sup>712</sup> DALE, Robert, *op.cit.*

différentes d'une période à une autre<sup>713</sup>. D'instruction civique à ECJS, l'arrêté du 9 juin 2008<sup>714</sup> marque également l'apparition de « l'instruction civique et morale » en primaire, mise en place par le ministre Xavier Darcos ( gouvernement de François Fillon sous la présidence de Nicolas Sarkozy). La circulaire du 25 août 2011<sup>715</sup> explique que l'objectif de l'instruction morale fait référence « aux valeurs communes à tout honnête homme » et se doit de « doter chaque élève d'usages sociaux de référence »<sup>716</sup>.

Cette nouvelle (ou très ancienne) idée de mettre la morale au cœur des enseignements scolaires touche également le lycée, en 2015, sous l'appellation d'EMC, Enseignement moral et civique, remplaçant l'ECJS.

Quelle place l'Europe peut-elle alors avoir dans cette nouvelle expression civique ?

Afin de répondre à cette question, nous nous proposons ici d'étudier quatre documents officiels de l'UE. Les deux premiers sont à valeur non-contraignante puisqu'il s'agit de l'avis du Comité économique et social européen de 2009 sur « comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication sur l'Europe »<sup>717</sup>, ainsi que le rapport du programme EURYDICE, qui est le réseau européen sur les systèmes éducatifs, concernant « l'éducation à la citoyenneté en Europe » de mai 2012<sup>718</sup>. Ils feront l'objet de nos deux premières sous-parties. Le troisième document est la décision du Parlement européen établissant le programme « l'Europe pour les citoyens 2007-2013 »<sup>719</sup>, elle est donc

---

<sup>713</sup> Cf : Partie II, Chap. 3, 1. « l'ECJS : du Français à l'Européen, de la nationalité à la double citoyenneté ? »

<sup>714</sup> *BO de l'Education nationale* hors-série, n°3, « cycle des apprentissages fondamentaux – programme du CP et du CE1 », 19 juin 2008.

Consultable en ligne : [https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CP\\_CE1.htm](https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm) [dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>715</sup> DGESCO, Circulaire n°2011-131 du 25 août 2011.

<sup>716</sup> *Ibid.* « Quels objectifs pour l'instruction morale à l'école ? ».

<sup>717</sup> CESE, Avis du Comité économique et social européen sur « Comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication sur l'Europe », 3 février 2009. Consultable en ligne : <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:027:0152:0157:FR:PDF> [dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>718</sup> EURYDICE, Rapport sur « l'éducation à la citoyenneté en Europe », mai 2012.

<sup>719</sup> Décision n° 1904/2006/CE du Parlement européen et du Conseil établissant, pour la période 2007-2013, le programme « L'Europe pour les citoyens » visant à promouvoir la citoyenneté européenne active, 12 décembre 2006. Consultable en ligne :

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0032:0040:FR:PDF>

contraignante et obligatoirement applicable pour ses destinataires. Le quatrième document est les conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»)<sup>720</sup>. Bien qu'elles ne soient pas contraignantes et n'ont pas « vocation à produire des effets juridiques »<sup>721</sup>, elles permettent toutefois de dessiner des volontés politiques, non prévues par les traités.

### 1.1 La recommandation du CESE en 2009

Si les programmes nationaux restent de la compétence exclusive des États-nations, il est évident que depuis plusieurs années ils sont de moins en moins ces intouchables gardiens de l'identité nationale et garants de la construction du récit national. Avec l'éducation et la formation tout au long de la vie, on entre dans une nouvelle ère d'apprentissage où il est désormais possible et même souhaitable de sortir des murs de l'École. En favorisant les différents modes d'éducation, la « grammaire de la scolarité »<sup>722</sup> et son architecture dite formelle sont déconstruites par l'apparition des apprentissages non formels et informels. En effet, c'est désormais la capacité pour l'apprenant d'être autonome dans ses apprentissages qui prime, que ce soit dans son quotidien, par des loisirs et tout au long d'un processus qui n'est pas forcément certifiant mais qui répondrait vraiment aux attentes de la stratégie de Lisbonne et de l'économie de la connaissance.

Le 3 février 2009, le Comité économique et social européen (CESE) publie un avis sur « Comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication

---

[dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>720</sup> Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), 12 mai 2009. Consultable en ligne : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) [dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>721</sup> Site du Conseil de l'UE, « Conclusions et résolutions », <https://www.consilium.europa.eu/fr/council-eu/conclusions-resolutions/>

<sup>722</sup> DALE, Roger, « Construire l'Europe en bâtissant un espace européen de l'éducation », *Éducation et sociétés*, De boeck supérieur, n°18, Février 2006. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-35.htm> [dernière consultation le 24 juillet 2022].

sur l'Europe »<sup>723</sup> qui semble marquer un nouveau tournant dans la compétence européenne en matière d'éducation. Pour rappel, le CESE est initié lors du Traité de Rome en 1957. Il représente les intérêts socioprofessionnels et syndicaux et souhaite être au plus proche de la société civile, *via* les associations et les ONG (Organisations non gouvernementales)<sup>724</sup>. Le Traité de Maastricht le dote d'une autonomie budgétaire ainsi que d'une organisation formelle. C'est avec le Traité d'Amsterdam de 1998 que le CESE peut être consulté par le Parlement européen, en faisant un organe consultatif qui peut également rendre des avis. Bien que le CESE soit un acteur périphérique du triangle institutionnel européen et ayant des pouvoirs limités, ses avis ont une influence croissante dans la prise de décision politique européenne<sup>725</sup>.

Dans cet avis justement, le CESE déclare sa volonté de mettre l'éducation européenne à l'ordre du jour, et même au cœur, de tous les programmes scolaires nationaux de l'Union. Dès le début, les recommandations sont claires. Il s'agit :

*« Au niveau européen, [de] mettre à disposition, pour l'instruction civique européenne, un socle commun de connaissance (réalisé à partir de ce qui se fait déjà dans les États membres) à l'usage des élèves, et traduit dans les 22 langues officielles de l'Union. Il pourra être validé par le Parlement européen. Il sera introduit dans les programmes scolaires et permettra aussi de former en priorité des relais d'opinion: enseignants, élus, et journalistes. L'organisation de ces formations relève du niveau national »<sup>726</sup>.*

La référence au « socle commun de connaissance » est celle que nous avons étudiée dans le chapitre précédent<sup>727</sup>, elle revient d'ailleurs à plusieurs reprises dans l'avis du CESE.

---

<sup>723</sup> CESE, Avis du Comité économique et social européen sur « Comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication sur l'Europe », 3 février 2009.

<sup>724</sup> GUICHET, Claire, *Le Comité économique et social européen – une organisation capable de s'imposer dans la gouvernance européenne ?*, Paris, l'Harmattan, 2013, version Ebook, chap. 2. « La place du CESE dans les institutions européennes ».

<sup>725</sup> GUICHET, Claire, *op.cit.*

<sup>726</sup> CESE, Avis du Comité économique et social européen sur « Comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication sur l'Europe », *op.cit.*.

<sup>727</sup> Cf : Deuxième partie, chap. 2., « 1. Insérer les compétences : l'adaptation nationale aux pratiques européennes ».

Elle se fonde sur les compétences mises en place par l'Europe de la connaissance de la stratégie de Lisbonne. C'est ainsi que les outils européens déjà existants sont utilisés pour renforcer la dimension européenne en matière d'éducation, bien que la compétence des États nations reste exclusive. La politique publique européenne ne se cache plus et la semi-clandestinité<sup>728</sup> des années 1990 semble belle et bien révolue.

Pour instituer cette éducation à l'Europe, il est frappant de constater la liberté que prend le CESE, qui ajoute à son avis la nécessité de mettre en place une « instruction civique européenne commune »<sup>729</sup> :

*« Au niveau européen, il faudrait mettre à disposition un socle commun de connaissance, dans un langage accessible pour tous sur l'histoire de la construction européenne, son fonctionnement, ses valeurs et son projet, à usage des élèves. Il serait important qu'il soit le même pour tous les jeunes Européens et qu'il soit validé par le Parlement européen [...] L'éducation à l'Europe est le premier défi à relever: chaque État devrait s'employer à introduire ce socle commun de connaissance à tous les échelons possibles: programmes scolaires, manuels d'instruction civique mais aussi formation aux questions européennes pour les enseignants »<sup>730</sup>.*

Ici, il n'y a plus de doute, le niveau européen encourage le niveau national à modifier ses programmes, à créer un contenu éducatif et pédagogique allant dans son sens, à chambouler les « façons de faire » au sens de Radaelli<sup>731</sup>. L'europanisation de l'espace européen de l'éducation est véritablement ici en marche, même s'il s'agit d'une institution consultative.

Ainsi, le CESE préconise-t-il la visite de trois villes européennes qui seraient à l'origine de la fabrique du « bon européen ».

---

<sup>728</sup> Cf : Première partie, chap. 1, « 3.1 La semi-clandestinité ».

<sup>729</sup> Avis du CESE, *op.cit.*

<sup>730</sup> 03/02/2009, CESE, Avis du Comité économique et social européen sur « Comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication sur l'Europe », article 3.4 « Une instruction civique européenne commune », p4.

<sup>731</sup> Radaelli, Claudio, *op.cit.* Cf ; Première partie, chap. 1, « 1.2 Réflexions sur « un espace public européen de l'éducation », lieu symbolique ou stratégique ? »

*« On pourrait encourager l'idée que chaque Européen devrait avoir l'ambition de se rendre une fois dans sa vie à Bruxelles, Strasbourg et Luxembourg pour visiter les institutions et mieux comprendre comment fonctionne l'Europe »<sup>732</sup>.*

Le bon citoyen, ce serait celui qui a une « ambition » européenne, celle de la connaître et de la visiter, comme un lieu de culte à vocation quasi-religieuse.

Quoi qu'il en soit, l'avis du CESE n'est absolument pas une mesure contraignante. D'ailleurs Claire Guichet ne voit dans les avis du CESE « qu'une faible plus-value du fait de leur technicité et de leur redondance avec les travaux d'autres institutions »<sup>733</sup>.

---

<sup>732</sup> *Ibid.*

<sup>733</sup> GUICHET, Claire, *op.cit.* version Ebook, chap. 1 « l'influence sur les politiques européennes ».

## 1.2 Le rapport EURYDICE 2012 : l'éducation civique dans un cadre européen.

La mission de comparer les différents systèmes éducatifs nationaux à l'échelle européenne revient au réseau Eurydice<sup>734</sup>. EURYDICE est un réseau européen, qui existe depuis 1980 et a été créé par la Commission européenne. Depuis 2014, il est incorporé dans le programme ERASMUS+ et est piloté par l'Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture de la Commission<sup>735</sup>. Son rôle est d'observer les systèmes éducatifs des EM et de produire des rapports annuel et ponctuel afin de fluidifier l'information sur les méthodes éducatives européennes.

Dans son rapport « l'éducation à la citoyenneté en Europe »<sup>736</sup> de mai 2012, Eurydice est chargé d'examiner comment les États prennent en charge les modalités d'enseignement de la discipline « éducation civique ».

Tout d'abord, l'éducation civique semble à nouveau au cœur des enjeux éducatifs, tout en sortant des murs de l'École. En effet, dès la préface de ce rapport Androula Vassiliou, commissaire chargée alors de l'éducation, de la culture, du multilinguisme et de la jeunesse s'écarte de la nécessité pour les apprenants d'avoir une éducation dite formelle. Pour elle, il s'agit avant tout d'encourager « l'apprentissage par la pratique »<sup>737</sup>. On sort ici des connaissances à avoir à travers les programmes scolaires ou même les manuels scolaires. Lors d'un entretien, le même mois que la parution de ce rapport, la commissaire déclarait d'ailleurs au journal européen *Euractiv*<sup>738</sup> « l'enseignement de l'entrepreneuriat repose rarement sur des manuels scolaires et s'avère bien plus compliqué que d'apprendre à quelqu'un à diriger une entreprise »<sup>739</sup>. Quoiqu'il en soit, elle en appelle toutefois à « une réforme de l'enseignement

---

<sup>734</sup> Présentation du réseau sur <https://www.education.gouv.fr/eurydice-reseau-europeen-sur-les-systemes-educatifs-3182> [dernière consultation le 24 juillet 2022].

<sup>735</sup> Pour EURYDICE France : <https://www.education.gouv.fr/eurydice-reseau-europeen-sur-les-systemes-educatifs-3182>. [dernière consultation le 24 juillet 2024].

<sup>736</sup> EURYDICE, Rapport, « l'éducation à la citoyenneté en Europe », mai 2012.

<sup>737</sup> EURYDICE, Rapport, *op.cit.* p. 3.

<sup>738</sup> Euractiv, « Education, les jeunes doivent apprendre à prendre des risques, selon Androula Vassiliou », 3 mai 2012. Consultable en ligne : <https://www.euractiv.fr/section/economie/news/education-les-jeunes-doivent-apprendre-a-prendre-des-risques-selon-androula-vassiliou/> [dernière consultation le 24 juillet 2023].

<sup>739</sup> *Ibid.*

et de l'apprentissage de toute une série de disciplines, dont l'éducation à la citoyenneté »<sup>740</sup>. Attention, l'éducation à la citoyenneté n'est pas forcément une matière à part entière dans les curricula des différents États-membres.

Néanmoins, le rapport définit également des « compétences civiques essentielles »<sup>741</sup>, qui doivent être acquises par les élèves tout au long de leur scolarité. Ces compétences peuvent s'obtenir par différents moyens, allant des programmes scolaires aux activités proposées aux élèves au sein de leur établissement scolaire et se composent de :

*« La connaissance de concepts démocratiques fondamentaux, tels que la société ou les mouvements sociaux et politiques, la connaissance du processus d'intégration européenne et des structures de l'Union, la compréhension des principaux progrès sociaux, passés et à venir. Les compétences civiques vont aussi de pair avec un esprit critique, une aptitude à la communication, la capacité et la volonté de participer de façon constructive à la vie publique et au processus décisionnel, par le vote. Enfin, ces compétences impliquent que se forge un sentiment d'appartenance à la société, à différents niveaux, le respect des valeurs démocratiques et de la diversité, ainsi que la défense du développement durable »*<sup>742</sup>.

Puis, ce rapport brosse également une étude comparative de la place accordée à l'éducation civique. Il est possible d'observer que la France fait office de bonne élève de l'éducation civique pour quatre raisons : le nombre d'années d'étude de l'éducation civique, la spécificité de cette discipline, la dotation horaire annuelle et la présence de l'éducation civique dans les examens de fin d'année. En effet, par comparaison, elle est l'État membre proposant la plus longue durée d'enseignement civique : les douze années de scolarité allant de la classe préparatoire dès l'âge de 6 ans jusqu'à l'obtention du baccalauréat après l'année de Terminale, autour de l'âge de 18 ans. En comparaison, la Bulgarie ne propose qu'une seule année d'éducation civique. A cela s'ajoute un deuxième bon point pour la France : l'éducation civique est une matière à part entière. Bien qu'ayant revêtu diverses appellations, elle a toujours été l'objet d'une discipline, bien que souvent intégrée dans la dotation horaire de l'Histoire-

---

<sup>740</sup> EURYDICE, rapport, *op.cit.* p. 8.

<sup>741</sup> *Ibid.*

<sup>742</sup> *Ibid.*

Géographie. Parfois, on pouvait retrouver l'ECJS dans la matière des Sciences économiques et sociales au lycée. Troisième bon point ; la scolarité française consacre la plus haute dotation horaire européenne à l'éducation civique, soit une trentaine d'heures annuelles en comparaison de Chypre ne lui accordant que quatre heures. Enfin, l'éducation civique est présente dans l'examen du diplôme national du brevet (mais pas au baccalauréat) pour un total de 10 points intégrés dans les 50 points consacrés à l'Histoire (20 points) - Géographie (20 points) – EMC (10 points).

Enfin, il est possible d'ajouter que les établissements scolaires français ont « la vie scolaire » qui gère principalement les problèmes de discipline des élèves, que ce soit tant au sein des cours que durant les temps péri-scolaires. A cette entité revient la charge également de faire fonctionner la vie démocratique des établissements comme l'organisation des élections, des conseils de discipline, de la prévention de diverses formes de violences, comme le harcèlement par exemple.

En 2017, un nouveau rapport Eurydice paraît. Il tire les mêmes conclusions qu'en 2012, montrant par-là la difficulté (ou l'absence de volonté ?) des États membres à transformer en profondeur et sur un temps court leur modalité d'enseignement civique. Deux politistes, Sophie Pornschlegel et Susanne Zels ont récemment déploré ce manque d'ambition<sup>743</sup> à l'issue de ce rapport et en ont appelé à la création d'une agence européenne de l'éducation. Toutefois, l'éducation est aujourd'hui attachée à l'agence EACEA, Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture ». Pour les auteures, cela ne suffit pas et une agence européenne spécifique à l'éducation civique serait à créer. Quel en serait le bénéfice ? Tout d'abord, une agence possède sa personnalité juridique propre. Elle remplit des tâches techniques, scientifiques, politiques attribuées au préalable. Laurie Boussaguet et Sophie Jacquot<sup>744</sup> parlent d'ailleurs à leur propos de « gouvernance par délégation ». Les États membres délèguent des compétences à d'autres acteurs qu'aux institutions européennes car elles seraient plus aptes à remplir les fonctions attribuées. Ces agences sont alors une sorte de compromis entre la Commission et les États. On dépasse ici la logique intergouvernementale et les experts participant à ces agences imposent une certaine légitimité reposant sur la production de savoirs,

---

<sup>743</sup> PORNSCHLEGEL, Sophie et ZELS, Susanne, « l'Agence européenne pour l'éducation : proposition pour sauvegarder les valeurs européennes », *Values Unit*, 7 décembre 2020.

<sup>744</sup> BOUSSAGUET, Laurie, JACQUOT, Sophie, « les nouveaux modes de gouvernance », *Politiques européennes*, 2009, p. 409.

source de pouvoir. Cette agence souhaitée par les auteures aurait pour objectif de permettre le dialogue entre les États membres afin de formuler une réelle éducation civique européenne et non plus nationale.

### 1.3 Encourager la « citoyenneté active », ou la mise en place d'un « réel espace européen de l'éducation »

A partir de l'année 2006, un nouveau terme semble apparaître de façon plus fréquente dans les conclusions et les rapports du Conseil et de la Commission : « la citoyenneté active ». On trouve cette notion tout d'abord dans une décision du Parlement européen établissant le programme « l'Europe pour les citoyens 2007-2013 »<sup>745</sup>, puis dans les « Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») »<sup>746</sup>. Si la citoyenneté peut se définir juridiquement, la citoyenneté active suppose une prise en main de cette dite citoyenneté pour en faire une réalité concrète.

Quelle est la vision de cette citoyenneté active selon les différentes institutions européennes ?

Tout d'abord dans la décision du Parlement européen et du Conseil du 12 décembre 2006, le principe de citoyenneté revient 16 fois et celui de citoyenneté active 3 fois. L'objectif est de promouvoir la citoyenneté européenne ne supplantant pas la citoyenneté nationale mais bien la complétant. Toutefois dès le point 5 le Parlement européen explique que « *la promotion d'une citoyenneté active constitue un élément clé pour renforcer non seulement la lutte contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance, mais aussi la cohésion et le développement de la démocratie* »<sup>747</sup>. Une des actions de la Commission européenne sera de réaliser des études pour mieux comprendre la citoyenneté active au niveau européen. Toutefois dans ce document, la citoyenneté active est comprise en tant que telle et n'est pas définie réellement. Il est difficile à

---

<sup>745</sup> DÉCISION No 1904/2006/CE Du Parlement européen et du Conseil du 12 décembre 2006 établissant, pour la période 2007-2013, le programme « L'Europe pour les citoyens » visant à promouvoir la citoyenneté européenne active.

<sup>746</sup> Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»).

<sup>747</sup> *Ibid.*

ce stade de comprendre la différence entre la citoyenneté européenne, la citoyenneté nationale et la citoyenneté active. Dans la conclusion du conseil du 12 mai 2009, la notion de citoyenneté active revient et cette fois-ci à six reprises. Ici, la citoyenneté active est associée à la notion d'économie de la connaissance et de la prospérité économique. Elle devient un véritable objectif européen.

En effet 4 objectifs stratégiques sont détaillés dans la conclusion :

- « 1) faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité ;
- 2) améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ;
- 3) favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ;
- 4) encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation »<sup>748</sup>.

À nouveau, la notion de citoyenneté active n'est pas réellement définie et n'est pas distinguée de la notion simple de citoyenneté. Elle est prise comme une réalité déjà existante, comme allant de soi. Pourtant, on pourrait voir dans ce nouveau vocable européen, une véritable stratégie pour intégrer une nouvelle idée de la citoyenneté. Alors que la citoyenneté se définit par ses droits politiques (le droit de vote, une certaine protection, certaines libertés) et par ses devoirs (respecter les lois), la citoyenneté active suppose quant à elle un investissement dépassant cette simple notion de droit et de devoirs pour les citoyens européens. A cet égard, dans leur article « Des appartenances aux identités : vers une citoyenneté politique européenne »<sup>749</sup>, Sanchez-Mazas Margarita et Gély Raphaël introduisent la notion de « citoyenneté réflexive » pour exprimer ce nouvel enjeu d'identification à sa propre citoyenneté. Ils expliquent que l'Union européenne, en raison de sa construction reposant avant tout sur des aspects économiques, n'a pas su créer un citoyen politisé ni même politique mais bien des « sujets économiques », pour qui la citoyenneté signifie « la liberté de circulation, l'équivalence des diplômes et la poursuite de sa carrière ailleurs que dans son pays d'origine »<sup>750</sup>. La citoyenneté ici est celle des droits accordés créant ce que les auteurs appellent un « patriotisme juridique ». Or, avec la citoyenneté active, il s'agit de créer un citoyen conscient. De nouveau, la stratégie

---

<sup>748</sup> *Ibid.*

<sup>749</sup> SANCHEZ-MAZAS, Margarita, GELY, Raphaël « Des appartenances aux identités : vers une citoyenneté politique européenne », *Connexions* n° 84, Février 2005.

<sup>750</sup> *Ibid.*

européenne est celle d'instiller par d'autres biais et d'autres termes ce sentiment d'appartenance et cette identification ô combien voulus dans les années 1990. Par le terme actif, on peut comprendre l'appropriation des individus à leur appartenance européenne. Les deux auteurs développent également une distinction entre le terme *demós* et *ethnos* en renvoyant tous deux à la citoyenneté, mais de façon différente. Alors que le *demós* possède une « dimension civique et politique »<sup>751</sup>, l'*ethnos* s'apparente plus à une dimension « ethnique et culturelle »<sup>752</sup>. Cette citoyenneté dite active serait donc d'autant plus excluante, puisqu'elle construirait un autre, qui n'appartiendrait pas à l'Union européenne. La frontière entre citoyenneté active et identité est ici bien mince puisque la citoyenneté européenne relèverait d'un « nouveau niveau d'appartenance ». Une étude anglaise évoque également ce parallèle entre la citoyenneté active et l'identité datant de 2002<sup>753</sup>. L'auteur compare l'enseignement de la question européenne en Angleterre et en Irlande et la façon dont elle est intégrée aux programmes scolaires des deux pays. Le passage intéressant est celui où le chercheur explique que les programmes scolaires ayant une réelle « dimension européenne » permettent aux élèves « *to develop a sense of European identity through learning about their roles and responsibilities as active European citizens* »<sup>754</sup>. Il y est expliqué que la citoyenneté active est rendue possible par la connaissance et la prise de conscience de l'histoire européenne, des cultures de l'Union européenne et de ses différentes populations ou peuples (*people*).

## CONCLUSION

Connaître et être familier de l'Europe contribue désormais à la fabrique du citoyen. Les États membres sont désormais de plus en plus enclins à permettre le développement de compétences citoyennes en rapport avec la construction de sa double appartenance nationale et européenne avec une mention spéciale pour la France dans le rapport Eurydice. Pour parfaire cette stratégie et engager davantage le citoyen dans sa prise de conscience, l'Union européenne

---

<sup>751</sup> *Ibid.*

<sup>752</sup> *Ibid.*

<sup>753</sup> SAVVIDES, Nicola, "A Comparative Study of the European Dimension in the Curriculum of English and Irish Compulsory Schooling", *Department of Educational Studies*, University of Oxford, 2002. Consultable en ligne : [https://iredu.ubourgogne.fr/images/stories/Documents/Textes\\_seminaires\\_iredu/sem021202.pdf](https://iredu.ubourgogne.fr/images/stories/Documents/Textes_seminaires_iredu/sem021202.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>754</sup> *Ibid.*

élargit également son spectre d'action à d'autres domaines éducatifs, moins formels, mais tout aussi importants. Dans la section suivante, nous observerons la manière dont les institutions européennes s'emparent de domaines para-éducatifs pour y faire apparaître, tout en légitimant son action, des notions de citoyennetés.

## 2. Trouver des biais pour enseigner la citoyenneté active sans enseignement civique

### 2.1 Mieux communiquer sur l'Europe : un nouveau mot d'ordre pour faire vivre la citoyenneté.

Afin de diffuser au mieux l'information concernant l'Union, voire d'en permettre la promotion et d'en renforcer la légitimité, la communication devient un nouvel enjeu européen. La communication, finalement tout comme l'éducation, permettrait la prise de conscience, plus ou moins en faveur de l'Union européenne et l'appropriation de ses enjeux. Par un jeu de systèmes d'informations et d'acteurs de la communication, les citoyens européens seraient à même de vivre une « épreuve communicationnelle », finalement nécessaire à « l'expérience identitaire »<sup>755</sup>.

La définition de la communication que nous souhaiterions donner ici rejoint celle de Margarita Sanchez-Mazas et Raphaël Gély

*« La communication ne doit pas être entendue ici comme une activité consistant simplement à informer l'autre de la manière dont on entend être perçu. Elle implique une négociation tacite ou explicite, une exposition, l'ouverture d'un espace potentiel de débat. Il importe également de ne pas entendre la communication comme une activité qui viendrait pour ainsi dire de l'extérieur permettre à des identités fermées ou statiques de se fluidifier. Il faut au contraire concevoir les identités comme ce qui est toujours déjà inscrit tacitement ou explicitement dans des espaces communicationnels. Il n'y a pas d'identité qui serait fermée en soi. Il y a bien plutôt des individus qui se positionnent de façon plus ou moins fermée dans un espace d'influence donné »<sup>756</sup>.*

La communication serait cet outil, qui permettrait de renforcer la citoyenneté par une facilitation d'accès à l'information, mais aussi par la mobilisation de la société civile. En

---

<sup>755</sup> SANCHEZ-MAZAS, Margarita, GÉLY, Raphaël « Des appartenances aux identités : vers une citoyenneté politique européenne », *Connexions* n°2 février 2005. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-connexions-2005-2-page-73.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>756</sup> *Ibid.*

effet, la citoyenneté européenne encore fragile ne reste finalement que l'élargissement à un plus grand espace de conditions socio-économiques préexistantes (liberté de circulation, reconnaissance des diplômes, monnaie) dont le citoyen ne serait que le « consommateur »<sup>757</sup>. Le rôle de la communication est ici celui de créer le sujet politique et de renforcer l'adhésion aux valeurs et enjeux européens.

La politique dite de communication est un enjeu plutôt récent à l'échelle européenne. Le terme de communication apparaît assez tard. En février 1957, l'Assemblée commune de la CECA rédige d'ailleurs un rapport « sur les relations avec la presse et l'information de l'opinion publique en ce qui concerne l'activité et les objectifs de la Communauté »<sup>758</sup>. Ces méthodes de communication relèvent davantage d'une méthode verticale, par le biais des sondages d'informations, où les informations partent des citoyens et remontent aux instances européennes qui prennent en compte ces opinions. Dès les prémices de l'intégration européenne, l'opinion dite publique devient centrale. En 1973, la création de l'Eurobaromètre en est la preuve. « Instrument d'observation des attitudes du public » selon sa propre définition, Eurobaromètre est perçu selon Philippe Aldrin<sup>759</sup> de trois sortes : une « réponse naturelle au besoin de feedback des dirigeants européens », un moyen pour la Commission de faire valoir son travail mais également de faire collaborer le monde communautaire avec le monde académique. Les sondages font donc partie intégrante d'une véritable stratégie politique d'information qui devient aux yeux du public une « méthode scientifique impartiale et fiable » qui permettrait de se saisir d'un problème public.

C'est dans les années 2000, notamment après l'abstention record aux élections européennes de 2004 suivi du refus de la ratification pour une Constitution en 2005, que la Commission européenne sous la présidence de José Manuel Barroso (Parti Populaire Européen, 2004-2009) décide d'intensifier la politique communicationnelle de l'UE<sup>760</sup>, déjà active depuis

---

<sup>757</sup> *Ibid.*

<sup>758</sup> Rapport de l'Assemblée commune sur les relations avec la presse et l'information de l'opinion publique en ce qui concerne l'activité et les objectifs de la Communauté » (Rapporteur E. Carboni), février 1957.

<sup>759</sup> ALDRIN, Philippe « L'invention de l'opinion publique européenne : genèse intellectuelle et politique de l'Eurobaromètre (1950-1973), *Politix*, N°89, 2010. Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/pox.089.0079> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>760</sup> ALDRIN, Philippe, HUBE, Nicolas, « Devenir les ambassadeurs de l'Europe, une lecture politique de la première expérience de démocratie délibérative européenne », *Politique européenne*, février 2011, n°34. Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3917/poeu.034.0095> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

les années 1970. Trois textes majeurs paraissent alors entre 2005 et 2006 : « plan d'action relatif à l'amélioration de la communication sur l'Europe », cherchant à réformer les services de communication de la commission, puis le « plan D », programme devant permettre la « démocratie, le dialogue et le débat » en Europe et enfin le Livre blanc sur une politique de communication européenne permettant le « dialogue ». L'objectif ici est de favoriser les échanges entre la sphère citoyenne et la sphère décisionnelle, et d'introduire davantage les préoccupations des citoyens dans l'arène politique afin d'en faire surgir une opinion publique. Dans leur article « devenir les ambassadeurs de l'Europe », les deux professeurs Aldrin et Hubé<sup>761</sup>, respectivement professeur de sciences politiques et professeur de l'information et de la communication, ont mené une observation de *Tomorrow's Europe*, premier « sondage délibératif paneuropéen » intégré au « plan D » où, lors d'un weekend, 400 citoyens des 27 pays membres de l'UE ont participé à différents débats sur des thématiques diverses « retraites, emplois, globalisation, influence internationale de l'UE »<sup>762</sup>, mais toutes en lien avec l'Europe de demain. La communication est ici au cœur de l'enjeu de la citoyenneté européenne puisque l'objectif est d'informer, voire d'éduquer, un maximum de citoyens sur des sujets les concernant et de leur permettre de réfléchir et de proposer des solutions pour ces enjeux. Les observations des chercheurs quant à cette stratégie *bottom-up*, allant du citoyen dit ordinaire vers l'institution européenne décisionnelle, sont toutefois nuancées. Tout d'abord, les chercheurs ont montré que les modalités de déroulement des débats répondaient à une logique précise avec une « administration formelle de la parole (thème imposé, recours obligé au support d'information) et à l'assignation dichotomique des rôles (où les citoyens supposés « ordinaires » interrogent et écoutent les experts avant de réviser leur opinion) ».

Par le biais de la communication, l'éducation à la citoyenneté se renforce également. Améliorer la communication, c'est faciliter la compréhension et ce serait permettre l'adhésion. Dans son avis sur « comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication sur l'Europe »<sup>763</sup>, le CESE émet le souhait d'élaborer d'une « politique commune de communication » devant « éviter *l'eurospeak* pratiqué à Bruxelles » et « cibler les relais d'opinions (représentants de la société civile, élus locaux, journalistes,

---

<sup>761</sup> *Ibid*

<sup>762</sup> *Ibid.*

<sup>763</sup> CESE, 3 février 2009, *op.cit.*

enseignants...))<sup>764</sup>. Dans cet avis, nous voyons bien l'intrication nécessaire entre communication, éducation et adhésion dans la volonté des institutions européennes. L'éducation civique est la courroie de transmission d'une stratégie de communication sur la question européenne et sur la possibilité de s'y identifier.

Bien communiquer reviendrait à permettre au plus grand nombre de comprendre les tenants et les aboutissants des politiques européennes et donc, par voie de conséquence, d'y adhérer plus facilement ou du moins de pouvoir en débattre.

## 2.2 L'intervention européenne dans le développement durable : inventer un nouvel espace de l'éducation.

Un autre aspect des transformations stratégiques effectuées par l'Union européenne en matière d'éducation à la citoyenneté concerne les domaines d'intervention. Principalement intéressée par l'Histoire et l'éducation civique, l'Union européenne considère, à partir des années 2000, la citoyenneté active comme relevant de multiples autres dimensions. Désormais, les nouvelles interventions s'effectuent dans diverses « éducation à », qui entrent également dans le cadre de la formation tout au long de la vie et des compétences.

Un des exemples les plus explicites concerne le développement durable. L'éducation au développement durable devient alors de plus en plus présente dans les politiques publiques européennes<sup>765</sup>.

Le terme de « *sustainable development* » apparaît assez tôt dans les traités avec celui d'Amsterdam en 1999, qui en fait un des objectifs à atteindre. La stratégie de Lisbonne de 2000 réitère cet objectif en visant pour 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable »<sup>766</sup>. C'est en 2001, lors du Sommet de Göteborg, que le développement durable est véritablement défini comme un système reposant sur trois piliers : économique, social et environnemental devant s'articuler les uns les autres, afin de permettre un équilibre nécessaire à la survie des sociétés.

---

<sup>764</sup> *Ibid.*

<sup>765</sup> VON WACHTER, Veronika, STOKKINK, Denis (dir), « L'Education au développement durable en Europe », Pour la solidarité, *European think and do tank*, Mars 2017.

<sup>766</sup> Stratégie de Lisbonne, *op.cit.*

A cela s'ajoute dans le Traité sur le Fonctionnement de l'Union européenne (TFUE) la « promotion sur le plan international de mesures destinées à faire face aux problèmes régionaux ou planétaires de l'environnement, et en particulier la lutte contre le changement climatique »<sup>767</sup> (article 191). Dorénavant, l'environnement devient une compétence partagée c'est-à-dire la capacité pour l'UE d'adopter des actes contraignants et où les États membres ne pourront exercer leur compétence que dans la mesure où l'UE n'a pas exercé la sienne<sup>768</sup>. A cette nouvelle compétence est adjointe l'ouverture d'un portefeuille de la Commission à l'Action pour le climat, en plus du Commissaire à l'Environnement, et parallèlement d'une Direction Générale "Action pour le Climat" à la Commission européenne<sup>769</sup>.

Dans sa nouvelle stratégie en faveur du développement durable, le Conseil de l'Union européenne cherche à promouvoir le développement durable dans sa dimension économique, sociale et environnementale : « l'éducation est indispensable pour promouvoir un changement de comportement et doter l'ensemble des citoyens des compétences essentielles qui sont nécessaires pour parvenir au développement durable »<sup>770</sup>.

Dans ses conclusions « l'éducation au développement durable »<sup>771</sup> de 2010, le Conseil aborde le « rôle déterminant de l'éducation » pour le développement durable. Prenant l'acronyme EDD, l'éducation au développement durable entre dans le système des compétences liées à la stratégie de Lisbonne et doit permettre au citoyen européen de devenir actif dans sa relation à l'environnement. Le respect de l'environnement devient désormais une des valeurs centrales de l'Union européenne. Aussi le développement durable serait-il à même de relancer le projet européen ainsi que son espace de l'éducation ?

---

<sup>767</sup> TFUE, art. 191. Consultable en ligne :

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016E191&from=SL>

[dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>768</sup> Eur-lex, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aai0020>

<sup>769</sup> Représentation permanente de la France auprès de l'Union européenne, « la France dans l'Union », « les politiques environnementale et climatique de l'Union européenne », Consultable en ligne :

<https://ue.delegfrance.org/les-politiques-environnementale-et> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>770</sup> CHARLIER Jean-Émile, CROCHE, Sarah, « L'efficacité du dispositif de production d'*Homo sustainabilis* », *Éducation et sociétés*, février 2018, n° 42, p. 13-29. Consultable en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2018-2-page-13.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>771</sup> Conseil de l'Union européenne, « Conclusions sur l'éducation au développement durable », 19 novembre 2010. Consultable en ligne :

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG1204\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG1204(01)&from=EN)

[dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

Le conseil de l'Union est clair à ce sujet :

*« Tous les citoyens européens devraient posséder les connaissances, les compétences et les attitudes requises pour comprendre les enjeux et la complexité de la vie quotidienne moderne et y faire face, tout en tenant dûment compte des répercussions environnementales, sociales, culturelles et économiques »<sup>772</sup>.*

Le développement durable devient une des conditions *sine qua non* d'une bonne formation, intégrée à des compétences dites de base pour tout citoyen européen.

Toutefois, l'EDD ne devient pas « une matière distincte » à rajouter aux curricula, cela reviendrait à toucher de nouveau à la souveraineté des États membres en la matière. Il s'agit plutôt d'intégrer cette dimension dans tous les domaines éducatifs, de façon pluridisciplinaire ou sous forme d'actions à mener au sein des établissements scolaires. L'EDD devient davantage « un ensemble de principes et de valeurs sous-jacentes tels que la justice, l'équité, la tolérance, la sobriété et la responsabilité »<sup>773</sup>. En d'autres termes, le développement durable deviendrait une sorte de solution pour mettre en place un espace européen de l'éducation, puisqu'il toucherait non seulement tous les domaines de la citoyenneté, mais il serait en plus enseignable à tous.

Alors que l'Europe est souvent perçue comme « l'espace pour inventer le développement durable »<sup>774</sup>, le développement durable devient également l'espace pour réinventer l'Europe, notamment en matière d'éducation. En effet, l'EDD a cet avantage d'être interdisciplinaire ainsi qu'adaptable et évolutive à différents niveaux cognitifs.

De plus, l'accent est également mis sur la formation des enseignants « en fonction des matières qu'ils enseignent habituellement ». Il semblerait que pour une fois, les professeurs d'Histoire et de langues ne soient pas mis au cœur des enjeux civiques européens. Un plus large éventail est donné ici puisque tous les acteurs du système scolaire sont conviés à la mise en place de l'EDD : « les chefs d'établissement, les enseignants, les élèves, le conseil pédagogique,

---

<sup>772</sup> *Ibid.*

<sup>773</sup> *Ibid.*

<sup>774</sup> NICOLAS, Yveline, « L'Europe, un espace pour inventer le développement durable ? », Association Adéquations, 2008.

le personnel administratif et de soutien, les parents, les ONG, la communauté locale et les entreprises. »

Toutefois, mise en place sous forme de méthode ouverte de coordination, l'EDD reste finalement soumise à la bonne volonté des États-membres. Il n'empêche qu'on peut voir dans le développement durable une porte d'entrée pour l'Europe dans le monde de l'éducation, ainsi qu'un levier d'action pour mobiliser la citoyenneté européenne dans tous les domaines de la formation et de l'apprentissage.

### 2.3 Une accumulation de programmes : quelle efficacité ?

Finalement, un dernier biais pour permettre la citoyenneté active serait celui de la mise en œuvre de ce que la Commission qualifie de « programmes européens ». Censés favoriser la mobilité et la découverte de l'altérité européenne, ces programmes ont pour mission essentielle de développer le sentiment d'appartenance à l'Union et donc de promouvoir la citoyenneté européenne ainsi que ses avantages, tant en termes d'ouverture géographique et culturelle, que professionnelle. Dans sa résolution du 12 avril 2016<sup>775</sup> « Apprendre l'Union européenne à l'école », le Parlement européen estime que la visibilité de l'Union européenne dans le « matériel pédagogique »<sup>776</sup> est trop faible par rapport à « son impact sur la vie quotidienne de ses citoyens »<sup>777</sup> et « estime que les contenus concernant explicitement l'Union peuvent enrichir considérablement les programmes d'études »<sup>778</sup>. Si, à nouveau, la recommandation semble dépasser la compétence de l'UE en matière d'éducation en tentant de proposer une modification des curricula, elle ne semble pas essentielle à la promotion de la citoyenneté européenne. De nouveaux outils communicationnels prennent la relève, « les médias sociaux » et les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ainsi, au lieu d'en appeler à une modification des contenus, l'Union européenne propose elle-même son propre contenu et le met à disposition de tout le panel éducatif européen. Cette stratégie de contournement prend forme notamment en ligne, à travers des programmes d'échanges

---

<sup>775</sup> Parlement européen, Commission de la culture et de l'éducation, Résolution du Parlement européen du 12 avril 2016, « Apprendre l'Union européenne à l'école ». Consultable en ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0106&from=FR> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>776</sup> *Ibid.*

<sup>777</sup> *Ibid.*

<sup>778</sup> *Ibid.*

dématérialisés, de sites internet dédiés à l'apprentissage de langues ou encore de dossiers éducatifs, ludiques et pédagogiques téléchargeables tant à destination des élèves que des enseignants.

Nous souhaiterions nous arrêter sur deux programmes qui semblent connaître une certaine efficacité, en terme quantitatif tout d'abord, c'est-à-dire en nombre de projets menés, de subventions accordées, d'adhérents aux programmes. Nous observerons leur efficacité qualitative dans un deuxième temps. Le premier programme s'intitule *Etwinning*<sup>779</sup>, *la communauté pour les établissements scolaires d'Europe* et le second *L'Europe pour les citoyens*<sup>780</sup>. Ces deux programmes sont du ressort de la Commission européenne, *Etwinning* étant intégré à Erasmus+. Ces deux programmes ont pour vocation de promouvoir la connaissance de l'autre, de développer la citoyenneté européenne et de permettre de soutenir, financièrement voire logistiquement, des projets, notamment pédagogiques, qui iraient en ce sens.

*Etwinning* est une plateforme en ligne de mise en relations entre établissements scolaires créée en 2005 et intégrée à ERASMUS depuis 2014. Son objectif est de permettre aux établissements « d'entrer en contact afin de mener des projets d'échanges à distance avec leurs élèves à l'aide des outils numériques »<sup>781</sup>. Son principe est simple, « elle a été mise en place afin d'offrir aux élèves l'occasion d'apprendre ensemble, de partager leurs connaissances, d'échanger leurs points de vue et de se faire des amis. Elle permet la prise de conscience d'un modèle de société européen multilingue et multiculturel »<sup>782</sup> et il suffit juste pour les enseignants de créer un compte afin de pouvoir avoir accès, par messagerie ou forum, à d'autres établissements et partenaires enregistrés. Chaque académie française (mais on retrouve une même nomenclature sur les sites des autres partenaires) possède ses propres « ambassadeurs » (ou référent) *Etwinning* que chaque établissement peut contacter afin d'obtenir des informations complémentaires. Diverses formations (en ligne ou en présentiel) sont également proposées quasiment mensuellement aux enseignants, afin de les orienter et les soutenir dans leurs projets.

---

<sup>779</sup> *Etwinning, la communauté pour les établissements scolaires d'Europe*,

<https://www.etwinning.fr/decouvrir/quest-ce-quetwinning/introduction.html>

<sup>780</sup> Programme l'Europe pour les citoyens, <https://europepourlescitoyens.org/le-programme/>

<sup>781</sup> *Etwinning, op.cit.*

<sup>782</sup> *Ibid.*

D'un point de vue purement quantitatif, la plateforme « ratisse » large puisque « 44 pays font partie d'eTwinning (en avril 2022), dont 33 pays dans le cadre du programme européen Erasmus+, auxquels s'ajoutent l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine. 8 autres pays sont partenaires d'eTwinning par le biais d'eTwinning Plus : Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Jordanie, Liban, Moldavie, Tunisie, Ukraine. D'autres pays sont susceptibles de les rejoindre»<sup>783</sup>. Actuellement, plus d'un million d'enseignants sont inscrits pour presque 230 000 écoles soit plus de 130 000 projets mis en place.

Le second programme que nous souhaiterions présenter est *l'Europe pour les citoyens*. Faisant également partie des programmes de la Commission européenne, son objectif est double : « Premièrement, permettre aux citoyens de mieux comprendre l'Union, son histoire et sa diversité et, deuxièmement, promouvoir la citoyenneté européenne et améliorer les conditions de la participation civique et démocratique à l'échelle de l'Union »<sup>784</sup>. Existant depuis 2006 par la décision du Parlement européen et du Conseil du 12 décembre<sup>785</sup>, le programme est une véritable mise en œuvre de la subsidiarité, si chère à l'UE, puisqu'elle est censée « favoriser un dialogue durable avec les organisations de la société civile et les municipalités, et d'encourager la participation active des citoyens »<sup>786</sup>. Programmée de 5 ans en 5 ans, l'Europe pour les citoyens propose de financer des projets européens en adéquation avec une thématique donnée. Par exemple, pour le programme 2007-2013, les quatre thèmes, ici désignés par le terme anglais action, étaient :

*Action 1: Active citizens for Europe;*

---

<sup>783</sup> <https://www.etwinning.fr/decouvrir/quest-ce-quetwinning/les-pays-etwinning-et-etwinning-plus#:~:text=9%20autres%20pays%20sont%20partenaires,%2C%20Mont%2C%A9n%2C%A9gro%2C%20Tunisie%2C%20Ukraine.>

<sup>784</sup> Programme l'Europe pour les citoyens, *op.cit.* <https://europourlescitoyens.org/le-programme/#quelques-chiffres>

<sup>785</sup> Décision n° 1904/2006/ce du Parlement européen et du Conseil du 12 décembre 2006 établissant, pour la période 2007-2013, le programme «L'Europe pour les citoyens» visant à promouvoir la citoyenneté européenne active.

Consultable en ligne :

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:378:FULL&from=FR>

[dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>786</sup> Règlement (UE) n° 390/2014 du conseil du 14 avril 2014 établissant le programme «L'Europe pour les citoyens» pour la période 2014-2020. Consultable en ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014R0390&from=EN> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

*Action 2: Active civil society in Europe;*

*Action 3: Together for Europe;*

*Action 4: Active European remembrance*

Pour le programme 2014-2020 deux volets sont proposés :

*« Volet 1 : Mémoire européenne*

*Le but est de sensibiliser les citoyens à la mémoire et à l'Histoire commune ainsi qu'aux valeurs et aux objectifs de l'Union européenne.*

*Volet 2 : engagement démocratique et participation civique*

*Avec une déclinaison en trois sous catégories*

*2.1 jumelages de villes*

*Projets rassemblant un grand nombre de citoyens de villes jumelées officiellement ou non autour de thèmes d'intérêt européen prédéfinis et liés à l'agenda politique de l'Union (voire priorités annuelles et pluriannuelles).*

*2.2 réseaux de villes*

*Projets multilatéraux mis en œuvre par des partenariats et des réseaux transnationaux, portant sur des questions d'intérêt commun et ayant pour objectif de développer une coopération thématique durable.*

*2.3 projets de la société civile*

*Projets mis en œuvre par des partenariats transnationaux, rassemblant des citoyens de différents horizons, afin de leur donner l'opportunité de participer concrètement aux processus de prise de décision dans l'Union européenne dans les domaines liés aux objectifs du Programme »<sup>787</sup>.*

---

<sup>787</sup> Europe pour les citoyens, <https://europepourlescitoyens.org/le-programme/#les-volets-et-mesures-20142020>

Le budget est d'ailleurs important :

**Quelques chiffres**

Depuis 2014, le programme l'Europe pour les Citoyens c'est :

Subventions octroyées		Projets financés	
EN EUROPE 26 688 810,00 €		EN EUROPE 561 projets	
EN FRANCE 2 101 500,00 €		EN FRANCE 41 projets	
Mesure 1.1 <b>28 %</b> 592 500,00 €	Mesure 2.1 <b>29 %</b> 601 500,00 €	Mesure 1.1 <b>15 %</b> 6 projets	Mesure 2.1 <b>68 %</b> 28 projets
Mesure 2.2 <b>29 %</b> 607 500,00 €	Mesure 2.3 <b>14 %</b> 300 000,00 €	Mesure 2.2 <b>12 %</b> 5 projets	Mesure 2.3 <b>5 %</b> 2 projets

*Figure 39 : Quelques chiffres programme l'Europe pour les Citoyens*

Alors, quelle est réellement et concrètement l'efficacité de ces programmes ? C'est la question que soulève le Parlement européen dans sa résolution du 12 avril 2006 :

*« Prie la Commission d'encourager la poursuite des recherches sur la façon dont l'Union européenne fait actuellement l'objet d'un enseignement à l'école en Europe, ainsi que sur les caractéristiques des programmes d'études et des examens et de déterminer [...] si les actions financées destinées à intégrer un apprentissage efficace sur l'Union européenne à l'école ont réellement un impact sur les écoles en fin de compte »<sup>788</sup>.*

Pour eTwinning, l'efficacité ne fait pas de doute :

*« eTwinning vous aide à mener un projet centré sur les élèves, leur offrant l'opportunité de travailler différemment et de communiquer « pour de vrai » avec des élèves d'autres pays. Ils sont alors plus impliqués et plus motivés, acteurs dans leur propre apprentissage »<sup>789</sup>.*

<sup>788</sup> Résolution du Parlement européen du 12 avril 2016, *op.cit.*

<sup>789</sup> eTwinning, *op.cit.*, <https://www.etwinning.fr/decouvrir/quest-ce-quetwinning/introduction.html>

La Commission européenne a également publié toute une série de documents relatifs à la pertinence ainsi qu'à l'efficacité et l'efficience du programme *Europe pour les citoyens*. Sans entrer dans les détails, il est toutefois intéressant de remarquer que l'audit a été mené en externe par le cabinet de consulting Deloitte. Toute une série d'enquêtes a été menée directement auprès des décideurs politiques (quatorze selon le rapport), *via* des questionnaires en ligne auprès des bénéficiaires de subventions et mêmes des postulants dont le projet n'a pas été retenu<sup>790</sup> (80 réponses). Une consultation en ligne a été ouverte durant trois mois pour mesurer la diffusion de l'information sur ce programme (322 réponses), des consultations téléphoniques avec quatre bénéficiaires des subventions. Les chiffres restent quand même assez minimes pour mesurer l'efficacité d'un tel programme pour une entreprise d'une telle envergure.

Cette enquête, bien qu'ayant le mérite d'exister, soulève toutefois la question de sa pertinence et de sa réelle utilité. L'enquête est un « outil de fabrication de l'opinion européenne »<sup>791</sup>. Mais l'intérêt va-t-il dans le sens du citoyen ou des institutions européennes qui transforment les enquêtes en outils de communication en faveur de son action publique et afin de la légitimer ? La question reste en suspens. Il n'en reste pas moins que ce qui ressort de l'enquête de Deloitte est que financer des projets européens est un outil très efficace de diffusion de la citoyenneté européenne et de son activation chez les plus jeunes.

---

<sup>790</sup> Deloitte, *Mid-term evaluation of the Europe for Citizens Programme 2014-2020, Final report*, September 2017. Consultable en ligne : [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/efcp\\_mid\\_term\\_evaluation.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/efcp_mid_term_evaluation.pdf) [dernière consultation le 1er août 2022].

<sup>791</sup> BELOT Céline, BOUSSAGUET Laurie, HALPERN Charlotte, « La fabrique d'une opinion publique européenne. Sélection, usages et effets des instruments », *Politique européenne*, n°54, Avril 2016. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2016-4-page-84.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

### 3. Un travail pour le Conseil de l'Europe ? Des difficultés à penser la compétence européenne en matière d'éducation

Si pour la Commission, penser la fabrique du citoyen européen passe par des programmes financés permettant aux jeunes d'expérimenter l'Union européenne grâce à des projets divers, l'enseignement de l'Histoire, au sens plus classique, reste une thématique centrale pour le Conseil de l'Europe. Dans cette sous-partie, l'objectif est de poursuivre notre réflexion sur la compétence européenne et/ou nationale en matière d'éducation, afin de penser la politisation de l'éducation. Il ne s'agira pas de regarder comment chaque pays européen enseigne l'Histoire, mais d'expliquer le rôle du Conseil de l'Europe pour faire évoluer cette dimension européenne historique. Pour ce faire, nous étudierons le travail très récent d'Alain Lamassoure<sup>792</sup> pour comprendre les enjeux actuels en termes d'enseignement de l'histoire en Europe et de l'histoire européenne.

La rédaction de cette sous-partie se fondera sur l'entretien mené avec le député européen, le 4 mars 2020, à la maison de l'Europe de Paris<sup>793</sup>, ainsi que sur son rapport rendu au Premier ministre, le 30 avril 2019, sur « l'enseignement de l'histoire en Europe »<sup>794</sup>. Du 17 mai au 27 novembre 2019, la France, alors à la présidence du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, met l'éducation au cœur de son mandat. Le 15 Janvier 2019, dans une lettre de mission<sup>795</sup>, le Premier ministre de l'époque Édouard Philippe (La République en Marche) sous la présidence d'Emmanuel Macron « demande » à Alain Lamassoure, « d'explorer et d'évaluer la faisabilité d'un observatoire européen de l'enseignement de l'histoire dans les États membres »<sup>796</sup>.

---

<sup>792</sup> Alain Lamassoure est un homme politique très ancré dans la vie européenne. Son mandat de ministre délégué aux Affaires européennes a été suivi par vingt années au Parlement européen au sein du groupe politique PPE, Parti Populaire Européen, plutôt europhile libéral et démocratique. C'est le groupe politique le plus nombreux. Alain Lamassoure a présidé la délégation du groupe français au PPE de 2014 à 2016.

<sup>793</sup> Voir annexe n°3.

<sup>794</sup> LAMASSOURE, Alain, Rapport au Premier ministre, « l'enseignement de l'histoire en Europe », 30 avril 2019. Nous avons eu accès à ce rapport par monsieur Lamassoure qui nous en a confié une copie. Le rapport fait 142 pages, il n'a pas été mis en annexe.

<sup>795</sup> Entretien avec Alain Lamassoure, voir annexe n°3 (p. 489) pour le rapport complet et la lettre de mission.

<sup>796</sup> *Ibid.*

L'objectif est d'analyser « le degré d'ouverture européenne » des programmes d'histoire du secondaire dans les pays européens. Cinq critères à observer sont définis par le premier ministre :

*« Les programmes d'histoire, notamment en ce qui concerne le processus de construction européenne*

*La formation des professeurs chargés de ces enseignements*

*Le caractère obligatoire ou optionnel de l'enseignement de l'histoire durant la scolarité*

*La rigueur des connaissances transmises*

*La manière dont est appliquée la convention culturelle européenne de 1954, notamment son article 2 relatif à l'enseignement de l'histoire des pays partenaires »<sup>797</sup>.*

Déjà durant ses divers mandats (1999-2019), l'ancien ministre et actuel eurodéputé avait eu l'occasion de visiter plusieurs établissements scolaires de différents pays européens et d'observer les modalités de l'enseignement de l'Histoire.

Durant notre entretien, le premier exemple qu'il a relaté a été celui de sa visite dans une classe du secondaire en Hongrie lors de son mandat de ministre délégué aux Affaires européennes.

*« On visite le lycée pendant que les cours ont lieu, on ouvre une salle de classe. C'est une salle d'histoire. On nous montre le manuel. Je ne connais pas le Hongrois mais je connais ma carte politique ! La page de garde, c'est la Hongrie mais non pas la Hongrie du traité de Trianon actuelle mais celle de 1867 donc le royaume de Hongrie qui est immense ! Trois fois plus grande en superficie que la Hongrie actuelle et qui prend toute la Croatie actuelle, la partie Herzégovine de la Bosnie-Herzégovine actuelle, la Serbie Novi Sad, Timisoara et toute la et même la partie subcarpatique d'un petit morceau d'Ukraine.*

*Quand j'ai marqué après mon étonnement auprès de l'ambassadeur de Hongrie il me rétorque que dans toutes les maisons à Budapest on a la carte de la Hongrie qui est la vraie Hongrie. Donc c'est exactement comme si vous enseignez*

---

<sup>797</sup> Ibid.

*l'histoire de France avec un manuel et il y a la carte de la France napoléonienne avec les 130 départements de 1812 sur la page de garde.*

*Bonjour les dégâts. Rien que ça c'est profondément agressif vis-à-vis de ses voisins. Et donc c'est là que j'ai commencé à réfléchir »<sup>798</sup>.*

En effet, la convention culturelle européenne de 1954<sup>799</sup> est le texte de base qui fait obligation à tous les pays signataires d'enseigner les langues étrangères et à chaque pays européen d'enseigner l'histoire et la géographie du voisin et de mettre à disposition le matériel nécessaire pour pouvoir l'enseigner. On peut en rappeler l'article 2 qui stipule que :

*« Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :*

*a. Encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études;*

*b. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire »<sup>800</sup>.*

Toutefois, Alain Lamassoure nous rappelle que « le problème du Conseil de l'Europe c'est que c'est une organisation internationale molle non contraignante. Même cette convention culturelle n'a pas de sanction : donc ce sont des vœux pieux ».

Au cours de l'entretien, Alain Lamassoure nous a fait part de certaines de ces observations sur l'enseignement de l'histoire à l'échelle de l'Europe qu'il compare à « un spectacle bigarré »<sup>801</sup>. Il insiste sur les différences qui se perçoivent principalement :

- 1) Dans la fabrication des programmes
- 2) Dans l'enseignement de l'histoire par les professeurs

---

<sup>798</sup> *Ibid.*

<sup>799</sup> Conseil de l'Europe, *Convention culturelle européenne*, 19 décembre 1954. Consultable en ligne : <https://rm.coe.int/168006458c> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>800</sup> *Ibid.*

<sup>801</sup> Lamassoure, Alain, *op.cit.*

- 3) Dans la place accordée à la matière par rapport à l'ensemble des disciplines scolaires et aux années de scolarisation des élèves.

Ces obstacles à l'enseignement de l'histoire engendrent, selon lui, trois priorités.

- 1) L'histoire devrait se baser sur des faits vérifiés et établis par des recherches scientifiques solides et dont l'interprétation serait quasiment impossible.
- 2) Le récit national de chaque pays devrait être compatible avec le récit des autres et présenté aux élèves d'une manière, qui pousserait à la réconciliation plutôt qu'à entretenir les ressentiments. Ici, l'expérience du manuel franco-allemand que nous avons étudié dans le chapitre précédent est pris comme un exemple fondamental.
- 3) Les histoires nationales, bien qu'ayant la possibilité d'avoir des points de vue différents, auraient toutefois le devoir d'engager la réflexion des élèves vers une conscience européenne commune, d'où la nécessité d'avoir l'exigence d'un socle commun en histoire contemporaine<sup>802</sup>.

Cet enseignement serait principalement axé autour de l'histoire de la construction européenne avec une étude approfondie de ses pays et pères fondateurs ainsi que de la méthode Monnet. Le vocabulaire utilisé serait celui qui réconcilierait les peuples.

Ainsi, A. Lamassoure propose pour consolider son argumentaire la création d'un observatoire de l'enseignement de l'Histoire en Europe qui serait nommé HOPE pour *History Observatory for Peace in Europe*. Cet observatoire voit le jour lors de la réunion des ministres européens de l'Education, à Paris, le 26 novembre 2019. Bien entendu, encore une fois, il ne s'agit que d'un observatoire et non d'une réglementation contraignante. Alain Lamassoure le déplore :

*« Le problème majeur que rencontre l'Union européenne actuellement c'est que chaque gouvernement est tenté de se replier sur lui-même à cause de l'angoisse identitaire donc si on dit "on va conférer à l'Union une compétence supplémentaire qui consisterait à raconter le politiquement correct de l'histoire de l'Europe" on se fait écrabouiller »*<sup>803</sup>.

---

<sup>802</sup> Voir annexe n°3, p. 493.

<sup>803</sup> *Ibid.*

Finalemment nommé OHTE pour *Observatory on History Teaching in Europe*, l'Observatoire est né de la Résolution CM/Res (2020)34<sup>804</sup> adoptée par le Comité des Ministres le 12 novembre 2020. Conformément aux attentes d'Alain Lamassoure, ses missions sont de mener à bien des études quant à l'enseignement de l'histoire et de proposer des conférences et réunions allant dans le sens des valeurs démocratiques, de paix et d'union du Conseil de l'Europe. Un Conseil scientifique, ayant un rôle consultatif (*Advisory*) est composé de 15 membres élus chargés d'adopter des recommandations.

L'observatoire a tenu, de façon hybride et principalement sous forme de *webinar* en raison de la pandémie mondiale de 2019, sa première conférence annuelle sous le thème suivant « Preserving Democracy : why does History Education Matter ? ». Du 2 au 3 décembre 2021 quatre sessions plénières se sont enchaînées :

- 1) *History Education for a Democratic Europe*
- 2) *Why an Observatory on History Teaching in Europe?*
- 3) *Pandemics throughout History: what Lessons do these Crises teach us Today?*
- 4) *Towards a Cooperation Platform for History Education*

---

<sup>804</sup> Comité des ministres du Conseil de l'Europe, Resolution CM/Res(2020)34 establishing the Enlarged Partial Agreement on the Observatory on History Teaching in Europe, 12 novembre 2020. Consultable en ligne : [https://search.coe.int/cm/pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680a054e7](https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a054e7) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2020].

## Chapitre 2 « les Européens », une histoire qui apparaît quand l'Histoire disparaît.

Bien que nous ayons déjà amorcé une réflexion sur le roman national et les transformations que la question européenne y engendre dans les programmes scolaires<sup>805</sup>, il nous semble important d'en saisir ici la portée et d'en dessiner des contours plus précis. D'entrée, nous associons le roman national à la sélection d'événements constitutifs de l'histoire de la nation, généralement guerriers et victorieux, plutôt que d'autres, ainsi qu'à une volonté politique de créer un sentiment d'appartenance autour de ces événements appartenant au passé glorieux du peuple, devenant alors nation. L'idée première est souvent celle du lien entre l'École et la nation. Il suffit déjà de voir le nom attribué au ministère de « l'Éducation nationale » depuis 1932 remplaçant le ministère de « l'Instruction publique » existant depuis 1828. Toutefois, Antoine Prost<sup>806</sup> cherche à déconstruire l'historiographie habituelle, qui explique la volonté politique de la III<sup>ème</sup> République de fabriquer le Français par le biais de l'école. Il y voit une volonté remontant à avant la Révolution et la construction de l'État sous l'Ancien régime. Néanmoins, nous pouvons affirmer que c'est aussi avec la création d'une agrégation d'histoire en 1830 et les premiers manuels de « l'instituteur national »<sup>807</sup> Ernest Lavis de 1884 que la discipline historique à l'école est devenue l'incontournable matrice de création de l'identité nationale. Nous avons observé jusqu'à présent les efforts déployés par l'échelle européenne pour naviguer autour de l'histoire des nations européennes durant telle ou telle période, pour connaître les différents espaces géographiques et territoires européens. Pour notre part, nous voyons dans les années 2010 un tournant silencieux quant à la place de cette question européenne dans les programmes. En effet, il ne s'agit plus de définir l'Europe mais de donner à voir l'histoire des Européens, en tant qu'entité identifiée. Il semblerait que, bien que le franco-centrisme soit encore présent, la civilisation européenne devienne une réalité historique qu'il ne resterait plus qu'à enseigner aux élèves français. Nous tâcherons dans ce

---

<sup>805</sup> Cf supra Premier chapitre : vers une politisation du « phénomène Europe » ?

<sup>806</sup> PROST, Antoine, « Introduction » in FALAIZE, Benoit, HEIMBERG, Charles, LOUBES, Olivier, *l'École et la nation*, ENS Editions, Lyon, 2013.

<sup>807</sup> NORA, Pierre, *op.cit*, version Ebook.

chapitre de proposer une étude des nouvelles formes que prend l'Europe et ses habitants au sein du système éducatif français ainsi que ses effets sur les programmes et leur vocabulaire.

Dans un premier temps essentiel, nous souhaitons observer que cette trichotomie France/Europe/Monde émane de deux entités : les historiens et les politiques mais à l'échelle française, donnant lieu à des débats sur le roman national. Puis, nous nous attacherons à présenter la quasi-schizophrénie de la question européenne dans les programmes, à la fois omniprésente et en filigrane tout au long de la scolarité des élèves mais finalement évidente et manifeste qu'en fin de chapitre, reléguée à la fin de l'année scolaire et donc, souvent, mise à mal par des programmes surchargés et des définitions incomplètes. En dernier lieu, le fameux enjeu des modalités de l'enseignement de l'Europe sera abordé.

## 1. Le tournant silencieux de 2009

### 1.1 Une réforme en catastrophe, un vocable européen qui s'affirme

De 2008 à 2012 s'ensuit une série de réformes concernant le lycée et le nombre d'heures alloué à chacune des disciplines scolaires. Cette période correspond à une forte mobilisation des syndicats et des associations de lycéens pour protester contre ces changements bien trop radicaux et défavorables à un enseignement de qualité.

Le 18 mai 2007, Xavier Darcos (UMP) est placé à la tête du ministère de l'Éducation nationale par le Premier ministre François Fillon, sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Agrégé et docteur es lettres, il enseigne à l'université Paris IV, après avoir été directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale, François Bayrou. Un an après son arrivée à la tête du ministère, Xavier Darcos charge Jean-Paul de Gaudemar, alors recteur de l'Académie de Aix-Marseille et docteur en sciences économiques et sociales, de devenir « M. Réforme du lycée »<sup>808</sup>. L'objectif semble assez clair, il s'agit de modifier en profondeur l'organisation en série du Lycée général et technologique. L'idée est de supprimer tout d'abord les fameuses filières générales L (Littéraires), ES (Économiques et Sociales), S (Scientifiques).

---

<sup>808</sup> AFP, « Jean-Paul de Gaudemar : « M. Réforme du Lycée » ». 29 Mai 2008. Consultable en ligne : [https://www.liberation.fr/actualite/2008/05/29/jean-paul-de-gaudemar-m-reforme-du-lycee\\_16138/](https://www.liberation.fr/actualite/2008/05/29/jean-paul-de-gaudemar-m-reforme-du-lycee_16138/) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

En un mois, les discussions s'enveniment suite aux nouvelles mesures annoncées par le ministre qui présente, le 17 juillet, ses pistes pour la nouvelle classe de Seconde mais également de Première et de Terminale.

Dès le mois de septembre, le SNES en appelle à une grève nationale pour le 7 octobre. Les motifs sont les suivants : désorganiser les filières et donner le choix aux élèves serait une menace pour l'égalité des chances, puisque certains élèves seraient mieux accompagnés que d'autres pour faire leurs choix de modules. Le mois de décembre est donc celui de la mobilisation : étudiante, lycéenne, enseignante, de parents d'élèves. Finalement, dès le mois de janvier, la réforme est repoussée d'un an. Xavier Darcos reproche aux syndicats et aux manifestants leur approche peu constructive.

Avec la décision de reporter d'un an la réforme du lycée, les négociations et réflexions se poursuivent. Le président de la République charge Richard Descoings<sup>809</sup> de mener les débats et d'organiser la concertation avec les acteurs de l'enseignement pour voir aboutir cette réforme. Le 8 avril, le collectif *Ambition pour la réforme du lycée* remet son texte « Oser le changement » à Richard Descoings. Ces neuf propositions<sup>810</sup>, sont consultables en ligne<sup>811</sup> et ont été publiées le 14 avril 2009. Force est d'observer que, dès la troisième ligne, le collectif emploie la terminologie européenne qui est décidément bien entrée et ancrée dans le nouveau vocabulaire éducatif puisque le collectif a pour troisième objectif de « réduire les sorties sans qualification et préparer chacun à *la formation tout au long de la vie* ». Une deuxième remarque notable est celle du terme de « compétences » revenant à quatorze reprises dans le texte face aux « connaissances », deux fois moins nombreuses. Sans crier gare, sans affrontement, par la méthode des petits pas, la méthode européenne s'est insufflée dans les schémas de pensées éducatifs français, où même les collectifs enseignants s'emparent de ces nouvelles pratiques à travers les points 5 et 6 :

*« 5. L'accompagnement, le travail personnel, la vie associative, les relations entre pairs, entre jeunes et adultes, l'apprentissage démocratique sont des*

---

<sup>809</sup> Haut fonctionnaire français, directeur de Sciences Po Paris de 1996 à 2012.

<sup>810</sup> Voir annexe n°2, « Osez le changement ».

<sup>811</sup> Groupe de l'ambition pour la réforme des lycées, « Oser le changement », le 8 avril 2009, Consultable en ligne : <https://ambitionlycees.files.wordpress.com/2009/04/garlpourdescoings3.pdf> [dernière consultation le 28 février 2022].

*dimensions importantes pour la formation et l'insertion du futur citoyen. Leur donner du temps implique de limiter l'horaire de cours des élèves.*

*6. Les modules sont définis par des connaissances et des compétences à acquérir. Le mode d'évaluation est précisé à l'avance. Les modules peuvent être pluridisciplinaires, interdisciplinaires ou disciplinaires ; un ou plusieurs modules sont élaborés par les équipes <sup>812</sup>».*

Suite à ses propositions, le rapport Descoings tombe le 2 juin 2009<sup>813</sup>. Il s'agit d'un rapport de 87 pages, qui cherche avant tout à réformer les choix d'orientation des élèves. Les filières ne sont pas véritablement supprimées : la S est renforcée en matières scientifiques, la L est plus polyvalente, la ES devient plus technologique. L'orientation devient une « révolution » avec des offres de stage, des passerelles entre les filières, et même entre les établissements, tout au long de l'année, deviennent possibles. L'accueil est plutôt favorable et le site du café pédagogique, site d'enseignants qui fait une veille des réformes et des innovations pédagogiques, rapporte qu'il « ne mécontente personne »<sup>814</sup>. Cette fois, c'est son manque d'ambition qui lui est reproché.

Finalement, devant l'impasse de ces réformes, Xavier Darcos est remercié le 23 juin 2009. Luc Châtel est alors nommé à ce ministère par Nicolas Sarkozy, tout en étant le porte-parole du parti, pour y demeurer jusqu'à la fin de la présidence, en mai 2012. Luc Châtel ne souhaite pas s'inscrire dans le sillon de son prédécesseur. Au grand mouvement de réforme souhaité par Jean-Paul de Gaudemar et Xavier Darcos, le nouveau ministre préfère être prudent et se diriger vers la stratégie Descoings<sup>815</sup>.

---

<sup>812</sup> *Ibid.*

<sup>813</sup> DESCOINGS, Richard, *Préconisations sur la réforme du Lycée*, 2 Juin 2009. Consultable en ligne : <http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/rapportconsultationlycee.pdf> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>814</sup> JARRAUD, François, « Le rapport Descoings débouche sur un lycée ravalé », le 12 octobre 2009.

Consultable en ligne :

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/ReformeLyceeRapportDescoings.aspx> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>815</sup> BERTEREAU, Virginie, « Réforme du lycée : l'histoire secrète d'un raté », letudiant.fr, le 31 août 2009. Disponible en ligne : <https://www.letudiant.fr/lycee/seconde/la-reforme-du-lycee-decortiquee-et-commentee-17351/reforme-du-lycee-lhistoire-secrete-dun-rate-10315.html> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

Le 19 novembre 2009, la nouvelle grille des horaires est dévoilée : alors que le volume horaire attribué à l’Histoire-Géographie passait de 2h30 à 4h dans toutes les filières (même scientifiques) de Première, la discipline disparaît des programmes en classe de Terminale Scientifique, ou, du moins, devient une « option » de 2 heures hebdomadaire. L’objectif pour le ministre était d’alléger le programme très chargé des classes scientifiques et de mettre l’épreuve d’Histoire-Géographie en Première afin de soulager les élèves de cette épreuve en Terminale afin qu’ils puissent mettre toute leur énergie dans les révisions des matières scientifiques.

Le 5 décembre 2009, une vingtaine d’historiens signent une pétition dans le *Journal du Dimanche*<sup>816</sup> demandant l’annulation de cette décision. Pour les signataires, la suppression de l’Histoire dans la filière scientifique est doublement dangereuse. Premièrement, de façon purement pragmatique, elle réduit les orientations possibles dans des formations du supérieur, ce qui est clairement souhaité par le ministre qui souhaite réserver la voie S uniquement aux filières scientifiques. Deuxièmement, « *au moment où le président de la République et son gouvernement jugent urgent de lancer un grand débat sur l’identité nationale qui doit mobiliser le pays, cette mesure va priver une partie de la jeunesse française des moyens de se faire de la question une opinion raisonnée grâce à une approche scientifique et critique, ouvrant ainsi la voie aux réactions épidermiques et aux jugements sommaires* »<sup>817</sup>. On peut rappeler ici l’organisation, à ce même moment, d’un débat par le ministre de l’Immigration et de l’Intégration, Eric Besson, afin de réfléchir à ce qu’est être Français, à l’identité nationale, aux racines de la France etc... Ce qui devient finalement l’argumentaire des historiens signataires.

Finalement, le 11 décembre 2009, le Conseil Supérieur de l’Education (CSE) adopte les textes de la réforme du lycée<sup>818</sup>.

---

<sup>816</sup> Journal du Dimanche, « il est impératif d’annuler cette décision », 5 décembre 2009. Consultable en ligne :

<https://www.lejdd.fr/Societe/Education/Il-est-imperatif-d-annuler-cette-decision-155825-3238556>

[dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>817</sup> *Ibid.*

<sup>818</sup> L’expresso du café pédagogique du 28 décembre 2009.

Consultable en ligne :

<http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=r%C3%A9forme%202009>

## 1.2 Un programme de Seconde sous tension subissant de nombreuses modifications

Nous pouvons alors analyser la création de ces nouveaux programmes. Laurence de Cock nous informe dans sa thèse<sup>819</sup> que Laurent Wirth est en charge de cette écriture et que « le groupe est donc fortement réduit à deux Inspecteurs Généraux, deux IPR, deux professeurs de lycée, deux universitaires. Les auditions sont réduites au strict minimum, celles des universitaires se font souvent par téléphone : Jean-François Sirinelli, Nicolas Werth, Gilles Pécout [...] Le programme de seconde est bâti en quatre semaines (du 6 décembre 2009 au 7 janvier 2010), celui de Première en cinq semaines entre début mars et le 13 avril 2010 »<sup>820</sup>. Le programme de Terminale sort en Juillet 2011. « Cette précipitation imposée par le ministère tend les relations avec le groupe d'études (GE) et beaucoup d'enseignants se montrent déçus par les nouveaux programmes et n'ont pas l'impression que leur opinion ait été prise en compte »<sup>821</sup>.

Patricia Legris, dans l'épilogue de sa thèse<sup>822</sup> explique aussi que les professeurs n'ont d'ailleurs pas été « associés à son élaboration ». Dans un entretien qui lui a été accordé par Laurent Wirth, président du groupe d'experts en charge de l'écriture des nouveaux programmes, on comprend que « l'idée d'Europe est le fil conducteur assumé »<sup>823</sup>. Autant Laurent Wirth que son projet de programme font face à de nombreuses critiques. Dans ses *Remarques et propositions sur le projet de programme de Seconde en Histoire et*

---

<sup>819</sup> DE COCK, Laurence, *Le fait colonial à l'école*, « entretien du 3 novembre avec Laurent Wirth », *op.cit.* p. 474.

<sup>820</sup> *Ibid.*

<sup>821</sup> LEGRIS, Patricia pour le site aggiornamento, 6 mars 2012. Ce texte est un résumé de l'article « Les coulisses des programmes d'histoire. Transformations des circuits d'écriture depuis la Libération », *Historiens et géographes*, n°417, janvier 2012. Consultable en ligne : <https://aggiornamento.hypotheses.org/781> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>822</sup> LEGRIS, Patricia, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010)*. Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative. Université Panthéon Sorbonne - Paris I, Thèse de Sciences politiques dirigée par Monsieur le Professeur Yves DELOYE et de Madame la Professeure Brigitte GAITI, soutenue le vendredi 18 juin 2010.

Consultable en ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00579269/document>

<sup>823</sup> *Ibid.*

*Géographie*<sup>824</sup>, l'APHG y voit un programme « gadgétisé sur le coup de différents thèmes à la mode [...] introduisant une discontinuité chronologique [et] éclaté entre différents thèmes n'ayant pas de lien entre eux »<sup>825</sup>. Surtout, l'APHG soulève une question houleuse « l'Europe, seule en lice ? » où l'Europe est perçue comme « la seule civilisation », ce à quoi Laurent Wirth demande « si maintenant le mot européen est devenu une insulte »<sup>826</sup>. Jusqu'à son vote par le CSE le 1<sup>er</sup> avril, le programme de Seconde subit des modifications. Laurence de Cock dans sa thèse dresse le tableau des modifications en rapport avec la place du fait colonial<sup>827</sup> que nous présentons ci-dessous. Toutefois, il est très intéressant de voir que ce fait colonial est intimement lié à la place de l'Europe et notamment des Européens dans leur rapport au reste du monde. En effet, le terme de civilisation est remplacé, soit par Europe, soit par reste du monde. Du coup, l'étude de l'histoire se fait également par le prisme euro-centré, dans un rapport de domination que les Européens ont pu avoir sur le monde et où la France conserve une place prédominante. Dans le tableau, le rouge correspond aux passages supprimés, en bleu les passages reformulés et en vert des passages ajoutés.

---

<sup>824</sup> APHG, Remarques et propositions de l'APHG sur le projet de programme de Seconde en Histoire et Géographie.

Consultable en ligne : [http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/APHG\\_sur\\_le\\_programme\\_de\\_Seconde.pdf](http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/APHG_sur_le_programme_de_Seconde.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>825</sup> *Ibid.*

<sup>826</sup> LEGRIS, *op.cit.*, p. 590.

<sup>827</sup> DE COCK, Laurence, *op.cit.*, p. 476.

*Tableau 9 : Laurence de Cock sur « l'évolution de la place du fait colonial dans les programmes de Seconde entre les propositions initiales et le programme définitif »*

Explication du code couleur (donnée par l'auteurice) : rouge = suppression, bleu = reformulation, vert = ajout.

Proposition de programme soumis à consultation le 27 janvier 2010. Arrêt de la consultation : 12 mars	Programme paru au BOEN le 29 avril 2010
<p><b>Thème 4 – Nouvelles visions de l'homme et du monde à l'époque moderne (XVe-XVIIIe siècle) 9 - 10h</b></p> <p>Trois questions obligatoires</p> <p>1) La diversité du monde (XVe-XVIe siècle)</p> <p><u>Mise en œuvre</u> La question porte sur des lieux représentatifs de <b>civilisations</b> du monde. Elle est traitée en prenant appui sur l'étude de deux villes (dans toutes leurs dimensions et en prenant en compte leurs éventuelles relations avec l'Europe) : Une étude obligatoire : - de Constantinople à Istanbul : un carrefour de <b>civilisations</b>. Une étude au choix parmi les deux suivantes : * Pékin : une capitale d'empire. * Tenochtitlan : une civilisation confrontée à la colonisation.</p>	<p><b>Thème 4 – Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne 10-11 h</b></p> <p>Question obligatoire :</p> <p>1) L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle)</p> <p><u>Mise en œuvre :</u> La question traite des contacts des Européens avec d'autres mondes et de l'élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui sur une étude obligatoire :</p> <p>-De Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétiennes, musulmane, juive) ; -Une étude choisie parmi les deux suivantes : *un navigateur européen et ses voyages de découverte ; * un grand port européen ; - Une autre étude choisie parmi les deux suivantes * Une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne; * Pékin : une cité interdite ?</p>
<p><b>Thème 5 - Révolutions, libertés, nations, de la fin de l'époque moderne à l'aube du monde contemporain (fin XVIIe-milieu XIXe siècle) 14-15</b></p> <p>2) La Révolution française : un nouvel univers politique</p> <p><u>Mise en œuvre :</u> La question porte sur l'apprentissage difficile des libertés et de la souveraineté nationale pendant la Révolution française. On aborde :</p>	<p><b>Thème 5 - Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine 15-16 h</b></p> <p>2) Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIXe siècle</p> <p><u>Mise en œuvre :</u> Un mouvement libéral et national en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. 1848 : révolutions politiques, révolutions sociales, en France et</p>
<p>- Le déclenchement de l'événement révolutionnaire (1788- 1789). - Les principes de la Révolution à l'épreuve des expériences politiques, de la prise de la Bastille au début de l'Empire, en s'appuyant sur trois problématiques : l'échec de la monarchie constitutionnelle (de la fête de la Fédération au 10 août 1792) ; la République et ses contradictions (du 10 août 1792 au 18 brumaire); Napoléon Bonaparte : liquidation ou consolidation des principes de la Révolution (du 18 brumaire au début de l'Empire) On insiste sur le rôle et le jeu des acteurs, individuels et collectifs.</p>	<p>en Europe. Les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application</p>

Laurence de Cock y voit l'effet de la nouvelle historiographie de l'histoire globale et notamment l'influence de l'ouvrage de Patrick Boucheron *L'histoire du monde au XV<sup>ème</sup> siècle*<sup>828</sup> paru la même année que la réforme des programmes. Selon elle, « on y sent l'influence de l'historiographie de l'histoire connectée »<sup>829</sup>. Mais ce problème, posé d'ailleurs par la même autrice dans *la Fabrique scolaire de l'histoire*, interroge « l'histoire globale a-t-elle vocation à substituer un récit (mondial) à un autre (national) dans l'optique de faire aimer le monde comme on a longtemps proclamé et comme on proclame encore qu'il s'agirait de faire aimer la France ? »<sup>830</sup>. Les mécanismes utilisés auparavant pour enseigner l'histoire de France semblent se retrouver, mais à une échelle plus globalisante, européanisante même.

Ainsi, peut-on voir que la place de l'Europe dans les programmes est quasi schizophrénique : clivante, « objet d'enseignement vif »<sup>831</sup>, l'Europe n'est pas un sujet facile à aborder puisqu'il s'agit d'un équilibre précaire entre ce nouveau récit européen à mettre en place avec l'enseignement du fameux roman national, toujours bien ancré.

---

<sup>828</sup> BOUCHERON, Patrick, *L'histoire du monde au XV<sup>ème</sup> siècle*, Fayard, Paris, 2009.

<sup>829</sup> DE COCK, Laurence, *op.cit.*, p. 478.

<sup>830</sup> De COCK, Laurence (dir.), *la Fabrique scolaire de l'Histoire*, *op.cit.*, version Ebook, « III.1 Le Monde pour horizon, et tant d'histoires à enseigner », « Pourquoi enseigner l'histoire globale ? ».

<sup>831</sup> CHOPIN, Thierry, « Faire école d'Europe », *le Grand continent*, 21 octobre 2020.

Consultable en ligne : <https://legrandcontinent.eu/fr/2020/10/21/ecole-europe/> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

## 2 Du roman national au roman européen : changement méthodologique ou adaptation ?

### 2.1 Les RDV de Blois : écriture d'une histoire des Européens

Après cette mise au point sur les réformes de 2009-2010, nous proposons ici de discuter de la place, non plus seulement de l'Europe, mais également de l'Européen dans les débats historiques susceptibles d'aiguiller l'orientation des programmes scolaires. Il nous faut maintenant envisager la part d'influence du champ de la recherche sur la question européenne. « Il était grand temps que les Rendez-vous de l'histoire de Blois s'occupent de l'Europe »<sup>832</sup>, ainsi, Elie Barnavi<sup>833</sup>, membre du conseil scientifique des Rendez-vous de l'Histoire, introduit-il la 11<sup>ème</sup> édition du rendez-vous de 2008. Placés « sous le haut patronage de la présidence française de l'Union européenne »<sup>834</sup>, le thème de l'année n'est pas l'Europe ni l'Union européenne mais bien « les Européens ». Du jeudi 9 au dimanche 12 octobre 2008, un cycle de débats et de conférences est organisé autour de la définition de l'eupéanité : qui sont les Européens ? Existent-ils en tant que communauté de destin ? Pourquoi et comment les enseigner ? Elie Barnavi les distingue d'ailleurs des citoyens européens dans cette dernière phrase introductive : « Encore un effort de mémoire, citoyens de l'Europe, et vous serez européens ! »<sup>835</sup>. La distinction est enfin faite : être citoyen européen ne crée pas *de facto* l'Européen ni même les Européens. Il manque cette composante essentielle, la mémoire, aux origines du sentiment d'appartenance, courroie de transmission de l'identité. Dans la conférence inaugurale, il est intéressant de noter que c'est Tzvetan Todorov qui est chargé de définir « l'identité européenne »<sup>836</sup>. Deux ans auparavant, en 2006, l'auteur publie d'ailleurs son ouvrage *L'Esprit des Lumières*<sup>837</sup> dans lequel il explique que les valeurs universelles de tolérance, égalité, laïcité sont à l'origine d'une « attitude » européenne « responsable de

---

<sup>832</sup> Archives des Rendez-vous de l'histoire, [https://rdv-histoire.com/sites/default/files/fichiers/journal\\_20081.pdf](https://rdv-histoire.com/sites/default/files/fichiers/journal_20081.pdf)

<sup>833</sup> Professeur émérite et conseiller scientifique auprès du musée de l'Europe à Bruxelles.

<sup>834</sup> *Ibid.*

<sup>835</sup> *Ibid.*

<sup>836</sup> TODOROV, Tzvetan, « l'Identité européenne », Conférence donnée lors des Rendez-vous de Blois, (11<sup>ème</sup> édition, « les Européens »), jeudi 9 octobre 2008.

<sup>837</sup> TODOROV, Tzvetan, *L'Esprit des Lumières*, Paris, Robert Laffont, 2006.

l'identité présente des Européens »<sup>838</sup>. Ainsi, les historiens tentent d'appréhender une identité européenne à travers des racines lointaines dont ils s'attachent à faire le récit.

Ces conférences sont disponibles en ligne. Nous proposons ci-dessous un tableau de synthèse des conférences et débats les plus liés à notre sujet.

---

<sup>838</sup> *Ibid.*

*Tableau 10 : Conférences RDV de Blois 2008.*

<b>Date</b>	<b>Titre de l'intervention</b>	<b>Intervenants</b>
Jeudi 9 Octobre	L'IDENTITÉ EUROPÉENNE	Conférence de TZVETAN TODOROV, directeur de recherche au CNRS
	LA PART COLONIALE DE L'HISTOIRE EUROPEENNE	CATHERINE COQUERY-VIDROVITCH, professeure émérite, université Denis Diderot – Paris 7, MYRIAM COTTIAS, directrice de recherche au CNRS, ALAIN FOREST, professeur à l'université Denis Diderot- Paris 7, BENJAMIN STORA, professeur à l'ENVOL, JAKOB VOGEL, professeur à l'université de Cologne
Samedi 11 octobre	POURQUOI TANT DE GUERRES ?	PATRICE BRUN, professeur d'histoire ancienne, université de Bordeaux 3, JOËL CORNETTE, professeur à l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, GERD KRUMEICH, professeur d'histoire moderne et contemporaine à Düsseldorf, NICOLAS OFFENSTADT, maître de conférence en histoire médiévale à l'université Paris 1, LAURENT WIRTH, inspecteur général de l'Education nationale
	1492 - 1945, POURQUOI L'EUROPE S'EST- ELLE IMPOSÉE AU MONDE ?	DAVID COSANDEY, essayiste, CHRISTIAN GRATALOUP, géohistorien, LAURENT TESTOT, rédacteur à Sciences humaines
	HISTOIRE GLOBALE, HISTOIRES CONNECTÉES :	CAROLINE DOUKI, maître de conférences à l'université Paris 8, PHILIPPE MINARD, professeur à l'université Paris 8, PAUL-ANDRÉ ROSENTAL, directeur d'études à l'EHESS,

	VERS LA FIN DES HISTOIRES NATIONALES	JEAN-PAUL ZUÑIGA, chercheur à l'EHESS
	L'EUROPE PUISSANCE : PROJET, MYTHE OU RÉALITÉ ?	PASCAL BONIFACE, directeur de l'IRIS, NICHOLAS DUNGAN, ex président de la french american foundation, JEANDOMINIQUE GIULANI, fondation Robert Schumann, BERNARD GUETTA, journaliste à France Inter, JEAN-NOEL JEANNENEY, historien, journaliste, président de l'association Europartenaires, ALBERTO TOSCANO, président du Club de la Presse Européenne HUBERT VEDRINE, Ancien Ministre des Affaires étrangères, Consultant international et Conseil en stratégie géopolitique
Dimanche 12	LES ÉTATS AU RISQUE DE L'EUROPE OU L'EUROPE AU RISQUE DES ÉTATS ?	ANNE DULPHY, maître de conférences à l'Ecole polytechnique et à l'IEP de Paris, SYLVAIN KAHN, professeur à l'IEP de Paris, CHRISTINE MANIGAND, professeur d'histoire contemporaine à l'université de Poitiers, ELISABETH DU RÉAU, professeur à l'université Paris 3, LAURENT WIRTH, inspecteur général de l'Education nationale
	LE ROMAN DE L'EUROPE. MYTHES ET ANACHRONISMES	ALESSANDRO BARBERO, professeur d'histoire médiévale à l'université de Turin, ROBERT FRANK, professeur d'histoire contemporaine à l'université de Paris I, ETIENNE FRANCOIS, professeur à la Freie Universität, Berlin, NICOLAS OFFENSTADT, maître de conférences en histoire médiévale à l'université de Paris 1, ANNE-MARIE THIESSE, directrice de recherche au CNRS

De façon plutôt générale, il est possible de retenir de ces conférences une nouvelle périodisation de l'aventure européenne. Les historiens, en cherchant à repérer des références communes aux Européens, accentuent les caractères capables de les définir. En effet, à la lecture des différents titres des conférences et débats, nous pouvons dégager trois questions centrales devant définir les Européens :

- 1) D'où viennent-ils et quels sont les fondements historiques, ou mythiques, des Européens ?
- 2) Quelles sont les caractéristiques qui les unissent et qui forment leur appartenance ?
- 3) Comment leur histoire s'intègre-t-elle à celle de leurs différentes nations mais également à celle du monde ?

Le traitement qui est fait des Européens, presque en tant que peuple, s'avère donc délicat. Le projet européen, bien que présenté dans ces conférences comme antérieur à la construction européenne, semble toujours analysé au prisme de la nation, quasi immuable mais également dans un esprit d'ouverture sur le reste du monde.

Pour répondre tout d'abord à ces questionnements, nous pouvons examiner de plus près la conférence « Pourquoi tant de guerres ? »<sup>839</sup>. Les intervenants y expliquent que l'histoire des Européens « est ponctuée de guerres de plus en plus agressives » et que l'Europe « apparaît quand elle est agressée »<sup>840</sup>. Ils voient dans l'évolution des guerres entre les Européens (ici à comprendre comme simples habitants de l'Europe, sans véritable conscience de leur existence) un « héritage guerrier européen »<sup>841</sup> mais où parler de prise de conscience reste anachronique. Cela confirme bien que les guerres sont une source de conscientisation européenne. En effet, et les intervenants le rappellent, ce qui caractérise l'histoire de l'Europe selon Eric Hobsbawm<sup>842</sup>, ce n'est pas son unité mais bien la division, lui donnant même le qualificatif de

---

<sup>839</sup> Compte rendu réalisé par BEILLARD Marion (Collège Mozart, Athis-Mons) et PRIEUR Laurence (Lycée Van Gogh, Aibergenville) pour l'académie de Versailles, dimanche 23 novembre 2008. BRUN Patrice, CORNETTE Joël, KRUMEICH Gerd, OFFENSTADT Nicolas, WIRTH Laurent, « Pourquoi tant de guerres ? » *Les Rendez-vous de Blois*, Table ronde qui s'est tenue le 11 octobre 2008 à l'antenne universitaire. <https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article606> [Consulté le 26 avril 2021].

<sup>840</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>841</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>842</sup> HOBBSAWM, Eric, « L'Europe : mythe, histoire, réalité », *Le Monde*, 25 septembre 2008.

« continent de la guerre »<sup>843</sup>. Toutefois, « historiquement, la vision de l'Europe en tant que civilisation unitaire et en tant qu'espace géopolitique et communauté de destin, s'est dessinée par réaction à des entités ou des menaces extérieures »<sup>844</sup>.

Nous pouvons également voir dans deux autres conférences « la part coloniale de l'histoire européenne »<sup>845</sup>, et « 1492 - 1945, pourquoi l'Europe s'est-elle imposée au monde ? »<sup>846</sup> où la domination coloniale du continent européen se répercute sur le reste du monde. Tout comme Norbert Elias qui parle de l'« auto-conscience de l'Occident »<sup>847</sup>, Enzo Traverso souligne que « le sentiment d'un passé européen partagé n'en est que la simple expression ». La conscience européenne viendrait donc en outre d'une volonté d'asseoir sa domination en imposant les valeurs européennes.

Toujours concernant les trois questionnements centraux des conférences de Blois, les intervenants Alessandro Barbero, Robert Frank, Etienne Francois et Anne-Marie Thiesse discutent des modalités de la construction du nouveau roman européen dans la conférence « le roman de l'Europe, entre mythes et anachronismes »<sup>848</sup>. Pour eux, les deux fonctions du roman national, à savoir l'appropriation des membres de sa communauté et l'étendue de son territoire, se retrouvent aujourd'hui dans la « fable européenne », forgée pour séduire davantage ceux qui

---

<sup>843</sup> *Ibid.* p. 1

<sup>844</sup> TRAVERSO Enzo, « L'Europe et ses mémoires. Trois perspectives croisées », *Raisons politiques*, n°36, 2009. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2009-4-page-151.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>845</sup> Catherine COQUERY-VIDROVITCH, Myriam COTTIAS, Alain FOREST, Benjamin STORA, JAKOB VOGEL, « la part coloniale de l'histoire européenne », *Les rendez-vous de Blois, les Européens*, vendredi 10 octobre 2008.

<sup>846</sup> David COSANDEY, Christian GRATALOUP, Laurent TESTOT, « 1492 - 1945, pourquoi l'Europe s'est-elle imposée au monde ? », *Les rendez-vous de Blois, les Européens*, vendredi 10 octobre 2008.

<sup>847</sup> NORBERT, Elias, *La civilisation des murs*, Calmann-Lévy/Presses Pocket, Paris, 1973 in TRAVERSO Enzo, *op.cit.*

<sup>848</sup> Compte rendu réalisé par BEILLARD Marion et PRIEUR Laurence *op.cit.* Alessandro BARBERO, Robert FRANK, Etienne FRANCOIS, Anne-Marie THIESSE, Nicolas OFFENSTADT « Le roman de l'Europe, mythes et anachronismes », Table ronde qui s'est tenue le 12 octobre 2008 à l'antenne universitaire.

Consultable en ligne : <https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article606> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

l'écouteront. A l'instar de la règle des trois unités du théâtre classique, les intervenants voient le lieu, l'action et le temps comme les trois incontournables de la définition du roman national :

- « unité de lieu, pour légitimer le territoire de la nation. Le récit de la nation est celui d'une terre : nos ancêtres étaient là avant les autres.

- unité d'action. Le personnage central est la nation, un être unique collectif qui au cours des siècles se bat pour son unité, sa liberté et son indépendance.

- unité de temps. C'est en fait une absence de temps : il faut retrouver ce qui était il y a des siècles, la nation est immobile, figée. »<sup>849</sup>

Ce que Suzanne Citron appelle « l'opération historiographique »<sup>850</sup> pour la construction du mythe national cherche à créer un « peuple originel dans les brumes du passé le plus lointain <sup>851</sup>», ce qui se retrouve également ici avec l'Européen et l'Europe. Le mythe devient ce qu'il faut retenir malgré le risque encouru par les États. Toutefois, à l'échelle européenne, cela reste plus difficile à observer. Selon les intervenants d'ailleurs, s'il n'existe pas de personnage sur les billets de l'euro, c'est parce qu'il « n'existe pas de personnage européen »<sup>852</sup>. Cette fabrique d'une « préhistoire européenne »<sup>853</sup> ne relève finalement que d'un nouveau roman qui se calerait sur les méthodes du roman national. Et pourtant, il s'agit d'un « roman rose », qui ennue souvent les élèves, alors qu'on pourrait écrire plus facilement un sanglant roman d'épouvante (un « roman gore »)<sup>854</sup> Finalement, il est difficile de savoir dans quelle mesure la guerre a joué un rôle déterminant dans le développement du roman européen.

A côté de ces débats et conférences, les rendez-vous de Blois tentent également d'avoir une portée pédagogique au plus proche des enjeux éducatifs et des enseignants. En effet, un parcours « pédagogique » est également proposé avec divers ateliers menés pour une

---

<sup>849</sup> *Ibid.*

<sup>850</sup> CITRON, Suzanne, GIUNVARC'H Christian-J., PLASSERAUD, Yves, *Histoire de France mythes et réalités. Quelle place pour les peuples et les minorités ? Quelle place pour l'Europe?*, version Ebook, « Chapitre I : La construction des mythes de l'Histoire de France », Erès, Nantes, 1994.

<sup>851</sup> *Ibid.*

<sup>852</sup> *Ibid.*

<sup>853</sup> DUPHY, Anne, et MANIGAND, Christine, *la France au risque de l'Europe*, Chapitre I « les Français au service de l'Europe unie », « des prophètes aux pionniers », Armand Colin, Paris, 2006.

<sup>854</sup> Compte rendu réalisé par BEILLARD Marion et PRIEUR Laurence *op.cit.*

réflexion sur l'enseignement de l'Europe afin de « donner aux élèves ce qui leur permet d'appréhender les différents aspects du projet européen, identitaires, géohistoriques, géopolitiques, sociaux, économiques, et de se positionner face à son évolution »<sup>855</sup>.

On y trouve les ateliers suivants :

*Tableau 11 : Ateliers proposés lors des RDV de Blois*

<p><b>Comment l'union européenne a construit l'Europe ? De l'intérêt d'une démarche en géographie historique pour comprendre la construction européenne</b></p>	<p>Christian GRATALOUP, Professeur UMR en géographie-cité EHGO, Sylvain KAHN, Professeur à Sciences-Politiques Paris, Guy MANDON, Inspecteur général de l'Education nationale, Anick MELLINA, IA IPR Histoire-Géographie académie de Paris</p>
<p><b>Enseigner la construction européenne dans une démarche géohistorienne</b></p>	<p>Christian GRATALOUP, professeur UMR en géographie-cité EHGO, spécialiste de la géohistoire, Sylvain KAHN, professeur à l'IEP de Paris Jean-Francois LEBORGNE, IA IPR Histoire-Géographie académie d'Orléans-Tours</p>
<p><b>L'enseignement de l'Europe dans les manuels scolaires français</b></p>	<p>Corinne BONAFoux, chercheur à l'INRP de Lyon Claire LIENHARDT, IA IPR histoire-géographie de l'académie Tours-Orléans.</p>
<p><b>Programmes et manuels d'histoire en Europe : études de cas</b></p>	<p>Corinne BONAFoux, chercheuse à l'INRP, Michaela BRAUN Guillaume LE QUINTREC, auteurs du manuel franco-allemand, Arnaud LEONARD, professeur au lycée français de Varsovie Claire LIENHARDT, IA IPR histoire-géographie académie Orléans-Tours.</p>

<sup>855</sup> Introduction au parcours pédagogique « enseigner l'Europe » des Rendez-vous de Blois. <http://old.rdv-histoire.com/-Enseigner-l-Europe-.html>

<p><b>L'Europe enseignée : approches pédagogiques innovantes</b></p>	<p>Jean-FRANCOIS LEBORGNE, IA IPR Histoire-Géographie académie d'Orléans-Tours, Nicole LUCAS formatrice en IUFM les professeurs Ronan CHEREL, Vincent MARIE et Yannick PINCE</p>
<p><b>Enseigner l'Europe avec le site jalons pour l'histoire du temps present (ina)</b></p>	<p>Sophie BACHMANN, chef de projet éditorial du site Jalons à l'Ina, Eric FARDEL, professeur histoire géographie de l'académie d'Orléans-Tours, Marc VIGIE, IA-IPR histoire-géographie de l'académie de Versailles, Claude ROBINOT, professeur à l'IUFM de Versailles.</p>

En résumé, il apparaît bien que la construction de l'histoire des Européens et les modalités d'écriture de cette histoire participent à une nouvelle volonté des historiens à partir de 2008. Avec les rendez-vous de Blois, qu'il s'agisse de la volonté de domination sur le reste du monde ou des guerres entre Européens, la fabrique du roman européen entraîne un élargissement du champ de la recherche historique. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les historiens et enseignants semblent également s'intéresser à la façon d'enseigner cette histoire européenne. Toutefois, la question demeure de savoir dans quelle mesure le nouveau roman européen en cours d'écriture influence les programmes scolaires dans le but d'atteindre les élèves.

## 2.2 La critique du roman européen : entre histoire « bling-bling »<sup>856</sup> et indispensable articulation entre Europe et nation.

Sur ce point, l'intégration de l'histoire de la France dans l'histoire européenne est plutôt récente. Pendant les périodes précédemment étudiées, nous avons vu que l'enseignement de l'histoire ou de la géographie européenne était finalement celle des histoires et géographies nationales ou de l'Union européenne. L'emboîtement des échelles ne se faisait que peu ou prou.

---

<sup>856</sup> OFFENSTADT, Nicolas, *L'histoire bling-bling. Le retour du roman national*, Paris, Stock, collection « Parti Pris », 2009, version Ebook.

Désormais, l'interprétation générale des historiens est que l'histoire française est aujourd'hui indissociable de l'histoire européenne bien que ce nouveau roman européen présente quelques risques téléologiques et elliptiques.

Pour commencer cette analyse de la critique que font les historiens sur ce nouveau roman, il nous semble important de relever la vision qu'en ont trois d'entre eux à partir de l'année 2008. Les deux premiers sont déjà habitués à la réflexion et mise en œuvre de programmes scolaires puisqu'il s'agit de Dominique Borne et de Philippe Joutard<sup>857</sup>, dont nous avons déjà parlé dans notre première partie. Les deux historiens sont toujours très proches du milieu éducatif en 2008. Philippe Joutard, en effet, a participé à l'élaboration des programmes du primaire en 2002 et Dominique Borne est resté IGEN jusqu'en 2005. Le troisième est Nicolas Offenstadt, historien et maître de conférences à Paris I, qui publie en 2009 *l'Histoire bling-bling*<sup>858</sup>, ouvrage « à la limite entre le pamphlet et le discours scientifique »<sup>859</sup>, qui s'attaque aux politiques mémorielles de Nicolas Sarkozy et au danger de la mise en scène du politique dans le champ historique.

Dans le cadre de cette étude, nous proposons de considérer trois aspects du discours de ces historiens. Premièrement, pour eux, l'articulation entre histoire nationale et histoire européenne est une composante nécessaire des programmes et de l'enseignement, sans pour autant renoncer à toute forme de roman national. Deuxièmement, il s'agit pour ce faire de créer, ou retrouver, un récit européen et, sans en faire un nouveau mythe, d'en permettre une analyse critique pour et par les élèves. Enfin, les dangers et limites de ce récit européen sont également soulignés par les historiens car il écarte, comme tout récit, certains événements douloureux du passé, bien identifiés.

---

<sup>857</sup> Cf « Première partie : 1992-1991 l'apparition du citoyen européen, chap. 2, 2.2 le programme Borne-Berstein et 2.3 l'histoire européenne à l'École, un débat historiographique ».

<sup>858</sup> OFFENSTADT, Nicolas, *op.cit.*

<sup>859</sup> TOULMONDE, Claudette, « Nicolas Offenstadt, L'histoire bling-bling. Le retour du roman national », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 2010, mis en ligne le 04 mars 2011, consulté le 27 avril 2022. Consultable en ligne : <http://journals.openedition.org/chrhc/2195> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

A partir des écrits de Philippe Joutard<sup>860</sup> et Dominique Borne<sup>861</sup>, il apparaît assez clairement que l’histoire nationale doit désormais s’articuler à l’histoire européenne. Ce constat soulève toutefois la question de la place du roman national à l’école et dans les programmes. Cette réduction du temps alloué à la grande histoire de France est souvent mise en parallèle d’une forme de dégradation de l’Histoire et des connaissances des élèves. Pourtant, si le mythe national est depuis longtemps critiqué et remis en question par l’historiographie<sup>862</sup> traditionnelle, il reste néanmoins une composante essentielle du ciment identitaire tout autant qu’une forme nostalgique de l’enseignement de l’Histoire. Alors comment désormais enseigner l’histoire (de France, d’Europe, du monde) aux élèves ? C’est la question que posent Philippe Joutard<sup>863</sup> et Dominique Borne<sup>864</sup> dans deux articles distincts et pourtant au titre quasi-similaire.

« C’est donc une autre histoire de France qu’il faut mettre en récit »<sup>865</sup>, nous explique Dominique Borne. Pour l’ancien IGEN, les nouveaux programmes du lycée sont tiraillés entre les échelles d’analyse. En effet, alors que certains thèmes focalisent trop leur attention sur le niveau national, il prend l’exemple de la Révolution française « surreprésentée »<sup>866</sup> en Seconde, l’ensemble du programme n’accorde qu’une part « relativement faible »<sup>867</sup> à l’histoire de la France. Et pourtant, Dominique Borne regrette que l’histoire de la France ne soit pas suffisamment « confrontée à d’autres histoires »<sup>868</sup>, alors même que « cette histoire est tissée - faut-il dire connectée ? – avec beaucoup d’autres histoires,

---

<sup>860</sup> JOUTARD, Philippe, « Quelle histoire enseigner à nos enfants ? », *L’Histoire collections* n°44, Juillet-septembre 2009.

Entretien des *Cahiers pédagogiques* avec Philippe JOUTARD, « Nouveaux programmes du primaire : retour sur un gâchis », *Actualité éducative*, n°465, septembre 2008.

<sup>861</sup> BORNE, Dominique. « Comment l’enseigner ? », In: *Vingtième Siècle, revue d’histoire*, n°71, juillet-septembre 2001. Dossier : Apprendre l’histoire de l’Europe.

BORNE, Dominique, « Quelle histoire de France enseigner ? », *Le Débat*, n°175, mars 2013.

<sup>862</sup> CITRON Suzanne, *Le Mythe national, l’Histoire de France revisitée*, Les éditions de l’atelier, Ivry-sur-Seine, 2017, version Ebook.

<sup>863</sup> JOUTARD, Philippe, « Quelle histoire enseigner à nos enfants ? », *L’Histoire collections* n°44, Juillet-septembre 2009.

<sup>864</sup> BORNE, Dominique, « Quelle histoire de France enseigner ? », *Le Débat*, n°175, mars 2013.

<sup>865</sup> *Op.cit.*, p. 42.

<sup>866</sup> *Op.cit.*. p. 37.

<sup>867</sup> *Op.cit.*. p. 38.

<sup>868</sup> *Ibid.*

au premier chef à l'histoire de l'Europe »<sup>869</sup>. Bien que Dominique Borne ne rejette pas l'idée d'une histoire de France « qui rassemblerait les événements et les moments d'histoire où se reconnaîtraient tous ceux qui vivent sur le territoire national [afin de] « faire France » ensemble »<sup>870</sup>, il reste toutefois très prudent à l'idée de restaurer le roman national français et en appelle davantage à la confrontation des histoires, notamment à celle de l'Europe.

Philippe Joutard quant à lui semble rejeter davantage l'idée du roman national à l'école, notamment primaire. En fait, sans trop anticiper sur la suite de notre développement de l'analyse des programmes, on peut dire que Philippe Joutard fait partie de ces historiens qui souhaitent que les élèves arrivent à « manier plusieurs échelles et passer du local au mondial, sans oublier le niveau européen, de plus en plus important pour notre vie quotidienne »<sup>871</sup>.

Dans un deuxième temps, il s'agit de faire une nouvelle histoire, plus connectée au reste du monde et ouverte sur les histoires d'autres nations. Y aurait-il alors l'idée sous-jacente de créer ou réinventer le récit européen ? Le point qui nous intéresse ici porte sur les raisons qu'il y aurait à écrire un nouveau roman, plus élargi cette fois-ci. Les deux historiens poursuivent justement leur réflexion quant aux choix historiques à faire et sur la manière de les aborder dans les programmes.

Philippe Joutard, lui, voit en l'Europe une histoire déjà existante, qu'il s'agirait de faire redécouvrir aux élèves. Selon lui, le récit européen semble même antérieur au récit national « lavissien [qui a] été mis en place dans le contexte précis de l'opposition à l'Allemagne et l'esprit de revanche »<sup>872</sup>. A cela, il ajoute que « l'Europe commence avant le traité de Maastricht »<sup>873</sup>. Le récit européen est donc celui de la réconciliation, notamment franco-allemande, ainsi que de la construction. Il ne s'agit donc pas ici de l'inventer mais juste de le retrouver afin d'enseigner une histoire plus apaisée. En revanche, Dominique Borne semble plus mesuré. Au regard de l'historien, les programmes sont là également pour permettre aux élèves de se retrouver autour de grands moments constitutifs de leur histoire. Aussi, s'agit-il « d'inventer l'agencement de moments historiques, tous dûment vérifiés et critiqués, qui donne

---

<sup>869</sup> *Ibid.*

<sup>870</sup> *Op.cit.*, p. 35.

<sup>871</sup> JOUTARD, Philippe, « Quelle histoire enseigner à nos enfants ? », *L'Histoire collections* n°44, Juillet-septembre 2009.

<sup>872</sup> JOUTARD, Philippe, *op.cit.*

<sup>873</sup> *Ibid.*

une autre saveur à l'intrigue »<sup>874</sup>. Par les termes « saveur » et « intrigue », Dominique Borne ne rejette pas non plus l'idée de mise en récit autour, non plus de héros à « congédier »<sup>875</sup>, de la multiplication des « récits de vie des acteurs, souvent anonymes [car] beaucoup d'entre eux peuvent servir de symboles »<sup>876</sup>.

Pour terminer ce tour d'horizon des critiques faites aux modalités d'écriture d'une histoire « européanisée », il nous faut souligner les dangers que comporte l'écriture d'un nouveau récit européen, ou de sa réécriture. Les critiques faites au roman national sont nombreuses et donnent à voir une écriture de l'histoire faite à la gloire de héros, généralement des hommes, guerriers, mais pas forcément victorieux<sup>877</sup>. D'après Dominique Borne d'ailleurs, les héros s'effacent et les « élèves sont [désormais] plus invités à déplorer les victimes qu'à célébrer les héros »<sup>878</sup>. Nicolas Offenstadt estime que « les discours se multiplient et tendent à faire croire que l'Europe contemporaine a toujours été, depuis le Moyen Âge, voire l'Antiquité. Toujours déjà là elle aussi »<sup>879</sup>. Son analyse rejoint notre hypothèse de départ expliquant que ce nouveau récit se renforce à la suite du développement des institutions européennes depuis l'ouverture également à l'Est suite à la fin de la guerre froide. Ces institutions ont en effet « besoin d'un récit qui les soutiennent, qui leur donne de l'épaisseur, qui leur bâtit une histoire compréhensible »<sup>880</sup>. Pour ce faire, cette histoire a besoin... de nouveaux héros.

Ainsi l'historien prend-il un héros européen souvent sollicité : Charlemagne, qualifié de « père de l'Europe ». Ce choix provient d'un poème d'Angilbert<sup>881</sup>, poète, mais aussi ministre de Charlemagne. Nicolas Offenstadt nous révèle que ce qui est omis dans ce poème, c'est qu'il qualifie également l'Empereur de « maître du monde » et que donc « c'est le regard rétrospectif qui isole la notion d'Europe des autres »<sup>882</sup>. D'ailleurs, l'utilisation faite par les institutions et le discours politique de Charlemagne se retrouve dans son prix éponyme. Le

---

<sup>874</sup> BORNE, Dominique, *op.cit.* p. 43.

<sup>875</sup> BORNE, Dominique, *op.cit.* p. 49.

<sup>876</sup> *Ibid.*

<sup>877</sup> On peut penser à la glorification de Vercingétorix, grand vaincu de la bataille d'Alesia dans lequel se cristallise le fameux « nos ancêtres les Gaulois » critiqué par Suzanne Citron.

<sup>878</sup> BORNE, Dominique, *op.cit.*

<sup>879</sup> OFFENSTADT, Nicolas, *op.cit.*, Chapitre 3 « roman national, roman européen ».

<sup>880</sup> *Ibid.*

<sup>881</sup> ANGILBERT (vers 740-814) parlant de Charlemagne en 799 *Encyclopædia Universalis*, article « Europe ».

<sup>882</sup> OFFENSTADT, Nicolas, *op.cit.*

« prix Charlemagne d'Aix-la-Chapelle » dit prix Charlemagne<sup>883</sup>, qui récompense les acteurs de l'unification européenne. En 2008, c'est Angela Merkel qui le reçoit, remis par Nicolas Sarkozy. Dans son discours<sup>884</sup>, le président français trouve la qualification de « fondateur de l'Europe » « excessive » mais voit en Aix-la-Chapelle la « première des capitales de l'Europe »<sup>885</sup>. Nicolas Offenstadt affirme alors que Charlemagne devient le « nouveau héros bling-bling de l'Europe »<sup>886</sup>.

Enfin, l'historien explique les dangers que peuvent représenter une telle narration qu'il qualifie même de « fiction historique »<sup>887</sup>, à savoir « d'euphémiser ou de minimiser les passés de tensions ou de conflits pour valoriser l'unité de civilisation »<sup>888</sup>. Il y voit une perspective téléologique où tous les événements précédents les deux guerres mondiales entraînent inéluctablement vers la construction européenne et de l'unité d'un soi-disant peuple, les Européens. Finalement, à la question « quelle Europe enseigner ? », on peut reprendre la conclusion de Dominique Borne :

*« Enseigner l'histoire c'est expliquer d'abord comment un Ferry ou un Hugo ont pu croire à la mission civilisatrice de l'Europe, c'est décrire ensuite comment l'Europe a conduit cette mission, sans omettre ni les Instituts Pasteur, ni le bagne de Poulo Condor, ni l'indigénat algérien, ni les massacres de Sétif »<sup>889</sup>.*

En résumé, cette nouvelle histoire européenne en plein chantier nous oblige à considérer que cette dernière reprend à son compte les outils de construction du récit, pour ne pas dire mythe, national. Par extension, il y a tout lieu de considérer que cet enjeu va se

---

<sup>883</sup> Il existe également un prix Charlemagne pour la jeunesse depuis 2008 justement.

<sup>884</sup> Déclaration de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, rendant hommage à Mme Angela Merkel, Chancelière de la République fédérale d'Allemagne, pour sa contribution à la construction européenne et à l'amitié franco-allemande, à Aix-la-Chapelle le 1er mai 2008. Consultable en ligne : <https://www.vie-publique.fr/discours/170701-declaration-de-m-nicolas-sarkozy-president-de-la-republique-rendant-h> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>885</sup> *Ibid.*

<sup>886</sup> OFFENSTADT, Nicolas, *op.cit.*,

<sup>887</sup> *Ibid.*

<sup>888</sup> *Ibid.*

<sup>889</sup> BORNE, Dominique, *op.cit.*, p. 14.

retrouver dans les programmes scolaires mais également les manuels, afin de créer l'Européen et par la même son sentiment d'appartenance à l'Union européenne.

### 3. Les Européens dans les programmes : entre omniprésence et relégation en fin de chapitre.

#### 3.1 La fragile définition des Européens/de l'Européen : de l'historiographie balbutiante au programme de Seconde.

L'Europe, contrairement à d'autres thèmes, sort grande gagnante des nouveaux programmes, en termes quantitatifs du moins. En effet, le terme apparaît à vingt reprises dans le programme d'Histoire de Seconde (aucune pour la géographie), vingt-trois pour les classes de Premières Générales, quatre fois seulement en Terminale ES et L et aucune mention dans le programme d'option de Terminale S. Patricia Legris y voit la réelle « superposition de la citoyenneté nationale plurielle et de la citoyenneté européenne »<sup>890</sup>. Par exemple, le programme d'Histoire de Seconde s'intitule pour la première fois de son existence « Les Européens dans l'histoire du monde »<sup>891</sup>.

Penser les Européens dans les programmes scolaires à partir de 2010 nécessite d'abord que l'on s'intéresse à la définition de ce que peut être un Européen. Il faudra aussi voir l'utilisation, qui est faite de ce terme, afin de discuter la pertinence de son emploi au sein des programmes et, dans le prochain chapitre, des manuels.

Le premier écueil auquel on semble se confronter réside notamment dans le fait que l'Européen, en tant qu'habitant de l'espace géographique, et donc continental européen, semble toujours avoir trouvé une caisse de résonance, une expression allant de soi, sans véritable définition historique. Depuis le ravissement d'Europe dans la mythologie grecque au refus d'une Constitution européenne en 2005, en passant par le siècle des Lumières et la ratification du traité de Maastricht, l'idée que nous pouvons nous faire de l'Européen tient davantage à une sorte d'invariant anthropologique qu'à la construction de communautés culturelles, linguistiques, religieuses plurielles et muables. Pourtant, si l'on se réfère à l'introduction

---

<sup>890</sup> LEGRIS, Patricia. « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010) ». *Histoire de l'éducation*, n°126, avril 2010. Consultable en ligne : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2155> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>891</sup> Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010, *Programmes d'histoire et de géographie en classe de seconde générale et technologique, Les Européens dans l'histoire du monde*, Consultable en ligne [https://cache.media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/5/histoire\\_geographie\\_143725.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

*d'Europa notre histoire*<sup>892</sup>, le substantif « Européen » viendrait des chroniques mozarabes, rédigées par des chrétiens vers 754 qualifiant les « soldats qui, sous ordres de Charles Martel, ont vaincu, près de Poitiers, l'émir de Cordoue Abd al-Rahman et ses troupes arabo-berbères ». Les Européens sont donc des « habitants qui prennent conscience de leur identité parce qu'ils se sentent attaqués »<sup>893</sup>. On en revient à l'analyse vue précédemment sur les guerres sources de conscientisation européenne.

La somme de ces individus est-elle toutefois suffisamment porteuse de charge symbolique pour former l'Européen ?

En tant que figure, quasiment romantique, la représentation mentale de l'Européen tend à supplanter sa réalité juridique actuelle. Les écrits du poète Paul Valéry présentaient déjà « les caractères de l'esprit européen »<sup>894</sup>. Il y peignait les Européens comme « tous les peuples qui ont subi trois influences antiques » :

- 1) Rome et son « esprit juridique, militaire, religieux » qui a « imposé aux peuples conquis les bienfaits de la tolérance »
- 2) Le christianisme offrant « un droit commun, un Dieu commun, un seul Juge dans l'éternité » tout en « imposant l'unification de la morale »
- 3) Enfin, la Grèce dont viennent les « vertus » et sciences européennes<sup>895</sup>.

Souvent débattues, les « racines » de l'Europe, notamment les racines chrétiennes, sont un réel sujet de controverse, tant chez les historiens que chez les politiques. Le président Jacques Chirac avait même demandé à ce qu'elles n'apparaissent pas dans le préambule de la Constitution européenne, proposée en 2005. Les Européens sont toutefois, pour Paul Valéry, les fondateurs de toute civilisation « dont l'Amérique est une création formidable »<sup>896</sup>, agissant en bienfaiteurs de l'humanité et en passeurs de connaissances. Les Européens ont été, sont et seront dans ce grand ensemble culturel les promoteurs et défenseurs de valeurs universelles aux racines, soi-disant, bien ancrées.

---

<sup>892</sup> FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), « Introduction », *Europa notre histoire, op.cit.*

<sup>893</sup> *Ibid.*

<sup>894</sup> VALERY, Paul, « Mais qui donc est européen ? » ; *Revue universelle*, 15 Juillet 1924.

<sup>895</sup> *Ibid.*

<sup>896</sup> *Ibid.*

Perçus aujourd'hui quasiment comme une constante de l'histoire de l'Europe, les Européens et leur européanité sont l'objet d'une historiographie plutôt récente, que l'on pourrait voir apparaître à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle et prenant véritablement son essor au moment de la chute du mur de Berlin. Nicolas Beaupré et Landry Charrier<sup>897</sup> analysent l'histoire de « l'idée européenne » à l'aune de la fin de la guerre froide et notamment au moment de la réconciliation des deux Allemagnes. Finalement, au moment où l'étude de l'histoire européenne s'ouvre à l'Est, cette dernière ne relève plus seulement de l'expertise des soviétologues. De fait, pendant longtemps, les Européens, en tant qu'objet d'étude, n'ont été interrogés que dans une opposition occidentaux/soviétiques et pas vraiment pour une définition en tant que telle. Déjà en 1993, Nicolas Rousselier<sup>898</sup> déclarait : « l'histoire européenne n'existe pas », qu'il n'y a que des histoires nationales et que pour avoir une histoire européenne il faudra « qu'elle le soit non par la nature des faits mais par un certain ordre des faits choisis délibérément par l'historien ». Autrement dit, il faudra de nouveaux mythes, « inventer la généalogie et l'identité de l'Europe entière » et finir par « réciter une légende, ce qui n'est pas nouveau pour les historiens <sup>899</sup>».

Une constante perdue : la difficile définition des Européens, de l'Europe et du lien qui les uni l'un à l'autre. Dans le même temps, nous venons de l'expliquer, l'idée d'Europe et d'histoire européenne est récente et fragile. Et il n'est pas rare que le terme d'Européens soit celui qui désigne finalement une entité peu unitaire se résumant à l'habitant d'un espace géographique. Et pourtant, il s'y dissimule des réalités multiples difficiles à saisir car à la fois très anciennes et très récentes, ce qui se retrouve dans le programme d'Histoire de Seconde.

Regardons-le de plus près.

---

<sup>897</sup> BEAUPRE, Nicolas et CHARRIER, Landry, « Pour une histoire sociale, culturelle et transnationale de l'idée européenne. Introduction », *Siècles*, 2015, mis en ligne le 01 juin 2015.

Consultable en ligne : <http://journals.openedition.org/siecles/2521> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>898</sup> ROUSSELLIER Nicolas. « Pour une écriture européenne de l'histoire de l'Europe ». In: *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°38, avril-juin 1993. Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3406/xxs.1993.2682> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>899</sup> *Ibid.*

**Les Européens dans l'histoire du monde**

**Thème introductif – Les Européens dans le peuplement de la Terre 4 h**

<i>Question obligatoire</i>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>La place des populations de l'Europe dans le peuplement de la Terre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les populations de l'Europe dans les grandes phases de la croissance de la population mondiale et du peuplement de la Terre, de l'Antiquité au XIXe siècle.</li> <li>- L'émigration d'Européens vers d'autres continents, au cours du XIXe siècle : une étude au choix d'une émigration de ce type.</li> </ul>

**Thème 2 - L'invention de la citoyenneté dans le monde antique 7- 8h**

<i>Questions obligatoires</i>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>Citoyenneté et démocratie à Athènes (Ve-IVe siècle av. J-C.)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participation du citoyen aux institutions et à la vie de la cité : fondement de la démocratie athénienne.</li> <li>- La démocratie vue et discutée par les Athéniens.</li> </ul>
<b>Citoyenneté et empire à Rome (Ier- IIIe siècle)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'extension de la citoyenneté à la Gaule romaine : les tables claudiennes.</li> <li>- L'extension de la citoyenneté à l'ensemble de l'empire : l'édit de Caracalla.</li> </ul>

**Thème 3 – Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle 8 – 9h**

<i>Question obligatoire</i>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>La chrétienté médiévale</b>	<p>La question traite de la place fondamentale de la chrétienté dans l'Europe médiévale en prenant appui sur deux études :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un élément de patrimoine religieux au choix (église, cathédrale, abbaye, œuvre d'art...), replacé dans son contexte historique;</li> <li>- un exemple au choix pour éclairer les dimensions de la christianisation en Europe (évangélisation, intégration, exclusion, répression...).</li> </ul>
<i>On traite une question au choix parmi les deux suivantes</i>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>Sociétés et cultures rurales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La vie des communautés paysannes (travail de la terre, sociabilités...).</li> <li>- La féodalité (réalités, imaginaire et symbolique).</li> </ul>
<b>Sociétés et cultures urbaines</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'essor urbain.</li> <li>- Étude de deux villes en Europe, choisies dans deux aires culturelles différentes.</li> </ul>

**Thème 4 – Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne 10– 11 h**

<i>Question obligatoire</i>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle)</b>	La question traite des contacts des Européens avec d'autres mondes et de l'élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui sur une étude obligatoire : <ul style="list-style-type: none"> <li>- de Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétiennes, musulmane, juive) ;</li> </ul> sur une étude choisie parmi les deux suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- un navigateur européen et ses voyages de découverte ;</li> <li>- un grand port européen ;</li> </ul> et sur une autre étude choisie parmi les deux suivantes <ul style="list-style-type: none"> <li>- une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne ;</li> <li>- Pékin : une cité interdite ?</li> </ul>
<i>On traite une question au choix parmi les deux suivantes</i>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>Les hommes de la Renaissance (XVe-XVIe siècle)</b>	Une étude obligatoire : un réformateur et son rôle dans l'essor du protestantisme ; et une étude choisie parmi les deux suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- un éditeur et son rôle dans la diffusion de l'Humanisme ;</li> <li>- un artiste de la Renaissance dans la société de son temps.</li> </ul>
<b>L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVIe-XVIIIe siècle)</b>	Deux études choisies parmi les trois suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- un savant du XVIe ou du XVIIe siècle et son œuvre ;</li> <li>- les modalités de diffusion des sciences au XVIIIe siècle ;</li> <li>- l'invention de la machine à vapeur : une révolution technologique</li> </ul>

**Thème 5 - Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine 15-16 h**

<i>Questions obligatoires</i>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique</b>	La question traite de la montée des idées de liberté avant la Révolution française, de son déclenchement et des expériences politiques qui l'ont marquées jusqu'au début de l'Empire. On met l'accent sur quelques journées révolutionnaires significatives, le rôle d'acteurs, individuels et collectifs, les bouleversements politiques, économiques, sociaux et religieux essentiels.
<b>Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIXe siècle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un mouvement libéral et national en Europe dans la première moitié du XIXe siècle.</li> <li>- 1848 : révolutions politiques, révolutions sociales, en France et en Europe.</li> <li>- Les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application</li> </ul>

*En histoire, comme en géographie, le programme a été conçu pour être traité dans un horaire annuel de 44 à 48 heures*

Tout d'abord, ce qui frappe en regardant le programme d'Histoire c'est le thème introductif. Détaché de tout esprit chronologique, « les Européens dans le peuplement de la Terre » démarre de l'Antiquité pour courir jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle. L'objectif de ce chapitre est de montrer, en 4 heures, aux élèves comment le continent européen s'est développé, de leur faire observer sa croissance démographique mais surtout ses mouvements migratoires afin qu'ils comprennent que l'Europe n'est pas qu'une terre d'accueil mais également de départ. Pour le reste du programme, il est vrai que la place accordée aux Européens et à l'Europe semble centrale :

- Le thème 3 « sociétés et cultures de l'Europe médiévale » demande d'« éclairer la christianisation en Europe », « la chrétienté en Europe », « deux villes en Europe, choisies dans deux aires culturelles différentes »,

- Le thème 4 « nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne » où la question « traite des contacts des Européens avec d'autres mondes » demande également l'étude d'un « navigateur européen », « un grand port européen » mais également l'étude d'un réformateur, d'un savant (et, même si l'appartenance européenne n'est pas spécifiée ici, elle est clairement implicite).

- Le thème 5 « Révolutions, libertés, nations à l'aube de l'époque contemporaine » fait toujours la part belle à « la Révolution française » mais également aux « libertés et nations en France et en Europe » avec la mise en œuvre d'un « mouvement libéral et national en Europe » ainsi que l'année 1848 en France et en Europe.

Le rapport à l'Europe et la place accordée aux Européens est le fil rouge du programme de Seconde. Celui-ci est jalonné de moments historiques, ou événements, dans lesquels les Européens sont directement impliqués en tant qu'entité culturelle, voire civilisationnelle, dominante, conquérante et violente. L'histoire des Européens semble donc mouvementée et en altercation avec le reste du monde et plus de celle de nations opposées et en concurrence économique, religieuse, territoriale. Aussi, le territoire des Européens, l'Europe, n'est plus ce morcellement de plusieurs territoires nationaux à étudier mais plutôt une terre d'origine qui se confronte à l'ailleurs. L'étude de civilisations hors d'Europe (Pékin ou une cité précolombienne) conduisent « à la mise en avant d'enjeux mémoriels et d'identités

gigognes »<sup>900</sup> où l'apprentissage de l'Histoire ne se fait pas que par le prisme de la nation mais bien par « une attention croissante aux entités transnationales comme l'Europe <sup>901</sup>».

La question reste ouverte de savoir à quelles bornes géographiques se limite cette Europe.

### 3.2 L'Europe coincée entre la France et la mondialisation : les programmes de géographie de 1<sup>ere</sup>.

En ce qui concerne le programme de Première Générale, c'est surtout la Géographie qui fait la part-belle à l'Europe. Les termes liés à l'Europe y apparaissent plus de vingt fois. L'intitulé du programme « France et Europe : dynamiques des territoires dans la mondialisation<sup>902</sup> » a une logique claire « l'étude des territoires de la France et de l'Europe dans le contexte de la mondialisation. Il vise d'abord la compréhension par les élèves du fonctionnement de chaque échelon territorial replacé dans un système d'échelles emboîtées », « il revêt une dimension éminemment citoyenne ».

Le programme s'intéresse surtout au rapport qu'entretiennent les différentes échelles au reste du monde et aux divers réseaux de la mondialisation. Il s'agit d'étudier l'intégration des territoires les uns aux autres dans une approche multiscale, méthode de plus en plus présente dans les programmes et manuels scolaires depuis les années 1980 et dont l'intérêt réside dans le fait que « savoir qu'il existe des spatialités différentielles et en connaître certaines aident à la formation du futur citoyen. Les élèves prennent conscience de l'extrême diversité du monde dans l'apprentissage du respect d'autrui ».<sup>903</sup> Les thèmes 1 et 2 se concentrent sur la France avec en thème 1 « comprendre les territoires de proximité » (11h accordées) et en 2 « Aménager et développer le territoire français » (26 heures accordées, le plus long chapitre du programme), ayant pour dernière mise en œuvre « La connexion inégale du territoire français à l'Europe et au monde par les réseaux de transport et le numérique ».

---

<sup>900</sup> LEGRIS, Patricia, *op.cit.*

<sup>901</sup> *Ibid.*

<sup>902</sup>[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG\\_series\\_ES\\_et\\_L\\_mise\\_a\\_jour\\_1ere/56/5/19\\_Geo\\_Th4\\_Q1\\_UE\\_mondialisation\\_VF\\_458565.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_series_ES_et_L_mise_a_jour_1ere/56/5/19_Geo_Th4_Q1_UE_mondialisation_VF_458565.pdf)

<sup>903</sup> [Consultable en ligne] [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/div043\\_buzenot.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/div043_buzenot.pdf) [dernière consultation le 21 novembre 2023].

En revanche les thèmes 3 et 4 sont examinés à l'échelle européenne et se présentent ainsi :

Thème 3 - L'Union européenne : dynamiques de développement des territoires (11-12 heures)

Questions	Mise en œuvre
<p><b>De l'espace européen aux territoires de l'Union européenne</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Europe, Europes : un continent entre unité et diversité</li> <li>- L'Union européenne : frontières et limites ; une union d'États à géométrie variable</li> <li>- Disparités et inégalités socio-spatiales : l'action de l'Union européenne sur les territoires</li> </ul>
<p><b>Les territoires ultramarins de l'Union européenne et leur développement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le développement d'un territoire ultramarin : entre Union européenne et aire régionale (étude de cas)</li> <li>- Discontinuités, distances, insularité, spécificités socio-économiques</li> </ul>

Thème 4 - France et Europe dans le monde (11-12 heures)

Questions	Mise en œuvre
<p><b>L'Union européenne dans la mondialisation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Union européenne, acteur et pôle majeurs de la mondialisation</li> <li>- Une façade maritime mondiale : la « Northern Range »</li> <li>- Une aire de relation de l'Union européenne : la Méditerranée</li> </ul>
<p><b>La France dans la mondialisation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La présence française dans le monde</li> </ul>

- La France, pôle touristique mondial
- Paris, ville mondiale

Il est intéressant d'observer qu'enfin, la distinction entre l'Europe et l'Union européenne se fait, finalement par la Géographie plutôt que par l'Histoire, et que l'Europe se comprend dans ces deux chapitres plutôt comme l'Union européenne et la question de ses frontières, de sa puissance économique mais également de ses discontinuités (même s'il s'agit ici des territoires ultramarins). L'Union européenne est étudiée en tant que telle et non plus seulement comme divers territoires et États ayant chacun leur spécificité politique et géographique (sauf bien sûr la France qui reste le dernier chapitre du programme et qui est à étudier dans son rapport au monde et toujours perçue comme une puissance mondiale).

En Terminale, le programme « mondialisation et dynamiques géographiques des territoires » propose l'étude des différentes aires continentales : Russie, Amérique, Afrique, Asie du Sud-Est comme de grandes puissances (ou puissances émergentes) ayant des ressources, des aménagements, des conflits et des difficultés. L'Europe n'y apparaît pas, la France non plus.

Pour terminer, le programme optionnel de Terminale S « des clefs historiques et géographiques pour comprendre le monde » se réduit à une peau de chagrin n'ayant que très peu de sens, tant chronologique que pédagogique, puisqu'il s'agit de traiter trois questions au choix sur les quatre suivantes :

Question 1 - La mondialisation en fonctionnement

Question 2 - Enjeux et recompositions géopolitiques du monde

Question 3 - Représenter le monde

Question 4 - Innovation et sociétés

Il est vrai que « le sujet européen, au sens de l'Union européenne, est présenté comme une échelle entre la France et le monde »<sup>904</sup>. Toutefois, la question européenne ne peut être étudiée comme marginale.

---

<sup>904</sup> CHOPIN, Thierry, « Faire école d'Europe », le Grand continent, 21 octobre 2020.

<https://legrandcontinent.eu/fr/2020/10/21/ecole-europe/>



### 3.3 Présente, partout visible nulle part : les programmes d'Histoire de 1<sup>ères</sup> et Terminales

Le programme d'Histoire « Questions pour comprendre le vingtième siècle »<sup>905</sup> est ouvertement un programme thématique et non chronologique puisque, dès le préambule, il est stipulé que « le professeur peut articuler les thèmes et les questions dans un ordre différent de celui de leur présentation, à l'exclusion du thème 1 qui ouvre obligatoirement la mise en œuvre du programme »<sup>906</sup>. Cinq thèmes sont à aborder avec les élèves :

Thème 1 - Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle (9-10 heures)

Thème 2 - La guerre au XX<sup>ème</sup> siècle (16-17 heures)

Thème 3 - Le siècle des totalitarismes (10-11 heures)

Thème 4 - Colonisation et décolonisation (7-8 heures)

Thème 5 - les Français et la République (15-16 heures)

La question européenne n'étant évoquée à aucune reprise spécifiquement, même si elle semble transparaître en filigrane dans le thème 4 avec « le partage colonial de l'Afrique ».

Enfin, le programme de Terminale ES et L « regards historiques sur le monde actuel »<sup>907</sup> n'est, lui non plus, pas chronologique, mais plutôt thématique et multiscalair. Son premier thème est très surprenant de prime-abord :

---

<sup>905</sup> Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales.

Consultable en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019675a.htm>

[Dernière consultation le 1er août 2022].

<sup>906</sup> *Ibid.*

<sup>907</sup> CSE avis du 9 juin 2011, Enseignement spécifique d'histoire-géographie des séries économique et sociale et littéraire - classe terminale.

Consultable en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/11/Special8/MENE1119430A.htm> [dernière consultation le 1er août 2022].

*Tableau 13: Thème 1 du programme d'histoire, Terminale, 2011.*

*Thème 1 - Le rapport des sociétés à leur passé (9-10 heures)*

<b>Questions</b>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>Le patrimoine : lecture historique</b>	Une étude au choix parmi les trois suivantes : - Le centre historique de Rome ; - La vieille ville de Jérusalem ; - Le centre historique de Paris.
<b>Les mémoires : lecture historique</b>	Une étude au choix parmi les deux suivantes : - L'historien et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France ; - L'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie.

En effet, c'est la première fois que le travail de l'historien est mis au programme, mais dans son rapport à la mémoire et au patrimoine. On observe qu'il s'agit majoritairement du patrimoine européen (Rome, Paris) mais également de Jérusalem. Ce thème semble très complexe à aborder avec des lycéens n'ayant même pas encore abordé la guerre d'Algérie, se voient confier la tâche de comprendre le travail de l'historien et son recul par rapport à des événements historiques, ainsi que le concept même de mémoire. Rien ne semble évident quant à ce thème qui, dès la rentrée, peut désorienter des élèves déjà en mal de chronologie et de repères historiques.

Les thèmes 2 et 3 semblent également déçousus de chronologie puisqu'il s'agit de thèmes à aborder dans un espace géographique et étatique différent de la France (Allemagne, États-Unis, Chine, Moyen Orient notamment).

*Tableau 14 : Thèmes 2 et 3 du programme d'histoire, Terminale, 2011.*

*Thème 2 - Idéologies, opinions et croyances en Europe et aux États-Unis de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle à nos jours (15-17 heures)*

<b>Questions</b>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>Socialisme et mouvement ouvrier</b>	Socialisme, communisme et syndicalisme en Allemagne depuis 1875.
<b>Médias et opinion publique</b>	Médias et opinion publique dans les grandes crises politiques en France depuis l'affaire Dreyfus.
<b>Religion et société</b>	Religion et société aux États-Unis depuis les années 1890.

*Thème 3 - Puissances et tensions dans le monde de la fin de la Première Guerre mondiale à nos jours (17-18 heures)*

<b>Questions</b>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>Les chemins de la puissance</b>	- Les États-Unis et le monde depuis les « 14 points » du Président Wilson (1918). - La Chine et le monde depuis le « mouvement du 4 mai 1919 ».
<b>Un foyer de conflits</b>	Le Proche et le Moyen-Orient, un foyer de conflits depuis la fin de la Première Guerre mondiale.

Enfin, le dernier thème intègre la construction européenne (qui ne prend plus ce nom), en tant qu'échelle de gouvernement continentale et « projet d'une Europe politique ».

*Tableau 15 : Thème 4 du programme d'histoire, Terminale, 2011.*

*Thème 4 - Les échelles de gouvernement dans le monde de la fin de la Seconde Guerre mondiale à nos jours (16-17 heures)*

<b>Questions</b>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>L'échelle de l'État-nation</b>	Gouverner la France depuis 1946 : État, gouvernement et administration. Héritages et évolutions.
<b>L'échelle continentale</b>	Le projet d'une Europe politique depuis le congrès de La Haye (1948).
<b>L'échelle mondiale</b>	La gouvernance économique mondiale depuis 1944.

## CONCLUSION

Les nouveaux programmes d'histoire semblent donc doubles. A la fois ouvert sur l'altérité, la connaissance de l'autre et l'ouverture sur les autres continents et leur histoire, ils semblent aussi profondément ancrés dans les racines de l'Europe et dans les lieux de mémoires européens et leur patrimoine architectural et culturel. Patricia Legris nous explique même que l'expression « se raciner »<sup>908</sup> est employée « par des inspecteurs lors de la journée de formation inter-académique organisée par l'inspection générale à Paris le 2 février 2010 »<sup>909</sup>. Il s'agit donc bien de conserver une forme de récit, peut-être moins national et plus européen. Toutefois, étudier le rôle de l'historien et de la mémoire cherche à faire comprendre aux élèves qu'un « récit n'appartient à personne en exclusivité [et que] la nature et le sens d'un texte se jugent toujours dans un contexte et une histoire »<sup>910</sup>.

---

<sup>908</sup> LEGRIS, Patricia, *op.cit.*

<sup>909</sup> *Ibid.*

<sup>910</sup> BORNE, Dominique, *Enseigner la vérité à l'école ?*, Paris, A. Colin, 2007.

## Chapitre 3 : Une société européenne face aux grandes aires mondiales : la construction du nouveau récit européen dans les manuels scolaires.

Jusqu'à 2010, les manuels français (et même franco-allemands) d'Histoire et de géographie, soulèvent des problématiques et des questionnements concernant l'Europe. Quelle est sa définition géographique, politique, sociale, culturelle, démographique ? Qui sont les Européens ? Quelle est leur histoire ?

A partir de la réforme des programmes de 2011, l'espace européen, ses habitants, son histoire semblent devenir un acquis civilisationnel. Déjà Fernand Braudel en 1987 décrivait une « Europe engagée dans un même destin d'ensemble par sa religion, sa pensée rationaliste, l'évolution de la science et de la technique, son goût de la révolution et de l'équité sociale, la quête des libertés et ses réussites impériales »<sup>911</sup>. Encore aujourd'hui, la définition de Braudel semble un point de référence essentiel pour comprendre les choix des manuels scolaires à partir de 2010-2011 afin de respecter l'esprit des programmes. Ne serait-ce désormais que par l'absence de définition, ou de questionnement, de ce qu'est l'Europe et de qui sont les Européens, les programmes semblent avoir absorbé une mise en récit évidente de l'histoire européenne unifiée et uniforme. A l'appui des manuels scolaires, que nous synthétisons dans le tableau ci-dessous, ainsi que des fiches EDUSCOL<sup>912</sup> postées en ligne en 2011, nous souhaitons discuter des modalités relatives à la nouvelle histoire de l'Europe qui est écrite ainsi que des implications que cela peut avoir sur les élèves. Au cours de cette réforme, qui dure jusqu'à la suivante de Jean-Michel Blanquer qui démarre en 2018-2019, nous nous proposons de

---

<sup>911</sup> BRAUDEL, Fernand, *Grammaire des civilisations*, Champs histoire, Flammarion, Paris, 1993, Version Ebook, chap. 4., « les unités de l'Europe ».

<sup>912</sup> Fondé en 2000, EDUSCOL <https://eduscol.education.fr/> est le site d'information des professionnels de l'éducation du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Il propose des « fiches ressources » qui, contrairement aux programmes, n'ont pas de valeur contraignante pour les enseignants. Il s'agit plutôt d'« éléments de définition, de contextualisation et des clés de lecture qui leur permettront de cibler les principaux enjeux didactiques et pédagogiques liés au traitement de ce thème avec les élèves » (site eduscol). Ces fiches sont donc un formidable indicateur des orientations nationales concernant les programmes ainsi que de leur mise en œuvre au sein des classes.

concentrer notre analyse sur six thèmes qui se retrouvent pratiquement dans les trois niveaux que sont la Seconde, la Première et la Terminale (sauf les deux derniers thèmes qui ne concerneront qu'un niveau).

Ces thèmes sont les suivants :

- 1) La façon dont les manuels traitent du patrimoine européen
- 2) Le rapport que les Européens entretiennent avec les civilisations extra-européennes
- 3) Les nouvelles figures européennes importantes
- 4) La mémoire des violences collectives à l'échelle européenne
- 5) La nouvelle histoire de la construction européenne après-guerre
- 6) La question de la géographie européenne

*Tableau 16 : Synthèse des manuels utilisés pour la période 2010-2015.*

<b>Discipline</b>	<b>Niveau</b>	<b>Edition</b>	<b>Direction</b>	<b>Année</b>	<b>Nb de pages</b>
<b>Histoire</b>	<b>Seconde</b>	Nathan	LE QUINTREC, Guillaume	2010	320
		Hachette Education	LAMBIN, Jean-Michel	2015	352
		Hatier	CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier	2014	318
		Magnard	BILLARD, Hugo	2010	287
		Belin	COLON, David	2010	319
<b>Histoire Géographie</b>	<b>Seconde</b>	Magnard	VIDAL, Jean-Marc	2015	512
<b>Géographie</b>	<b>Première</b>	Hatier	CIATTONI, Annette	2011	347
<b>Histoire Géographie</b>	<b>Première ES/L</b>	Magnard	PLOYE, Alexandre JALTA Jacqueline JOLY, Jean-François REINER Roger RIQUIER José	2015	531
<b>Histoire</b>	<b>Première</b>	Hatier	BOURREL, Guillaume et CHEVALLIER, Marielle	2011	359

		Hatier	CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier	2015	357
	<b>Première S</b>	Hachette Education	ADOUMIE, Vincent et ZACHARY, Pascal	2013	287
<b>Histoire</b>	<b>Terminale ES/L</b>	Magnard	BILLARD, Hugo	2014	351
<b>Géographie</b>	<b>Terminale ES/L</b>	Magnard	JALTA Jacqueline JOLY, Jean-François REINER Roger RIQUIER José	2014	323
<b>Géographie</b>	<b>Terminale</b>	Hatier	CIATTONI, Annette	2014	287
<b>Histoire Géographie</b>	<b>Terminale S</b>	Nathan	LE QUINTREC, Guillaume JANIN, Eric	2014	382

### 1. Le patrimoine européen : un legs politique, scientifique et culturel.

Très rapidement dans les programmes, le patrimoine européen devient un enjeu de l'apprentissage des élèves. Rappelons que le premier thème du programme d'histoire de Terminale de 2011 s'intitulait « le rapport des sociétés à leur passé »<sup>913</sup> et que la première question était celle du « patrimoine : lecture historique ». Toutefois, cette question est supprimée en 2013<sup>914</sup>, pour ne laisser la place qu'aux « mémoires : lecture historique ». Néanmoins, c'est dans le programme de Seconde que se retrouve en filigrane, la question du patrimoine européen.

Le patrimoine est défini par l'UNESCO comme suit :

*« Le patrimoine culturel est, dans son sens le plus large, à la fois un produit et un processus qui fournit aux sociétés un ensemble de ressources héritées du passé, créées dans le présent et mises à disposition pour le bénéfice des »*

<sup>913</sup> BO n°8 13 octobre 2011, Programme de l'enseignement spécifique d'histoire-géographie : Classe terminale des séries ES et L. Consultable en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/11/Special8/MENE1119430A.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>914</sup> Bulletin officiel n° 42 du 14 novembre 2013 Programme de la classe terminale des séries ES et L. Consultable en ligne : <https://www.aphg.fr/IMG/pdf/131114-annexe-1-bo-programmes-hg-terminale-es-l.pdf> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022]. Voir annexe n°2.

*générations futures. Il comprend non seulement le patrimoine matériel, mais aussi le patrimoine naturel et immatériel »<sup>915</sup>.*

Le principe général de la démarche est de « replacer l’histoire des Européens dans celle du monde, de l’Antiquité au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle »<sup>916</sup>. Il s’agit de faire « l’étude des héritages ou des fondements du monde d’aujourd’hui »<sup>917</sup>. En effet, le patrimoine est clairement constitutif de la construction identitaire d’un peuple, puisque appartenant à une forme de bien commun, un héritage à valeur hautement symbolique. D’ailleurs, Denis Retaille explique que « le patrimoine fut d’abord une attention européenne qui s’est ensuite étendue au reste du monde »<sup>918</sup>. Il s’agit également d’un « élément de production et de légitimation des identités nationales »<sup>919</sup>.

Il est à ce propos intéressant de remarquer que c’est en 2005, à l’initiative de la France, que la Commission européenne a créé le label « patrimoine européen » décerné à des « sites témoins de l’héritage européen et choisis pour leur valeur symbolique, le rôle qu’ils ont joué dans l’histoire européenne et les activités qu’ils proposent, qui doivent permettre de rapprocher les Européens de leur histoire commune et de l’Union européenne. »<sup>920</sup> On peut donc supposer dans cette sous-partie que la mise en récit d’une histoire européenne passerait par la légitimation du patrimoine culturel européen comme une nouvelle forme de matérialisation de l’appartenance européenne.

---

<sup>915</sup> Indicateurs UNESCO de la culture pour le développement, 23 octobre 2014

<https://fr.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Dimension%20Patrimoine.pdf>

<sup>916</sup> Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010, Programmes d’histoire et de géographie en classe de seconde générale et technologique. Consultable en ligne :

[https://cache.media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/5/histoire\\_geographie\\_143725.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>917</sup> *Ibid.*

<sup>918</sup> RETAILLE, Denis, « Patrimoine », *L’Information géographique*, février 2006. Consultable en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2006-2-page-1.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>919</sup> GUERIN Marie-Anne, « Le patrimoine culturel, instrument de la stratégie de légitimation de l’Union européenne. L’exemple des programmes Interreg », *Politique européenne*, février 2008.

URL : <https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2008-2-page-231.htm>

<sup>920</sup> Site du ministère de la culture <https://www.culture.gouv.fr/Aides-demarches/Protections-labels-et-appellations/Label-Patrimoine-europeen> consulté 6 mai 2022.

Ce patrimoine, matériel mais également immatériel, passerait par trois types de legs, correspondant également à trois temps : la politique antique, l'urbanisme et l'architecture médiévale, ainsi que les valeurs des Lumières. Nous nous proposons d'observer ici leur poids dans les manuels scolaires ainsi que dans les fiches Eduscol.

### 1.1 Le legs gréco-romain

Dans le cadre des manuels scolaires de Seconde, il semble en effet y avoir une omniprésence des héritages antiques, notamment gréco-romains, que ce soit en terme architectural, culturel ou politique. On l'observe par exemple très rapidement dans le dossier « cartes » du Hachette:

*« Athènes est une des nombreuses **cités** de Grèce d'Europe : c'est celle qui nous a laissé le plus brillant héritage. Et parmi cet héritage : l'invention de la **démocratie** »<sup>921</sup>.*

Tout comme en 2001 d'ailleurs<sup>922</sup>, le manuel nous offre la vision d'une mer Egée scindée entre la Grèce d'Europe à l'Ouest et celle d'Asie à l'Est.

---

<sup>921</sup> LAMBIN, Jean-Michel, Histoire, Seconde, Hachette Education, 2015, p49.

<sup>922</sup> Voir II 3. Dans les manuels de lycée : entre montée en puissance de l'Europe et début du mythe négatif européen

3.1 L'histoire européenne avant l'histoire de la construction européenne ou la complexité de fixer des frontières.

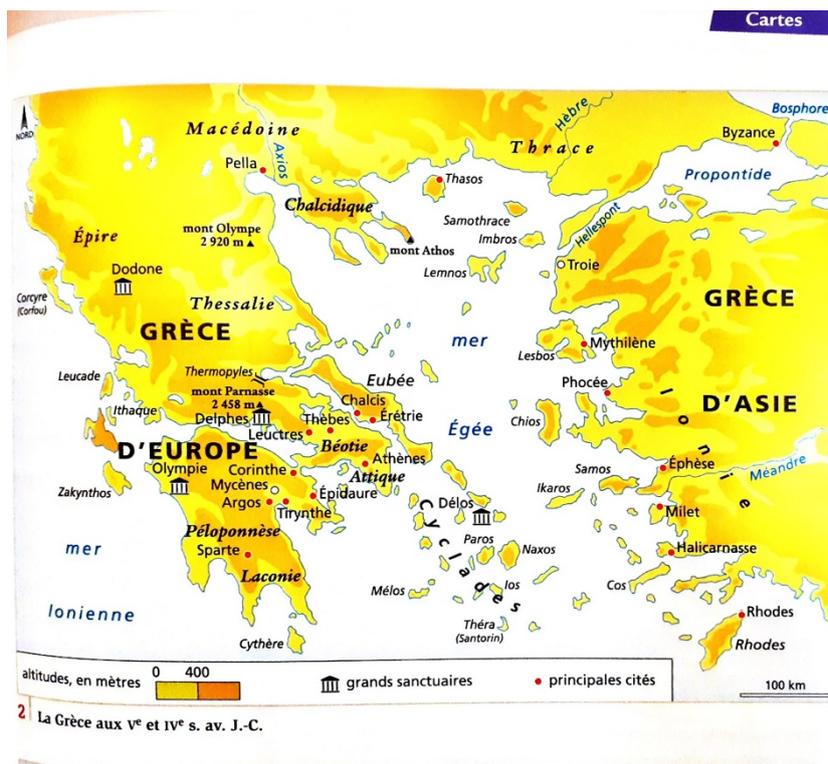


Figure 40 : Manuel 2nde Hachette Education 2015, p. 49.

Toutefois, il s'agit du seul manuel à notre disposition qui soit aussi catégorique dans sa définition. Les autres manuels présentent plutôt la ligue de Délos face à l'Empire perse. Dans ces nouveaux manuels, il s'agit surtout de montrer les limites de la démocratie athénienne : qui est citoyen et qui ne l'est pas. Il en est de même pour l'Empire romain.

Bien que les références explicites à l'Europe soient inexistantes, la place qu'occupent les chapitres sur la démocratie athénienne et la citoyenneté sous l'Empire romain en dit long sur la nécessaire imprégnation de culture hellénique et latine pour les élèves. Les manuels semblent s'inscrire dans la définition d'héritage que donnait Rémi Brague dans *la Voie romaine* :

« Les Européens ne sont en rien les héritiers de l'Antiquité. Ils ne le sont pas s'il faut entendre par « héritiers », comme dans la plupart des cas, quelqu'un qui s'est donné « la peine de naître » et qui a reçu dans son berceau les biens, matériels ou culturels, que ses parents lui ont laissés. Ils le sont, en revanche,

*si l'on conçoit le fait d'hériter comme n'étant rien d'autre qu'une activité d'appropriation »<sup>923</sup>.*

Contrairement aux manuels étudiés dans notre deuxième partie, les manuels de 2010 ne citent jamais l'Europe : que ce soit dans les titres, les légendes, les questions posées aux élèves. Mais, on observe effectivement une forme de prolongement naturel entre les institutions grecques, la démocratie athénienne, l'élargissement de la citoyenneté romaine, la romanisation et tout ce qui constitue le citoyen actuel.

Prenons un exemple précis, celui de la définition de la citoyenneté. Chacun des manuels choisis accorde au moins une page de cours ou une page de dossier documentaire à la définition de citoyenneté. Les problématiques tournent autour de « comment les citoyens font vivre la démocratie ? »<sup>924</sup>, « qui sont les citoyens ? quels sont leurs droits et leurs devoirs ? »<sup>925</sup>, « comment la cohésion et l'égalité des citoyens sont-elles assurées à Athènes ? »<sup>926</sup>, « qu'est-ce qu'être citoyen à Athènes ? »<sup>927</sup>. Il est intéressant de voir que les manuels insistent clairement sur les limites de la citoyenneté. On peut observer divers dossiers documentaires non seulement mettant en scène les exclus de la citoyenneté (les femmes, les esclaves, les métèques), mais également sur la critique faite par les Athéniens eux-mêmes de leur démocratie (*via* des exemples pris dans les pièces d'Aristophane ou d'Eschyle).

Finalement, montrer les limites de cette démocratie n'est-ce pas davantage permettre aux élèves de s'y reconnaître ? Sans explicitement le dire, tout le chapitre tend à prouver l'enracinement politique et démocratique européen dans les modèles grecs et romains faisant dire, ironiquement, à Stéphane Gacon, auteur de manuels remarquables, que « l'antiquité grecque [...] aurait inventé l'individu capable de raisonner et c'est ce qui ferait la supériorité de la civilisation européenne »<sup>928</sup>.

Bien que Stéphane Gacon ajoute un peu plus loin que « les manuels scolaires privilégient sur le plan politique et juridique la démocratie et le droit, mais un peu moins fréquemment la variété des expériences politiques non démocratiques, en particulier l'idée

---

<sup>923</sup> BRAGUE, Rémy, *Europe, la voie romaine*, Criterion, Paris, 1999.

<sup>924</sup> BILLARD, Hugo, *Histoire Seconde*, Magnard, 2010, p. 40.

<sup>925</sup> LE QUINTREC, Guillaume, *Histoire Seconde*, Nathan, 2010, p. 46.

<sup>926</sup> CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier, *Histoire Seconde*, Hatier, 2014, p. 44.

<sup>927</sup> COLON, David, *Histoire Seconde*, Belin, 2010 p. 40.

<sup>928</sup> GACON Stéphane, « Chapitre 2 : Antiquité : l'héritage revendiqué », « la voie romaine », *L'Europe. Histoire et civilisation*, Armand Colin, Malakoff, 2017, version Ebook.

d'Empire »<sup>929</sup>, nous pouvons observer que l'Empire romain prend cependant une place importante dans les manuels à notre disposition. Toutefois, nous apercevons que l'Empire romain est présenté comme le temps de la citoyenneté « ouverte »<sup>930</sup>, « largement étendue »<sup>931</sup> à « dimension universelle »<sup>932</sup> où l'édit de Caracalla de 212, élargissant la citoyenneté aux hommes libres de l'Empire romain, est au cœur du cours. Sans explicitement se ramener aux valeurs actuelles de la citoyenneté et de la démocratie, les documents sont plutôt des supports de témoignage de ces dites valeurs. Il s'agit de donner à voir ce qui doit être retenu par les élèves, eux-mêmes placés dans une posture critique.

## 1.2 L'Europe de la Chrétienté et des villes au Moyen Âge

La question du patrimoine légué aux Européens par la période médiévale semble en revanche prendre plus de poids dans les manuels de 2011. Le thème 3 du programme de Seconde s'intitule en effet « société et cultures de l'Europe médiévale du XI<sup>ème</sup> au XIII<sup>ème</sup> siècles (8-9h) »<sup>933</sup>. La première question obligatoire « la Chrétienté médiévale » stipule que « le programme invite à s'intéresser au phénomène qui donne son unité à l'Europe médiévale : l'omniprésence de l'Église et de la religion chrétienne »<sup>934</sup>. Une des questions au choix « sociétés et cultures urbaines » suppose que « les centres urbains deviennent le lieu de l'innovation et du pouvoir tout en participant au développement des échanges dans toute l'Europe »<sup>935</sup>. Elle invite les professeurs à étudier « une grande ville d'Europe du Nord (Paris,

---

<sup>929</sup> *Ibid.* « la cité grecque ».

<sup>930</sup> COLON, D, Belin, *op.cit.*, p. 62

<sup>931</sup> LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire Seconde*, Hachette education, 2015, p. 74.

<sup>932</sup> CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier Hatier, *op.cit.*, p. 62.

<sup>933</sup> Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010, *op.cit.*

<sup>934</sup> Ministère de l'Education nationale, EDUSCOL, *Histoire 2nde Les Européens dans l'histoire du monde* « Thème 3 : Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI<sup>ème</sup> au XIII<sup>ème</sup> siècle (8-9h) », « Question obligatoire : La chrétienté médiévale », p.1.

Consultable en ligne :

[https://media.eduscol.education.fr/file/lycee/76/9/LyceegT\\_Ressources\\_HGEC\\_2\\_Hist\\_05\\_T3ChretienMediev\\_148769.pdf](https://media.eduscol.education.fr/file/lycee/76/9/LyceegT_Ressources_HGEC_2_Hist_05_T3ChretienMediev_148769.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>935</sup> Ministère de l'Education nationale, EDUSCOL, *Histoire 2nde Les Européens dans l'histoire du monde*, « Thème 3 : Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI<sup>ème</sup> au XIII<sup>ème</sup> siècle (8-9h) » « Question au choix : Sociétés et cultures urbaines », p. 1.

Consultable en ligne :

Londres), une création médiévale (Lübeck), une cité marchande (Bruges, Arras, une cité hanséatique) ou l'une des nombreuses villes qui forment progressivement le maillage urbain de l'Europe médiévale ». Pour le second cas, l'ouverture doit se faire en retenant « une ville de l'Europe méditerranéenne où l'influence musulmane est forte (cité d'Espagne ou de Sicile) ou une cité marchande ouverte sur l'Orient (Venise), qui présente l'intérêt d'ouvrir à une aire culturelle différente »<sup>936</sup>. Cependant dans les « pièges à éviter », la fiche EDUSCOL rappelle qu'il ne s'agit pas de présenter le « développement urbain comme un phénomène homogène, dont les causes (développement du commerce) et les modalités (affirmation à la tête de la cité d'une oligarchie marchande) seraient généralisables dans toute l'Europe médiévale »<sup>937</sup>. Pour Georges-Henri Soutou, contrairement à la période de la démocratie athénienne ou de l'Empire romain, « l'Europe médiévale en revanche constitue bien la matrice de l'Europe telle que nous la concevons, mais ses habitants se percevaient comme chrétiens et concevaient la Chrétienté, pas l'Europe [et qu'il] faut attendre la division de la Chrétienté avec la Réforme du XVI<sup>ème</sup> siècle pour que, très progressivement, la notion d'Europe commence à sortir de son cadre strictement géographique pour acquérir une dimension plus vaste : l'Europe était ce qui unissait les Européens, maintenant que la Chrétienté était divisée»<sup>938</sup>.

Pourtant, les manuels scolaires ne semblent pas forcément attendre le XVI<sup>ème</sup> siècle pour faire de la Chrétienté médiévale, mais également du monde urbain, les berceaux de l'unification européenne et même des Européens. Ils suivent probablement la thèse de Jacques le Goff qui déclare que « le Moyen Âge est l'époque de l'apparition et de la genèse de l'Europe, comme réalité et comme représentation, et qu'il a constitué le moment décisif de la naissance, de l'enfance et de la jeunesse de l'Europe, sans que les hommes de ces siècles aient eu l'idée ou la volonté de construire une Europe unie »<sup>939</sup>. Deux éléments des manuels scolaires semblent questionner la genèse européenne au Moyen Âge : la christianisation du continent, ou de

---

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/3/LyceegT\\_Ressources\\_HGEC\\_2\\_Hist\\_07\\_T3SocCultUrbanMediev\\_148773.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/3/LyceegT_Ressources_HGEC_2_Hist_07_T3SocCultUrbanMediev_148773.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>936</sup> *Ibid.* p. 2.

<sup>937</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>938</sup> SOUTOU Georges-Henri, « L'identité de l'Europe du point de vue de l'historien », *Outre-Terre* n°7, 2004, p. 31. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-outre-terre1-2004-2-page-31.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>939</sup> LE GOFF, Jacques, *l'Europe est-elle née au Moyen-âge ?*, Préface Éditions du seuil, 2003, version Ebook, « Introduction ».

l'espace européen, mais également le réseau urbain de l'Europe, constitutif d'une sorte d'identité euro-urbaine.

Premièrement, la Chrétienté et son expansion semblent au cœur de l'enjeu de la société médiévale. Toutefois, cette société n'est pas totalement définie comme européenne par les manuels scolaires, qui semblent hésiter souvent entre les termes Europe et Occident. Alors que dans les années 2000, ces termes étaient complémentaires<sup>940</sup> et étaient souvent joints à l'autre sous l'appellation « Europe occidentale », les manuels des années 2010 donnent l'impression d'opérer un choix plus marqué dans l'utilisation du vocabulaire, mais qui n'est pas forcément semblable d'un manuel à l'autre. Alors que le Magnard parle d'« Occident Chrétien » et de « chrétienté d'Occident »<sup>941</sup> à deux reprises, le Belin relève que c'est « la géographie de la chrétienté européenne [qui] se modifie profondément entre le XI<sup>ème</sup> et le XIII<sup>ème</sup> siècle »<sup>942</sup> et accorde tout un cours à « la Chrétienté européenne »<sup>943</sup>. Il est même le seul à utiliser le terme « Européens » à travers sa problématique générale : « comment le christianisme imprègne-t-il l'univers des Européens entre le XI<sup>ème</sup> et le XIII<sup>ème</sup> siècle ? »<sup>944</sup>. Le Hatier, quant à lui propose la problématique suivante : « pourquoi parle-t-on d'Europe chrétienne' au Moyen Âge ? »<sup>945</sup>. Le Hachette enfin propose deux cartes « d'une Europe partiellement chrétienne... [...] ...à une Europe presque entièrement christianisée »<sup>946</sup> présentant une Europe très élargie à l'Est, jusqu'en Asie et à l'Empire mongol.

---

<sup>940</sup> Cf Partie II, Chap. 3.

« 3. Dans les manuels de lycée : entre montée en puissance de l'Europe et début du mythe négatif européen  
3.1 L'histoire européenne avant l'histoire de la construction européenne ou la complexité de fixer des frontières.  
Naissance et diffusion du christianisme et la Méditerranée au XII<sup>ème</sup> siècle ».

<sup>941</sup> VIDAL, Jean-Marc, *Histoire-Géographie*, Magnard, 2015, p. 83.

<sup>942</sup> COLON, David, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Belin, 2010, p. 86.

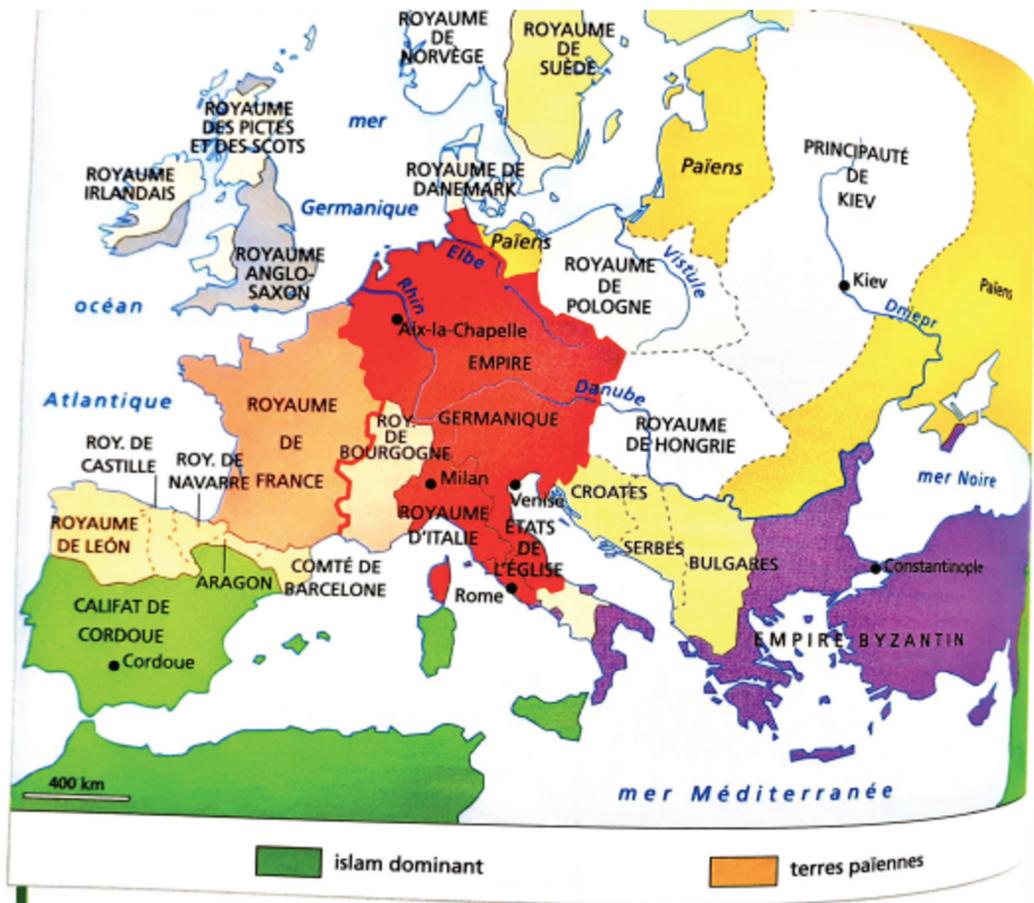
<sup>943</sup> *Ibid.* p. 92.

<sup>944</sup> COLON, Belin, *op.cit.* p. 84.

<sup>945</sup> CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Hatier, 2014, p. 89.

<sup>946</sup> LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire*, Hachette Education, 2015, p. 95.

Figure 41 : Figure 41: Manuel de Seconde, Hachette Education, 2015, p. 95.



## D'une Europe partiellement chrétienne...

### 1 L'Europe au début du XI<sup>e</sup> s.



**... à une Europe presque entièrement christianisée**

**2 L'Europe à la fin du XIII<sup>e</sup> s.**

95

Alors quelle définition est donnée de la Chrétienté et qui appartient à cette communauté religieuse ?

Deux définitions, non pas opposées mais toutefois différentes, nous semblent intéressantes à relever ici. La première est celle du Nathan qui joint les termes d'Europe et d'Occident : « au XI<sup>ème</sup> siècle, la chrétienté se définit comme l'ensemble des royaumes d'Europe occidentale reconnaissant l'autorité du Pape »<sup>947</sup>. Ici, il ne s'agit pas de comprendre l'Europe comme une entité sociale ou même comme une aire culturelle, mais bien comme un espace géographique, ancré à l'Ouest par la notion d'Occident. La seconde est celle du Belin où « le terme de chrétienté désigne l'ensemble des sociétés européennes qui depuis la fin de l'Antiquité ont fait du christianisme leur religion »<sup>948</sup>. L'Europe, chrétienne, semble devenir dans le manuel une référence géographique grâce à l'appartenance religieuse, et donc culturelle.

<sup>947</sup> LE QUINTREC, Guillaume, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Nathan, 2010, p. 92.

<sup>948</sup> COLON, David, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Belin, 2010, p. 92.

Le terme de société est également révélateur d'une potentielle cohésion entre les Européens et l'héritage religieux dont cette société découlerait. A ce propos, René Rémond est catégorique : « sur la question posée des origines de l'Europe, le christianisme comme fait social et culturel, politique aussi, fait partie de l'héritage. Le doute n'est pas permis »<sup>949</sup>.

De plus, une nouveauté fait son apparition dans les nouveaux programmes scolaires, bien qu'elle fasse partie d'une question au choix : la question de l'urbanisation et des villes au Moyen Âge. La ville semble devenir le symbole des débuts culturels, voire identitaires, européens. Jacques le Goff affirme à ce sujet que « l'Europe s'incarnera essentiellement dans les villes. C'est là qu'auront lieu les principaux brassages de population, que s'affirmeront les nouvelles institutions, qu'apparaîtront de nouveaux foyers économiques et intellectuels »<sup>950</sup>. En effet, au sein des manuels, la ville est ce qui fonde une forme de nouvelle aire culturelle, notamment européenne. Deux aspects de la ville sont ici identifiables pour développer ce propos : la ville comme carrefour (européen et sur le reste du monde) et l'université comme lieu de savoir et de rayonnement européens.

Tout d'abord, les villes sont des carrefours, propices aux échanges non seulement économiques mais également culturels, favorables à la prospérité de ce lieu. Au sein des manuels, les villes peuvent-être présentées au départ par le truchement d'une carte. Les titres « l'Europe urbaine au XIII<sup>ème</sup> siècle »<sup>951</sup> du Magnard 2010 et « l'essor urbain de l'Europe »<sup>952</sup> du Hatier font toujours apparaître l'Europe comme un espace géographique dans lequel le thème s'inscrit. Le Magnard d'ailleurs corrèle sa carte avec l'explication suivante : « l'Europe médiévale connaît une expansion urbaine [...] ce monde urbain développe une culture originale ». Certains manuels quant à eux donnent à voir un réseau de villes plus enraciné dans une économie européenne. On peut observer par exemple le titre du Magnard 2015 « les villes européennes au XII<sup>ème</sup>-XIII<sup>ème</sup> siècles, filles du commerce »<sup>953</sup> où même l'Est européen semble pourvu d'un dynamisme économique grâce aux routes terrestres reliant des villes comme

---

<sup>949</sup> REMOND, René, « Point de vue - L'héritage chrétien de l'Europe. Retour sur une controverse historique », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* n°95, mars 2007. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2007-3-page-143.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>950</sup> LE GOFF, *op.cit.*, Chap. V « la « belle » Europe des villes et des universités – XIII<sup>ème</sup> siècle ».

<sup>951</sup> BILLARD, Hugo, Magnard, *Histoire 2<sup>nd</sup>e les Européens dans l'histoire du monde*, 2010, p. 111.

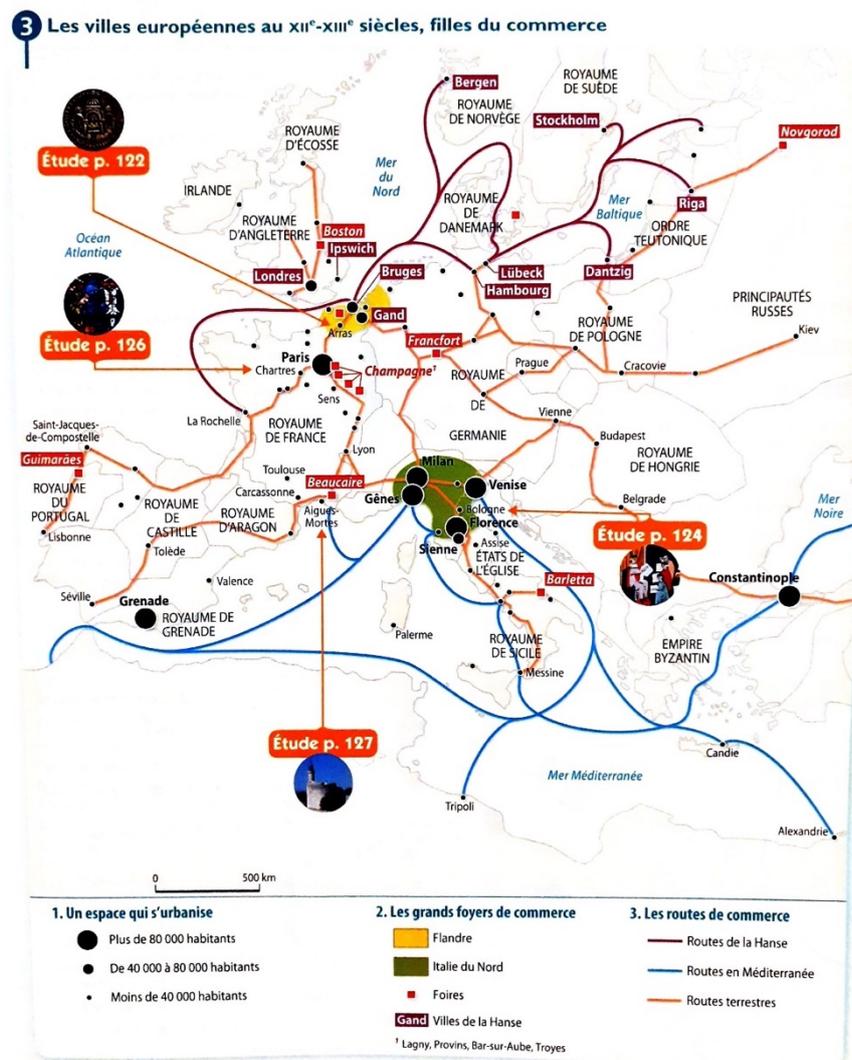
<sup>952</sup> CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier, *Histoire 2<sup>nd</sup>e*, Hatier, 2014, p. 138.

<sup>953</sup> VIDAL, Jean-Marc, *Histoire-Géographie*, Magnard, 2015, p. 121.

Prague, Cracovie, Vienne et Kiev. Le Belin en revanche, présente une carte intitulée « les villes au cœur des échanges économiques et culturels »<sup>954</sup> avec une Europe de l'Est quasiment vide de dynamisme, que ce soit économique ou culturel. Les questions posées aux élèves sont les suivantes : « l'essor urbain présente-t-il la même intensité partout en Europe ? » et « quels éléments participent à l'essor des villes européennes ? » et où les réponses attendues sont que l'Europe de l'Ouest est plus dynamique que l'Est et que les universités, foires et routes permettent l'essor des villes. Enfin, un parallélisme est également proposé entre la puissance européenne et les villes dans la problématique proposée par le même manuel « comment l'essor urbain reflète-t-il le dynamisme de l'Europe du XI<sup>ème</sup> au XIII<sup>ème</sup> siècle ? »<sup>955</sup>. En effet, la ville est au cœur des enjeux de la Reconquista de 1085 et on y trouve les trois monothéismes chrétien, judaïque et musulman parlant grec, hébreu ou encore arabe ce qui en ferait un « des pôles de l'essor intellectuel de l'Europe chrétienne »<sup>956</sup>.

COMPARAISON DE  
L'EUROPE DES VILLES  
AU XIII<sup>ème</sup> SIECLE

Figure 42 : Manuel de Seconde, Magnard, 2010, p. 111.

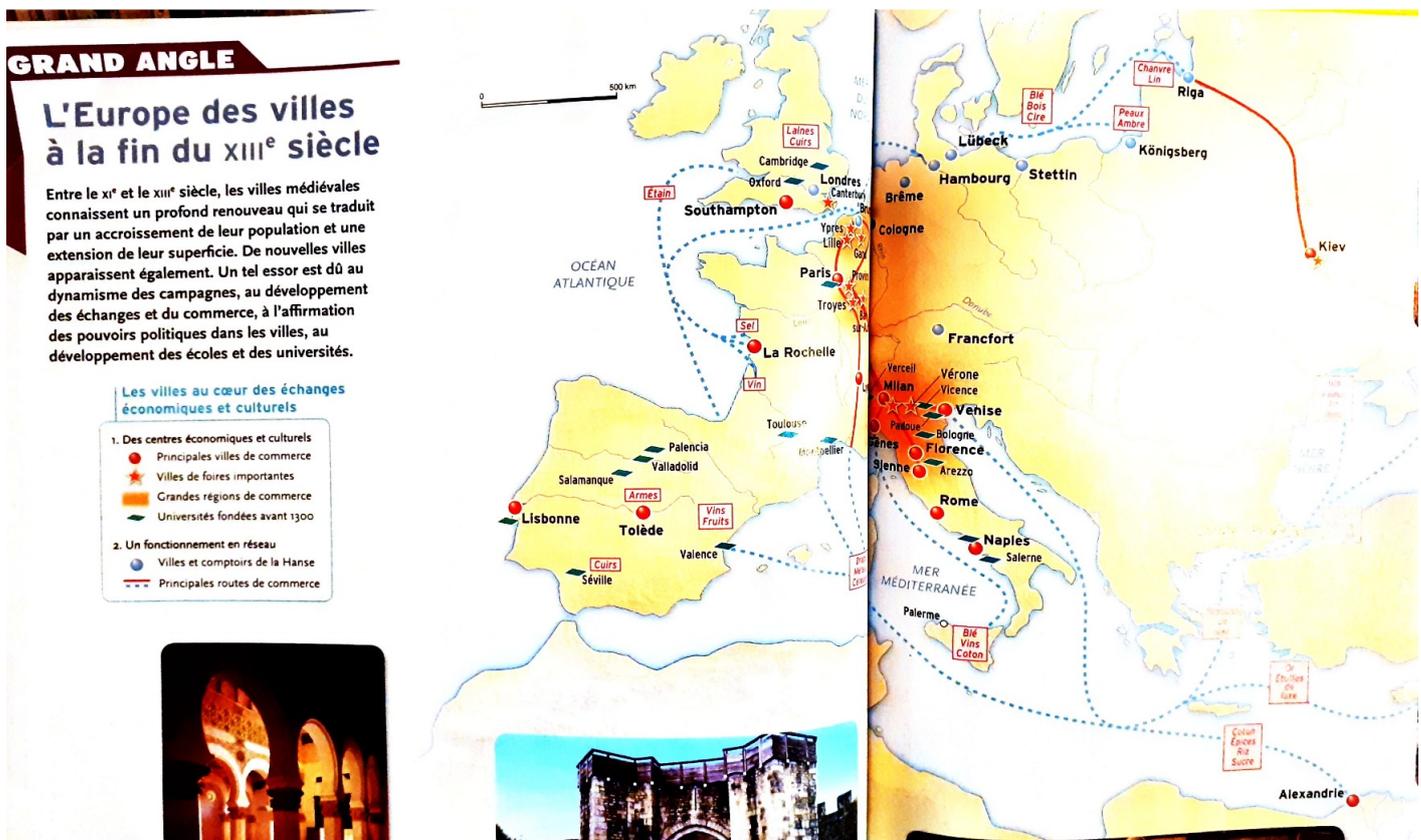


<sup>954</sup> COLON, David, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Ed. Belin, 2010, p. 152.

<sup>955</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>956</sup> LE GOFF, *op.cit.*, chap. IV, « l'Europe féodale – XI<sup>ème</sup>-XII<sup>ème</sup> siècle ».

Figure 43 : Manuel de Seconde, Belin, 2010, p. 132.



Enfin, les villes accueillent un lieu fondamental à la production et la diffusion des connaissances à l'échelle européenne : l'université, qualifiée de véritable « succès de la ville »<sup>957</sup> par le Goff qui voit au XIII<sup>e</sup> siècle « une Europe du travail intellectuel [qui] naissait à côté de l'Europe du travail commercial »<sup>958</sup>, ainsi que l'avènement de « l'Europe des professeurs »<sup>959</sup>. Toutefois, l'exemple de Paris revient dans trois manuels sur les six à notre disposition pour présenter l'université comme le lieu du savoir européen et de sa diffusion. Le Magnard de 2010 par exemple explique que « des clercs de toute l'Europe viennent étudier dans le collège fondé en 1257 par Robert de Sorbon à Paris »<sup>960</sup> et le Nathan que « Paris accueille aussi des maîtres et des étudiants de toute l'Europe dans son université », faisant

<sup>957</sup> *Ibid.*

<sup>958</sup> *Ibid.*

<sup>959</sup> *Ibid.*

<sup>960</sup> BILLARD, Hugo, Magnard, Histoire 2<sup>nd</sup>e les Européens dans l'histoire du monde, 2010, p. 112.

penser à un regard toujours plutôt franco-centré du manuel. A cela s'ajoute le superlatif de Paris et « la naissance de la plus grande université d'Europe »<sup>961</sup> par le Belin. Paris devient ici le carrefour du savoir européen et l'on peut faire référence à Jacques le Goff citant l'abbé Philippe de Harvent « « poussé par l'amour de la science te voilà à Paris et tu as trouvé cette Jérusalem que tant désirent »<sup>962</sup>. Seul le Magnard (2015) utilise une autre ville que Paris et soulève la question de savoir « comment Bologne s'impose-t-elle comme un grand centre du savoir européen ? »<sup>963</sup>, même si elle reste orientée dans le même périmètre géographique. Finalement, c'est le Hatier qui cherche le plus à décentrer la vision qui peut être donnée de la ville en présentant « Tolède une ville frontière » qui serait « une ville carrefour de civilisations dans l'Europe du XII<sup>ème</sup> siècle ? »<sup>964</sup>.

### 1.3 Renaissance, Grandes Découvertes et Lumières : construction de la civilisation européenne ?

C'est avec la période moderne que les manuels semblent véritablement mettre en œuvre le projet de fabrique du citoyen européen. Alors que les manuels des années 90 s'ouvraient pour la première fois autant sur l'espace géographique européen, la notion même d'europpéen était inexistante. Les manuels des années 2000 quant à eux, abordaient frontalement l'idée de civilisation européenne, sans toutefois s'attacher à véritablement en définir les contours.

Les programmes d'histoire de Seconde de 2010 n'abordent absolument pas le concept de civilisation. On ne le retrouve d'ailleurs pas non plus dans les fiches Eduscol. Pour comprendre la place que ce concept occupe plus ou moins dans les manuels de 2010, il faut avant tout revenir sur son historiographie et l'évolution de sa définition.

Quand on parle de civilisation, les trois caractéristiques explicitées par Fernand Braudel, en 1963<sup>965</sup>, peuvent paraître la première étape nécessaire à sa définition. Composée

---

<sup>961</sup> COLON, David, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Belin, 2010, p. 137.

<sup>962</sup> LE GOFF, *op.cit.*, chap. V « la « belle » Europe des villes et des universités », « la ville européenne, Jérusalem ou Babylone ? ».

<sup>963</sup> VIDAL, Jean-Marc, *Histoire-Géographie*, Magnard, 2015, p. 124.

<sup>964</sup> CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Hatier, 2014, p. 148.

<sup>965</sup> BRAUDEL, Fernand, *op.cit.*

tout d'abord d'un espace aménagé « que l'on peut toujours localiser sur une carte »<sup>966</sup> aux frontières plutôt stables, une civilisation est également une société généralement complexe organisée et administrée par un système politique ainsi que par un système de production et d'échanges. Toutefois, il faut préciser que la civilisation est une construction historique *a posteriori*. C'est pourquoi, la dernière caractéristique de la civilisation est ce que Braudel qualifie de « mentalités collectives »<sup>967</sup> qui sont le « fruit d'héritages lointains, de croyances et de peurs, d'inquiétudes anciennes, souvent presque inconscientes »<sup>968</sup>.

Toutefois, le terme de civilisation et sa notion, rencontrent une forme de critique depuis une vingtaine d'années. En effet, la civilisation établit des normes et une hiérarchie dans les valeurs, tout en excluant ceux qui n'y adhèreraient pas. La civilisation critiquée dont nous parlons ici est celle des sociétés européennes. Georg Corm nous explique par exemple qu'« autrefois, du temps de la colonisation européenne du monde, le mot civilisation était synonyme de stade supérieur de puissance atteint par quelques États européens »<sup>969</sup>. Christoph Mandry quant à lui soulève les dangers pour la civilisation européenne moderne d'afficher une quelconque forme de supériorité culturelle et donc morale, qui est « une tendance fatale à la domination des peuples et cultures, que l'histoire européenne porte en elle comme une ombre funeste<sup>970</sup> » pouvant même aller jusqu'au « narcissisme méprisant de la civilisation européenne »<sup>971</sup>.

Bien que le terme civilisation n'apparaisse absolument pas dans les programmes, il n'en est pas de même dans les manuels. L'implicite a également une part non négligeable, que nous nous proposons d'étudier ici. Afin d'analyser avec précision la façon dont les manuels

---

<sup>966</sup> *Ibid.*, chap. II, « la civilisation se définit par rapport aux diverses sciences de l'homme », « les civilisations sont des espaces ».

<sup>967</sup> *Ibid.*

<sup>968</sup> *Ibid.*

<sup>969</sup> CORM, Georg, *L'Europe et le mythe de l'Occident : la construction d'une histoire*, la Découverte, Paris, 2009, version Ebook, chap. 2., « Stylisation de l'histoire européenne et construction du mythe de l' 'occidentalité' ». « les « équivoques » du concept de civilisation dans les cultures européennes ».

<sup>970</sup> MANDRY, Christoph, « les droits de l'homme, une grande idée » in FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), *Europa notre histoire*, op.cit.

<sup>971</sup> BRIAND, Michel, DUPONT, Florence et LONGHI, Vivien, « La « civilisation » : critiques épistémologique et historique », *Cahiers « Mondes anciens »*, novembre 2018.

Consultable en ligne : <http://journals.openedition.org/mondesanciens/2173> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

scolaires semblent forger l'imaginaire collectif de la civilisation européenne du XV<sup>ème</sup> au XVIII<sup>ème</sup> siècles, nous observerons tout d'abord comment l'unité européenne s'incarne dans les manuels scolaires. Puis, nous nous pencherons sur la vision de l'autre ou des autres civilisations et la confrontation avec la civilisation européenne. Cette réflexion observera ainsi la construction des figures européennes majeures et l'utilisation du terme « Européens » qui devient de plus en plus prégnant.

Pour commencer, il semble nécessaire de souligner l'importance accordée à la place de la période moderne dans les programmes de Seconde. Sous l'intitulé « Thème 4 : Nouveaux horizons culturels des Européens à l'époque moderne », la fiche EDUSCOL préconise d'y passer entre 10 et 11h<sup>972</sup>, faisant de ce thème le deuxième en termes d'heures consacrées. Alors que la question obligatoire de ce thème est « l'élargissement du monde » (nous y reviendrons), deux questions sont soumises au choix des enseignants. D'un côté, il est possible d'étudier soit « les hommes de la Renaissance (XV<sup>ème</sup>-XVI<sup>ème</sup> siècles) » soit « l'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVI<sup>ème</sup>-XVIII<sup>ème</sup> siècles) ». Dans les fiches Eduscol de ces deux questions au choix, les objectifs semblent toutefois semblables, ou du moins fortement similaires. Il s'agit de montrer la rupture avec le Moyen Âge, observer les nouvelles inventions (imprimerie pour la Renaissance, machine à vapeur pour les Lumières) et les nouvelles réflexions sur la place de l'Homme dans la société et dans le monde. Les points d'entrée se font principalement à travers des figures : un réformateur, un éditeur, un artiste pour la Renaissance, un savant pour les Lumières. L'échelle d'analyse est uniquement européenne, qui connaît des « spécificités »<sup>973</sup>.

Nous pouvons tout d'abord constater que la Renaissance et les Lumières deviennent, au travers des manuels scolaires, des phénomènes européens constitutifs de l'unité de l'Europe, principalement de l'Europe de l'Ouest. Les exemples abondent présentant un

---

<sup>972</sup> EDUSCOL *Histoire 2nde Les Européens dans l'histoire du monde* Thème 4 : Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne (10-11h). Consultable en ligne : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/5/LyceegT\\_Ressources\\_HGEC\\_2\\_Hist\\_08\\_T4ElargistMonde\\_148775.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/5/LyceegT_Ressources_HGEC_2_Hist_08_T4ElargistMonde_148775.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>973</sup> *Histoire 2nde Les Européens dans l'histoire du monde* Thème 4 : Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne (10-11h) Question au choix : Les hommes de la Renaissance. Consultable en ligne : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/7/LyceegT\\_Ressources\\_HGEC\\_2\\_Hist\\_09\\_T4RenaissanceHommes\\_148777.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/7/LyceegT_Ressources_HGEC_2_Hist_09_T4RenaissanceHommes_148777.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

mouvement culturel homogène européen, touchant « toute l'Europe »<sup>974</sup> ou se diffusant « partout en Europe »<sup>975</sup>. La question de synthèse du Hatier est à ce sujet assez révélatrice, car elle demande aux élèves d'expliquer « pourquoi peut-on dire de la Renaissance, de l'humanisme et de la Réforme qu'ils furent des phénomènes européens ? »<sup>976</sup>, tout en intitulant son cours quelques pages plus loin « la République des Lettres, un mouvement européen »<sup>977</sup>. Les Belin<sup>978</sup> et Nathan<sup>979</sup> parlent de « révolution de la culture européenne ». Le Magnard (2010) quant à lui explique carrément qu'« entre les XVI<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles, l'Europe invente la science moderne »<sup>980</sup>. Ce terme de « révolution » se retrouve d'ailleurs chez Christoph Mandry<sup>981</sup> qui, précisant que « la Renaissance puis les Lumières ont apporté à l'Europe une révolution » et que « cet idéal constitue aujourd'hui la grandeur de l'idée européenne », donne à voir un esprit civilisationnel à cette Europe de la période moderne, unie par des valeurs humanistes.

Alors sur quoi se fonderait cette unité culturelle européenne ?

On peut observer à quel point l'entrée par des personnages est présente au cœur des programmes, ce qui se retrouve forcément dans les manuels. Alors que les trois grandes figures de la Renaissance sont Erasme Léonard de Vinci et Galilée quand Lavoisier est le principal point d'entrée du monde des sciences pour la période des Lumières.

Premièrement, en regardant tout d'abord la première question au choix sur les hommes de la Renaissance, on peut voir que pour le Nathan par exemple, Erasme est « l'humaniste le plus célèbre d'Europe »<sup>982</sup>. Le Hatier explique que « Erasme séjourne ainsi à Rotterdam, Londres, Paris, Rome, Bâle et échange plus de 6 000 lettres »<sup>983</sup>, le plaçant au cœur de ces réseaux humanistes. Léonard de Vinci revient également dans tous les manuels scolaires et est présenté comme un artiste voire un génie de la Renaissance, à la dimension d'ailleurs plus

---

<sup>974</sup> LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire*, Hachette Education, 2015, p. 203.

<sup>975</sup> COLON, David, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Belin, 2010, Belin p. 203

<sup>976</sup> CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Hatier, 2014, p 193.

<sup>977</sup> *Ibid.* p 198.

<sup>978</sup> Belin, *op.cit.*

<sup>979</sup> LE QUINTREC, Guillaume, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Nathan, 2010, p. 174.

<sup>980</sup> VIDAL, Jean-Marc, *Histoire-Géographie*, Magnard, 2015, p. 176.

<sup>981</sup> MANDRY, Christophe, *op.cit.*

<sup>982</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 179.

<sup>983</sup> Hatier, *op.cit.*, p. 198.

universelle qu'européenne. Sans jamais le qualifier d'Européen, les manuels sont plus implicites dans leur présentation de l'artiste, en le plaçant au cœur de ce que doit représenter l'humanisme européen. Patrick Boucheron le définit d'ailleurs comme « génie idéal »<sup>984</sup>, puisqu'il est « l'incarnation de l'homme universel de la Renaissance que les Européens admirent »<sup>985</sup>. En effet, l'historien rappelle que dans une enquête sur « les personnages historiques censés incarner « l'identité européenne » Léonard de Vinci arrivait largement en tête, devant Christophe Colomb ou Winston Churchill »<sup>986</sup>.

---

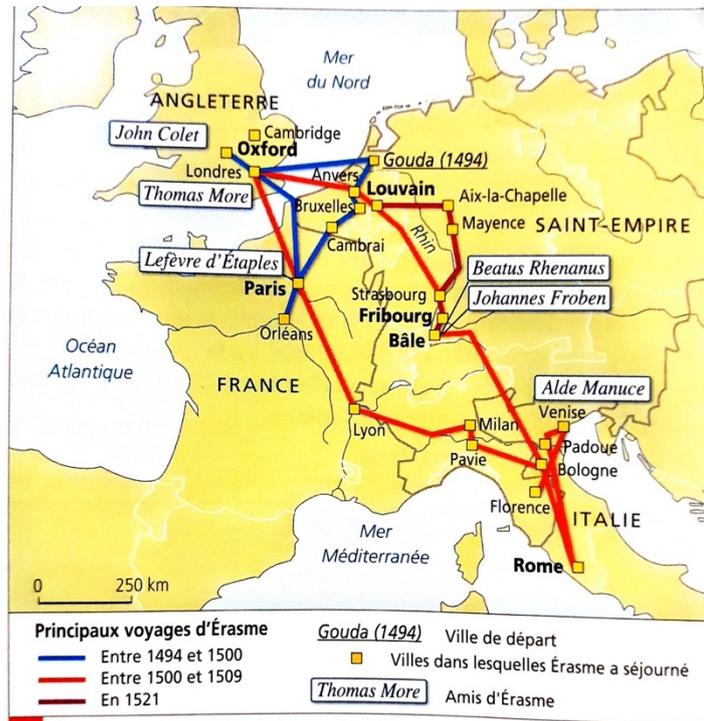
<sup>984</sup> BOUCHERON, Patrick, « Léonard, génie idéal », in FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), *Europa notre histoire, op.cit.*

<sup>985</sup> *Ibid.*

<sup>986</sup> *Ibid.*

## LES VOYAGES DES HUMANISTES « EUROPÉENS »

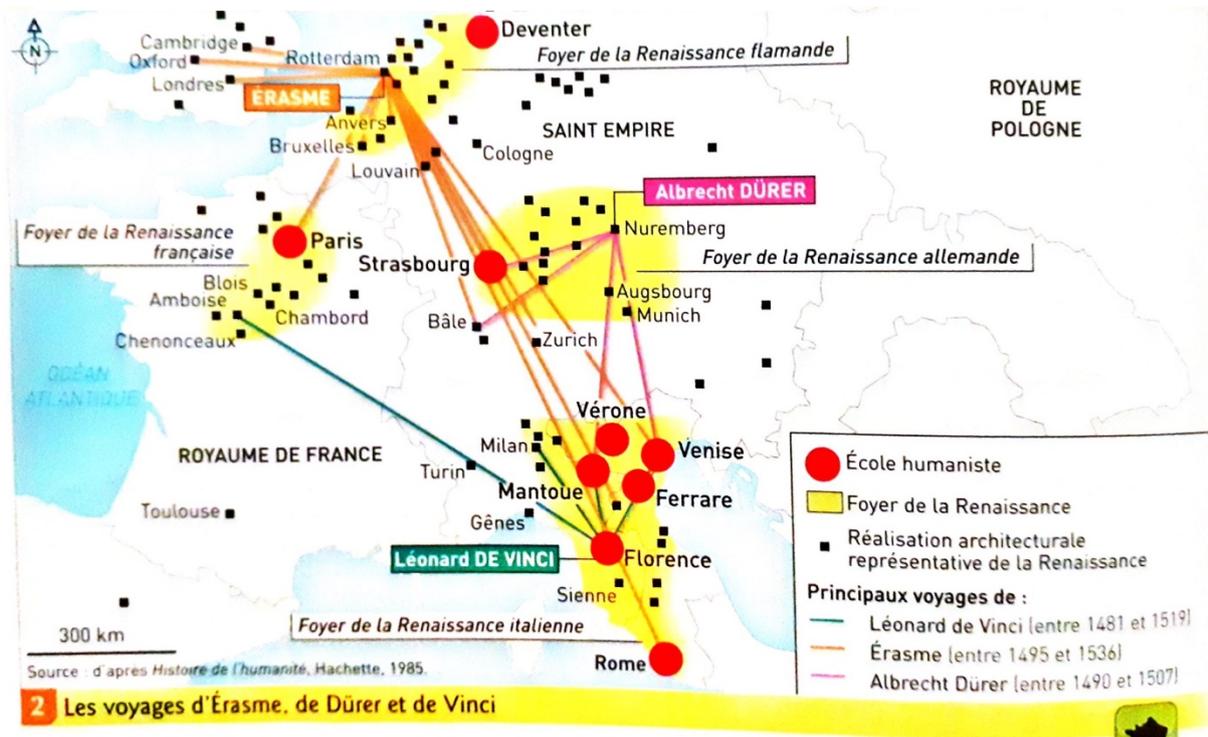
Figure 44 : Manuel de Seconde, Nathan, 2010, p. 179.



### 3 Érasme et la « République des lettres »

Érasme (vers 1469-1536), ordonné prêtre en 1492, renonce à la carrière ecclésiastique pour se consacrer aux études. Au début du XVI<sup>e</sup> siècle, il est l'humaniste le plus célèbre d'Europe.

Figure 45 : Manuel de Seconde, Hatier, 2014, p. 193.



### 2 Les voyages d'Érasme, de Dürer et de Vinci

De plus, sans forcément citer de noms, des statuts et métiers sont également présentés quasiment comme des symboles de la Renaissance : « courtisan, mécène, imprimeur, explorateurs »<sup>987</sup>, sont autant d'exemples cités à la suite, dans le cours du Magnard (2010) « les Hommes de la Renaissance »<sup>988</sup>, présentant le moment où « certains Européens ont le sentiment de vivre un nouvel âge d'or »<sup>989</sup>. La Renaissance est présentée ici aux élèves comme une période idéale, où l'humanisme et ses valeurs deviendraient un véritable enjeu de l'identité européenne comme un « contre-projet à la barbarie »<sup>990</sup> et où « les humanistes [seraient] foncièrement européens dans la mesure où ils forment une communauté transnationale et se réapproprient un héritage culturel qui est pour eux constitutifs de l'Europe »<sup>991</sup>.

Deuxièmement, en ce qui concerne les Lumières, les manuels présentent une Europe riche en réseaux de savants et scientifiques, qui, à travers leurs échanges, formeraient « une communauté qui dépasse les clivages nationaux et religieux et dont la principale préoccupation est l'avancement du savoir »<sup>992</sup>. Le terme de communauté apparaît d'ailleurs également dans le Hatier<sup>993</sup> qui présente aussi le « réseau européen de scientifiques »<sup>994</sup>, quand le Magnard (2010) explique que « l'Europe devient un vaste réseau de correspondances et de controverses entre les savants »<sup>995</sup>. Stéphane Haffemayer, confirme que « les structures académiques regorgent de témoignages positifs d'une communication savante en expansion et tournée vers la coopération européenne »<sup>996</sup>. Plusieurs cartes sont ainsi proposées aux élèves : le Hatier présente « les académies scientifiques en Europe »<sup>997</sup>, et le Belin une carte intitulée

---

<sup>987</sup> Magnard, 2010, *op.it.*, p. 160.

<sup>988</sup> *Ibid.*

<sup>989</sup> *Ibid.*

<sup>990</sup> MANDRY, Christophe, *op.cit.*

<sup>991</sup> *Ibid.*

<sup>992</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 210.

<sup>993</sup> Hatier, *op.cit.*, p. 214.

<sup>994</sup> Hatier, *op.cit.*, p. 227.

<sup>995</sup> Magnard, *op.cit.*, 2010, p. 182.

<sup>996</sup> HAFFEMAYER Stéphane, Pierre-Yves Beaurepaire (Éd.), *La communication en Europe. De l'âge classique au siècle des Lumières*, Paris, Belin, 2014. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2017-1-page-186.htm>. [Dernière consultation le 22 octobre 2022].

<sup>997</sup> Hatier, *op.cit.*, p. 214.

« l'Europe des savoirs »<sup>998</sup>. On peut observer que l'axe Londres, Paris, Rome est le plus dynamique.

A ce sujet, Pierre-Yves Beaurepaire soulève la question de savoir si « l'observation de la distribution dans l'espace européen des académies et institutions savantes peut faire l'économie de l'attention portée au rôle des princes et des États ? »<sup>999</sup>. Le manuel Belin semble pourtant ne pas vraiment distinguer les États entre eux en faisant tomber les frontières des royaumes et en proposant plutôt une vision d'une Europe plus homogénéisée, voire harmonisée, en termes de développement des académies contrairement au Hatier.

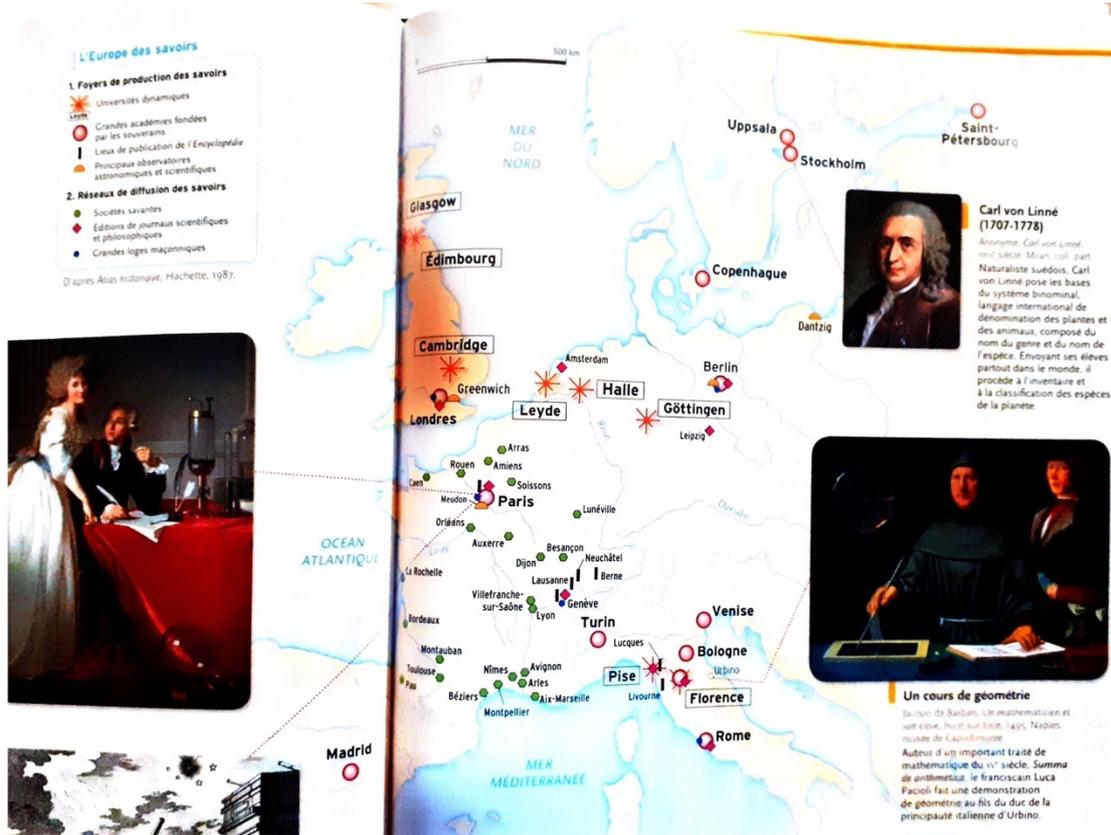
---

<sup>998</sup> Hatier, *op.cit.*, p. 204.

<sup>999</sup> BEAUREPAIRE, P-Y, *l'Europe des Lumières*, Chap1 « l'héritage de la République des Lettres », Paris, PUF, *Que sais-je ?*, 2018.

## LES ACADEMIES EN EUROPE AU XVIII<sup>ème</sup> SIECLE

*Figure 46 : Manuel de Seconde, Belin, 2010, p. 205.*



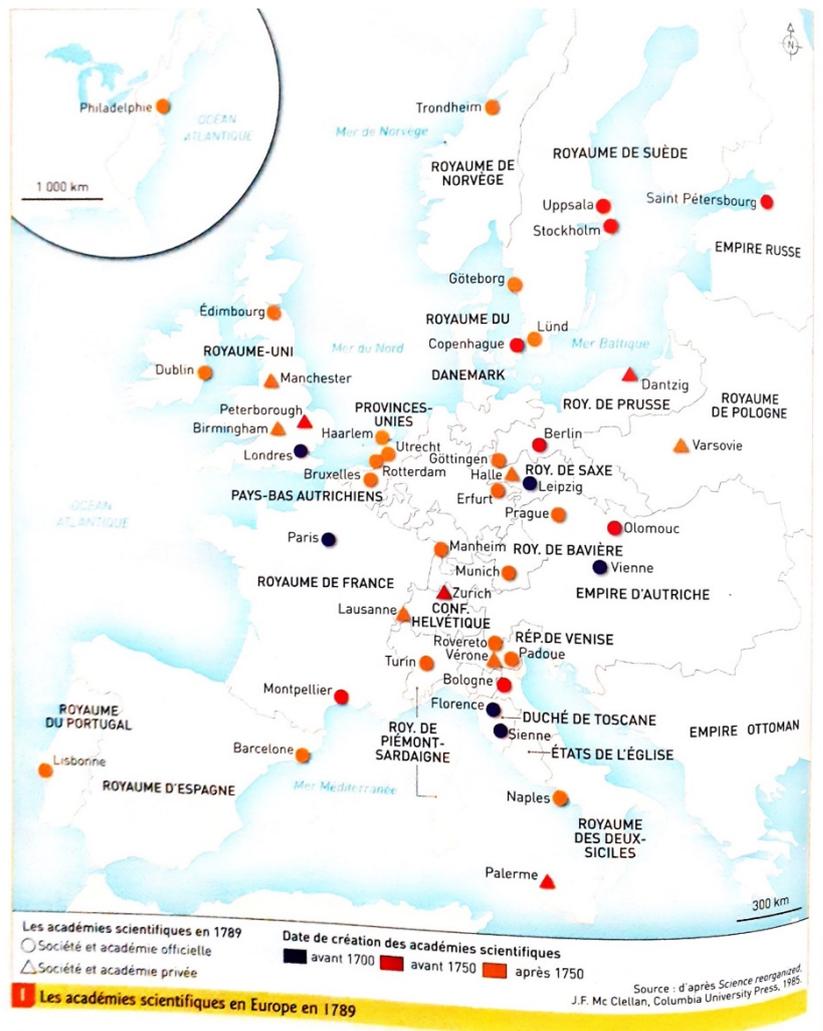


Figure 47 : Manuel de Seconde, Hatier, 2014, p. 214.

Seuls, le Hachette et le Nathan font une distinction entre différentes Renaissances. Alors que le Nathan<sup>1000</sup> présente une carte séparant la « Renaissance française » de la « Renaissance italienne », le Hachette propose deux dossiers distinctifs, le premier concernant « la Renaissance en Italie »<sup>1001</sup> et le deuxième « la Renaissance hors d'Italie »<sup>1002</sup>, avec pour sous-parties « la Renaissance française » puis « la Renaissance dans le reste de l'Europe », avec un très bref aperçu de ce qui se passe dans les Flandres, le Saint-Empire, l'Angleterre, la Hongrie, Cracovie et Prague. Enfin, le Hachette toujours montre que le dynamisme vient surtout

<sup>1000</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 177

<sup>1001</sup> Hachette, *op.cit.*, p. 212.

<sup>1002</sup> Hachette, *op.cit.*, p. 213.

de l'Europe de l'Ouest en posant la question de savoir « quelle différence les documents de ce dossier mettent-ils entre l'Europe occidentale et le reste de l'Europe ? »<sup>1003</sup>.

Si la Renaissance et les Lumières deviennent donc ces phénomènes européens constitutifs de l'unité et, par voie de conséquence de l'identité, de cette Europe en construction pré-Maastricht, quelle est la vision donnée par les manuels de la Réforme protestante ?

Tout d'abord, rappelons que l'étude de la Réforme n'est pas obligatoire, puisque les enseignants ont la possibilité de préférer choisir la question « l'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique » à celle des « hommes de la Renaissance ». Toutefois, si le choix du professeur porte sur cette dernière question, alors l'étude d'un « réformateur et son rôle dans l'essor du protestantisme »<sup>1004</sup>, prend un caractère obligatoire face au choix entre « un éditeur et son rôle dans la diffusion de l'Humanisme »<sup>1005</sup> et « un artiste de la Renaissance dans la société de son temps ». La fiche Eduscol insiste tout d'abord sur « le caractère avant tout spirituel de la Réforme »<sup>1006</sup> [...] où les renaissances religieuses [...] ne sauraient se limiter à la Réforme »<sup>1007</sup>, qui est finalement présentée au départ comme un « élan de pédagogie chrétienne »<sup>1008</sup>. La notion de guerre de religions est totalement absente de la fiche qui parle de « conflits politiques »<sup>1009</sup> dus à la « territorialisation liée à l'utilisation par les princes des aspirations religieuses, à leurs liens avec les réformateurs et à leur action en faveur ou contre la Réforme »<sup>1010</sup>. Bien qu'« au XVI<sup>ème</sup> siècle, de nombreux humanistes voyaient dans la République des Lettres, le moyen de refonder l'Europe chrétienne sur la base du retour à l'Église primitive alors même que les Réformes protestantes et catholiques déchiraient tout le continent »<sup>1011</sup>, notre hypothèse de départ supposait qu'il n'en serait rien et que cette Réforme

---

<sup>1003</sup> Hachette, *op.cit.*, p. 203.

<sup>1004</sup> EDUSCOL Histoire 2nde Les Européens dans l'histoire du monde

Thème 4 : Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne (10-11h) Question au choix : Les hommes de la Renaissance. Consultable en ligne :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/7/LyceegT\\_Ressources\\_HGEC\\_2\\_Hist\\_09\\_T4RenaissanceHommes\\_148777.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/7/LyceegT_Ressources_HGEC_2_Hist_09_T4RenaissanceHommes_148777.pdf) [dernière consultation le 1er août 2022].

<sup>1005</sup> *Ibid.*

<sup>1006</sup> *Ibid.*

<sup>1007</sup> *Ibid.*

<sup>1008</sup> *Ibid.*

<sup>1009</sup> *Ibid.*

<sup>1010</sup> *Ibid.*

<sup>1011</sup> BEAUREPAIRE, P-Y, *l'Europe des Lumières*, Chap3 « l'Europe des Lumières maçonniques : un espace en cours d'intégration », Paris, PUF, *Que sais-je ?*, 2018.

protestante serait davantage présentée aux élèves comme participant à la modernité de la Renaissance et à la refondation des savoirs autant que comme une fracture, religieuse d'abord, politique ensuite, de l'unité européenne.

Deuxièmement, les titres et problématiques sont également intéressants, puisque nous pouvons voir en eux l'orientation générale du cours, ainsi que l'aiguillage de réflexion donné aux élèves pour aborder un sujet, ici celui de la Réforme. Le choix des mots et notamment des verbes et adjectifs a donc un poids plutôt important. Le Magnard (2015) et le Belin sont les deux manuels présentant le plus la Réforme comme totalement intégrée au mouvement de la Renaissance. En effet, pour le Belin, il s'agit de savoir « comment le discours de Luther a-t-il donné naissance à un nouveau courant religieux ? »<sup>1012</sup> et le Magnard (2015) « comment humanistes, réformateurs et artistes font-ils entrer l'Europe dans la modernité ? »<sup>1013</sup>. En revanche, la notion de rupture se retrouve dans le Hatier proposant pour titre « la rupture protestante dans l'Europe chrétienne (XVI<sup>ème</sup> siècle) »<sup>1014</sup> et pour problématique « quel est le rôle des réformateurs dans les bouleversements religieux que connaît l'Europe au XVI<sup>ème</sup> s ? »<sup>1015</sup>. Cette notion s'observe aussi dans le Nathan qui va jusqu'à demander « comment la réforme protestante a-t-elle brisé l'unité religieuse de la chrétienté occidentale ? »<sup>1016</sup>. Enfin, le Magnard (2010) demande aussi « comment Luther provoque-t-il une rupture religieuse en Europe ? »<sup>1017</sup> et il est également le seul manuel à proposer un dossier sur « les guerres de religion en France (1562-1588) », en demandant « comment les guerres de religion révèlent-elles la faiblesse de l'État ? »<sup>1018</sup>. Ainsi, la Réforme et les réformateurs ne sont pas systématiquement au cœur du morcellement et du déchirement de l'Europe mais parfois sont intégrés plutôt à un moment de remise en cause générale, même si Etienne François précise que « ces réformateurs ont bouleversé et fracturé le paysage religieux et unifié de leur temps »<sup>1019</sup>.

---

<sup>1012</sup> Belin, *op.cit.*, p. 179.

<sup>1013</sup> Magnard, 2015, *op.cit.*, p. 170.

<sup>1014</sup> Hatier, *op.cit.*, p. 206.

<sup>1015</sup> *Ibid.*

<sup>1016</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 190.

<sup>1017</sup> Magnard, 2010, *op.cit.*, p. 170.

<sup>1018</sup> Magnard, 2010, *op.cit.*, p. 172.

<sup>1019</sup> FRANÇOIS, Etienne « Luther, Ignace, Calvin, la Passion du Salut », in FRANÇOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), *Europa notre histoire, op.cit.*

Pour terminer sur la place accordée à la Réforme dans les manuels, nous devons aussi souligner que cette Réforme finalement s'écrit davantage au pluriel qu'au singulier. En effet, non seulement les manuels accordent une place importante à la contre-réforme catholique qui découle de l'apparition du protestantisme, mais aussi des différents courants du protestantisme à savoir l'anglicanisme, le luthéranisme et le calvinisme, tous les trois présents dans les cartes étudiées ci-dessus. Aussi, les réformes s'intègrent donc bien dans un mouvement de diffusion. Thomas Kaufman nous explique d'ailleurs que « la tendance dominante est désormais celle d'une pluralité de Réformes – au pluriel – soit au sens très spécifique et national d'un processus individuel dans le contexte des « European reformations », soit dans la perspective d'une égalisation des Réformes protestante, catholique et radicale »<sup>1020</sup>. C'est pourquoi, il insiste sur le « caractère européen »<sup>1021</sup> des différentes réformes religieuses du XVI<sup>ème</sup> siècle et en appelle à une « remise en perspective »<sup>1022</sup> de la « mémoire de la Réforme »<sup>1023</sup>. Laurence de Cock dans sa *Fabrique scolaire de l'histoire*, déplore toutefois que « les minorités religieuses n'apparaissent que de manière incidente dans l'histoire enseignée : les protestants à travers la Réforme et les guerres de religion au XVI<sup>ème</sup> siècle, les juifs sous l'angle de la Seconde guerre mondiale »<sup>1024</sup>.

Finalement, le temps des réformes « jadis expression de division et d'exclusion, est aujourd'hui bien davantage l'expression d'une diversité européenne en voie de partage<sup>1025</sup>», où « la stabilisation des frontières religieuses divisant l'Europe et la territorialisation des identités confessionnelles continuent de marquer culturellement l'espace européen jusqu'à nos jours<sup>1026</sup>».

---

<sup>1020</sup> KAUFMANN, Thomas, « Comment écrit-on une histoire de la Réforme ? Réflexions historiographiques et théologiques », *Études théologiques et religieuses*, 2015. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-etudes-theologiques-et-religieuses-2015-1-page-31.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>1021</sup> *Ibid.*

<sup>1022</sup> *Ibid.*

<sup>1023</sup> *Ibid.*

<sup>1024</sup> De COCK, Laurence (dir.), *la Fabrique scolaire de l'Histoire, op.cit.* ChapI.2 « l'histoire au service de l'éducation civique : la permanence d'une ambition à l'école primaire », « le maintien de certains éléments du mythe national ».

<sup>1025</sup> FRANCOIS, Etienne, *op.cit.*

<sup>1026</sup> *Ibid.*

Ainsi, les manuels scolaires semblent-ils véritablement participer à cette mise en place du récit européen de la Renaissance et des Lumières qui « offrent alors les bases alternatives pour une nouvelle identité séculière »<sup>1027</sup>. Sortant de l'idée selon laquelle les racines de l'Europe seraient chrétiennes, l'idée d'Europe est aussi celle des savants, des penseurs, et mêmes des réformistes, aux valeurs universelles et plaçant l'homme et l'humanisme au-dessus de toute forme de dogmatisme. Tout ce legs gréco-romain, chrétien et humaniste est présenté, même de façon détournée, comme « étant le patrimoine européen commun. Ce patrimoine est censé être, à la fois ce qui unit et constitue tout naturellement les Européens »<sup>1028</sup>. Le mythe civilisationnel est ici en marche et s'ancre dans un discours sur l'identité européenne même s'« il n'est pas toujours évident d'en cerner les contours »<sup>1029</sup>. Et pourtant, cet artefact, ce « mythe, s'il est une création, n'est pas pour autant une illusion »<sup>1030</sup>.

Pour terminer sur la notion de legs et de patrimoine européens mis en place par les fiches Eduscol et les manuels scolaires, il faut maintenant s'attarder sur une des questions obligatoires du programme de Seconde « l'élargissement du monde (XV<sup>ème</sup>-XVI<sup>ème</sup> siècle) »<sup>1031</sup>. Selon la fiche Eduscol, la problématique tournerait autour de la notion de modernité, mais aussi « la diversité des formes de modernité qui, s'élaborant loin d'elle, s'éloignent de la conception revendiquée par l'Europe »<sup>1032</sup>, ainsi que de mondialisation c'est-à-dire « projection de l'Europe dans le monde, regards croisés entre civilisations, acculturation réciproque »<sup>1033</sup>.

---

<sup>1027</sup> FORET, François, *Légitimer l'Europe*, op.cit., version Ebook, chap. 2. « Communiquer l'Europe ».

<sup>1028</sup> NOVOA, Antonio, *L'Europe réinventée*, op.cit., version Ebook, chap. 4. « Placer l'identité européenne dans l'éducation ».

<sup>1029</sup> BROSE, Thomas, « Lumières, *Enlightment, Aufklärung, Haskalah...* » in FRANÇOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), *Europa notre histoire*, op.cit.

<sup>1030</sup> Interview de J. Kent Wright sur France radio, 31 décembre 2018.

Consultable en ligne : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-fabrique-de-l-histoire/les-lumieres-matrice-de-l-idee-europeenne-6633521> [dernière consultation le 1er août 2022].

<sup>1031</sup> EDUSCOL, Histoire 2<sup>nde</sup>, Les Européens dans l'histoire du monde, Thème 4 : Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne, Question obligatoire : l'élargissement du monde (XV<sup>ème</sup>-XVI<sup>ème</sup> siècle).

Consultable en ligne :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/5/LyceegT\\_Ressources\\_HGEC\\_2\\_Hist\\_08\\_T4ElargistMonde\\_148775.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/77/5/LyceegT_Ressources_HGEC_2_Hist_08_T4ElargistMonde_148775.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>1032</sup> *Ibid.*

<sup>1033</sup> *Ibid.*

L'hypothèse de départ serait de dire qu'avec cette ouverture du monde, il s'agit en fait davantage de définir l'Européen mais dans sa confrontation à l'autre, une définition par la négative en somme. Pour étayer ce propos, il nous faut donc étudier non seulement la notion d'Européen(s), (qui sont-ils, où sont-ils, que font-ils ?) mais également les non-européens et la vision que les manuels portent sur eux.

Commençons par analyser ce que les manuels font de l'entité « européen », concept que nous avons essayé de définir et d'en rappeler les tentatives de définition<sup>1034</sup>. Les Européens deviennent centraux dans la question de l'élargissement du monde. Les problématiques sont révélatrices à ce sujet :

- 1) Hachette : « comment les Européens découvrent-ils un nouveau monde ? »<sup>1035</sup> et « quels sont les effets des contacts des Européens avec ce nouveau monde ? »
- 2) Hatier : « comment les voyages de découverte des Européens ont-ils transformé la place de l'Europe dans le monde ? »
- 3) Magnard (2010) : « comment le monde s'est-il élargi pour les Européens des XV<sup>ème</sup> et XVI<sup>ème</sup> siècles ? »<sup>1036</sup>
- 4) Belin : « quelle place les Européens occupent-ils dans le monde ? »<sup>1037</sup>
- 5) Magnard (2015) : « comment les horizons géographiques des Européens se sont-ils élargis ? »<sup>1038</sup>.

En résumé, tous les manuels utilisent les « Européens », mais finalement que désigne ce terme ? Quand on regarde de plus près les cours proposés par les manuels, le terme « Européens » disparaît au profit des Français, Anglais et surtout Espagnols et Portugais, mais sans réellement les distinguer les uns des autres, que ce soit en termes de compétition économique ou militaire. Par exemple, le Magnard (2015) définit le Traité de Tordesillas comme le fait que « le Pape attribue en 1494 les terres découvertes à l'Espagne et au Portugal

---

<sup>1034</sup> Voir troisième partie : « 3.1 La fragile définition des Européens/de l'Européen : de l'historiographie balbutiante au programme de Seconde ».

<sup>1035</sup> Hachette, *op.cit.*

<sup>1036</sup> Magnard 2010, *op.cit.*, p. 136.

<sup>1037</sup> Belin, *op.cit.*, p. 170.

<sup>1038</sup> Magnard 2015, *op.cit.*, p.150.

(traité de Tordesillas) »<sup>1039</sup>. Un flou s'opère ainsi dans les manuels sur ce que sont les Européens, alors même que les programmes des années 2000<sup>1040</sup> en avaient tenté une réelle définition, même historique. Ici « le récit européen exalte les grandes découvertes comme un moment fondateur, qui marquerait l'entrée de l'Europe et du monde dans la modernité », dans un « mouvement d'intégration planétaire dont nous serions les héritiers »<sup>1041</sup>.

Symptomatique encore, le pluriel attribué aux Européens pourrait à la limite d'une certaine façon être perçu comme les populations du continent européen. Mais, les manuels le mettent également au singulier, pour qualifier des navigateurs et des explorateurs. En effet, Christophe Colomb devient dans le Hachette « un navigateur Européen »<sup>1042</sup> et Magellan « un Européen à la découverte du monde »<sup>1043</sup> dans le Magnard (2010) et le Belin qui met « le monde à la portée des Européens »<sup>1044</sup>. Ces « figures fétiches »<sup>1045</sup> que sont les explorateurs (et les savants et hommes de lettres vus précédemment) permettent de créer le récit européen et de construire les moments fondateurs de son histoire.

Enfin, pour davantage faire prendre conscience aux élèves de leur européanité, les manuels accordent une place non négligeable à la vision de l'autre. En supposant que l'objectif est celui de donner la parole aux sociétés extra-européennes, voire d'élargir les horizons des Européens, comme le souhaite le programme, la vision de l'autre serait également une clef de compréhension de l'histoire supposée commune aux Européens, même s'il peut aussi s'agir d'heures sombres, de conquêtes et de colonisations. Sans tomber dans ce qui serait qualifiable

---

<sup>1039</sup> *Ibid.*

<sup>1040</sup> Cf Deuxième partie : « 2000-2009, une européanisation à marche forcée, les petits télégraphes de Maastricht », « chap3 Dans les manuels de lycée : entre montée en puissance de l'Europe et début du mythe négatif européen »,

« 3.1 L'histoire européenne avant l'histoire de la construction européenne ou la complexité de fixer des frontières. »

<sup>1041</sup> GACON Stéphane, *L'Europe. Histoire et civilisation, op.cit.*, Chap12 « L'Europe à la conquête du monde », « l'invention des Grandes Découvertes ».

<sup>1042</sup> Hachette, *op.cit.*, p. 178.

<sup>1043</sup> Magnard 2010, *op.cit.*, p. 154.

Belin, *op.cit.*, p. 166.

<sup>1044</sup> Magnard 2010, *op.cit.*

<sup>1045</sup> BASCHET, Jérôme, *la Civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*, Paris, Aubier, 2004.

de « repentance »<sup>1046</sup>, les Européens sont davantage présentés comme des envahisseurs que comme de nobles explorateurs.

Puis, l'histoire de ce qu'on n'appelle plus les « Grandes découvertes » à travers les manuels scolaires est désormais davantage ponctuée de connexions au reste du monde *via* la présentation de civilisations toutes aussi « brillantes »<sup>1047</sup>. Il est intéressant d'observer que, pour la première fois, les manuels cherchent à déconstruire cette notion pourtant si bien ancrée dans les mentalités : celle des « Grandes découvertes ». Ces dernières conservent toutefois une place prépondérante dans le récit européen comme « un moment fondateur qui marquerait l'entrée de l'Europe et du monde dans la modernité »<sup>1048</sup>, ainsi qu'un « mouvement d'intégration planétaire dont nous serions les héritiers »<sup>1049</sup>.

Bien que l'Europe reste le centre des explorations, ainsi que le point de vue utilisé pour présenter une « découverte de l'Amérique », qui ne dit pas son nom, les programmes scolaires de Seconde de 2010-2014 suivent la tendance des *global* et des *subaltern studies* qui en appellent à une décentralisation d'un regard trop européocentré. On peut ici penser à l'ouvrage de Dipesh Chakrabarty, *Provincialiser l'Europe*<sup>1050</sup>, qui définit l'Europe comme une minorité (quantitative) mais qui, à travers sa domination coloniale, est devenue celle qui a écrit l'histoire, la sienne mais également celle des autres. Les pays dits extra-européens sont imprégnés de cette histoire et de ces récits, au point que même en souhaitant en écrire une qui leur serait propre, ce ne serait que par le prisme des cadres du récit longtemps imposés par l'Europe.

D'ailleurs, selon Laurence de Cock, l'ouvrage de Patrick Boucheron en 2009 aurait été à l'origine des nouveaux objectifs des programmes, à savoir « faire aimer l'Europe, faire comprendre le monde d'aujourd'hui, favoriser « l'ouverture » »<sup>1051</sup>. Elle donne l'exemple du programme de 5<sup>e</sup> où « on perçoit bien ici la continuité de cette approche très européen-centrée avec les programmes précédents : c'est toujours la Renaissance et les Grandes Découvertes qui

---

<sup>1046</sup> LEFEUVRE, Daniel, *Pour en finir avec la repentance coloniale*, Flammarion, Paris, 2008, version Ebook.

<sup>1047</sup> Hatier, *op.cit.*, p. 174 sur la ville de Pékin, dans le cours intitulé « la renaissance chinoise ».

<sup>1048</sup> GACON, Stéphane, *op.cit.*, version Ebook, chap. 12 « l'Europe à la conquête du monde ».

<sup>1049</sup> *Ibid.*

<sup>1050</sup> CHAKRABARTY, Dipesh, *Provincializing Europe : Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University Press, 2009.

<sup>1051</sup> De COCK, Laurence (dir.), *la Fabrique scolaire de l'Histoire, op.cit.*, « III.Jalons pour une approche renouvelée des objets de l'histoire scolaire ».

sont enseignées, malgré un effort de reformulation »<sup>1052</sup>, tout à fait applicable au programme de Seconde, ce que nous allons nous attacher à démontrer ici.

Nous souhaitons ici développer deux aspects qui nous semblent majeurs pour comprendre cette tendance : premièrement les points d'entrée que sont les villes de Constantinople, Tenochtitlan et Pékin qui permettent d'interroger la notion même de grandes découvertes et deuxièmement la vision que les Européens ont de cette altérité afin d'offrir une définition, bien que ce puisse être par la négative, de ce que peut représenter et ce que peut être un Européen.

Commençons par les trois villes à étudier. Nous pouvons d'ores et déjà rappeler que Constantinople est, selon le programme, une question obligatoire à étudier sous l'intitulé : « De Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétienne, musulmane, juive) ». En revanche, un choix s'effectue pour le professeur entre « Pékin : une cité interdite ? » et « Une cité pré-colombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne », alors que tous les manuels à notre disposition ont fait le choix recommandé de la fiche Eduscol « la ville aztèque de Tenochtitlan/Mexico ». Quelle est donc la vision que les manuels offrent aux élèves de ces trois villes à l'époque moderne ? Tout d'abord, il s'agit de montrer qu'elles s'intègrent dans un espace civilisationnel différent de l'Europe, mais tout aussi riche, que ce soit culturellement ou économiquement. En effet, le terme de civilisation revient à plusieurs reprises, quand il s'agit de qualifier les empires extra-européens, alors qu'il disparaît totalement pour parler de l'Europe, nous l'avons vu précédemment. Le Nathan par exemple présente la « carte des grandes civilisations du monde vers 1450 »<sup>1053</sup>. Pour qualifier l'empire Ming, le Hatier parle de « renaissance chinoise »<sup>1054</sup> ainsi que d'une « civilisation brillante »<sup>1055</sup>. Enfin, le Belin pose la question de savoir ce « qui montre que Tenochtitlan était une capitale d'empire et le centre d'une grande civilisation ? »<sup>1056</sup> quand le Magnard (2010) décrit « l'Amérique latine et les îles des Caraïbes [qui] sont les plus peuplées. Deux civilisations s'y développent (Azèques et Incas) » et où « or, patates, maïs,

---

<sup>1052</sup> *Ibid.*

<sup>1053</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 158.

<sup>1054</sup> Hatier, *op.cit.*, p. 174.

<sup>1055</sup> *Ibid.*

<sup>1056</sup> Belin, *op.cit.*

cacao, tabac et laine de lama transitent par la route inca longue de 6 000 km et un réseau secondaire pavé de plus de 30 000 km »<sup>1057</sup>.

D'ailleurs, ces ensembles régionaux sont aussi présentés comme dotés d'une supériorité militaire ou économique à celle des Européens puisque le Magnard explique qu'au « XV<sup>e</sup> s, l'Empire de Tamerlan s'étend de l'Iran à l'Afghanistan. Au XVI<sup>e</sup>s, ses descendants Babur, puis Akbar, se rendent maîtres de toute l'Inde grâce à des armes à feu » et que « les Européens cherchent avant tout à faire du commerce, contrôler des ports, maîtriser les routes maritimes et permettre l'installation des missionnaires. Les capacités militaires des États et Empires asiatiques les empêchent de contrôler plus que les littoraux »<sup>1058</sup>. En ce qui concerne Constantinople/Istanbul, on observe également que la ville est présentée comme « un refuge pour les Juifs<sup>1059</sup>», victimes de persécutions en Europe où, « alors que l'Europe est déchirée par les guerres de religion, l'État ottoman est un lieu de relative coexistence pacifique »<sup>1060</sup>.

Finalement, définir l'autre devient un formidable outil de ce que peut être l'Européen pour les manuels scolaires qui, contrairement aux précédents des années 2000, n'emploie pas de vocabulaire émotionnel ni de « nous » pour qualifier les Européens. Néanmoins, malgré ces efforts d'ouverture et de décentrement du regard, l'histoire s'écrit à travers le prisme des Européens, qui restent au cœur des découvertes dans les manuels choisis. En effet, de plus en plus, on aperçoit des documents comparatifs présentant la vision de l'autre : que ce soit Cortès décrivant les Aztèques ou l'empereur Moctezuma décrivant les armes des Espagnols.

Toutefois, les problématiques et les titres de cours ou des parties de cours sont, à nouveau, assez révélatrices du fait que l'histoire se fasse ici par le prisme de l'Européen. « Comment les Grandes Découvertes modifient-elles le regard des Européens sur le monde ? »<sup>1061</sup>, « comment la vision européenne du monde s'est-elle transformée aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> s. ? »<sup>1062</sup>, « comment les différentes parties du monde ont-elles été mises en relations par les

---

<sup>1057</sup> Magnard, 2010, *op.cit.*, p. 150.

<sup>1058</sup> Magnard, 2010, *op.cit.*, p. 158.

<sup>1059</sup> Hachette, *op.cit.*, p. 171.

<sup>1060</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 154.

<sup>1061</sup> Belin, *op.cit.*, p. 154.

<sup>1062</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 152.

Européens ? »<sup>1063</sup>, sont autant de questions qui mettent l'Europe au cœur de la réflexion des élèves mais donnant à penser un « nous » qui ne se dit pas, même si Serge Gruzinski le rappelle « nous ne sommes donc plus en présence d'une histoire unique, la nôtre, mais d'histoires multiples qui se croisent, s'affrontent, s'entrechoquent ou, si l'on préfère, d'une histoire globale, polyphonique »<sup>1064</sup>.

En effet, seul le Nathan revient sur la notion de grandes découvertes expliquant qu'il s'agit d'une « expression désignant traditionnellement le mouvement d'expansion européenne des XV<sup>ème</sup> et XVI<sup>ème</sup> siècles. Elle est aujourd'hui critiquée pour deux raisons. D'abord parce qu'elle est européocentrée : elle ne prend pas en compte le point de vue des autres civilisations. Ensuite parce que le mot “découvertes” est relié à la renaissance et à la curiosité scientifique, ce qui conduit à négliger d'autres facteurs de l'expansion européenne comme la religion »<sup>1065</sup> et le Magnard (2015), parvient très subrepticement à changer la focale en qualifiant, directement dans la page de cours et non à l'aide de documents et de sources primaires, les Européens de « barbares du Sud »<sup>1066</sup>, selon le point de vue des Japonais.

## 2 Nation, peuple et construction européenne

### 2.1 Les Européens et les nations européennes en construction

Pour terminer avec le programme de Seconde et avant d'entamer une étude sur la construction européenne après la Seconde Guerre mondiale en Terminale, nous souhaiterions développer une réflexion sur le chapitre « liberté et nations en France et en Europe<sup>1067</sup> ». La France, bien qu'au cœur de ce chapitre, laisse place à l'Europe comme le réceptacle des idées

---

<sup>1063</sup> *Ibid.*

<sup>1064</sup> GRUZINSKI, Serge, « Cultures et sociétés de l'Amérique coloniale, XVI<sup>ème</sup>-XIX<sup>ème</sup> siècle », Annuaire de l'EHESS, 2011.

<sup>1065</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 160.

<sup>1066</sup> Magnard 2015, *op.cit.*, p. 135.

<sup>1067</sup> EDUSCOL, Histoire 2<sup>nde</sup>, *Les Européens dans l'histoire du monde*, Thème 5 : Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine (15-16h), « Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle », Mai 2011. Consultable en ligne :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Art\\_culture\\_sport/09/4/Libertes\\_et\\_nations\\_en\\_France\\_et\\_en\\_Europe\\_dans\\_la\\_premiere\\_moitie\\_du\\_XIXe\\_siecle\\_176094.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Art_culture_sport/09/4/Libertes_et_nations_en_France_et_en_Europe_dans_la_premiere_moitie_du_XIXe_siecle_176094.pdf) [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

révolutionnaires françaises et de l'aspiration à la liberté. Le mot de nation, et non plus seulement de nationalisme ou de nationalité comme dans les précédents programmes<sup>1068</sup>, est enfin lâché.

On étudiera donc principalement la mise en œuvre d'« un mouvement libéral et national en Europe dans la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle <sup>1069</sup>» faisant suite au chapitre très franco-centré de la révolution française, que nous laissons ici de côté.

La fiche Eduscol donne un indicatif de ce qu'est la « nouvelle définition <sup>1070</sup>» de la nation, à savoir « une communauté politique fondée sur la volonté générale et dépositaire de la souveraineté <sup>1071</sup>», tout en précisant qu'elle est propre à chaque « peuple [qui] fixe les grands caractères de son identité nationale sous l'action des élites locales, des écrivains, des historiens, des journaux ou encore de l'État » <sup>1072</sup>. La question européenne est donc ici en effet plurielle voire hétérogène avec l'idée d'unité supposée de l'Europe avant la construction européenne contrairement aux chapitres précédents. Toutefois, l'idée sous-jacente ici est celle d'une valeur commune à tous les peuples d'Europe : celle de liberté. Peut-on alors dans ce cas parler de mouvement européen ou plutôt de mouvements européens ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous pouvons déjà observer que les mouvements révolutionnaires secouant les différents États européens sont à la fois présentés par les manuels scolaires comme ayant chacun leurs spécificités, mais participent également à un mouvement d'ensemble et collectif définitivement qualifié d'europpéen. Tout d'abord, certains manuels font le choix de présenter les spécificités propres à certains pays. Le Hatier par exemple cherche à définir le concept de nation par le prisme des pays étudiés. En effet alors que la nation est définie de la façon assez générale dans les pages introductives comme une « communauté politique fondée sur la volonté générale et dépositaire de la souveraineté » <sup>1073</sup>, elle est redéfinie quatre pages plus loin en fonction de ce que les peuples en disent. On peut observer qu'«en Allemagne des patriotes tels Fichte définissent la nation allemande par son ancienneté, sa civilisation originale et sa langue », alors que la nation italienne s'explique « au

---

<sup>1068</sup> Cf : Première partie 1992-1999, l'apparition du citoyen européen .

Chap3 « 3.1 En Histoire : faire des valeurs européennes les fondements de la civilisation contemporaine »  
Et deuxième partie, Chapitre 3 l'Europe au cœur d'un enseignement renouvelé « L'ECJS : du Français à l'Européen, de la nationalité à la double citoyenneté ? ».

<sup>1069</sup> EDUSCOL, *op.cit.*

<sup>1070</sup> *Ibid.*

<sup>1071</sup> *Ibid.*

<sup>1072</sup> *Ibid.*

<sup>1073</sup> Hatier, *op.cit.* p. 300.

nom d'une histoire, d'une géographie et d'une culture qu'il s'agit de faire renaître ». Toutefois, le concept des nations devient pour la plupart des manuels le concept de la nation, définissant par voie de conséquence toutes les nations européennes présentées. Par exemple, pour le Hachette la nation est cette « communauté d'hommes possédant une unité qui repose sur la langue, la culture et l'histoire, qui a conscience de cette unité et qui veut vivre ensemble »<sup>1074</sup>. Le Magnard (2015) lui donne à peu près la même définition au départ « communauté dont les membres se sentent unis », mais ajoute « par un territoire, une identité historique et culturelle, une volonté politique commune »<sup>1075</sup>. Et le Belin, la définit comme un « groupe humain constituant une communauté politique consciente de son unité. Une nation peut être établie sur un territoire défini et personnifiée alors par une autorité souveraine ou au contraire aspirer à se doter d'un territoire »<sup>1076</sup>. Le Nathan lui ne définit pas la nation mais la nationalité : « au XIX<sup>ème</sup> s, le terme désigne une nation privée d'État, un peuple qui aspire à sa reconnaissance en tant que nation souveraine. Le « principe des nationalités » est le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes »<sup>1077</sup>. Enfin, le Magnard (2010) est le seul à définir le nationalisme comme « l'exaltation du sentiment national, la conscience d'appartenir à un groupe défini par une identité commune menacée »<sup>1078</sup>. Quoi qu'il en soit, la notion d'identité est ici posée et mise en relation avec celle de nation. Certes, l'objectif des manuels est ici de présenter comment cette nation et cette identité se construisent à l'échelle nationale, mais on ne peut nier la portée européenne de cette présentation, puisqu'il s'agit de comprendre que ce XIX<sup>ème</sup> siècle est porté par un mouvement plus européen. Comme nous le dit Antonio Novoa, maintenant « les manuels scolaires situent de plus en plus la nation dans un contexte européen »<sup>1079</sup>.

En effet, il est intéressant de noter que, malgré ces définitions plurielles, les nations ne sont pas véritablement distinctes les unes des autres, mais sont plutôt présentées comme un mouvement d'ensemble européen, opposé à une deuxième Europe, « l'Europe des souverains »<sup>1080</sup>. Le Belin explique à ce propos que « de 1815 à 1848, deux Europes coexistent et s'affrontent. L'Europe des peuples, née de la Révolution française, est celle des nations qui

---

<sup>1074</sup> Hachette, *op.cit.*, p. 276.

<sup>1075</sup> Magnard, 2015, *op.cit.*, p. 240.

<sup>1076</sup> Belin, *op.cit.*

<sup>1077</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 276.

<sup>1078</sup> Magnard, 2010, *op.cit.*

<sup>1079</sup> NOVOA, Antonio, *l'Europe réinventée, Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, l'Harmattan, 2005.

<sup>1080</sup> Hachette, *op.cit.*

revendiquent de vivre unies dans un même État et des peuples qui aspirent à plus de libertés et de participation politique. L'Europe des Princes, découpée en États dynastiques, est celle de l'affirmation des pouvoirs monarchiques <sup>1081</sup>». Le Nathan, par exemple, explique que l'Europe des peuples c'est la « quête de « l'âme du peuple ». Cette quête de l'identité nationale n'est pas contradictoire avec l'idée d'une « solidarité entre les peuples »<sup>1082</sup>. C'est pourquoi le manuel qualifie quelques pages plus loin l'année 1848 d'« événement européen »<sup>1083</sup> et pose la question de savoir ce que cette date « signifie dans l'histoire européenne ? »<sup>1084</sup>. Cette idée d'histoire européenne se retrouve aussi dans le Nathan qui demande ce que « 1848 représente dans l'histoire de la France et de l'Europe ? »<sup>1085</sup>, mais aussi dans le Belin « pourquoi les révolutions de 1848 sont-elles une étape importante de l'histoire de l'Europe ? »<sup>1086</sup>. Le Hatier quant à lui demande aux élèves dans une question de « montrer que le Printemps des peuples fut une révolution européenne »<sup>1087</sup> alors que le Magnard (2010) définit le carbonarisme comme un « mouvement européen » et demande « en quoi le carbonarisme symbolise-t-il les aspirations libérales des peuples européens ? »<sup>1088</sup>. Enfin, le Belin accorde tout un dossier d'étude à « l'indépendance grecque : une cause européenne », ayant pour problématique « comment et pourquoi les Européens se sont-ils mobilisés pour l'indépendance de la Grèce ? » supposant qu'il existe des Européens, ce qui se retrouve d'ailleurs la page suivante où « les événements parisiens de 1848 galvanisent les patriotes européens »<sup>1089</sup>. La liberté devient donc l'enjeu des peuples européens, devenant finalement presque un, unifié par cette valeur commune. Finalement, ce ne sont pas tant des nations distinctes les unes des autres. Ce « qu'unifie l'Europe, selon les livres scolaires, c'est un ensemble d'idéaux civiques et de principes universalistes »<sup>1090</sup>, permettant de « refaire l'héritage de l'Europe, non de guerres et de conflits, mais d'un passé collectif positif »<sup>1091</sup>.

---

<sup>1081</sup> Belin, *op.cit.*, p. 286.

<sup>1082</sup> Nathan, *op.cit.*

<sup>1083</sup> *Ibid.*, p. 290.

<sup>1084</sup> *Ibid.*

<sup>1085</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 272.

<sup>1086</sup> Belin, *op.cit.*, p. 296.

<sup>1087</sup> Hatier, *op.cit.*, p. 291.

<sup>1088</sup> Magnard 2010, *op.cit.*, p. 238.

<sup>1089</sup> Belin, *op.cit.*

<sup>1090</sup> LAWN, NOVOA, *op.cit.*, chap. 4. « Placer l'identité européenne dans l'éducation ».

<sup>1091</sup> *Ibid.*



## 2.2 La construction européenne : entre histoire institutionnelle et nouvelle histoire culturelle.

En ce qui concerne le chapitre *a priori* le plus proche de notre sujet, il est intéressant de voir que les hypothèses et observations formulées dans la deuxième partie restent d'actualité. L'idée de « renaissance européenne », l'analyse faite sur les « pères fondateurs de l'Europe », le « couple franco-allemand » et les chroniques européennes, avec une chronologie difficilement maîtrisable pour des élèves de Terminale, ne semblent pas avoir connu d'évolution notable.

La terminologie utilisée pour expliquer la construction européenne est toutefois bien moins émotionnelle et affective que dans les manuels de la partie précédente. L'incarnation proposée dans les manuels précédents disparaît totalement au profit d'un « projet d'une Europe politique [qui] peine à s'incarner »<sup>1092</sup>, « tant les divergences et les réticences sont fortes »<sup>1093</sup>. Cette Europe et sa construction, finalement de plus en plus désincarnées, semblent désormais totalement s'inscrire dans une histoire institutionnelle et politique, difficilement maîtrisable et identifiable pour des élèves. Et pourtant « la dimension affective constitue l'une des clefs de la formation d'une telle communauté »<sup>1094</sup>.

Finalement, l'histoire de la construction européenne dans les programmes de Terminale s'intègre tout à fait dans l'objet de l'histoire politique défini par Jean-François Sirinelli disant qu'il s'agit de « la question de la dévolution et de la répartition de l'autorité et du pouvoir au sein d'un groupe humain donné et l'étude des tensions, des antagonismes et des conflits en découlant »<sup>1095</sup>. Cette histoire peut souvent paraître aride pour des élèves car souvent très événementielle et biographique. On peut en effet l'observer dans les manuels qui proposent des frises chronologiques, des cartes mais également des organigrammes pour illustrer, et clarifier, certaines dates et institutions dans ce chapitre. Or, il apparaît assez rapidement que ces

---

<sup>1092</sup> BOUREL, Guillaume, CHEVALLIER, Marielle, *Histoire Terminale L, ES, S*, Hatier, Paris, 2014, p. 274.

<sup>1093</sup> BOUREL, Guillaume, CHEVALLIER, Marielle, *Histoire Terminale L-ES, regards historiques sur le monde actuel*, Hatier, Paris, 2012, p. 332.

<sup>1094</sup> BELOT, Céline, BOUILLAUD, Christophe (dir.), « Vers une communauté politique de citoyens ? Pour une approche par les sentiments », *Politique européenne*, n° 26, 2008. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2008-3-page-5.htm> [dernière consultation le 1<sup>er</sup> août 2022].

<sup>1095</sup> SIRINELLI, Jean-François, *Sciences humaines*, HS n° 14, sept-oct 1997.

illustrations restent très complexes à comprendre pour des élèves. Céline Bélot pourtant explique que « l'identité européenne comporte au moins deux dimensions : une dimension civique, c'est-à-dire l'attachement aux institutions européennes, et une dimension culturelle, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance à une communauté, à un « nous » européen basé sur le sentiment d'avoir un héritage commun (religieux, politique, moral, etc.) »<sup>1096</sup>. Mais avec toutes ces illustrations, finalement, seule la dimension civique, est respectée, empêchant par là toute potentielle identification contrairement aux programmes de Seconde.

---

<sup>1096</sup> BELOT, Céline, « le tournant identitaire des études consacrées aux attitudes à l'égard de l'Europe. Genèse, apports, limites », *Politiques européennes*, n°30, 2010.

Exemples de frises chronologiques, des cartes et des organigrammes

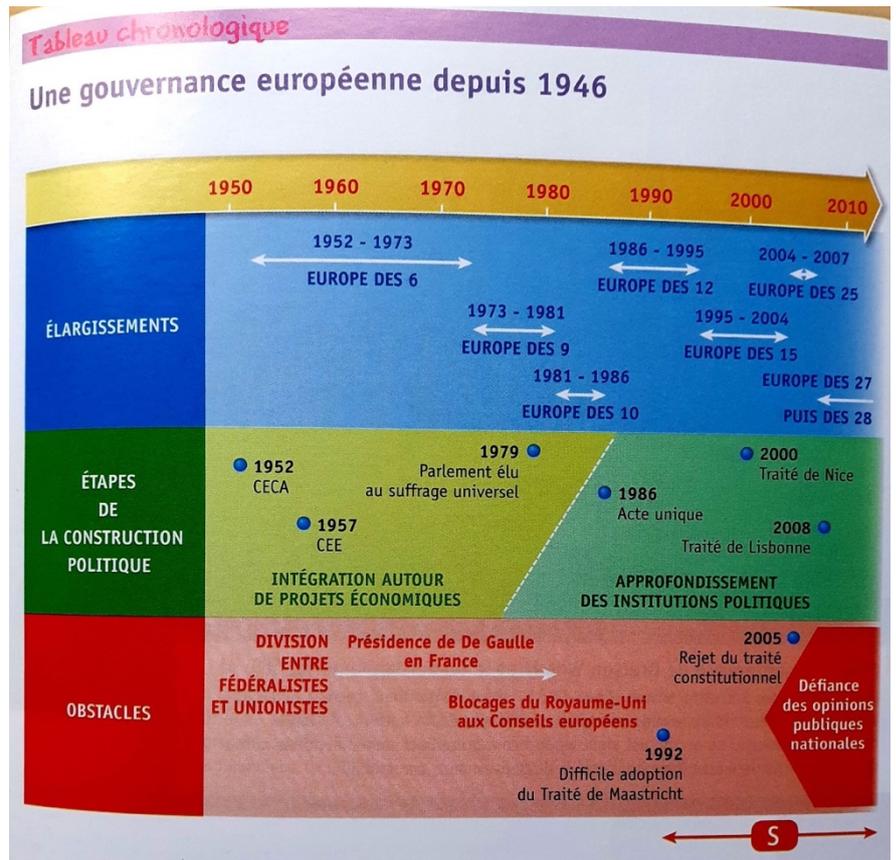


Figure 48 : Manuel de Terminale, Hatier, 2014, p. 305.

Figure 49 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 301, frise chronologique.

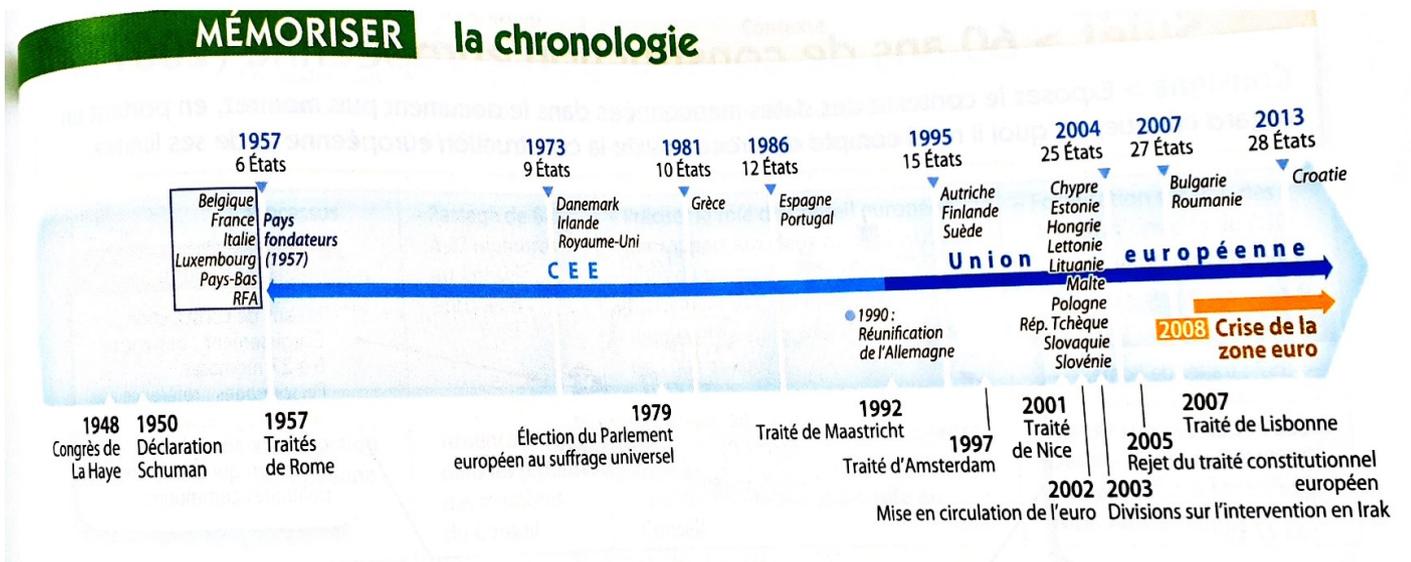


Figure 50 : Manuel de Terminale, Hatier, 2012, p. 337, frise chronologique.

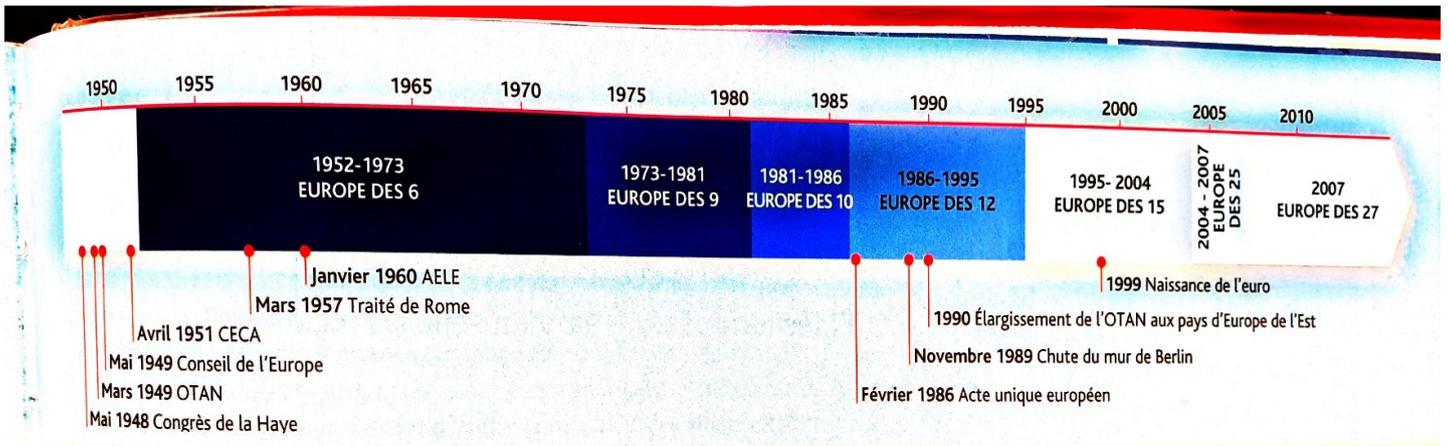


Figure 51 : Manuel de Terminale, Nathan, 2012, p. 333, frise chronologique.

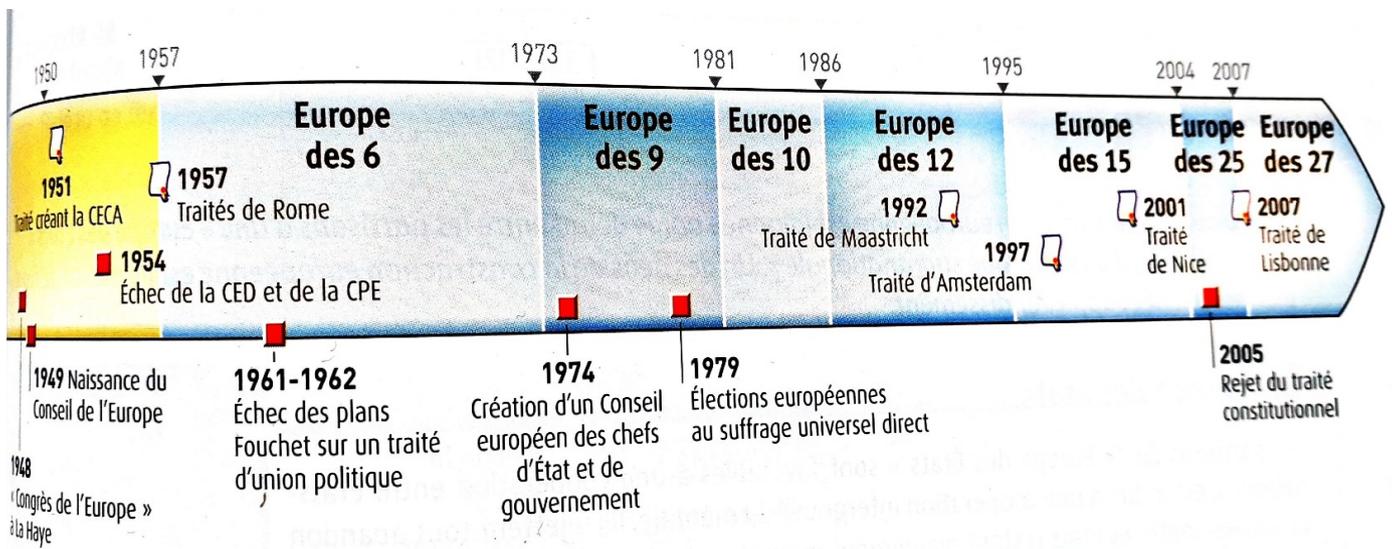


Figure 52 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 279, Cartes.

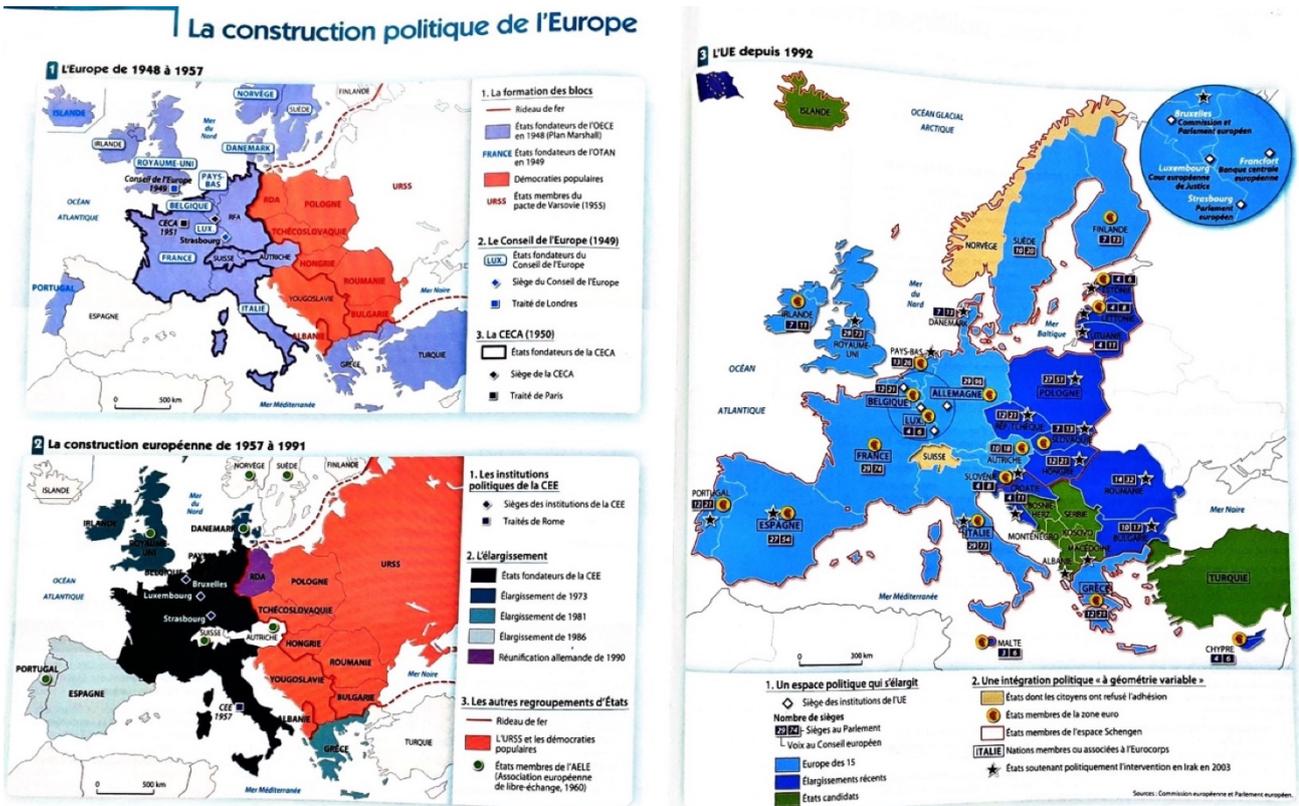
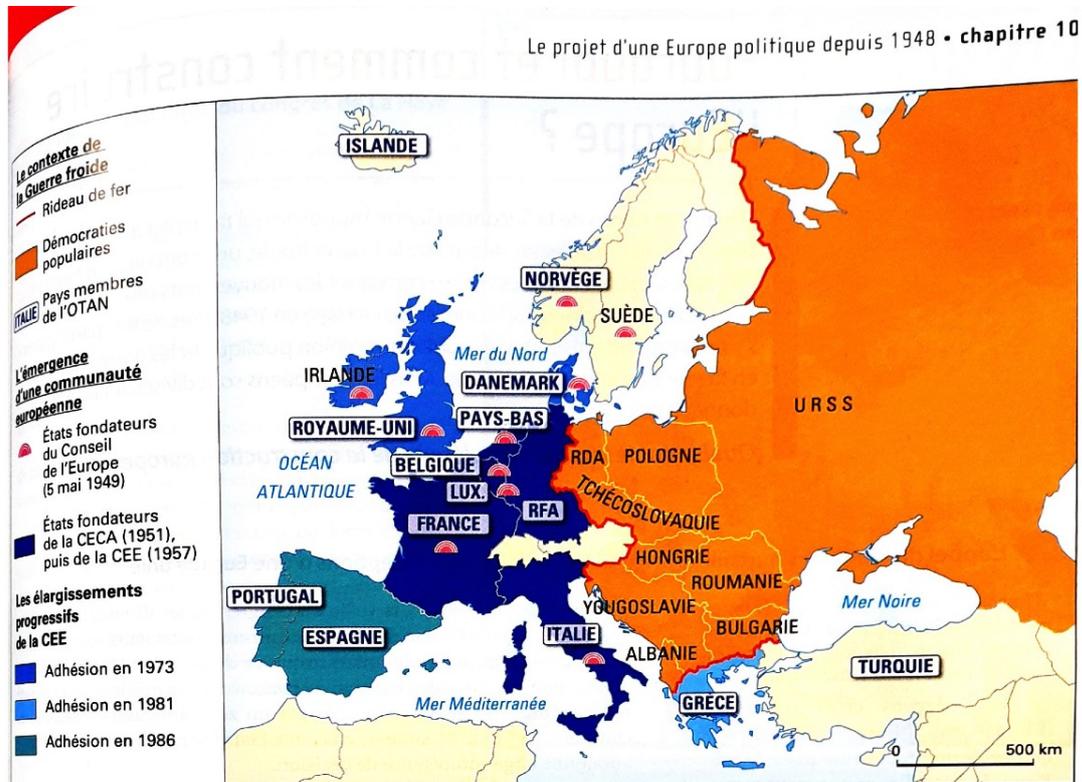
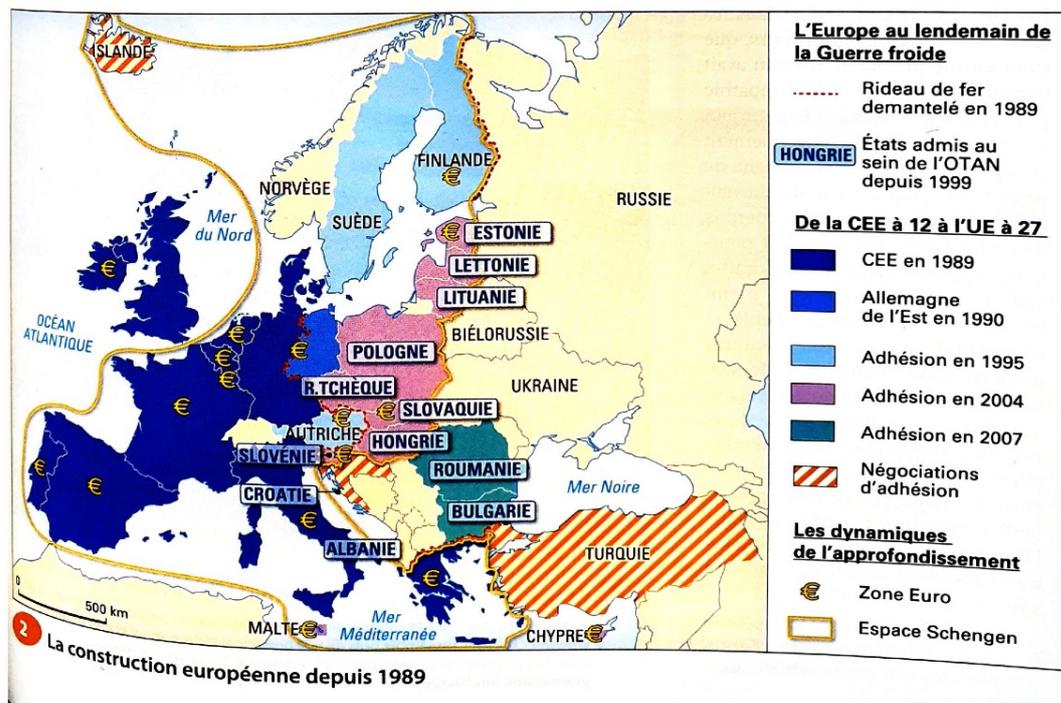


Figure 53 : Manuel de Terminale, Nathan, 2012, p. 335, cartes.



1 La construction européenne de 1945 à 1989



2 La construction européenne depuis 1989

Figure 54 : Manuel de Terminale, Hatier, 2012, p. 336, carte.

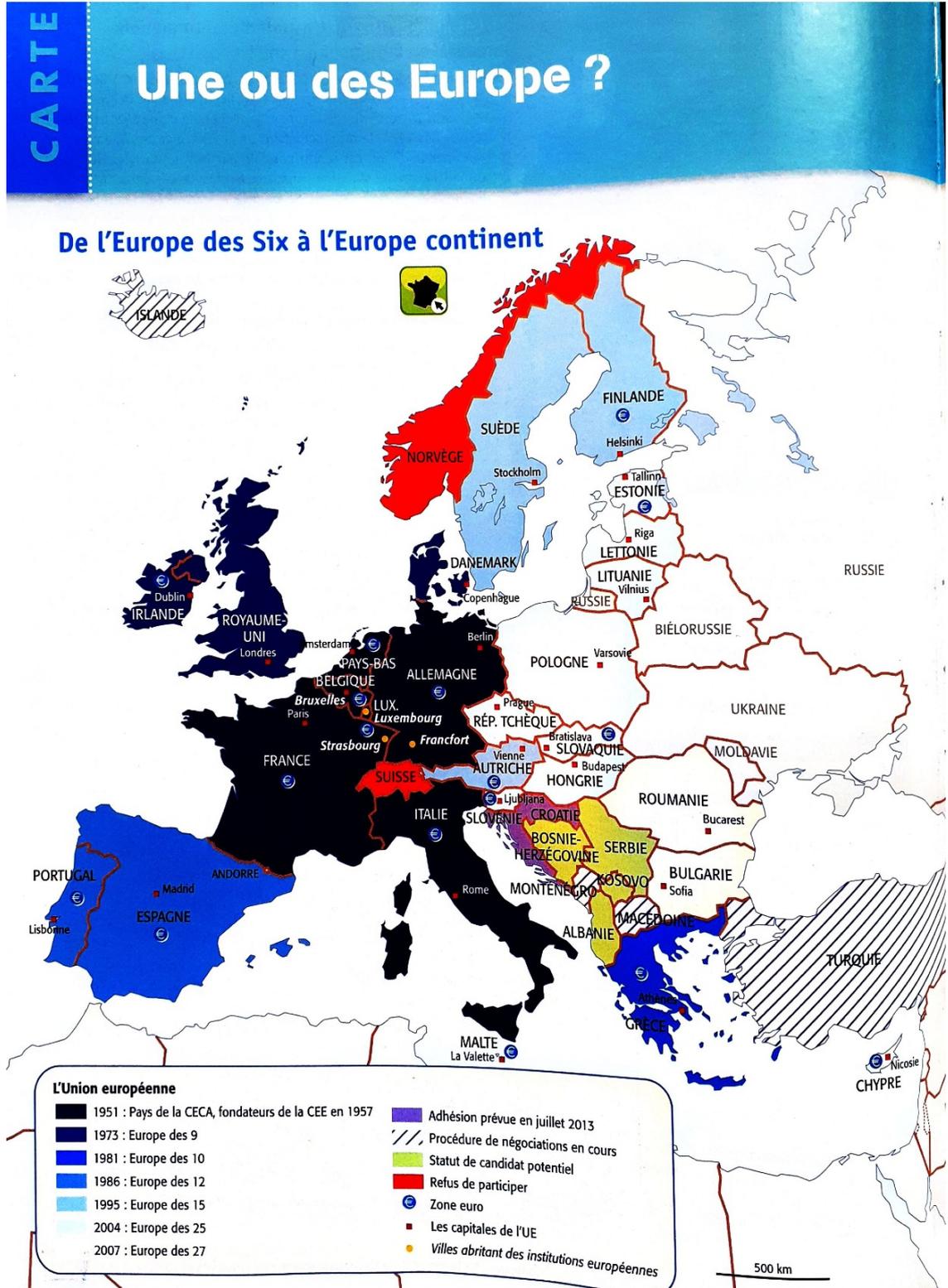


Figure 55 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 281, Tableau des institutions.

### 3 Les premières institutions européennes

Institutions	Origines	Objectifs	Organisations	Portées
<b>OECE (1948-1961)</b>	Gérer l'argent du plan Marshall (1948).	Reconstruire matériellement et économiquement l'Europe après la Seconde Guerre mondiale.	• Conseil de l'OECE représentant tous les États membres.	Inscription des États membres dans le bloc de l'Ouest.
<b>Conseil de l'Europe (depuis 1949)</b>	Congrès de La Haye (mai 1948).	Veiller au développement de la démocratie et au respect des droits de l'homme sur le continent européen.	• Comité des ministres des Affaires étrangères des États membres. • Assemblée parlementaire. • Cour européenne des droits de l'homme.	Ses décisions n'ont pas l'obligation d'être adoptées par les États membres, mais le Conseil est devenu le garant symbolique du respect du droit en Europe.
<b>CECA (1951-1992)</b>	Déclaration Schuman (9 mai 1950), inspirée par Jean Monnet.	Mise en commun des productions et de la vente du charbon et de l'acier.	• Haute Autorité. • Assemblée parlementaire dont les membres sont nommés par les Parlements nationaux.	Allemagne, Belgique, France, Luxembourg, Italie, Pays-Bas partagent leur souveraineté nationale sur un cas concret.
<b>CEE (1957-1992)</b>	Traités de Rome (CEE et Euratom).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Création d'un marché commun.</li> <li>• Coordination d'une recherche nucléaire commune.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Commission européenne sous l'autorité du Conseil européen des chefs d'États et de gouvernement (Bruxelles).</li> <li>• Parlement européen (Bruxelles et Strasbourg).</li> <li>• Cour de justice (Luxembourg).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les six États de la CECA, puis élargissements progressifs jusqu'à 12 États en 1992.</li> <li>• Mise en pratique de la codécision et du partage de souveraineté.</li> </ul>

Figure 56 : Manuel de Terminale, Hatier, 2012, p. 342, institutions européennes en 1960.

### 1 Les organisations européennes en 1960

Nom	Création	Nombre de membres	Remarques
Commission centrale pour la navigation sur le Rhin	1816	7	
Commission économique pour l'Europe de l'ONU	1947	30	Pays européens de l'ONU et États-Unis
Organisation européenne de coopération économique (OECE)	1948	17	
Conseil de l'Europe	1949	15	
Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA)	1951	6	
Conseil nordique	1952	5	Union douanière
Union de l'Europe occidentale (UEO)	1954	7	
CEE	1957	6	
Euratom	1957	6	
Association européenne de libre échange (AELE)	1960	8	

Gérard Bossuat, Les Fondateurs de l'Europe unie, © Belin, 2001.

En revanche, ce qui est intéressant d'analyser, ce sont les nouvelles bornes chronologiques proposées par le programme. Dans la deuxième partie, c'est la fin de la Seconde Guerre mondiale qui accouche de la construction européenne par l'intermédiaire de « pères fondateurs » : Schuman et Monet notamment. Ces bornes sont finalement assez floues. Or, avec les manuels de 2012 et de 2014, une grande date apparaît, non seulement dans les manuels mais également dans les programmes des Terminales ES et L : 1948 correspondant au congrès de La Haye<sup>1097</sup>. Pour les Terminales S, c'est le Traité de Maastricht de 1992 qui fixe une date importante dans le processus de construction européenne.

Pour le Magnard par exemple, le congrès de la Haye est qualifié de « moment fondateur de la construction européenne » ainsi que de « première étape symbolique de la construction européenne »<sup>1098</sup>. Le Hatier (2012) quant à lui le qualifie « d'espoir déçu »<sup>1099</sup> où les débuts de l'Europe sont des « tâtonnements » même si la problématique est « comment, après de long débats, l'idée européenne parvient-elle à s'incarner ? »

Néanmoins, au fur et à mesure de la lecture du chapitre, il nous est apparu que la construction européenne était davantage présentée comme en débat et soumise à un avenir très incertain, que comme une construction allant de soi. Le vocabulaire utilisé est à ce propos, de plus en plus orienté vers ses défis, ses échecs et ses difficultés. Finalement, l'Europe semble devenir un projet non abouti, auquel il semble quasiment impossible de s'identifier. Par exemple, le Hatier (2014) soulève la question d'« une Europe en panne ? » ainsi que des « hésitations et des impasses »<sup>1100</sup>. Le Magnard, lui, parle plutôt « d'avancées et de difficultés de la construction européenne »<sup>1101</sup> pour la période 1957-1992, ainsi que de « défis de la construction européenne »<sup>1102</sup> pour celle d'après 1992. La construction européenne est qualifiée

---

<sup>1097</sup> GUIEU, Jean-Michel, Le DREAU, Christophe, *Le « Congrès de l'Europe » à La Haye (1948-2008)*, Bruxelles, Euroclio, 2010.

<sup>1098</sup> BILLARD, Hugo, *Histoire, Terminale ES,L*, Magnard, Paris, 2014, p. 286.

<sup>1099</sup> BOUREL, Guillaume, CHEVALLIER, Marielle, *Histoire Terminale L-ES, regards historiques sur le monde actuel*, Hatier, Paris, 2012, p. 338.

<sup>1100</sup> Hatier 2014, *op.cit.*, p. 296.

<sup>1101</sup> Magnard, *op.cit.*, p. 282.

<sup>1102</sup> *Ibid.*, p. 284.

« d'hésitante »<sup>1103</sup> car « sans puissance diplomatique »<sup>1104</sup>, « sans puissance militaire »<sup>1105</sup> et rencontrant de nombreux « blocages »<sup>1106</sup>, bien que le lendemain de la guerre soit considéré comme « un contexte favorable »<sup>1107</sup>. On peut constater que les différentes étapes de la construction européenne, scandées par les nouveaux traités, sont généralement suivies d'un adjectif qualificatif positif ou négatif, classifiant ces étapes comme une « réussite » (la CECA) ou un « échec » (la CED)<sup>1108</sup>, également qualifiée de « revers »<sup>1109</sup>. Ces enchaînements institutionnels sont toujours entre « crises et difficultés » et en « recherche d'une construction politique »<sup>1110</sup>. Et pourtant « lorsque les citoyens reconnaissent l'efficacité de l'action de l'Union européenne dans des domaines relevant traditionnellement de la souveraineté des États, ils développent un sentiment d'appartenance à l'Europe »<sup>1111</sup>.

Finalement, le grand changement perceptible dans les manuels scolaires est la plus grande présence de ce que les Européens sont. Symboles, place accordée à la mémoire et définition de l'idée et de la citoyenneté européennes, sont autant d'efforts faits pour rendre l'histoire de cette construction plus proche et accessible aux élèves. Toutefois, « l'aspect affectif est rarement abordé de front comme si l'Europe des citoyens, à l'image de ses institutions, ne pouvait au mieux qu'être un vivre-ensemble rationnel sans passion aucune sinon celle de la raison elle-même »<sup>1112</sup>.

Pour commencer, nous pouvons observer que la quasi-totalité des manuels, bien que faisant commencer la construction européenne en 1948, font remonter l'idée d'Europe à plus loin. Le Hatier (2014) par exemple, donne la définition d'idée européenne dès sa page introductive : « notion vue en première. L'idée d'une union des États européens est apparue dès le XIX<sup>ème</sup> siècle. Elle est alors envisagée comme un moyen d'éviter les guerres fratricides entre les peuples d'Europe, mais elle n'a pas de traduction concrète. Dans les années 1920, au

---

<sup>1103</sup> *Ibid.*

<sup>1104</sup> *Ibid*

<sup>1105</sup> *Ibid*

<sup>1106</sup> *Ibid*

<sup>1107</sup> Magnard, *op.cit.*, p. 280.

<sup>1108</sup> Hatier, 2012, *op.cit.*

<sup>1109</sup> COTE, Sébastien, *Histoire, Terminale L-ES*, Nathan, Paris, 2012, p. 340.

<sup>1110</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 354.

<sup>1111</sup> BELOT, Céline, *op.cit.*

<sup>1112</sup> BELOT, Céline, BOUILLAUD, Christophe, *op.cit.*

lendemain de la Grande Guerre, l'espoir d'établir un lien fédéral en Europe renaît, mais avec la crise économique des années 1930, la montée en puissances des régimes totalitaires met à mal les utopies pacifistes et fraternelles »<sup>1113</sup>. Le Hatier (2012) accorde une double page de dossier sur l'évolution du projet européen depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle où la chute de Napoléon, l'année 1848 et l'entre-deux guerres sont également à l'origine de cette volonté de construction<sup>1114</sup>. Le Nathan (2012), bien que plus succinct explique quand même que « si l'aspiration à l'unité européenne est ancienne, elle ne commence à se réaliser concrètement qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale »<sup>1115</sup>.

Afin de présenter également plus concrètement l'Union européenne, les manuels scolaires s'attachent à en définir la citoyenneté et les symboles. Par exemple, le Magnard attribue une double page à la monnaie européenne dans un dossier documentaire « histoire des arts »<sup>1116</sup>. Les pièces, les billets de différents pays sont présentés. Le Nathan (2012) quant à lui présente l'hymne européen dans son dossier histoire des arts<sup>1117</sup>. Pour Bruter Michael<sup>1118</sup>, exposer les citoyens aux symboles européens et autres informations dites positives seraient à même de renforcer le sentiment d'identification à l'Europe.

La citoyenneté passe par les symboles certes, mais également par toute la relation entretenue entre les citoyens et leurs institutions. La définition de la citoyenneté dans le même manuel est d'ailleurs « une innovation majeure qui a pour but de favoriser l'acquisition d'une conscience européenne ». Toutefois, cette citoyenneté est-elle tout à fait comprise ? L'Europe du quotidien comme la liberté de circulation, l'équivalence des diplômes, la poursuite d'une carrière ailleurs que dans son pays d'origine ne sont absolument pas mentionnés par les manuels. Le risque ici est d'encore plus éloigner le citoyen de sa citoyenneté. « L'absence de véritable citoyenneté politique et d'un espace démocratique européen comme lieu de confrontation et de délibération, ainsi que le caractère essentiellement symbolique de la

---

<sup>1113</sup> Htaier, 2014, *op.cit.*

<sup>1114</sup> Hatier, 2012, *op.cit.*, p. 334.

<sup>1115</sup> Nathan, *op.cit.*, p. 332.

<sup>1116</sup> Magnard, 2014, *op.cit.*, p. 296.

<sup>1117</sup> Nathan, 2012, *op.cit.*, p; 352.

<sup>1118</sup> BRUTER, Michael, *Citizens of Europe? The Emergence of a Mass European Identity*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005.

citoyenneté européenne, vont en effet contribuer à favoriser l'élaboration d'une identité européenne issue d'un avantage différentiel des citoyens par rapport aux non-citoyens »<sup>1119</sup>.

---

<sup>1119</sup>SANCHEZ-MAZAS, Margarita, GELY Raphaël, *op.cit.*

Figure 57 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 296, histoire des arts : la monnaie européenne.

## Histoire des Arts

# La monnaie européenne

### La figure d'Europe



Modèle du billet de 5 euros depuis 2013. Il provient d'un vase antique en céramique du IV<sup>e</sup> siècle avant notre ère (Musée du Louvre, Paris). L'héritage historique commun aux différents États membres, l'Antiquité gréco-romaine, est ainsi mis en valeur.

### La valeur politique d'une monnaie

Dans l'Antiquité, les pièces étaient des *symbola*, des signes de reconnaissance. Elles permettaient d'abord la répartition d'un symbole du pouvoir entre les membres constituant la cité. [...]

Les symboles sont indispensables à la construction de toute identité collective durable. Une communauté d'États comme l'UE a elle aussi besoin de tels symboles, car ils sont appelés à jouer un rôle important dans le processus de légitimation. [...]

Comment bâtir quelque chose ensemble quand personne ne comprend les patrimoines culturels, les références et les symboles avec lesquels autrui pense ? Le « fond commun » de connaissance du passé est indispensable pour affronter l'avenir. [...]

Le double travail sur l'identité consiste à valoriser l'identité de chacun et à s'ouvrir simultanément à la connaissance de l'autre. [...]

Carole Lager, juriste, « L'euro dans le processus de légitimation interne de l'Union européenne », 2001.

### Schéma pour comprendre

1. **Le drapeau européen** : un des éléments symboliques d'un État. Le cercle de 12 étoiles (nombre fixé en 1992) symbolise la réunion de plusieurs États membres dans une figure parfaite (cercle). On retrouve la signature de Mario Draghi, directeur de la Banque centrale européenne (BCE).
2. **Les ponts et les portes** sont des symboles architecturaux choisis pour les billets. Chacun des 7 billets correspond à une période historique (antique, romane, gothique, Renaissance, baroque, XIX<sup>e</sup> s., XX<sup>e</sup> s.). Le billet de 5 euros représente un arc de triomphe de style antique.
3. **Les informations** sont écrites à partir de 3 alphabets (latin, grec, cyrillique) qui traduit la diversité culturelle de l'UE.
4. **Le nouveau billet de 5 euros** comprend pour la première fois une figuration humaine : la figure mythologique grecque, Europe.



#### L'étude de l'œuvre

1. Expliquez les nombreuses références culturelles du billet de 5 euros.
2. Quels sont les billets qui illustrent les styles architecturaux suivants : antique, roman, gothique ?

#### La portée de l'œuvre

3. Comment les pièces de monnaie valorisent-elles à la fois l'identité nationale et la Communauté européenne ?
4. Donnez votre interprétation du choix de représenter des portes et des ponts sur la monnaie en lien avec le projet politique de l'UE.

#### Aller plus loin

5. Expliquez la devise européenne : « *In varietate concordia*, Unie dans la diversité » à partir des différents symboles présents sur la monnaie européenne. Allez sur le site [banque-france.fr](http://banque-france.fr) pour trouver d'autres informations.

## Quelques billets



## Quelques pièces



France



Allemagne



Face commune



Italie



Malte



Belgique



Grèce



Finlande



Allemagne



Estonie

Les choix des représentations sur les billets et pièces symbolisent la complexité de la construction européenne. Fruit d'un compromis, ils concilient dimension supranationale et respect des identités nationales. Les billets sont « transnationaux » et représentent des ponts et portes dans des styles architecturaux diffusés dans toute l'Europe. Les pièces disposent d'une face européenne commune et d'une face exposant les emblèmes culturels nationaux.

Figure 58 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 352, Histoire des arts : l'hymne européen.

HISTOIRE DES ARTS



Arts du son

## L'hymne européen

Pourquoi et comment l'Europe en construction s'est-elle dotée d'un hymne ?

L'ESSENTIEL SUR...

L'hymne européen

**● Pourquoi un hymne ?**

► En 1950, le secrétaire général du Conseil de l'Europe, réfléchissant aux « mesures concrètes susceptibles de rendre directement sensible à l'opinion publique la réalité de l'Union européenne », imagine un drapeau européen et ajoute : « le jour où un hymne européen le saluera comme aujourd'hui l'hymne national salue un grand pas aura été fait dans le sens de l'union nécessaire ».

**● L'histoire d'un hymne**

► D'emblée, le Conseil de l'Europe voit affluer des partitions, souvent écrites par des amateurs. Mais les

1 Les grandes figures de l'hymne européen



**Ludwig von Beethoven (1770-1827)**  
Musicien allemand, il compose en 1823 sa dernière symphonie, la neuvième. Elle est d'emblée un immense succès. *L'Ode à la joie*, poème de Schiller, est mis en musique dans le quatrième mouvement de cette œuvre.



**Friedrich von Schiller (1759-1805)**  
Homme de lettres allemand, professeur d'histoire et de philosophie, ami de Goethe. Il écrit en 1785 le poème *An die Freude* (« L'hymne à la joie ») célébrant la fraternité qui unit les hommes : « Millions d'êtres, soyez tous embrassés d'une commune étreinte ! »



**Herbert von Karajan (1908-1989)**  
Chef d'orchestre autrichien dont le nom reste surtout attaché au répertoire d'Europe centrale (Autriche, Allemagne...). Il devient en 1955 le chef à vie de l'Orchestre Philharmonique de Berlin. Il est sans doute le chef le plus célèbre de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

3 La partition de Karajan



The European Anthem  
Musik vom Hof- und Opernhaus  
Ludwig van Beethoven's Ninth Symphony  
Musikalische Arrangement Herbert von Karajan

L'Hymne Européen  
Musique de Ludwig van Beethoven  
Musikalische Bearbeitung Herbert von Karajan

L'Inno Europeo  
Musica di Ludwig van Beethoven  
Adattamento musicale Herbert von Karajan

Schott Musik International, Mayence.

Herbert von Karajan réalise trois arrangements de l'*Ode à la joie*, un pour piano, un autre pour instruments à vent et un troisième pour orchestre symphonique. Pour ce faire, il exploite trois fragments de l'œuvre de Beethoven et adopte un tempo plus lent.

Toutefois, concernant la conscience européenne, il ne s'agit pas forcément d'un sentiment d'appartenance, de reconnaissance ni même une volonté d'agir. Le Magnard soulève à ce propos quatre questions assez normatives : « la commission est-elle représentative des citoyens ? »<sup>1120</sup>, « les institutions sont-elles démocratiques ? »<sup>1121</sup>, « la citoyenneté européenne est-elle un projet ou une réalité ? »<sup>1122</sup> et enfin « existe-il un peuple européen ? »<sup>1123</sup>. A chaque fois, les réponses attendues, vu les documents fournis, sont plutôt orientées vers la négative. D'ailleurs, la définition du citoyen du Hatier (2012) l'est également. Dans une étude intitulée « les citoyens face à l'Europe »<sup>1124</sup> (où on pourrait croire à un rapport d'opposition voire de force), à la question « quel rôle jouent les citoyens dans la vie politique européenne », les

<sup>1120</sup> Magnard, *op.cit.*, p. 282.

<sup>1121</sup> *Op.cit.*, p. 285.

<sup>1122</sup> *Op.cit.*, p. 298.

<sup>1123</sup> *Op.cit.*, p. 301.

<sup>1124</sup> Hatier, 2012, *Ibid.*

réponses sont : peu de participation électorale, des Parlements nationaux qui décident du traité de Maastricht dans leur majorité, un rejet constitutionnel et une Europe de l'Est défavorable à l'Union. On peut rejoindre ici l'analyse de Margarita Sanchez-Mazas qui définit la citoyenneté européenne comme ne s'exerçant « qu'en faisant l'épreuve de sa perpétuelle remise en question »<sup>1125</sup>. Cette dernière soulève d'ailleurs le paradoxe européen qui « verrait en Europe l'émergence d'une identité « démocratique » fortement attachée aux principes universalistes, mais qui, en l'absence de tout espace politique dans lequel s'exprimer et s'exercer, se prêterait à une essentialisation, une rigidification dans le symbolisme, cette rigidification conduisant l'Europe à contredire ses propres idéaux »<sup>1126</sup>.

Enfin, c'est peut-être l'apparition de la mémoire des Européens et de leur conscience, qui semble devenir l'innovation principale, notamment dans le Nathan 2012. Deux questions posées aux élèves soulèvent cet enjeu. Après avoir présenté aux élèves la déclaration de Schuman, il est demandé aux élèves « en quoi la déclaration Schuman du 9 mai 1950 est-elle un acte fondateur de l'unité européenne ? » et après avoir montré une affiche suite à la fondation de la journée de l'Europe en 1985 il leur est demandé de « montrer que la déclaration du 9 mai 1950 est restée dans les mémoires des Européens »<sup>1127</sup>.

## CONCLUSION

L'Union européenne, présentée comme modèle dans les années 90, puis comme une nécessité d'après-guerre dans les années 2000, devient dans la décennie 2010 un projet mais portant de nombreux défis, des difficultés, des débats permanents, faits d'avancées et de reculs. L'Europe n'est donc pas terminée, elle est indéfinie, mouvante et son identification est rendue ardue voire impossible. Fondée sur une histoire de ses institutions, sa mise en récit est peu lisible. Bien que soient faits des efforts pour la rendre plus proche de ses citoyens et d'en faire une histoire par le bas, il s'agit plutôt d'une histoire écrite et racontée par le haut, une

---

<sup>1125</sup> SANCHEZ-MAZAS, Margarita, GELY Raphaël, *op.cit.* <https://www.cairn.info/revue-connexions-2005-2-page-73.htm>

<sup>1126</sup> *Ibid.*

<sup>1127</sup> Nathan, 2012, *op.cit.*, p. 338.

Europe des élites<sup>1128</sup>. Le mythe européen est finalement fait par la négative. C'est avec la fin de notre période étudiée que la boucle semble bouclée. Les notions d'identité, de conscience, d'idée deviennent partie intégrante des manuels scolaires et de ce qui doit être transmis aux jeunes européens, qui eux, sont véritablement en construction, mais est-ce réellement suffisant ? Finalement, « les institutions européennes n'apparaissent cependant pas, loin s'en faut, comme les seuls obstacles à l'émergence d'une communauté européenne de citoyens. [...]. Si un détour par l'histoire sur le moyen terme permet de rappeler que les citoyens européens vivent depuis cinquante ans une histoire commune d'apaisement entre peuples, cela ne signifie pas pourtant qu'il existe déjà un récit vraiment partagé de l'histoire continentale et qu'il puisse même en exister un à moyen terme susceptible d'être enseigné »<sup>1129</sup>.

Quoi qu'il en soit, dans chaque nouveau programme d'histoire-géographie, dans chaque réforme, se trouve la volonté de permettre au citoyen européen de développer son sentiment d'appartenance où « les disciplines de l'histoire et de la géographie devraient être vecteurs de cette citoyenneté transeuropéenne<sup>1130</sup>». Néanmoins, ces mêmes réformes sont également celles parfois de la diminution de la dotation horaire de ces mêmes disciplines. Mais n'y-a-t-il pas une limite à ces programmes qui, finalement, restent nationaux ? Dans une Résolution législative sur le programme « L'Europe pour les citoyens (2007-2013) visant à promouvoir la citoyenneté européenne active », il est clairement affiché que « la pleine adhésion des citoyens à l'intégration européenne suppose donc que l'on mette davantage en évidence leurs valeurs, leur histoire et leur culture communes [...]. Pour rapprocher l'Europe de ses citoyens et permettre à ceux-ci de participer pleinement à la construction d'une Europe toujours plus proche, il est nécessaire de s'adresser à tous les ressortissants des pays participants et aux personnes y résidant légalement et de les faire participer à des échanges et des activités de coopération transnationaux, en contribuant à développer un sentiment d'adhésion à des idéaux européens communs<sup>1131</sup>».

---

<sup>1128</sup> DU REAU, Élisabeth, *Europe des élites ? Europe des peuples ? , la construction de l'espace européen (1945-1960)*, Paris, Broché, 1999.

<sup>1129</sup> BELOT, Céline, BOUILLAUD, Christophe, *op.cit.*

<sup>1130</sup> FRAU-MEIGS, Divina « Jean-Marc Ferry, Séverine De Proost, eds, L'École au défi de l'Europe. Médias, éducation et citoyenneté postnationale », *Questions de communication*, mis en ligne le 01 juillet 2004, consulté le 02 septembre 2016. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/7136>

<sup>1131</sup> Résolution législative sur le programme « L'Europe pour les citoyens (2007-2013) visant à promouvoir la citoyenneté européenne active »



# Conclusion générale

Le moment semble venu de tirer les enseignements de ce travail de recherche.

A l'instar des études et des critiques faites à l'enseignement de l'histoire de la France, de sa mise en récit, de la création de ses mythes ainsi de ses grands hommes et autres événements fondateurs, la question européenne semble devenir également une préoccupation de plus en plus prégnante dans l'enseignement de l'histoire au lycée. Cette problématique est également porteuse d'une forme de tension non seulement entre les différents récits qui s'entrechoquent, voire se contredisent, mais également dans le milieu de la recherche tout autant qu'entre les échelles de gouvernance.

Le départ de notre travail reposait sur deux questions :

- 1) Dans quelle mesure l'échelle européenne s'empare-t-elle de la compétence en matière d'éducation ?
- 2) Les programmes d'histoire et de géographie sont-ils à l'origine d'un nouveau récit, européanisé et, si oui, comment se met-il en place et s'écrit-il ?

Ces questionnements ont donné lieu à plusieurs hypothèses.

Tout d'abord, le récent espace européen de l'éducation, toujours en cours de formation, entraîne des reconfigurations dans l'échelle de prise de décision politique, ce qui semble avoir de profondes implications à l'échelle nationale et dans l'organisation des programmes scolaires.

Ensuite, si, comme nous en avons fait l'hypothèse, un nouveau mythe européen se met en place, il ne s'agit pas forcément d'un mythe uniquement positif. Il s'ouvre certes davantage à une histoire plus globale, à celle d'un monde plus connecté et donnant sa place à l'histoire des vaincus, donne à voir une Europe davantage mise au cœur des enjeux de l'histoire et de la géographie scolaire, utilisant finalement les mêmes outils de création du roman national, à une échelle élargie. Mais ce récit est également celui des heures sombres, sur lesquelles les historiens se penchent davantage. Il est également celui de la pénible construction européenne, une construction en débat, inachevée, éloignée des préoccupations de ses citoyens.

De ces deux éléments de réflexion ressort toute la complexité sur laquelle repose la construction européenne : une volonté de s'affirmer dans les politiques publiques nationales, sans toucher à leur compétence, ainsi que la diffusion de la nouvelle citoyenneté européenne en formation.

Le principal objectif de ce travail était de s'intéresser à la question européenne dans les programmes scolaires. Toutefois, pour ce faire, il fallait d'abord comprendre les étapes successives de la fabrique de ces programmes, de cette « ingénierie ou tuyauterie »<sup>1132</sup> qui, certes provient de la décision de l'éducation nationale, mais découle de prises de décisions européennes bien en amont et dont on retrouve les traces au niveau national.

Depuis le traité de Maastricht, on observe une ouverture européenne ainsi qu'un espace européen de l'éducation en formation et en légitimation. En effet, avec Maastricht, l'Union européenne se dote d'outils pour mettre en place une politique éducative quoi qu'il reste hors de question d'harmoniser les systèmes éducatifs des États membres. Bien qu'au départ, ces actions soient restées de l'ordre de la « semi-clandestinité »<sup>1133</sup>, on ne peut nier le fourmillement de textes européens en matière d'éducation dont le Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation et le Livre blanc sur l'éducation et la formation.

Le travail sur documents officiels des institutions européennes : résolution, directives, livres verts et livres blancs ainsi que sur les débats de la société civile européenne : CESE, *think tank*, observatoires nous ont permis d'interroger ces transformations. Il est vrai qu'il nous fallait absolument appréhender l'espace européen de l'éducation en formation pour comprendre pourquoi les réformes des programmes donnaient une place plus conséquente à l'Europe. L'analyse des textes officiels de l'UE a été un préalable indispensable pour comprendre l'origine de la prise de décision. Finalement, il nous est possible de voir que les institutions européennes, bien que ne participant pas activement à ce que Patricia Legris nomme « les circuits d'écriture des programmes », deviennent de nouveaux acteurs dans la réflexion collective de ce que les élèves doivent développer comme connaissances et compétences, voire comme sentiment d'appartenance.

Il s'agissait également d'observer les liens qui pouvaient s'établir entre les échelles européenne et nationale, d'en saisir les rouages même si le passage de l'un à l'autre n'est pas toujours facilement identifiable. Analyser les décisions politiques, le chemin qu'elles

---

<sup>1132</sup> DE COCK, Laurence, *Ibid.*

<sup>1133</sup> NOVOA, Antonio, *op.cit.*, p. 35.

parcourent et le vocabulaire qui se retrouve d'une échelle à l'autre ainsi que les différents acteurs participant à ces prises de décisions, informent sur ce qui doit se retrouver dans les programmes scolaires et comment la prise de décision politique influence ce qui se traduit chez les élèves et à l'école. A travers ce travail de recherche, nous avons également pu regarder quelle tournure a pris la question européenne dans les programmes scolaires depuis les années 90. Pourtant, son enseignement varie en fonction des périodes étudiées.

L'espace de l'éducation n'est donc pas immuable, encore moins quand il touche à l'Europe. L'influence que le niveau européen a pu avoir sur le niveau national et tout le vocabulaire qui a pu se retrouver au sein des manuels scolaires ont été l'enjeu de ce travail de recherche. Nous avons tenté de montrer l'entonnoir qui pouvait s'organiser, faisant de l'Union européenne un nouvel acteur compétent en matière d'éducation et des manuels scolaires, le miroir de ce nouveau récit historique.

A l'échelle nationale, nous avons tenté de retrouver la terminologie européenne dans les nouveaux programmes, les discours politiques et les réformes successives. Les différents bulletins officiels ont pour cela été une source intéressante afin d'observer les grands objectifs d'éducation, notamment en matière de connaissances historiques, géographiques mais aussi en ce qui concerne les enjeux civiques. Les débats entre historiens ont également été un facteur d'explication dans la production des nouveaux programmes, comme un lieu de fabrication du compromis. Bien que le sujet Europe soit moins sensible que d'autres, nous pensons ici notamment à tout le travail de thèse de Laurence de Cock sur le fait colonial à l'école, l'Union européenne peut s'appréhender comme un nouvel enjeu de mémoire et de réconciliation. Nous avons tenté de montrer comment l'Union européenne investit les programmes scolaires en devenant un nouvel acteur économique et politique dans la mondialisation mais également que l'Europe est une aire culturelle, architecturale, politique qui remonte à plus loin que l'intégration européenne. Finalement, la construction européenne se retrouve pratiquement aux origines de la civilisation grecque. Géographiquement, l'Europe devient également un espace qui se questionne de moins en moins, presque allant de soi. Enfin, les manuels scolaires, dernière source à notre disposition, ont été interrogés comme l'outil au plus proche des enseignants et des élèves. Ils nous ont permis d'observer, par une approche qualitative, la façon dont l'Europe est abordée, enseignée, quelles en sont les notions essentielles à retenir et, surtout, quelle est l'histoire transmise aux citoyens de demain.

Présenter l'enseignement de l'histoire de l'Europe comme un nouveau mythe serait toutefois exagéré. Il ne nous est pas permis avec ces travaux de prétendre non plus à un nouveau récit supranational. Mais nous pouvons toutefois affirmer qu'une tendance se dessine à l'ouverture sur le reste du monde dont l'épicentre reste toutefois le continent européen qui présenterait des caractéristiques communes, notamment d'un point de vue culturel. Bien loin de fabriquer une nouvelle identité européenne, ni même un quelconque sentiment d'appartenance mesurable, les manuels scolaires sont toutefois le reflet des enjeux politiques européens qui invitent à insuffler à l'école une totalité européenne voire européanisante. Les programmes d'histoire et de géographie ne se contentent plus de faire de l'Europe un chapitre, mais bien un fil conducteur et unificateur.

Finalement, les nouveaux programmes sont le fruit d'une production intellectuelle multiniveau, aux acteurs protéiformes et aux enjeux politiques. Le récit historique ne peut plus se lire ni par le prisme du roman national, ni par une simple fonction civique républicaine française. Notre étude a cherché ici à montrer que l'histoire, la géographie et dans une moindre mesure l'éducation civique sont porteuses d'une citoyenneté protéiforme, multiscalaire et mouvante qui peut, malgré de grandes précautions, tomber également dans une forme d'eurocentrisme exacerbé. La dimension européenne devient la composante majeure du nouveau récit qui s'écrit à l'école.

Fruit d'un travail non exhaustif, quelques pistes seraient ici à creuser. L'analyse des manuels scolaires se contente d'une comparaison dans le temps et par rapport aux recherches effectuées sur le roman national français. Il est évident qu'une analyse comparative de manuels de différents pays pourrait apporter une réelle pierre à l'édifice de ce travail pour tenter d'observer les correspondances et divergences sur la façon dont l'histoire de l'intégration et/ou de la construction européenne dans les États membres. Il serait également logique d'observer alors dans quelle mesure les programmes des autres pays suivent, de près ou non, les recommandations européennes en la matière, quels sont les pays les plus europhiles, ceux qui le sont moins, et pourquoi.

Une deuxième approche intéressante serait une étude plus sociologique et au cœur de la classe. Interroger des élèves et des enseignants sur la réception de l'enseignement de l'Europe à l'école contribuerait aussi à comprendre dans quelle mesure l'histoire de l'Europe est à la fois reléguée en fin de chapitre, mais pourtant omniprésente tout au long de la scolarité.

Comment les enseignants s'emparent-ils de cette question et qu'en retiennent les élèves, que ce soit d'un point de vue notionnel ou citoyen ?

Enfin, la réforme de 2018 sera probablement aussi étudiée et une source intéressante en ce qu'elle casse complètement la façon d'aborder la question européenne en classe.

En 1977, le journal du Parti Socialiste, *l'Unité*, publie cette phrase piquante de François Mitterrand, alors premier secrétaire du PS « quand l'Europe ouvre la bouche, c'est pour bâiller ». Plus tard, devenu Président de la République, il fera ratifier l'Acte unique de 1986 et, dans un second septennat où la dimension européenne est primordiale, le Traité de Maastricht en 1992.

Au-delà de ce paradoxe, l'Europe ne parvient toujours pas à écrire une histoire déclenchant de l'émotion. Et pourtant, l'objectif des programmes de ces dernières décennies cherche justement à incarner cette Europe à travers des personnages, des valeurs, des moments fondateurs, une unité culturelle et géographique.

L'Europe doit-elle alors avoir pour mission de susciter de grandes émotions ? Il faudrait peut-être accepter ici que la réponse se fasse par la négative.

# SOURCES

## 1. Les manuels scolaires

### 1.1 Manuels scolaires pour la période 1980-1998

#### Troisièmes

BRIERE, A., CHAMBON, A., GAUDIN, G., *Histoire Géographie*, Troisième, Paris, ISTRA, 1980.

ROCHE, M., *Histoire-Géographie*, Troisième, Paris, Magnard, 1990.

*Education-civique*, Troisième, Paris, Hatier, 1989.

#### Secondes

BADOWER, Annie, *Géographie Seconde*, Paris, Hatier, 1996, 288 p.

BERNARD, Henri, SIREL, François, SUEUR, R, *Histoire Seconde*, Paris, Magnard Lycées, 1996, 295 p.

BERSTEIN, Serge et MILZA, Pierre, *Histoire Seconde*, Paris, 1996, 351 p.

BOUVET, Christian, MARTIN, Jacques, *Géographie Seconde*, Paris, Hachette, 1993, 287 p.

BOUVET, Christian, MARTIN, Jacques, *Géographie Seconde*, Paris, Hachette, 1996, 255 p.

BOUVET, Christian, *Géographie Seconde*, Paris, Hachette, 1998, 359 p.

FRANK, Robert, *Histoire Seconde*, Paris, Belin, 1987, 319 p.

GAUTHIER, André, *Géographie Seconde*, Paris, Bréal, 1996, 304 p.

LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire Seconde*, Paris, Hachette Education, 1996, 287 p.

MARSEILLE, Jacques, *Histoire Seconde*, Paris, Nathan, 1996, 287 p.

PITTE, Jean-Robert, *Géographie Seconde*, Paris, Nathan, 1996, 287 p.

QUETEL, C, *Histoire Seconde*, Paris, Bordas, 1987, 350 p.

#### Terminales

BAYLAC, Marie-Hélène, *Histoire Terminale*, Paris, Bordas, 1998.

BERNARD, Henri, SIREL, Bernard, *Histoire Terminale, L/ES/S Le Monde de 1939 à nos jours*, Paris, Magnard Lycées, 1998, 369 p.

BERSTEIN, Serge, MILZA, Pierre, *Histoire Terminale*, Paris, Hatier, 1998, 319 p.  
HAGNERELLE, Michel, *Histoire Terminale, L'organisation de l'espace mondial*,  
MAGNARD Lycée, Paris, 1995, 368 p.  
KNAFOU, Rémy, *Géographie Terminale, l'Espace mondial*, Paris, Belin, 1998, 302 p.  
LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire Terminale*, Paris, Hachette Education, 1998, 383 p.  
MARSEILLE, Jacques, *Histoire Terminale Le Monde de 1939 à nos jours*, Paris, Nathan, 1998,  
357 p.

## 1.2 Manuels scolaires pour la période 2000-2009

### Manuels franco-allemands

BENDICK, Rainer, GEISS, Peter, HENRI, Daniel, Le QUINTREC, Guillaume (dir.),  
*Histoire/Geschichte, l'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815*, Paris, Klett et Nathan, 2012.  
GEISS, Peter, HENRI, Daniel, Le QUINTREC, Guillaume (dir.), *Histoire/Geschichte,*  
*l'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*, Paris, Klett et Nathan, 2010.  
GEISS, Peter, Le QUINTREC, Guillaume (dir.), *Histoire/Geschichte, l'Europe et le monde*  
*depuis 1945*, Paris, Klett et Nathan, 2006.

### Secondes

BOURQUIN, Laurent, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Paris, Belin, 2001, 288 p.  
GAILLARD, *Histoire 2<sup>nde</sup>, les Fondements du monde contemporain*, Paris, Bréal, 2001, 317 p.  
GASNIER, Thierry, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2005.  
JOYEUX, Alain, *Géographie 2<sup>nde</sup>*, Paris, Hachette Education, 2001  
LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Paris, Hachette Education, 2001, 287 p.  
LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire 2<sup>nde</sup>*, Paris, Hachette Education, 2006, 319 p.  
MESPLIER, Alain, *Géographie 2<sup>nde</sup>*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2001.

### Premières

BRUNET Roger, PIERRE-ELIEN Daniel, *Géographie 1<sup>ere</sup> L, ES, S*, Rosny-sous-Bois, Bréal,  
2003, 359 p.  
CARNAT, Jean-Louis, *Histoire-Géographie 1<sup>ere</sup> S*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2003.  
GAILLARD, Jean-Michel. *Histoire 1<sup>ere</sup> S*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2003, 286 p.

JALTA Jacqueline, JOLY Jean-François, REINIERI Roger, *Géographie 1<sup>ère</sup> ES, L, S.*, Paris, Magnard, 2003.

LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire 1<sup>ère</sup> L, ES, S*, Paris, Hachette Education, 2003.

LE PELLEC, Jacqueline, *Histoire 1<sup>ère</sup> L, ES, S*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2003.

MATHIEU, Jean-Louis, *Géographie 1<sup>ère</sup> S*, Paris, Nathan, 2003.

MATHIEU, Jean-Louis, *Géographie 1<sup>ère</sup> ES, L*, Paris, Nathan, 2003, 319 p.

ROGER, Eric, *Géographie 1<sup>ère</sup> L, ES*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2003, 255 p.

### Terminales

FALAIZE, Benoit, LAUBY, Jean-Pierre, SIREL, François, *Histoire Terminale le Monde contemporain de 1945 à nos jours*, Paris, Magnard, 2008, 383 p.

GASNIER, *Histoire Terminale L-ES-S*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2008, 381p.

LE PELLEC, Jacqueline, *Histoire Terminale L,ES, S*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2004, 351 p.

## 1.3 Manuels scolaires pour la période 2010-2018

### Secondes

BILLARD, Hugo, *Histoire Seconde*, Paris, Magnard, 2010, 287 p.

CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier, *Histoire Seconde*, Paris, Hatier, 2014, 318 p.

COLON, David, *Histoire Seconde*, Paris, Belin, 2010, 319 p.

LAMBIN, Jean-Michel, *Histoire Seconde*, Paris, Hachette Education, 2015, 352 p.

LE QUINTREC, Guillaume, *Histoire Seconde*, Paris, Nathan, 2010, 320 p.

VIDAL, Jean-Marc, *Histoire-Géographie Seconde*, Paris, Magnard, 2015, 512p.

### Premières

ADOUMIE, Vincent, ZACHARY, Pascal, *Histoire Première S*, Paris, Hachette Education, 2013, 287 p.

BOURREL, Guillaume et CHEVALLIER, Marielle, *Histoire Première*, Paris, Hatier, 2011, 359 p.

CHEVALLIER, Marielle et LAPRAY, Xavier, *Histoire-Géographie, Première ES/L*, Paris, Hatier, 2015, 357 p.

CIATTONI, Annette, *Géographie Première*, Paris, Hatier, 2011, 347 p.

PLOYE, Alexandre, JALTA Jacqueline, JOLY, Jean-François, REINERI Roger, RIQUIER José, *Histoire-Géographie Première ES/L*, Paris, Magnard, 2015, 531 p.

Terminales

BILLARD, Hugo, *Histoire Terminale ES/L*, Paris, Magnard, 2014, 351 p.

CIATTONI, Annette, *Géographie Terminale*, Paris, Hatier, 2014, 287 p.

JALTA Jacqueline, JOLY, Jean-François, REINERI Roger, RIQUIER José, *Géographie Terminale ES/L*, Paris, Magnard, 2014, 323 p.

LE QUINTREC, Guillaume, JANIN, Eric, *Histoire-Géographie Terminale S*, Paris, Nathan, 2014, 382 p.

## 2. Sources officielles

### 2.1 Textes et directives européens (par ordre chronologique de signature)

#### Avant 1992 :

- 19/12/1954 Conseil de l'Europe, *Convention culturelle européenne*, Série des traités européens n°18, 19 décembre 1954.

[Consultable en ligne] <https://rm.coe.int/168006458c>

- 09/09/1985 DELORS, Jacques, Intervention lors de la première conférence intergouvernementale, *Bulletin des Communautés européennes*, n°9, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

[Consultable en ligne] : [https://www.cvce.eu/content/publication/2001/10/19/423d6913-b4e2-4395-9157-fe70b3ca8521/publishable\\_fr.pdf](https://www.cvce.eu/content/publication/2001/10/19/423d6913-b4e2-4395-9157-fe70b3ca8521/publishable_fr.pdf)

- 24/05/1988 Conseil, « Résolution du Conseil des ministres de l'Education réunis au sein du Conseil sur la Dimension européenne dans l'éducation, du 24 mai 1988 », (88/C 177/02), *Journal officiel des Communautés européennes*, 6 juillet 1988.

Numéro CELEX : 41988X0706(01).

[Consultable en ligne] : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706(01)&from=FR)

- 27/06/1988 Conseil européen, « Conclusions des sessions du Conseil européen (1975-1990) », Hanovre, 27 et 28 Juin 1988.

[Consultable en ligne] : [https://www.consilium.europa.eu/media/20603/1988\\_juin\\_-\\_hanovre\\_fr\\_.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/20603/1988_juin_-_hanovre_fr_.pdf)

- 17/10/1991 Conseil de l'Europe, « Résolution sur la dimension européenne de l'éducation : pratique de l'enseignement et contenu des programmes », adoptée lors de la 17<sup>ème</sup> session de la Conférence permanente des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe, Vienne; Autriche, 16-17 octobre 1991.
- 12/11/1991 Commission des Communautés européennes, « Mémoire sur l'apprentissage ouvert et à distance dans la Communauté européenne », COM(91) 388 final, Bruxelles, 12 novembre 1991.

1992-1999 :

- 07/02/1992 *Traité sur l'Union européenne, Journal officiel des Communautés européennes* (JOCE), n° C 191, signé à Maastricht le 7 février 1992 et entré en vigueur le 1er novembre 1993.

[Consultable en ligne] : [https://www.cvce.eu/content/publication/2002/4/9/2c2f2b85-14bb-4488-9ded-13f3cd04de05/publishable\\_fr.pdf](https://www.cvce.eu/content/publication/2002/4/9/2c2f2b85-14bb-4488-9ded-13f3cd04de05/publishable_fr.pdf)

- 05/11/1992 Conseil de l'Europe, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Série des traités européens n°148, Strasbourg, 5 novembre 1992.

[Consultable en ligne] : <https://rm.coe.int/168007c07e>

- 29/09/1993 Commission des communautés européennes, « Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation », COM(93) 457 final, Bruxelles, 29 septembre 1993.

Numéro CELEX: 51993DC0457. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:51993DC0457&from=EN>

- 27/04/1994 Comité économique et social européen « Avis du comité économique et social sur le Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation », (94/C 195/10), *Journal officiel des Communautés européennes*, 18 juillet, 1994.

Numéro CELEX: 51994AC0563 [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994AC0563&from=EN>

- 18/07/1994 Commission, « Avis sur le Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation », (94/C 195/10 ° C 195/26), COM(93) 457 final, Bruxelles, 29 septembre 1993.

[Consultable en ligne] :

file:///Users/maivalero/Downloads/livre%20vert%20sur%20la%20dimension%20europeenne%20de%20l%20education-COM\_1993\_457\_FR\_ACTE\_f.pdf

- 24/03/1995 Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, *La coopération en éducation dans l'Union européenne 1976-1994. Études N° 5*, Publications Office, 1995.
- 14/08/1995 Parlement européen et Conseil, « Avis sur la proposition de décision du Parlement européen et du Conseil établissant une année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » (1996) (95/C 210/11), *Journal officiel des Communautés européennes*.

- 23/10/1995 Décision N° 2493/95/CE du Parlement Européen et du Conseil proclamant 1996 « Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », décision n°95/2493/CE,

[Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11024&from=SK>

- 29/11/1995 Commission des Communautés européennes, « Livre blanc sur l'éducation et la formation - enseigner et apprendre - vers la société cognitive », COM(95) 590 final, Bruxelles, 29 novembre 1995.

Numéro CELEX: 51995DC0590 [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&from=EN>

- 10/07/1996 Comité économique et social européen « Avis du Comité économique et social sur le «Livre blanc de la Commission sur l'éducation et la formation "Enseigner et apprendre: vers la société cognitive'»», (96/C 295/05), *Journal officiel des Communautés européennes*, 7 octobre 1996.

Numéro CELEX : 51996AC0880. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996AC0880&from=EN>

- 12/11/1997 Commission des Communautés européennes, « Pour une Europe de la connaissance », COM(97) 563 final, 12 novembre 1997.

[Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11040&from=SK>

- 19/06/1999 Déclaration communes des ministres européens de l'Education réunis à Bologne, Déclaration de Bologne, *l'espace européen de l'enseignement supérieur*, 19 juin 1999.

[Consultable en ligne] :

[http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/03/2/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_French\\_553032.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/03/2/1999_Bologna_Declaration_French_553032.pdf)

- 11/12/1999 Conseil Européen d'Helsinki, « Conclusions de la présidence, préparation de l'élargissement », *Déclaration du millénaire*, les 10 et 11 décembre 1999, art. 3.

[Consultable en ligne] :

[https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/fr/ec/00300-r1.f9.htm](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/00300-r1.f9.htm)

2000-2009 :

- 10/01/2000 Commission européenne, « Rapport de la Commission - Mise en œuvre du Livre blanc “Enseigner et apprendre: vers la société cognitive” », COM(1999) 750 final, Bruxelles, le 10 janvier 2000.

Numéro CELEX: 51999DC0750 [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:51999DC0750&from=EN>

- 17 et 18/03/2000 Commission européenne, Education et culture, Enquêtes EURYDICE, Rapport d'enquête, « Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne », document préparé pour la Conférence ministérielle de lancement des programmes SOCRATES II, LEONARDO DA VINCI II, et JEUNESSE, les 17 et 18 mars à Lisbonne.

ISBN 2- 87116- 295- 6. [Consultable en ligne] : <https://docplayer.fr/87839-Apprendre-tout-au-long-de-la-vie-la-contribution-des-systemes-educatifs-des-etats-membres-de-l-union-europeenne.html>

- 23 et 24/03/2000 Conseil européen de Lisbonne, « Conclusions de la Présidence », 23 et 24 mars 2000.

[Consultable en ligne] : [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)

- 30/10/2000 Commission des Communautés Européennes, document de travail, « Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie », SEC(2000) 1832, Bruxelles, 30 octobre 2000.

[Consultable en ligne] : [https://www.ressources-de-la-formation.fr/doc\\_num\\_data.php?explnum\\_id=14908](https://www.ressources-de-la-formation.fr/doc_num_data.php?explnum_id=14908)

- 30/01/2001 Commission des Communautés européennes, « Rapport de la Commission, les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation », COM(2001)59 Final
- 01/03/2001 Comité économique et social européen, « Avis du Comité économique et social sur "La dimension européenne de l'éducation: nature, contenu et perspectives" », (2001/C 139/16), *Journal officiel des Communautés européennes*, 11 mai 2001.

Numéro CELEX: 52001IE0242. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001IE0242&from=EN>

- 28/03/2001 Commission des Communautés européennes, « Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen », *Plan d'action elearning, Penser l'éducation de demain*, COM(2001)172 Final, Bruxelles, 23 mars 2001.

[Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:FR:PDF>

- 21/11/2001 Commission des Communautés européennes, « Communication de la Commission, Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », COM(2001)678 Final, Bruxelles, 21 novembre 2001.

[Consultable en ligne] : <https://www.iriv-vaeb.net/fichiers/Ressources%20Europe/UE%202001%20Former%20et%20educuer%20tout%20au%20long%20de%20la%20vie.pdf>

- 15/05/2002 Comité européen des régions, « Avis du Comité des régions sur la "Communication de la Commission Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », 2002/C 278/08, *Journal officiel des Communautés européennes*, 14 novembre 2002.

Numéro CELEX: 52002AR0049. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002AR0049&from=HU>

- 04/06/2002 Commission européenne, « Rapport de la Commission au Conseil sur l'utilisation d'internet pour le développement de jumelages entre établissements secondaires européens », COM(2002) 283 final, Bruxelles, 4 juin 2002.

Numéro CELEX: 52002DC0283. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0283&from=EN>

- 05/09/2002 Parlement européen, Commission de la culture et de l'éducation « Résolution du Parlement européen sur la communication de la Commission: Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » (COM(2001) 678 - C5-0165/2002 - 2002/2073(COS)), *Journal officiel de l'Union européenne*, 13 novembre 2003.

Numéro CELEX: 52002IP0403. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002IP0403&from=EN>

- 10/01/2003 Commission européenne « Communication de la Commission - Investir efficacement dans l'éducation et la formation: un impératif pour l'Europe », COM(2002) 779 final, Bruxelles, 10 janvier 2003.

Numéro CELEX: 52002DC0779. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0779&from=EN>

- 26/03/2003 Comité économique et social européen, « Avis du Comité économique et social européen sur les "Critères de référence européens pour l'éducation et la formation: suivi du Conseil européen de Lisbonne" », COM(2002) 629 final, *Journal officiel de l'Union européenne*, 6 juin 2003.

Numéro CELEX: 52003AE0406. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003AE0406&from=EN>

- 11/11/2003 Commission européenne, « Communication de la Commission - « Éducation & formation 2010 » : l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (Projet de rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe) », COM(2003) 685 final, Bruxelles, 11 novembre 2003.

Numéro CELEX: 52003DC0685. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0685&from=EN>

- 10/03/2004 Commission européenne, « Communication de la Commission - La nouvelle génération de programmes communautaires d'éducation et de formation post 2006 », COM(2004) 156 final, Bruxelles, 9 mars 2004.

Numéro CELEX: 52004DC0156. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004DC0156&from=EN>

- 08/10/2004, Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, *Recommandation n°1682* « l'éducation à l'Europe » Discussion par l'Assemblée le 8 octobre 2004 (32e séance), rapport de la commission de la culture, de la science et de l'éducation, rapporteur : M. Prisacaru) ».

[Consultable en ligne] : <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-FR.asp?fileid=17272&lang=FR>

- 21/02/2005 Conseil de l'Union européenne, « Conclusions du Conseil du 21 février 2005 sur l'éducation et la formation dans le cadre de l'examen à mi-parcours de la stratégie de Lisbonne », (2005/C 85/01), *Journal officiel de l'Union européenne*, 7 avril 2005.

Numéro CELEX: 52005XG0407(01). [Consultable en ligne] : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XG0407\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XG0407(01)&from=EN)

- 10/11/2005 Commission européenne, « Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », COM(2005) 548 final, Bruxelles, 10 novembre 2005.

Numéro CELEX: 52005PC0548. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0548&from=EN>

- 20/07/2006 Commission européenne, « Communication de la Commission au Conseil sur les politiques européennes concernant la participation et l'information des jeunes -

Suivi du Livre blanc « Un nouvel élan pour la jeunesse européenne »: réalisation des objectifs communs en matière de participation et d'information des jeunes visant à promouvoir leur citoyenneté européenne active », COM(2006) 417 final, Bruxelles, 20 juillet 2006.

Numéro CELEX: 52006DC0417. [Consultable en ligne]: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0417&from=EN>

- 26/09/2006 Parlement européen, « Commission de la culture et de l'éducation, Résolution du Parlement européen sur les initiatives destinées à compléter les programmes scolaires nationaux grâce à des mesures adéquates de soutien à l'intégration de la dimension européenne (2006/2041(INI)) », *Journal officiel de l'Union européenne*, 15 décembre 2006.

Numéro CELEX: 52006IP0361. [Consultable en ligne]: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006IP0361&from=EN>

- 12/12/2006, Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, Décision N° 1904/2006/CE établissant pour la période 2007-2013 le programme « L'Europe pour les citoyens » visant à promouvoir la citoyenneté européenne active ».
- 07/02/2008 Comité européen des régions, « Avis du Comité des régions sur Promouvoir la citoyenneté active des jeunes par l'éducation », (2008/C 105/05), *Journal officiel de l'Union européenne*, 25 avril 2008.

Numéro CELEX: 52007IR0173. [Consultable en ligne]: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/AUTO/?uri=CELEX:52007IR0173&qid=1572806220554&rid=85>

- 03/02/2009, CESE, Avis du Comité économique et social européen sur « Comment concilier dimension nationale et dimension européenne dans la communication sur l'Europe », (2009/C 27/30), *Journal officiel de l'Union européenne*, rapporteuse : Béatrice OUIIN, 3 février 2009.
- 12/05/2009 Conseil, Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), *Journal officiel de l'Union européenne*, (2009/C 119/02), 28 mai 2009.

[Consultable en ligne] : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)



- 06/07/2011 Comité des Ministres, Recommandation du Comité des Ministres aux États membres relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire, Recommandation CM/Rec(2011)6 adoptée le 6 juillet 2011 lors de la 1118<sup>ème</sup> réunion des Délégués des Ministres.

[Consultable en ligne] :

[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016805cca29](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805cca29)

- 11/09/2012 Parlement européen, Commission de l'emploi et des affaires sociales, Commission de la culture et de l'éducation, « Education, formation et Europe 2020 Résolution du Parlement européen du 11 septembre 2012 - Éducation, formation et Europe 2020 (2012/2045 (INI)) », (2013/C 353 E/07), *Journal officiel de l'Union européenne*, 3 décembre 2013.

Numéro CELEX: 52012IP0323. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IP0323&from=EN>

- 14/04/2014 Règlement (UE) n° 390/2014 du conseil du 14 avril 2014 établissant le programme «L'Europe pour les citoyens» pour la période 2014-2020.
- 10/2014 Direction générale de la Communication, Unité de suivi de l'opinion publique, *Étude post-électorale 2014 élections européennes de 2014 annexe sociodémographique*, octobre 2014.

[Consultable en ligne] :

[http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2014/post/post\\_ee2014\\_sociodemographic\\_annex\\_fr.pdf](http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2014/post/post_ee2014_sociodemographic_annex_fr.pdf)

- 15/12/2015 Conseil de l'Union européenne, Commission européenne « Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020) — Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation », (2015/C 417/04), *Journal officiel de l'Union européenne*, 15 décembre 2015.

Numéro CELEX: 52015XG1215(02). [Consultable en ligne] : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN)

- 03/02/2016 DRAGHICI, Damian (rapporteur), Proposition de résolution du Parlement européen « Apprendre l'Union européenne à l'École », (2015/2138(INI)), 3 février 2016.

[Consultable en ligne] : [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0021\\_FR.html?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0021_FR.html?redirect)

- 12/04/2016 Parlement européen, Commission de la culture et de l'éducation Résolution du Parlement européen du 12 avril 2016, « Apprendre l'Union européenne à l'école », (2015/2138(INI)), *Journal officiel de l'Union européenne*, 12 avril 2016.

Numéro CELEX: 52016IP0106. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0106&from=EN>

- 23/06/2016 Parlement européen, Commission de la culture et de l'éducation « Résolution du Parlement européen du 23 juin 2016 sur le suivi du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (ET 2020) (2015/2281(INI)) ».

Numéro CELEX: 52016IP0291. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0291&from=EN>

- 17/05/2017 Parlement européen, Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'inclusion « Résolution du Parlement européen du 17 mai 2017 sur le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2016/2798(RSP)) », (2018/C 307/10), *Journal officiel de l'Union européenne*, 30 août 2018.

Numéro CELEX: 52017IP0217. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017IP0217&from=EN>

- 14/11/2017 Commission européenne, secrétariat général « Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions pour renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture », contribution de la Commission européenne à la réunion des dirigeants », Göteborg, 17 novembre 2017.

[Consultable en ligne] : [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/leaders-working-lunch-culture\\_fr.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/leaders-working-lunch-culture_fr.pdf)

- 24/04/2018 Secrétariat Général du Conseil de l'Union européenne, « Proposition de recommandation du Conseil relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement - Adoption », 2018/0007 (NLE), 24 avril 2018.

[Consultable en ligne] : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST\\_8015\\_2018\\_INIT&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_8015_2018_INIT&from=EN)

- 17/05/2018 Comité européen des régions, Commission de la politique sociale, de l'éducation, de l'emploi, de la recherche et de la culture « Avis du Comité européen des régions — Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture », rapporteure Tanya HRISTOVA, (2018/C 361/05), *Journal officiel de l'Union européenne*, 5 octobre 2018.

Numéro CELEX: 52017IR6048. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017IR6048&from=EN>

- 18/01/2018 Conseil de l'Union européenne, Proposition de recommandation du conseil relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement, COM(2018) 23 final, 18 janvier 2018.

[Consultable en ligne] : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST\\_5462\\_2018\\_INIT&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_5462_2018_INIT&from=EN)

- 07/06/2018 Conseil de l'Union européenne, « Conclusions du Conseil intitulées «Concrétiser l'idée d'un espace européen de l'éducation», (2018/C 195/04), *Journal officiel de l'Union européenne*, 7 juin 2018.

Numéro CELEX: 52018XG0607(01). [Consultable en ligne] : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607(01)&from=EN)

- 17/07/2019 Comité économique et social européen, Avis du Comité économique et social européen sur «Enseigner l'Europe — Développer une boîte à outils pour les écoles» (avis d'initiative), (2019/C 353/09), rapporteur : Gerhard RIEMER, *Journal officiel de l'Union européenne*, 18 octobre 2019.

Numéro CELEX: 52019IE1831. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019IE1831&from=EN>

- 30/09/2020 Commission européenne, « Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions relative à la réalisation d'un espace européen de l'éducation d'ici à 2025 », COM(2020) 625 final, 30 septembre 2020.

Numéro CELEX : 52020DC0625. [Consultable en ligne] : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=FR>

## 2.2 Textes officiels de l'Education nationale (par ordre chronologique)

- *Bulletin officiel*, « Charte des programmes du 13 novembre 1991 », n°8, 20 février 1992.  
(Education nationale)

NOR : MENW9250078X

[Consultable en ligne] :

<http://romain.derlon.free.fr/EPSCOM/Textes%20Officiels/Fiches%20Textes%20officiels/Charte%20Prog.htm>

- *Bulletin officiel*, « histoire et géographie au lycée », n°12, 29 juin 1995.
- *Bulletin Officiel de l'Education nationale* , « Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique », Hors-Série n°6, 31 août 2000.

NOR : MENE0001886A.

[Consultable en ligne] :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/intro.htm>

- *Décret n°2006-830*, « Relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation », 11 Juillet 2006.

[NOR : MENE0601554D](#)

[Consultable en ligne] :

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000818367>

- *Bulletin officiel de l'Education nationale*, « Cycle des apprentissages fondamentaux – programme du CP et du CE1 » hors-série n°3, 19 Juin 2008.

[NOR : MENE0813240A](#)

[Consultable en ligne] :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

- *Bulletin officiel spécial*, « Organisation et horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général », n° 1, 4 février 2010.

NOR : MENE0929859A.

[Consultable en ligne] :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special01/mene0929859a.htm>

- *Bulletin officiel spécial*, « Programmes d'histoire et de géographie en classe de seconde générale et technologique, Les Européens dans l'histoire du monde », n° 4, 29 avril 2010.

NOR : MENE1007258A.

[Consultable en ligne] :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special04/mene1007258a.htm>

- *Bulletin officiel spécial*, « Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales », n°9, 30 septembre 2010.

NOR : MENE1019676A

[Consultable en ligne] :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019676a.html>

- *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, « Enseignement spécifique d'histoire-géographie des séries économique et sociale et littéraire - classe terminale », 13 octobre 2011.

NOR : MENE1119430A.

[Consultable en ligne] :

<https://www.education.gouv.fr/bo/11/Special8/MENE1119430A.htm>

- *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, « Programme d'enseignement, Instruction morale à l'école primaire », Circulaire n°2011-131, 15 août 2011.

NOR : MENE1120471C.

[Consultable en ligne] :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2011/Hebdo31/MENE1120471C.htm>

- *Bulletin officiel spécial*, « Programme de l'enseignement spécifique d'histoire-géographie : Classe terminale des séries ES et L », n°8, 13 octobre 2011.

NOR : MENE1119430A

[Consultable en ligne] :

<https://www.education.gouv.fr/bo/11/Special8/MENE1119430A.htm>

- *Bulletin officiel*, « Programme de la classe terminale des séries ES et L », n° 42, 14 novembre 2013.

NOR : MENE1324865A

[Consultable en ligne] :

<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo42/MENE1324865A.htm>

- DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), *Note d'information*, « Le bilan annuel de la stratégie européenne en matière d'éducation et formation (« EF 2020 ») », n°19.09, mars 2019.

[Consultable en ligne] :

<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/44058/le-bilan-annuel-de-la-strategie-europeenne-en-matiere-d-education-et-formation-ef-2020-yann-fournier>

- DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), *l'Europe de l'éducation en chiffres*, n°3, 3<sup>e</sup> édition, juin 2020.

[Consultable en ligne] :

[https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/46287/l-europe-de-l-education-en-chiffres-2020-3em-edition-robert-rakocevic-yann-fournier?\\_lg=fr-FR](https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/46287/l-europe-de-l-education-en-chiffres-2020-3em-edition-robert-rakocevic-yann-fournier?_lg=fr-FR)

Fiches EDUSCOL :

- Ministère de l'Education nationale, EDUSCOL, *Histoire 2<sup>de</sup> Les Européens dans l'histoire du monde* « Thème 3 : Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI<sup>ème</sup> au XIII<sup>ème</sup> siècle (8-9h) », « Question obligatoire : La chrétienté médiévale ».
- Ministère de l'Education nationale, EDUSCOL, *Histoire 2<sup>de</sup> Les Européens dans l'histoire du monde*, « Thème 3 : Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI<sup>ème</sup> au XIII<sup>ème</sup> siècle (8-9h) » « Question au choix : Sociétés et cultures urbaines ».

### 2.3 Lois, discours et rapports sur l'éducation

- Assemblée nationale, *Loi n°89-486 sur l'orientation et l'éducation*, 10 juillet 1989, version abrogée depuis le 24 avril 2005.

NOR : MENX8900049L

[Consultable en ligne] :

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000509314/#:~:text=Elle%20a%20pour%20objet%20de,d'actions%20de%20soutien%20individualis%C3%A9.>

- Assemblée nationale, *Rapport d'information, déposé par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales, à la suite des travaux de la mission sur la réforme du lycée et présenté par M. Benoist APPARU*, député, 27 mai 2009.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cge.asso.fr/wp-content/uploads/2017/06/2009-rapport-apparu-reforme-du-lycee-2009-rapport-descoings-preconisations-sur-la-reforme-du-lycee.pdf>

- BORNE, Dominique, RIOUX, Jean-Pierre, *Rapport de mission pour le ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle*, « Conscience européenne et histoires nationales : bilan des recherches et des enseignements en France et en Allemagne », issu du colloque franco-allemand, Institut français de Bonn, 22-24 Septembre 1995.
- BOURDIEU-GROS, *Rapport sur les principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, 8 mars 1989.
- Inspection Générale de l'Education nationale, *Rapport de discipline ou de spécialité 1999-2000*, « l'Europe dans l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie, et de l'Education civique », Ministère de l'Education nationale, septembre 2000.

[Consultable en ligne] :

<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000493.pdf>

- LANG, Jack, *Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'Education nationale, sur le programme de la présidence française de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation*, Paris le 5 juillet 2000.
- LANG, Jack, *Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'Education nationale, sur la réforme de la politique d'élaboration des programmes notamment, la redéfinition du rôle de ses différents acteurs, la consultation des enseignants, le renouvellement des enseignements*, Collège de France Paris le 29 novembre 2000.

[Consultable en ligne] :

<https://www.vie-publique.fr/discours/154164-declaration-de-m-jack-lang-ministre-de-leducation-nationale-sur-la-r> .

- THELOT, Claude, *Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*, « Pour la réussite de tous les élèves », la Documentation française, 2004.

[Consultable en ligne] :

<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000483.pdf>

#### 2.4 Sources secondaires

- BEILLARD Marion (Collège Mozart, Athis-Mons) et PRIEUR Laurence (Lycée Van Gogh, Aibergenville) Compte rendu réalisé pour l'académie de Versailles, dimanche 23 novembre 2008. BRUN Patrice, CORNETTE Joël, KRUMEICH Gerd, OFFENSTADT

Nicolas, WIRTH Laurent, « Pourquoi tant de guerres ? » *Les Rendez-vous de Blois*, Table ronde qui s'est tenue le 11 octobre 2008 à l'antenne universitaire.

- BEILLARD, Marion et PRIEUR, Laurence, Compte rendu réalisé pour l'académie de Versailles, dimanche 23 novembre 2008. Alessandro BARBERO, Robert FRANK, Etienne FRANCOIS, Anne-Marie THIESSE, Nicolas OFFENSTADT « Le roman de l'Europe, mythes et anachronismes », Table ronde qui s'est tenue le 12 octobre 2008 à l'antenne universitaire.
- Commission franco-allemande de révision des manuels scolaires, *La France et l'Allemagne, espace et histoire contemporaine. Recommandations pour l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie dans les deux pays*, Francfort, Diesterweg, 1988, éd. Bilingue.
- Conseil de l'Europe, *Documents d'informations sur les travaux du Conseil de l'Europe concernant les manuels d'histoire et l'enseignement de l'histoire*, Strasbourg, 1994.
- Conseil de l'Europe, *Contre les stéréotypes et les préjugés. Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire (1953-1994)*, Strasbourg, 1994.
- Conseil de l'Europe, *Recommandation n° 1283 de l'Assemblée parlementaire sur l'histoire et l'apprentissage de l'Histoire en Europe*, 22 janvier 1996.
- Conseil de l'Europe, *Bulletin de l'éducation n°3*, décembre 1997.
- COQUERY-VIDROVITCH, Catherine, COTTIAS, Myriam, FOREST, Alain, Compte rendu réalisé pour l'académie de Versailles Benjamin STORA, JAKOB VOGEL, « la part coloniale de l'histoire européenne », *Les rendez-vous de Blois, les Européens*, vendredi 10 octobre 2008. David COSANDEY, Christian GRATALOU, Laurent TESTOT, « 1492 - 1945, pourquoi l'Europe s'est-elle imposée au monde ? », *Les rendez-vous de Blois, les Européens*, vendredi 10 octobre 2008.
- ETUI, « le programme Education et Formation tout au long de la vie de l'UE : un manuel destiné aux syndicats », Août 2009.
- UNESCO, *Regard sur le monde à travers les manuels*, UNESCO, Paris, 1946.
- UNESCO, *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement. Comment les mettre au service de la compréhension internationale ?*, Paris, ONU, 1950.
- UNESCO, « Les manuels scolaires et la compréhension internationale », *Revue analytique de l'Éducation*, avril-mai 1959.

- UNESCO, *Éléments pour un examen critique des manuels scolaires*, Paris, UNESCO, 1978.
- UNESCO, *Pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*, 2ème édition, 2013.
- WALTHER Andreas, *Youth transition, youth policy and participation*, research project yoyo, working paper 1, février 2002.

[Consultable en ligne] :

<https://www.iris-egris.de › yoyo>

- WALTHER, Andreas, POHL, *Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth*, European Commission, DG Employment and Social Affairs in the framework of the Community Action Programme to Combat Social Exclusion 2002 – 2006, IRIS, Final report, 2005.

### 3. Sources orales

- Entretien Dominique Borne (Mars 2020)
- Entretien Alain Lamassoure (Mars 2020)
- Entretien Guillaume Le Quintrec (Février 2021)

## 4. Sitographie

### 4.1 Articles en ligne

- AFP, « Jean-Paul de Gaudemar : « M. Réforme du Lycée » », *Libération*, 29 Mai 2008.

[Consultable en ligne] :

[https://www.liberation.fr/actualite/2008/05/29/jean-paul-de-gaudemar-m-reforme-du-lycee\\_16138/](https://www.liberation.fr/actualite/2008/05/29/jean-paul-de-gaudemar-m-reforme-du-lycee_16138/)

- BERTEREAU, Virginie, « Réforme du lycée : l’histoire secrète d’un raté », *letudiant.fr*, le 31 aout 2009.

[Consultable en ligne]

<https://www.letudiant.fr/lycee/seconde/la-reforme-du-lycee-decortiquee-et-commentee-17351/reforme-du-lycee-lhistoire-secrete-dun-rate-10315.html>

- CHOPIN, Thierry, « Faire école d’Europe », *le Grand continent*, 21 octobre 2020.

[Consultable en ligne] :

<https://legrandcontinent.eu/fr/2020/10/21/ecole-europe/>

- DESCOINGS, Richard, *Préconisations sur la réforme du Lycée*, 2 Juin 2009.

[Consultable en ligne] :

<http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/rapportconsultationlycee.pdf>

- DESCOINGS, Richard, « Pour l’épreuve d’Histoire dès la classe de Première, par Richard Descoings », le 9 décembre 2009.

[Consultable en ligne] :

[https://www.lemonde.fr/idees/article/2009/12/09/pour-l-epreuve-d-histoire-des-la-classe-de-premiere-par-richard-descoings\\_1278123\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2009/12/09/pour-l-epreuve-d-histoire-des-la-classe-de-premiere-par-richard-descoings_1278123_3232.html)

- Groupe de l’ambition pour la réforme des lycées, « Oser le changement », le 8 avril 2009.

[Consultable en ligne] :

<https://ambitionlycees.files.wordpress.com/2009/04/garlpourdescoings3.pdf>

- DUBET, François, « Réforme : le « crime est collectif » », le 4 janvier 2009.

[Consultable en ligne] :

[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/ReformeLycee\\_FDubet.aspx#\\_ftnref](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/ReformeLycee_FDubet.aspx#_ftnref)

1

- Groupe de l'ambition pour la réforme des lycées , « Oser le changement », le 8 avril 2009.

[Consultable en ligne] :

<https://ambitionlycees.files.wordpress.com/2009/04/garlpourdescoings3.pdf>

- JARRAUD, François, « Le rapport Descoings débouche sur un lycée ravalé », le 12 octobre 2009.

[Consultable en ligne] :

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/ReformeLyceeRapportDescoings.aspx>

- LEGRIS, Patricia, *Aggiornamento*, 6 mars 2012. Ce texte est un résumé de l'article « Les coulisses des programmes d'histoire. Transformations des circuits d'écriture depuis la Libération », *Historiens et géographes*, n°417, janvier 2012.

[Consultable en ligne] :

<https://aggiornamento.hypotheses.org/781>

- LEPRINCE, Chloé, « l'histoire-géo victime de la réforme du lycée de Luc Châtel », nouvelobs.com, le 24 novembre 2009.

[Consultable en ligne] :

<https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-nos-vies-connectees/20091123.RUE3644/1-histoire-geo-victime-de-la-reforme-du-lycee-de-luc-chatel.html>

- Maison de l'Europe de Paris, « BAC S : "La gouvernance européenne depuis le traité de Maastricht"? Vous avez quatre heures... », France Soir, 20 juin 2015.

[Consultable en ligne] :

<https://www.francesoir.fr/lifestyle-vie-quotidienne/bac-s-la-gouvernance-europeenne-depuis-le-traite-de-maastricht-vous-avez>

- PECH, Marie-Estelle, « Richard Descoings dans le rôle du médiateur », le Figaro, le 13 janvier 2009.

[Consultable en ligne] :

<https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/01/13/01016-20090113ARTFIG00362-richard-descoings-dans-le-role-du-mediateur-.php>

- THELOT, Claude, « Lycée : une réforme modeste qui va dans la bonne direction, à évaluer sur le terrain », blog educpros.fr, le 9 décembre 2009.

[Consultable en ligne] :

<http://blog.educpros.fr/blog/2009/12/09/lycee-une-reforme-modeste-qui-va-dans-la-bonne-direction-a-evaluer-sur-le-terrain/>

- Tribune, « rythmes scolaires : Xavier Darcos planche sur les exemples finlandais, letton et autrichien », *Les Echos*, 26 novembre 2007.

[Consultable en ligne] :

<https://www.lesechos.fr/2007/11/rythmes-scolaires-xavier-darcos-planche-sur-les-exemples-finlandais-letton-et-autrichien-557067>

- Tribune, « Jack Lang à Xavier Darcos : « l'Education sera votre Vietnam », *L'Obs*, le 10 décembre 2008.

[Consultable en ligne] :

<https://www.nouvelobs.com/societe/social/20081210.OBS4850/jack-lang-a-xavier-darcos-l-education-sera-votre-vietnam.html>

- Tribune, « Xavier Darcos réduit les suppressions de postes d'enseignants pour les élèves en difficulté », *La Tribune*, 8 Janvier 2009.

[Consultable en ligne] :

<https://www.latribune.fr/actualites/economie/france/20090108trib000329226/xavier-darcos-reduit-les-suppressions-de-postes-denseignants-pour-les-eleves-en-difficulte.html>

#### 4.2 Sites utilisés

- Commission européenne : <https://epale.ec.europa.eu/fr>
- EDUSCOL : <https://eduscol.education.fr/>
- Euractiv : <https://www.euractiv.fr/>
- EUR-LEX, l'accès au droit de l'Union européenne :
- <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=fr>
- EURYDICE France
- <https://www.education.gouv.fr/eurydice-reseau-europeen-sur-les-systemes-educatifs-3182>
- Etwinning : <https://www.etwinning.fr/decouvrir/quest-ce-quetwinning/introduction>
- Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse : <https://www.education.gouv.fr/>
- Parlement européen : <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/home>

# BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE

## 1. Dictionnaires de la construction européenne

BERTONCINI, Yves, CHOPIN, Thierry, DULPHY, Anne, KAHN, Sylvain, MANIGAND, Christine, *Dictionnaire critique de l'Union européenne*, Paris, Armand Colin, 2008.

BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie et RAVINET Pauline (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, 3e édition actualisée et augmentée, Paris, Presses de Sciences Po, 2010.

## 2. Instruments de travail et ouvrages généraux

BASCHET, Jérôme, *la Civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*, Paris, Aubier, 2004.

BECKER, Jean-Jacques, *Histoire politique de la France depuis 1945*, Paris, Armand Colin, collection « Coursus », 2000.

BEAUREPAIRE, Pierre-Yves, *L'Europe des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? », n°3715, édition 2013.

BEAUREPAIRE, Pierre-Yves, *L'Europe au siècle des Lumières*, Paris, Ellipses, 2011.

BEAUREPAIRE, Pierre-Yves, *La communication en Europe. De l'âge classique au siècle des Lumières*, Paris, Belin, 2014.

BEAUREPAIRE, Pierre-Yves, *Atlas de l'Europe moderne, De la Renaissance aux Lumières*, Paris, Autrement, collection « Atlas », 2019.

BLIN, Arnaud *1648. La Paix de Westphalie ou la naissance de l'Europe politique moderne*, Bruxelles, coll. « Questions à l'histoire », 2006.

BORNE, Dominique, *Histoire de la société française depuis 1945*, Paris, Armand Colin, collection « Coursus », 2002.

BRAUDEL, Fernand, *Grammaire des civilisations*, Paris, Broché, 2013.

De SEDOUY, Jacques-Alain, *Le Concert européen. Aux origines de l'Europe (1814-1914)*, Paris, Fayard, 2009.

DURAND, Yves, *le Nouvel ordre européen nazi, 1938-1945*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1990.

FREMONT, Armand, *La région, espace vécu*, Paris, Broché, 2009.

GRUZINSKI, Serge, « Cultures et sociétés de l'Amérique coloniale, XVI<sup>ème</sup>-XIX<sup>ème</sup> siècle », *Annuaire de l'EHESS*, 2011.

GUICHET, Claire, *Le Comité économique et social européen – une organisation capable de s'imposer dans la gouvernance européenne ?*, Paris, l'Harmattan, 2013.

LEFEBVRE, Henri, « La production de l'espace » *Anthropos*, première édition 1974 réédition, 2000.

LE GOFF, Jacques, *l'Europe est-elle née au Moyen-âge ?*, Paris, Préface Éditions du seuil, 2003.

MARTIN, Jean-Clément, *la Vendée et la France*, Paris, Seuil, 1987.

MAZEL, Florian, *Histoire de France*, Paris, Belin, 2010.

RENAN, Ernest, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Conférence faite en Sorbonne le 11 mars 1882, Paris : Calmann-Lévy.

RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François, *Le XX<sup>ème</sup> siècle, Histoire culturelle de la France*, Paris, Seuil, 1998.

VALERY, Paul, « Mais qui donc est européen ? » ; *Revue universelle*, 15 Juillet 1924.

WEBER, Max, *le Savant et le politique*, trad. J. Freund, Paris, Plon, 1969.

### 3. Ouvrages et articles spécifiques

#### 3.1 Construction européenne

BERSTEIN, Serge, MILZA, Pierre, *Histoire de l'Europe contemporaine. De l'héritage du XIX<sup>ème</sup> siècle à l'Europe d'aujourd'hui*, Paris, Hatier, collection « Initial », 2002.

BEAUPRE, Nicolas et CHARRIER, Landry, « Pour une histoire sociale, culturelle et transnationale de l'idée européenne. Introduction », *Siècles*, 2015, mis en ligne le 01 juin 2015. Consultable en ligne : <http://journals.openedition.org/siecles/2521>

BITSCH, Marie-Thérèse, *Histoire de la construction européenne*, Bruxelles, Éditions complexe, 2006.

BRAGUE, Rémy, *Europe, la voie romaine*, Paris, Criterion, 1999.

BRUNETEAU, Bernard, *Histoire de l'idée européenne au premier XX<sup>ème</sup> siècle à travers les textes*, Paris, Armand Colin, Collection U, 2006.

DELOUCHE, Frédéric, *Histoire de l'Europe*, Paris, Hachette Education, 1992.

DELOYE Yves, « Introduction : Éléments pour une approche socio-historique de la construction européenne. Premier état des lieux », *Politique Européenne*, 2006.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2006-1-page-5.htm>

DUPHY, Anne, et MANIGAND, Christine, *la France au risque de l'Europe*, Paris, Armand Colin, 2006.

DU REAU, Élisabeth, *Europe des élites ? Europe des peuples ? , la construction de l'espace européen (1945-1960)*, Paris, Broché, 1999.

DU REAU, Élisabeth, MANIGAND, Christine, *Vers la réunification de l'Europe, Apports et limites du processus d'Helsinki de 1975 à nos jours*, Paris, l'Harmattan, 2005.

DU REAU, Élisabeth, *Une Europe en construction*, Paris, Hachette, 2<sup>ème</sup> édition, 2007.

DU REAU, Élisabeth, *La construction européenne. Fondements. Enjeux. Défis*, Nantes, Édition du Temps, 2007.

DUROSELLE, Jean-Baptiste, *L'idée d'Europe dans l'Histoire*, Paris, Denoël, 1965.

DUROSELLE, Jean-Baptiste, *L'Europe. L'histoire de ses peuples*, Paris, Hachette, collection «Pluriel », 1990.

FERRY, Jean-Marc, *La question de l'État européen*, Paris, Gallimard, 2000.

FORET, François, *Légitimer l'Europe, Pouvoir et symbolique à l'ère de la gouvernance*, Paris, Les Presses Sciences Po, 2008.

FRANK, Robert, « Les pères de l'Europe : une difficile typologie » in SMETS Paul F. (dir.), *Les Pères de l'Europe : cinquante ans après. Perspectives sur l'engagement européen*, Bruxelles, Bruylant, 2001.

FRANCOIS, Etienne, SERRIER, Thomas (dir.), *Europa notre histoire, l'héritage européen depuis Homère*, Paris, les Arènes, 2017.

FRECHET, Hélène, *Penser et construire l'Europe*, Nantes, Éditions du temps, 2007.

GUIEU, Jean-Michel, *Penser et construire l'Europe au XX<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Belin Sup Histoire, 2006.

GUIEU, Jean-Michel, Le DREAU, Christophe, *Le « Congrès de l'Europe » à La Haye (1948-2008)*, Bruxelles, Euroclio, 2010.

MANIGAND, Christine, « Construction européenne et enjeux de souveraineté nationale depuis 1945 », *Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe*, 2016, mis en ligne le 17/05/2019, Consultable en ligne : <https://ehne.fr/node/2010>

MIOCHE, Philippe, *Penser et construire l'Europe, l'histoire par les textes*, Paris, Hachette Supérieur, 2007.

NOËL, Gilbert, *Penser et construire l'Europe*, Paris, Atlande, 2008.

RAPOPORT, Nicolas, *Penser et construire l'Europe*, Paris, Atlande, 2007.

REMOND, René, « Point de vue - L'héritage chrétien de l'Europe. Retour sur une controverse historique », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* n°95, mars 2007.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2007-3-page-143.htm>

SAURUGGER, Sabine, *L'intégration européenne instruments d'opposition, de contournement, d'adaptation*, Paris, la Maison des sciences de l'homme, 2013.

SCHIRMANN, Sylvain, *Penser et construire l'Europe (1919-1992), États et opinions nationales face à la construction européenne*, Paris, Sedes, 2007.

THEILLER, Thomas, *Political symbolism and European Integration*, Manchester, Manchester University Press, 2006.

THERY, Franck, *Construire l'Europe dans les années vingt. L'action de l'Union paneuropéenne sur la scène franco-allemande, 1924-1932*, Genève, Institut européen, 1998.

TOUSIGNANT, Nathalie, « Bilan historiographique de l'intégration européenne », In: NANDRIN, Jean-Pierre (dir.), *Bilans critiques et historiographiques en histoire contemporaine*, Cahiers du CRHIDI, 2005, p. 179. [Consultable en ligne] : <http://hdl.handle.net/2078.3/143633>

WARLOUZET, Laurent, « Dépasser la crise de l'histoire de l'intégration européenne », l'Harmattan, « Politique européenne », n°44, 2004.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2014-2-page-98.htm>

### 3.2 Histoire de l'Enseignement

ALBERTINI, Pierre, *L'École en France XIX<sup>ème</sup>-XX<sup>ème</sup> siècle, de la Maternelle à l'Université*, Paris, Hachette Supérieur, 1992.

ANDERSON-LEVITT, Kathryn, *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*. New York Palgrave Macmillan, 2003.

BOIS-REYMOND, Manuela, « Éducation formelle et informelle : pour des politiques de transition intégrées », in Informations sociales 2011/3 n° 165-166, 2011. Consultable en ligne <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-128.htm>

CASPARD, Pierre (dir.), *Guide international de la recherche en Histoire de l'éducation/International guide for research in the History of education*, Paris, INRP, 1990.

DEWEY, John, *Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education*, New-York, Macmillan, 1916.

HIMMELMAN, Gerhard, « Competencies for teaching, learning, and living democratic citizenship » in PRINT M & LANGE D, *Schools, Curriculum and Civic education and competences for engaging citizens in democracies*, Sense publishers, 2012.

[Consultable en ligne] :

<https://www.sensepublishers.com/media/1513-civic-education-and-competences-for-engaging-citizens-in-democracies.pdf>

JACQUET-PFAU, Christine, « L'école pour tous » du XIX<sup>ème</sup> siècle face à la diversité des usages : normes, pratiques et évolution, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

PROST, Antoine, *Education, société et politiques, Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997.

PROST, Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV « L'école et la famille dans une société en mutation », Paris, Nouvelle Librairie de France, 1982.

RIEMENSCHNEIDER, Rainer, « Allemagne : les manuels scolaires à l'ombre de *Mein Kampf* », *L'Allemagne de Hitler 1933-1945*, Paris, Le Seuil, collection Points Histoire, 1991.

## 4. Sur l'enseignement

### 4.1 Enseignement de l'Histoire et de la Géographie

Association Française pour le Développement de la Géographie - AFDG. *Quelle géographie pour l'enseignement ?*, *Espace géographique*, tome 18, n°2, 1989.

BALLIS, Anja Ballis, « L'Holocauste et les crimes nazis dans l'enseignement secondaire en Allemagne », *Tsafon*, n°73, 2017, mis en ligne le 31 mai 2018.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/tsafon/293>.

BAUVOIS, Jeannie, « Pérennisation ou évolution du mythe national ? L'histoire enseignée dans les lycées allemands et français des années 1920 aux années 1950 », *Internationale*

*Schulbuchforschung Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, 1996. Consultable en ligne [https://www.jstor.org/stable/43057037?item\\_view=read\\_online](https://www.jstor.org/stable/43057037?item_view=read_online)

BAUVOIS, Jeannie, « L'histoire enseignée dans les lycées allemands et français des années 1920 aux années 1950. Approche culturelle », *L'Information historique* n°58, novembre 1996.

BAUVOIS-COCHEPIN, Jeannie, *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale : Allemagne-France du début du XX<sup>ème</sup> siècle aux années 1950*, Berne, Peter Lang, 2002.

BECKER, Jean-Jacques, « Comment écrire l'histoire de l'Europe ? », *Historiens et Géographes*, n°347, février 1995.

BENSOUSSAN, Georges, « L'enseignement de la Shoah dans l'Éducation Nationale française, 1945-1990 », Paris, *Les Temps modernes*, n°547, février 1992. Consultable en ligne <https://www.cairn.info/revue-revue-d-histoire-de-la-shoah-2010-2-page-129.htm>

BERSTEIN, Serge, BORNE, Dominique, JOUTARD, Philippe, LEBRUN, François, LE GOFF, Jacques, MARTIN, Jean-Clément, « L'Europe à l'école », *Le Débat*, n°77, Novembre-décembre 1993.

BERSTEIN, Serge, BORNE, Dominique, MARTIN, Jean-Clément, « L'enseignement de l'histoire au lycée », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°49, janvier-mars 1996.

BERSTEIN, Serge, BORNE, Dominique, « Nouveaux programmes : pistes et réflexions », *L'information historique*, n°58, septembre 1996.

BONAFoux Corinne, De COCK-PIERREPONT, Laurence, FALAIZE Benoit, *Mémoires et histoire à l'école de la République, Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007.

British Council, *Enseignement de l'histoire au niveau du second degré en France et en Grande-Bretagne, conclusions et recommandations*, Paris, British Council, 1993.

BORNE, Dominique, « Faire connaître la Shoah à l'école », *Les cahiers de la Shoah*, n°1, Liana Levy, 1994, Consultable en ligne : <http://www.anti-rev.org/textes/CahiersDeLaShoah/1.html>

BORNE, Dominique, *Enseigner la vérité à l'école ?* Paris, Armand Colin, 2007.

BORNE, Dominique, « Quelle histoire de France enseigner ? », *Le Débat*, n°175, mars 2013.

CITRON, Suzanne, « Au tableau noir de notre histoire », in NICOLAIDIS, Dimitri, *Oublier nos crimes. L'amnésie nationale : une spécificité française ?*, Paris, Autrement, avril 1994.

De COCK, Laurence (dir.), *la Fabrique scolaire de l'Histoire*, Paris, Agone, 2<sup>ème</sup> édition, 2017.

De COCK, Laurence « Question identitaire et curricula d'histoire et éducation civique depuis les années 1980 », Paris, Armand Colin, « Carrefours de l'éducation » 2014. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2014-2-page-33.htm>

DUMONT, Fernand, *Idéologie et savoir historique*, Cahiers Internationaux de sociologie, Les Presses universitaires de France, 1963. Consultable en ligne [http://classiques.uqac.ca/contemporains/dumont\\_fernand/ideologie\\_savoir\\_historique/ideologie\\_savoir\\_historique.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/dumont_fernand/ideologie_savoir_historique/ideologie_savoir_historique.pdf)

ERNST, Sophie (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école - Mémoire de la Shoah et enseignement*, Éducation, Histoire, Mémoire, INRP, 2008.

FALAIZE, Benoît, CORBEL, Laurence, « Entre mémoire et savoir, l'enseignement de la Shoah et les guerres de décolonisation », Paris, INRP., 2003. Consultable en ligne [http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/entre-memoire-et-savoirs/memoire\\_savoir.pdf](http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/entre-memoire-et-savoirs/memoire_savoir.pdf)

FERRO, Marc, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1986.

FORGES, Jean-François, *Éduquer contre Auschwitz, Histoire et mémoire*, Paris, Agora, 1997, réédition en 2004.

GARCIA, Patrick, LEDUC, Jean, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, Collection U, 2004.

GAULUPEAU, Yves, *La France à l'école*, Gallimard, collection Découvertes Histoire n°147, Paris, 1992.

JOUTARD, Philippe, « Quelle histoire enseigner à nos enfants ? », *L'Histoire collections* n°44, Juillet-septembre 2009.

KANTIN, Georges, MANCERON, Gilles, *Les échos de la mémoire, tabous et enseignement de la Seconde Guerre Mondiale*, Collection « La Mémoire du Monde », Paris, Le Monde Édition, 1991.

LE BIHAN, Jean, MAZEL, Florian, « La périodisation canonique de l'histoire : une exception française ? », *Revue historique*, vol. 680, n° 4, 2016.

LECOMTE, Jean-Michel, *Enseigner l'Holocauste au XXI<sup>ème</sup> siècle*, Paris, La Documentation française, Conseil de l'Europe, 2001.

LEDOUX, Sébastien, « Les lieux d'origine du *devoir de mémoire* », *Conserveries mémorielles*, 2014. Consultable en ligne : <http://journals.openedition.org/cm/1815>

Sébastien LEDOUX, « Les historiens face aux nouveaux usages du mot *mémoire* », *Mots. Les langages du politique*, 2013.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/mots/21538>

LEFEUVRE, Daniel, *Pour en finir avec la repentance coloniale*, Paris, Flammarion, 2008.

LEGRIS, Patricia. « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010) ». *Histoire de l'éducation*, n°126, avril 2010.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2155>

LEGRIS Patricia, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014.

LUCAS, Nicole, *l'enseignement de l'histoire et les manuels du second degré (1902-1995)*, Atala n° 3, «L'Histoire, de la source à l'usage», 2000.

LUCAS, Nicole, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels scolaires et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Didac Histoire », 2001.

MACMILLAN, J.B et GARRISON, James, *A Logical Theory of Teaching : Erotetics and Intentionality*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1988.

MARECHAL, Jean, MERCIER, Claude, SOEURS, Frédéric (dir.), *l'Europe, objet d'enseignement*, Actes du colloque inter IREHG de Dijon, 7-8 novembre 1995.

MARTIN, Jean-Clément, « Demandez le programme », *Espaces Temps*, n°53, 1993.

MARTIN, Jean-Clément, « Pour une histoire “princielle” de l'Europe », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°53, janvier-mars 1997.

Ministère de l'Éducation Nationale, *Actes du Colloque national sur l'Histoire et son enseignement*, Montpellier, 19-21 janvier 1984.

MONIOT, Henri (dir.), *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, actes du colloque Manuels d'histoire et Mémoire collective, Paris, 23-25 avril 1981, Berne, Peter Lang, 1984.

OESER Alexandra, *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne*, Collection « Dialogiques », Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010.

RIEMENSCHNEIDER, Rainer, *Comment enseigner l'Histoire ? Document ou récit ?*, colloque « Enseigner l'histoire aux enfants en Europe », Conseil national des programmes, salle Louis Liard, Paris-Sorbonne, 2 février 2002.

[Compte-rendu de ce colloque consultable en ligne] :

<http://www.histoire.acversailles.fr/spip.php?article291>

RIOUX, Jean-Pierre, « Devoir de mémoire, devoir d'intelligence », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* n°73, 2002.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2002-1-page-157.htm>

SCHÜDDEKOPF, Otto-Ernst, *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels scolaires*, Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle, 1967.

SIVIGNON, Michel, « Historiens des territoires », *Espace géographique*, tome 18, n°2, 1989.  
STAZEWSKI, Michel, *1830-1980, cent cinquante ans de cours d'histoire dans l'enseignement secondaire officiel francophone en Belgique*, Les Cahiers du CeDoP, Centre de Documentation Pédagogique, Université Libre de Bruxelles, 2000-2001.

WYTTEMAN, Jean-Pierre, « L'enseignement de l'histoire au seuil de l'année 2002 à l'école primaire et au début du secondaire dans les 15 pays de l'Union européenne », *Vingtième Siècle Revue histoire*, Presses de Sciences Po, 2002.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2002-4-page-139.htm>

#### 4.2 Sur les manuels scolaires

ANSART, Pierre, « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », MONIOT, Henri (dir.), *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, Collection «Exploration, cours et contribution pour les sciences de l'éducation », 1984.

BAQUES, Marie-Christine, « L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels ». *Histoire de l'éducation*, n° 114, 1 mai 2007.

[Consultable en ligne] : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1249>

BAUVOIS, Jeannie, « Images comparées de la Grande Guerre dans les manuels d'histoire allemands et français de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle », *Internationale Schulbuchforschung Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, 2000.

BAUVOIS-CAUCHEPIN, Jeannie, « Les images des guerres contemporaines dans les manuels d'histoire allemands et français de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle », BUTON, Philippe (dir.), *La guerre imaginée*, Paris, Éditions Seli Arslan, 2003.

BOUDART, Laurence, « Lecture et apprentissage de l'identité nationale. Étude de manuels scolaires belges (1842-1939) », *Culture & Musées*, n°17, 2011.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3406/pumus.2011.1596>

CASPARD, Pierre, « De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires », *Histoire de l'éducation*, n°21, 1984. Consultable en ligne <https://doi.org/10.3406/hedu.1984.1210>

CHEVALIER, Jean-Pierre, « Images de l'Europe dans les manuels de géographie français », *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*, n°109, 2002.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3406/tigr.2002.1431>

CHOPPIN, Alain, « Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. II, De 1940 à nos jours », *Histoire de l'éducation*, n°34, 1987.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3406/hedu.1987.1492>

CHOPPIN, Alain, « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française », *Histoire de l'éducation*, n°58, 1993.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3406/hedu.1993.2663>

CHOPPIN, Alain (dir.), *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX<sup>ème</sup>-XX<sup>ème</sup> siècles, Histoire de l'Éducation*, n°58, Institut National de Recherche Pédagogique, 1993.

CHOPPIN, Alain, CLINKSPOOR, Martine, *Les manuels scolaires en France. Tome 4 : textes officiels, 1791-1992*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne, 1993.

CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Collection « Pédagogies pour demain Références », Paris, Hachette Éducation, 1992.

CITRON, Suzanne, « À travers les manuels d'histoire », *Esprit*, 256, décembre 1957.

DAVIES, Ian, « Does it matter if schools Council History project History Textbooks are biased? », *Teaching History*, n°46, 1986.

FALAIZE, Benoît, LANTHEAUME, Françoise, « Entre pacification et reconnaissance : les manuels scolaires et la concurrence des mémoires », BLANCHARD, Pascal, VEYRAT MASSON, Isabelle, *Les guerres de mémoires. La France et son histoire*, Paris, Éditions La Découverte, collection Poche Essais, 2010.

FRANCOIS, Etienne, « Le manuel franco-allemand d'histoire, une entreprise inédite », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°94, Presses de Sciences Po, 2007. [Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2007-2-page-73.htm>

GAULUPEAU, Yves, « Les manuels scolaires par l'image : pour une approche sérielle des contenus ». *Histoire de l'éducation* n°58, 1993.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3406/hedu.1993.2661>

JADOULLE, Jean-Louis (dir.), *Les manuels scolaires d'Histoire. Passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en Histoire de l'Université Catholique de Louvain, Apprendre l'Histoire, 2005.

KASTENBAUM, Michèle, « Les schémas des manuels scolaires : difficultés et diversité des descriptions et des analyses ». *Enfance* n°32, 1979.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3406/enfan.1979.2669>

LELIEVRE, Claude, CHOPPIN Alain, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992.

LOW-BEER, Ann, « Books and the teaching of history in schools », *History* n°59, 1974.

LOW-BEER, Ann, « le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire à l'école », Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

[Consultable en ligne] : <https://rm.coe.int/1680494435>

MENTZ, Olivier, « L'Europe dans les manuels scolaires allemands », Travaux de l'Institut Géographique de Reims, n° 109, 2002.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3406/tigr.2002.1433>

MICHAEL, Ian, « Aspects of textbook research », *Paradigm*, n°2, 1990.

MONIOT, Henri, « Manuels d'histoire et mémoire collective », *Historiens et Géographes*, n° 291, sept-oct. 1982.

[Rapport du colloque consultable en ligne] :  
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1982-v8-n2-rse3483/900379ar/>

MORAND, Brigitte, *Cinquante ans de Guerre froide : le conflit est-Ouest raconté par les manuels scolaires français*, Paris, l'Harmattan, 2011.

NAVARRO, Michèle, TOURNIER, Michèle, *Les professeurs et le manuel scolaire*, Paris, INRP, 1985.

NICLOT, Daniel, « Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France : les profondes transformations du rapport aux savoirs scolaires en Géographie », *Revue des sciences de l'éducation*, n°2, 2009.

[Consultable en ligne] :  
<https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse3570/038732ar.pdf>

OPPEL, Yanouchka, *L'analyse des manuels scolaires : élaboration d'une grille descriptive*, Neuchâtel, IRDP, 1976.

PERRET-TRUCHOT, Laetitia (dir.), *Analyser les manuels scolaires, Questions de méthodes*, Rennes, PUR, 2015.

RIEMENSCHNEIDER, Rainer, « La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective », MONIOT, Henri (dir.), *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, Collection « Exploration, cours et contribution pour les sciences de l'éducation », 1984.

RIEMENSCHNEIDER, Rainer, « Transnational working on conflicts : some conclusions from a comparative survey of the German-French and German-Polish textbooks consultations, 1935-1996 », *Proceedings of the International Conference of Methodologies : Historical Consciousness and History Textbook Research*, Hsinchu, 1998.

RIEMENSCHNEIDER, Rainer, « Les Juifs et Israël dans les manuels scolaires allemands », colloque sur Israël et la diaspora (sous la direction de Carol Iancu et Michael Iancu), Université Paul Valéry Montpellier III, 29-30 mai 2008.

SCHUDDEKOPF, Otto-Ernst, *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels scolaires*, Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle, 1967.

SEMIDEI, Manuela, « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français », *Revue française de science politique*, n°16, 1966. Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3406/rfsp.1966.392912>

SOYSAL, Yasemin Nuhoglu and SSCHISLER, Hanna, *The Nation, Europe, And The World: Textbooks And Curricula In Transition*, New York, Oxford, Berghahn, 2005.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, BAKOUCHE, Béatrice, BOUTAN Pierre, ETIENNE, Richard, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?* Paris, L'Harmattan,, 2007.

VITALE, Philippe, « La sociologie au risque des manuels : l'exemple des manuels en classe de seconde Sciences Économiques et Sociales ». *Revue française de pédagogie* n°134, 2001. Consultable en ligne : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2779>

#### 4.3 L'Europe à l'école

BARTHELEMY, Dominique, RYBA, Raymond, BIRZEA, César, LECLERCQ, Jean-Michel, *La Dimension européenne dans l'enseignement secondaire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.

BERGOUNIOUX, Alain, CAUCHY, Pascal, SIRINELLI, Jean-François, WIRTH Laurent, *Faire des Européens, L'Europe dans l'enseignement de l'histoire de la géographie et de l'éducation civique*, Paris, Delagrave, 2006.

BERNS, Margie, *English as lingua franca and English in Europe*, World Englishes, 2009.

BERSTEIN Serge, BORNE Dominique, « Les nouveaux programmes d'histoire des lycées », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°49, janvier-mars 1996. Consultable en ligne : [https://www.persee.fr/doc/xxs\\_0294-1759\\_1996\\_num\\_49\\_1\\_3490](https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1996_num_49_1_3490)

BOZEC, Géraldine, « L'Europe au tableau noir. Comment les instituteurs français enseignent-ils l'Union Européenne aujourd'hui » in DUCHESNE, Sophie, *L'identité Européenne, Entre Science Politique et Science-Fiction, Politique Européenne* n° 30,, Paris, 2010 Consultable en ligne <http://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2010-1-page-153.htm>

CARBONELL, Mauve, REZZI Nathalie (dir.), *l'Enseignement de l'Europe et de l'Union européenne à l'école. Études comparées et expériences croisées*, Paris, l'Harmattan, 2019.

DESSIEUX, Gisèle, KNAFOU, Rémi, LEÓN, Enrique, « L'Europe, un paradigme scientifique faible mais un enjeu civique », 15 avril 2011, actes du colloque, « *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* », eduscol.education.fr

DUPHY, Anne, et MANIGAND, Christine, « Les jeunes et l'Europe » in Du REAU, Elisabeth et FRANK Robert (dir.), *Dynamiques européennes, nouvel espace, nouveaux acteurs 1969-1981*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2002.

HERY, Evelyne, « L'enseignement de l'histoire de l'Europe en lycée a vingt ans », *Histoire@Politique*, n° 32, mai-août 2017.

LEDUC, Jean. « Enseigner l'histoire de l'Europe : un débat ». In: *Espaces Temps*, N°66, 1998. Consultable en ligne : [https://www.persee.fr/doc/espas\\_0339-3267\\_1998\\_num\\_66\\_1\\_4323](https://www.persee.fr/doc/espas_0339-3267_1998_num_66_1_4323)

LUNGINBUHL, Odile, « Les enseignants et l'Europe », *Recherche & Formation*, n°18, 1995 p. 121- 125.

MARTIN, Jean-Clément, « L'Europe à l'école », *Le Débat*, n° 77, 1993.

NICOLET, Claude, « Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques », *Le Débat*, n° 34, mars 1985.

PORNSCHLEGEL, Sophie et ZELS, Susanne, « l'Agence européenne pour l'éducation : proposition pour sauvegarder les valeurs européennes », *Values Unit*, 7 décembre 2020.

RIOUX, Jean-Pierre, « Pour une histoire de l'Europe sans adjectif », In *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°50, avril-juin 1996. Dossier : Nations, états-nations, nationalismes.

Consultable en ligne : [https://www.persee.fr/doc/xxs\\_0294-1759\\_1996\\_num\\_50\\_1\\_3524](https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1996_num_50_1_3524)

RIOUX Jean-Pierre, « Le séminaire européen de Blois », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°71, mars 200. Consultable en ligne : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2001-3-page-55.htm>

ROUSSELIER, Nicolas, « "Faire" l'histoire de l'Europe », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, avril 1993.

SAVVIDES, Nicolas, « A Comparative Study of the European Dimension in the Curriculum of English and Irish Compulsory Schooling, Department of Educational Studies, University of Oxford », IREDU, 2002.

[Consultable en ligne] :

[https://iredu.ubourgogne.fr/images/stories/Documents/Textes\\_seminaires\\_iredu/sem021202.pdf](https://iredu.ubourgogne.fr/images/stories/Documents/Textes_seminaires_iredu/sem021202.pdf)

SOYSAL, Yasemin, « Placer l'identité européenne dans l'éducation » in LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *l'Europe réinventée, Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, l'Harmattan, 2005.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole (dir), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*, Paris, INRP, 2000.

VON WACHTER, Veronika, STOKKINK, Denis (dir), « l'Education au développement durable en Europe », Pour la solidarité, European think and do tank, mars 2017.

[Consultable en ligne] :

[https://www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/na-2017-edd-europe\\_0.pdf](https://www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/na-2017-edd-europe_0.pdf)

#### 4.4 Sur le manuel franco-allemand d'Histoire

BECHET, Christophe, « La révision pacifiste des manuels scolaires. Les enjeux de la mémoire de la guerre 14-18 dans l'enseignement belge de l'Entre-deux-guerres », *Cahiers d'histoire du temps présent*, n° 20, 2008.

[Consultable en ligne] :

[http://www.cegesoma.be/docs/media/chtp\\_beg/chtp\\_20/003\\_Bechet.pdf](http://www.cegesoma.be/docs/media/chtp_beg/chtp_20/003_Bechet.pdf).

BRUHNS, Hinnerk, « La coopération scientifique entre historiens français et allemands », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°34, avril-juin 1992.

DEFRANCE, Corinne et PFEIL, Ulrich, *Le Manuel franco-allemand d'histoire : l'aboutissement d'un long travail de coopération entre historiens français et allemands*, Paris, Comité d'étude des relations franco-allemandes (IFRI), Document d'études, 11, décembre 2006.

DROIT, Emmanuel, « Entre histoire croisée et histoire dénationalisée. Le manuel franco-allemand d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n°114, 2007. Consultable en ligne : <http://histoire-education.revues.org/index1251.html>.

FRANÇOIS , Etienne, « Comment enseigner l'europe ? L'expérience du Manuel d'histoire franco-allemand », *La Documentation française*, « Horizons stratégiques » n°6, 2007.

FRANÇOIS, Étienne, « Le manuel franco-allemand d'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°94, 2007.

[Consultable en ligne] :

<http://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2007-2-page-73.htm>

GEISS, Peter, LE QUINTREC, Guillaume (dir.), *Histoire/Geschichte: l'Europe et le monde depuis 1945, manuel d'histoire franco-allemand. Terminales L/ES/S*, Paris, Nathan, 2006.

GITTON, Raphaël, « Le manuel franco-allemand à l'épreuve de la classe », *Histoire@politique*, revue électronique du Centre d'histoire de Sciences Po, n°2, septembre-octobre 2007.

[Consultable en ligne] :

<http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=02&rub=autres-articles&item=16>

GROSSER, Alfred, « Le manuel franco-allemand: une déception », *La Croix*, 26 juillet 2006.

HENKENS, Anne-Martine, « les manuels scolaires, outils politiques ? », *Analyses de l'IHOES* n°175, 23 novembre 2017.

[Consultable en ligne] :

[http://www.ihoes.be/PDF/IHOES\\_Analyse175.pdf](http://www.ihoes.be/PDF/IHOES_Analyse175.pdf)

KNEISSL, Daniela, « L'iconographie historique dans le manuel d'histoire franco-allemand », In *L'Europe et le monde*, DEFRANCE, Corine, MARCOWITZ, Reiner et PFEIL, Ulrich, Eckert Dossiers, 2009.

LE QUINTREC, Guillaume, « Le manuel franco-allemand : une écriture commune de l'histoire » *Histoire@Politique. Politique, culture et société*, n°2, septembre-octobre 2007.

[Consultable en ligne] :

<http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=02&rub=autres-articles&item=17>

LE QUINTREC, Guillaume, « Pourquoi et comment écrire un manuel d'histoire franco-allemand ? », *Raison présente*, n°159 « L'idée de nation », 3e trimestre 2006.

[Consultable en ligne] : [https://www.persee.fr/doc/raipr\\_0033-9075\\_2006\\_num\\_159\\_1\\_3977](https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_2006_num_159_1_3977)

MÖLLER, Horst et MÖLLER, Jacques (dir.), *Allemagne-France. Lieux et mémoire d'une histoire commune*, Paris, Albin Michel, 1995.

MONNET, Pierre, « Le manuel d'histoire franco-allemand 2003-2011 : quel bilan, quel avenir ? », *Revue de l'IFHA* 2012, mis en ligne le 14 février 2013.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/ifha/385>

NOUVEL-KIRSCHLEGER, Maguelone, SAMMLER, Steffen, « Les manuels scolaires, outils pour la construction d'une paix durable au sortir de la Grande Guerre ? ». HAL, 2014. France.

PAJON, Alexandre, « La coopération franco-allemande en matière de manuels scolaires d'histoire : un exemple pour les Balkans ? », *Anatoli*, 2010.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.4000/anatoli.398>

PFEIL, Ulrich, « Les relations entre historiens français et allemands dans les années 1950 et 1960. Entre nouvelles orientations politiques et processus de mutations scientifiques », *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, 2016.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/Allemagne/407>

ROSOUX, Valérie, *Les Usages de la mémoire dans les relations internationales. Le recours au passé dans la politique étrangère de la France à l'égard de l'Allemagne et de l'Algérie de 1962 à nos jours*, Bruxelles, Complexe, 2001.

## 5. Modalités de la prise de décision politique

### 5.1 Politiques publiques européennes

ALDRIN, Philippe, « L'invention de l'opinion publique européenne : Genèse intellectuelle et politique de l'Eurobaromètre (1950-1973) », *Politix* n°89, 2010. [Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3917/pox.089.0079>.

ALDRIN, Philippe, HUBE Nicolas, « « Devenir les ambassadeurs de l'Europe » : Une lecture politique de la première expérience de démocratie délibérative européenne », *Politique européenne* n°34, 2011.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3917/poeu.034.0095>

ALLEMAND, Frédéric, "La Stratégie de Lisbonne" dans ALLEMAND, Frédéric, *L'Union économique et monétaire: origine, fonctionnement et futur*, CVCE, 2013.

BAFOIL, François, « L'eupéanisation : héritages, résistances, mobilisations collectives et cohésion », *Critique Internationale*, Paris, Presses de Sciences po, 2008.

[Consultable en ligne] :

<https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01022403v2/document>

BARTOLINI, Stefano, *Restructuring Europe. Centre Formation, System Building and Political Structuring between the Nation State and the European Union*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

BELOT, Céline, « Les logiques sociologiques de soutien au processus d'intégration européenne : éléments d'interprétation ». *Revue internationale de politique comparée*, volume 9, 2002.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3917/ripc.091.0011>

BELOT Céline, BOUSSAGUET Laurie, HALPERN Charlotte, « La fabrique d'une opinion publique européenne. Sélection, usages et effets des instruments », *Politique européenne*, n°54, Avril 2016.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2016-4-page-84.htm>

BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie, « Chapitre 20. Les nouveaux modes de gouvernance », éd., *Politiques européennes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/politiques-europeennes--9782724611328-page-409.htm>

BRUNO, Isabelle, « la stratégie de Lisbonne : une révolution silencieuse », Paris, Éditions du croquant, 2008.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2008-3-page-143.htm>

CHARLIER Jean-Émile, CROCHE Sarah, « L'efficacité du dispositif de production d'*Homo sustainabilis* », *Éducation et sociétés*, février 2018, n° 42, p. 13-29.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2018-2-page-13.htm>

CHOPIN, Thierry, *La Fracture politique de l'Europe, crise de légitimité et déficit politique*, Luxembourg, Promoculture Larcier, 2015.

COHEN, Elie, « stratégie de Lisbonne : l'avenir d'un échec », *La découverte*, n°11, janvier 2012.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-1-page-128.htm>

DALE, Roger, « Construire l'Europe en bâtissant un espace européen de l'éducation », *Éducation et sociétés*, De Boeck supérieur, n°18, février 2006. Consultable en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-35.htm>

De PROOST, Séverine, FERRY, Jean-Marc, *L'école au défi de l'Europe médias, éducation et citoyenneté*, Bruxelles, Université de Bruxelles, 2003.

DUCHESNE, Sophie, Van INGELGOM Virginie, « L'indifférence des Français et des Belges (francophones) pour leurs voisins européens : une pièce de plus au dossier de l'absence de communauté politique européenne ? » *Politique européenne*, n°26, 2008. [Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3917/poeu.026.0143>

DUCHESNE Sophie, Van INGELGOM Virginie, « Comment les discussions deviennent politiques, lorsque des Français, des Anglais ou des Belges francophones parlent de l'Europe? », *Politique Européenne*, 2008.

[Consultable en ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841713/document>

FAURE, Martine, MASSACRE, Michel, « Le Livre blanc sur l'éducation et la formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Décembre 1997.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/ries/3054>

GRELLEY Pierre, « Contrepoint – Erasmus et ses frères », in *Informations sociales* n°165, 2011

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-135.htm>

GUINAUDEAU, Isabelle, « les élections européennes, un défi pour la politique comparée ? », *Politique européenne*, n°37, février 2012.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2012-2-page-170.htm>

HAAS, Ernst Bernard, *The Uniting of Europe*, Stanford, Stanford University Press, 1958.

HIX, Simon, *What's wrong with the European Union and How to Fix It*, Cambridge: Polity Press, 2008.

HUMBERT-DROZ, Swezey Annie, « L'Europe de la culture ou des cultures ? », *Communication et langages*, n°119, Dossier : Les nouvelles technologies de la communication, 1er trimestre 1999.

LADRECH Robert, «The Europeanization of Domestic Politics and Institutions. The Case of France », *Journal of Common Market Studies*, n°32, 1994.

LE BOULAY, Morgane, « Investir l'arène européenne de la recherche. Le « Groupe de Liaison » des historiens auprès de la Commission européenne », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, n° 89, 2010.

MARTIN, Laurent, *Histoire des relations culturelles dans le monde contemporain*, Paris, Armand Colin, 2011.

MARTIN, Laurent, *L'Enjeu culturel. La réflexion internationale sur les politiques culturelles*, La Documentation française, Paris, 2013.

MARTIN, Laurent, « Quelle politique culturelle en direction des classes populaires ? », intervention en colloque sur Fréquence Paris Plurielle, 26 avril 2013.

MEDRANO, Juan Diez, « Europeanization and the Emergence of a European Society », IBEI Working Papers, Barcelone, 2008.

[Consultable en ligne] :

<https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/9bcdec60-d3e8-4edd-bbed-3eb316ae98b1.pdf>

MOUSNY, Christine, « La politique européenne d'éducation et de formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, avril 2002.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/ries/1933>

PETIT, Michel (dir.), *l'Europe interculturelle, Mythe ou réalité ?*, Paris, Editions d'organisation, 1991.

PIERSON, Paul, "Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics", in *The American Political Science Review*, Vol. 94, No. 2, 2000.

RADAELLI Claudio, « The domestic impact of european union public policy: notes on concepts, methods, and the challenge of empirical research », *Politique européenne*, Janvier 2002, n° 5.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2002-1-page-105.htm>

RAVINET, Pauline, "Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'espace européen d'enseignement supérieur en 1998 », *De Boeck Supérieur*, « Education et sociétés », n°24, Février 2009.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-2-page-29.htm>

RECCHI, Ettore and FAVELL, Adrian, *Pioneers of European Integration: Citizenship and Mobility in the EU*, Cheltenham: Edward Elgar, 2009.

SAUGER, Nicolas, BROUARD Sylvain, GROSSMAN Emiliano, *Les Français contre l'Europe ? Les sens du référendum du 29 mai 2005*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.

Van der EIJK, Cornelis, FRANKLIN, Mark, *Choosing Europe? : The European Electorate and National Politics in the Face of Union*, University of Michigan Press, 1996.

SCHARPF, Fritz, « Economic Integration, Democracy and the Welfare State », *Journal of European Public Policy*, vol. 4, 1997.

[Consultable en ligne] :

<http://www.people.fas.harvard.edu/~iversen/PDFfiles/Scharpf1997.pdf>

THEILER , Tobias, *Political Symbolism and European Integration*, Manchester University Press, 2005.

Van INGELGOM, Virginie, « Mesurer l'indifférence. Intégration européenne et attitudes des citoyens », *Sociologie*, volume 3, n°1, 2012.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3917/socio.031.0001>.

WISNIA-WEILL, Vanessa, « Stratégie de Lisbonne : le défi de la cohérence entre politiques publiques pour dynamiser croissance et emplois en Europe », *La Documentation française*, « Horizons stratégiques n°2 », Février 2002.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-horizons-strategiques-2006-2-page-86.htm>

WOLTON, Dominique, *la Dernière Utopie. Naissance de l'Europe démocratique*, Paris, Flammarion, 1993.

## 5.2 Espace européen de l'éducation

ALLEMAND, Frédéric, « La Stratégie de Lisbonne » dans ALLEMAND, Frédéric, *L'Union économique et monétaire: origine, fonctionnement et futur*, CVCE, 2013.

[Consultable en ligne] :

[https://www.cvce.eu/content/publication/2013/12/14/ab228b67-bac5-4f9b-903c-c748019a10e8/publishable\\_fr.pdf](https://www.cvce.eu/content/publication/2013/12/14/ab228b67-bac5-4f9b-903c-c748019a10e8/publishable_fr.pdf)

ANDRIEU, Jean, *L'espace éducatif européen*, Conseil Économique et Social, séances des 23-24 juin 1992.

CICCHELLI, Vincenzo, « Les politiques de promotion des mobilités juvéniles en Europe », *Informations sociales*, volume 165, n°3, 2011.

CICCHELLI, Vincenzo, « La connaissance des jeunes comme support aux politiques de la jeunesse : quinze ans d'initiatives européennes », *Informations sociales*, volume 165, n°3, 2011.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-72.htm>

COOSEMANS, Thierry, « L'élection du Parlement européen de juin 2004 », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, volume 1843 n° 18, 2004.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3917/cris.1843.0005>

CORBETT, Anne, *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Entrepreneurship in the European Union Higher Education 1955-2005*, Macmillan, Basingstoke, Palgrave, 2005.

DEL REY Angélique, « 1. Une tendance mondialisée », *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, sous la direction de DEL REY Angélique. Paris, La Découverte, « Poche / Essais », 2013.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/--9782707175410-page-21.htm>

GREK, Sotiria, LAWN, Martin et OZGA, Jenny, « Introduction : qualité, évaluation, européenisation et gouvernance de l'éducation », *De Boeck Supérieur*, « Éducation et sociétés » volume 28, n°2, 2011.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-2-page-5.htm>

LARDIC, Jean-Marie et SIMHON, Ari (dir.), « Le phénomène Europe », *Cahiers de philosophie de l'université de Caen* n°47, 2010.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/cpuc/1087>

LAVAL, Christian, « la stratégie de Lisbonne et l'éducation », intervention lors de la journée européenne de l'éducation de la fédération syndicale unitaire, Paris, 14 mai 2005.

LAWN, Martin, NOVOA, Antonio, *l'Europe réinventée, Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, l'Harmattan, 2005.

LONCLE, Patricia, MUNGLIA, Virginie, « Les catégorisations de la jeunesse en Europe au regard de l'action publique », *Informations sociales*, volume 165, n°3, 2011.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-120.htm>

NORMAND, Romuald, « la formation tout au long de la vie et son double : contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation », *Education et sociétés*, N°13, Janvier 2004.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-103.htm>

STAMELOS, Yorgos, « La construction d'un espace européen d'enseignement supérieur : rétrospective, situation actuelle et perspectives », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, n°2, 2003.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.7202/011033ar>

UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE, « L'éducation au centre des préoccupations européennes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, mis en ligne le 01 décembre 2003.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/ries/>

VERDIER, Éric, « l'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », « les nouvelles politiques d'éducation et de formation », *Sociologie et sociétés*, n°1, printemps 2008.

WILLIAMSON, Howard, « Existe-t-il une politique Européenne de la Jeunesse ? », *Informations sociales*, volume 165, 2011.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-3-page-25.htm>

WISSMANN, Nele Katharina, « Éducation et formation : entre « Europe de la connaissance » et « excellence européenne », *l'Europe et le monde en 2020*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2011.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15996>.

### 4.3 Les programmes scolaires

ALLEGRE, Claude, *Les Audaces de la vérité*, Paris, Robert Laffont, 2001.

BON, Annette, PROST, Antoine, « le moment Allègre (1997-2000), De la réforme de l'éducation nationale au soulèvement », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°110, 2011.  
[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/journal-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2011-2-page-123.htm>

LEBRUN, François, « La fausse querelle des programmes scolaires », *l'Histoire*, n°141 février 1991.

LEGRIS, Patricia, « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre- décembre 2013.

LEGRIS, Patricia, « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010) », *Histoire de l'éducation*, 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014.

[Consultable en ligne] : <http://histoire-education.revues.org/2155>.

MARTIN, Jean-Clément, « Histoire, géographie : demandez le programme », *Espaces Temps*, n°53, 1993.

MARTIN, Jean-Clément, « Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire », *Vingtième Siècle*, n°49, janvier-mars 1996.

MARTIN, Laurent, Jack LANG, *Une vie entre culture et politique*, Paris, Editions Complexes, 2008.

RAULIN, Dominique, « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, n°154, janvier-mars 2006.

### 5.4 Sur les compétences à l'école

BEZES, Philippe, *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

CHAUVIGNE, Christian, COULET, Jean-Claude, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », Paris, *Revue française de pédagogie*, n°172, 2010.

NORDMANN, Jean-François, « Des compétences clés européennes au Socle commun français : importation d'un nouveau paradigme et réaffirmation des fondamentaux de l'École

républicaine » *Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs*, Varia, 2016.

PERRENOUD, Philippe, « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », *Réussir au collégial*, Montréal, Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, 2010.

PIERRE, Clément, « le conseil national des programmes (1985-1994) : l'institutionnalisation chaotique d'une entreprise réformatrice » *Politix* n° 98, février 2012.

THEURELLE-STEIN Delphine, BARTH Isabelle, « Les *soft skills* au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain », *Management & Avenir*, n°95, mai 2017.

## 6. La fabrique de l'identité

### 6.1 Citoyenneté

BELOT, Céline, *L'Europe en citoyenneté. Jeunes Français et Britanniques dans le processus de légitimation de l'Union européenne*, IEP de Grenoble, 2000.

[Consultable en ligne] :

[https://www.researchgate.net/publication/294580415\\_L'Europe\\_en\\_citoyennete\\_Jeunes\\_Francais\\_et\\_Britanniques\\_dans\\_le\\_processus\\_de\\_legitimation\\_de\\_l'Union\\_europeenne](https://www.researchgate.net/publication/294580415_L'Europe_en_citoyennete_Jeunes_Francais_et_Britanniques_dans_le_processus_de_legitimation_de_l'Union_europeenne)

BELOT, Céline, BOUILLAUD, Christophe (dir.), « Vers une communauté politique de citoyens ? Pour une approche par les sentiments », *Politique européenne*, n° 26, 2008.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2008-3-page-5.htm>

BOZEC, Géraldine, « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté ». *Lien social et Politiques*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2018.

BOZEC, Géraldine, « Vérité, neutralité et conflits de valeurs : les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui », *Raisons éducatives*, n°24, De Boeck-Université, 2020.

BOZEC, Géraldine, DUCHESNE, Sophie, « Apprentissage de l'universalisme citoyen. Premiers résultats d'une enquête à l'école primaire » *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), *L'élève futur citoyen*, 2007.

DULPHY, Anne, MANIGAND, Christine, « les jeunes et l'Europe », Du REAU Elisabeth, FRANK, Robert (dir.), *Dynamiques européennes, nouvel espace, nouveaux acteurs 1969-1981*, Elisabeth du Réau, Robert Frank (dir.), Paris, Publications de la Sorbonne, 2002.

GABEL, Matthew, ANDERSON, Christopher, *Exploring the European Demos (or lack thereof): the Structure of Citizen Attitudes and the European Political Space*, Jean Monnet Centre for European Studies, Working Paper, 2004.

GARCIA, Guillaume, Van INGELGOM, Virginie, « Étudier les rapports des citoyens à l'Europe à partir d'entretiens collectifs : Une illustration des problèmes de la comparaison internationale en méthodologie qualitative », *Revue internationale de politique comparée*, volume 17, n° 1, 2010.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3917/ripc.171.0131>.

GRONDEUX, Jérôme, *Histoire des idées politiques en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, La Découverte, collection « Repères », 1998.

HEIMPEL, Daniela, « Former le citoyen européen ? Réflexions sur le concept d'éducation civique dans le cadre de l'intégration politique transnationale de l'Europe. » *Eurostudia*, n° 12, 2017.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.7202/1039778ar>

KEATING, Avril, « Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship », *Citizenship Studies*, 2000.

[Consultable en ligne] :

[https://www.researchgate.net/publication/240528660\\_Educating\\_Europe's\\_citizens\\_Moving\\_from\\_national\\_to\\_post-national\\_models\\_of\\_educating\\_for\\_European\\_citizenship](https://www.researchgate.net/publication/240528660_Educating_Europe's_citizens_Moving_from_national_to_post-national_models_of_educating_for_European_citizenship)

MANIGAND, Christine, « Identité européenne, identité française », in SANDU, Traian (dir.), *Identités nationales, identité européenne, visibilité internationale*, Paris, l'Harmattan, 2004.

MANIGAND, Christine, « Les Français entre identité nationale et citoyenneté européenne », in BAUDOUI, Rémi, GARRIGUES, Jean, LEYMARIE, Michel, MUSIEDLAK (dir.), *Un professeur en République*, Mélanges offerts en l'honneur de Serge Berstein, Paris, Fayard, 2006.

MARTIN, Laurent, *Jack Lang, une vie entre culture et politique*, Paris, Complexe, 2008.

MILANA, Marcella, « Is the European (Active) Citizenship Ideal Fostering Inclusion within the Union? A Critical Review », *European Journal of Education*, Volume 43, N° 2, *Learning to Live Together: A Necessary Utopia*, 2008.

SANCHEZ-MAZAS, Margarita, GELY Raphaël, « Des appartenances aux identités : vers une citoyenneté politique européenne », *Connexions*, n°2, 2005.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3917/cnx.084.0073>

SCHULZ, Wolfram, AINLEY, John, FRAILLON, Julian, LOSITO, Bruno, AGRUSTI, Gabriella, FRIEDMAN, Tim, *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Springer International Publishing, 2018.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>

STRUDEL, Sylvie (dir.), « Pratiques de la citoyenneté Européenne », *Revue Internationale de Politique Comparée*, volume 9, n°1, 2002.

TILLY, Charles, « Political Identities in Changing Polities », *Social Research*, volume 70, n° 2, 2003.

[Consultable en ligne] :

[https://www.jstor.org/stable/40971628?read-now=1&refreqid=excelsior%3A646e3f42de3de7ba730350bf7818c3eb&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40971628?read-now=1&refreqid=excelsior%3A646e3f42de3de7ba730350bf7818c3eb&seq=1#page_scan_tab_contents)

## 6.2 Récits et mythes nationaux

AHRWEILER Hélène et AYMARD Maurice, *les Européens*, Paris, Hermann, 2000.

AMALVI, Christian, *Une passion de l'Histoire, Histoire(s), Mémoire(s) et Europe. Hommage à Charles-Olivier Carbonnell*, Paris, Privat, collection Regards sur l'Histoire, 2002.

ANDERSON, Benedict, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Paris, Broché, 2006.

BEAUREPAIRE, Pierre-Yves, *Le Mythe de l'Europe française. Diplomatie, culture et sociabilités au temps des Lumières*, Paris, Autrement, collection « Mémoires », 2007.

BORNE, Dominique, « Communauté de mémoire et rigueur critique », in *Passés recomposés*, Autrement, 1995.

BRIAND, Michel, DUPONT, Florence et LONGHI, Vivien, « La « civilisation » : critiques épistémologique et historique », *Cahiers « Mondes anciens »*, novembre 2018.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/mondesanciens/2173>

BRUTER, Michael, « Winning hearts and minds for Europe : the impact of news and symbols on civic and cultural European identity », *Comparative Political Studies*, volume 36, n°10, 2003

[Consultable en ligne] :

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.4682&rep=rep1&type=pdf>

BRUTER, Michael, *Citizens of Europe ? The Emergence of a Mass European Identity*, Basingstoke, Palgrave, 2005.

BRUTER, Michael, « Time Bomb? The Dynamic Effect of News and Symbols on the Political Identity of European Citizens », *Comparative Political Studies*, volume 42, n° 12, 2009.

CAREY, Sean, « Undivided loyalties : is national identity an obstacle to European integration ? », *European Union Politics*, volume 3, n°4, 2002.

[Consultable en ligne] :

[https://pdfs.semanticscholar.org/2e66/e25a364f4ddaaf632ccb64a638d33d3ce578.pdf?\\_ga=2.93750237.1968958361.1572713011-1854637003.1572713011](https://pdfs.semanticscholar.org/2e66/e25a364f4ddaaf632ccb64a638d33d3ce578.pdf?_ga=2.93750237.1968958361.1572713011-1854637003.1572713011)

CHRYSSOCHOOU, Dimitris, « Europe's Could-Be Demos: Recasting the Debate », *West European Politics*, volume 19, n° 4, 1996.

CITRIN, Jack, SIDES, John, « Can Europe exist without Europeans? Problems of Identity in a Multinational Community » in HERMANN, Margaret, *Advances in Political Psychology*, Pergamon Press, New York, 2004.

[Consultable en ligne] :

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.386.270&rep=rep1&type=pdf>

CITRON, Suzanne, GIUNVARC'H Christian-J., PLASSERAUD, Yves, *Histoire de France mythes et réalités. Quelle place pour les peuples et les minorités ? Quelle place pour l'Europe?*, Nantes, Erès, 1994.

CITRON Suzanne, *Le Mythe national, l'Histoire de France revisitée*, Ivry-sur-Seine, Les éditions de l'atelier, 2017.

DELOYE, Yves, « La nation entre identité et altérité », *L'identité politique*, Paris, PUF, 1994.

DELSOL, Chantal, MATTEI, Jean-François (dir.), *l'identité de l'Europe*, Paris, PUF, 2015.

DUCHESNE, Sophie, FROGNIER, André-Paul, « Sur les dynamiques sociologiques et politiques de l'identification à l'Europe », *Revue Française de Science Politique*, volume 54, n°4, 2002.

[Consultable en ligne] :

[https://www.researchgate.net/publication/251057153\\_Sur\\_les\\_dynamiques\\_sociologiques\\_et\\_politiques\\_de\\_l'identification\\_a\\_l'Europe](https://www.researchgate.net/publication/251057153_Sur_les_dynamiques_sociologiques_et_politiques_de_l'identification_a_l'Europe)

DUCHESNE, Sophie, « Waiting for a European Identity... Reflections on the process of identification with Europe », *Perspectives on European Politics and Society*, volume 9, n°4, December 2008.

[Consultable en ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841684/document>

DUMEZIL, Bruno, *Les Racines chrétiennes de l'Europe. Conversion et liberté dans les royaumes barbares, V<sup>ème</sup>-VIII<sup>ème</sup> siècles*, Paris, Fayard, 2005

DUPHY, Anne, MANIGAND, Christine, « Les opinions publiques face à l'Europe communautaire - Public Opinion and Europe. *Entre cultures nationales et horizon européen-National Identities and the European Integration Process* », Bruxelles, Collections : Cité européenne / European Policy, Peter Lang, 2004.

FRANK, Robert, *Les identités européennes au XX<sup>ème</sup> siècle. Diversités, convergences et solidarités*. Paris, Publications de la Sorbonne, 2004

[Consultable en ligne] : <https://books.openedition.org/psorbonne/739?lang=fr>

FRANK, Robert, « Une histoire problématique, une histoire du temps présent », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°71, juillet-septembre 2001.

[Consultable en ligne] : [https://www.persee.fr/doc/xxs\\_0294-1759\\_2001\\_num\\_71\\_1\\_1386](https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_2001_num_71_1_1386)

GELLNER, Ernest, *Nations and Nationalism*, Oxford, 1983.

GIRAULT, René et BOSSUAT, Gérard, *l'Europe des Européens*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1993.

GOUJON, Jacques-Pierre, *L'identité allemande à l'entrée du XXI<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Hachette Supérieur, Collection « Les Fondamentaux », 1999.

GREEN, Andy, *Education, Globalization and the Nation State*, Basingstoke Macmillan Press LTD, 1997.

GUÉRIN-PACE, France, GUERMOND, Yves « Identité et rapport au territoire », *L'Espace géographique*, Belin, 2006.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2006-4-page-289.htm>

GUÉRIN-PACE, France, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique*, Paris, Belin 2006.

GUERMOND, Yves, « L'identité territoriale : l'ambiguïté d'un concept géographique », *l'Espace géographique*, Paris, Belin, 2006.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2006-4-page-291.htm>

GWIAZDZINSKI Luc, « Sentiment d'appartenance et développement des territoires », *Les Échos du développement durable* (<http://www.developpement-local.com>), 1997.

HABERMAS, Jurgen, *Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe* (OP), Praxis International, 1992.

HABERMAS, Jürgen, « National Unification and Popular Sovereignty », *New Left Review*, n° 219, 1996.

HARDING, Gareth, “the myth of Europe”, *Foreign Policy*, Janvier 2013.

JEANNENEY, Jean-Noël (dir.), *Une idée fausse est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe*, Paris, Odile Jacob, 2000.

JOLLY, Mette, *A Demos for the European Union? Politics*, volume 25, n°1, 2005.

JOUANNA, Arlette. « La notion de Renaissance : réflexions sur un paradoxe historiographique », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n° 5, 2002.

LALIEU, Olivier, « L'invention du « devoir de mémoire » », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 69, 2001. [Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2001-1-page-83.htm>

LE BOSSÉ, Mathias, « Les questions d'identité en géographie culturelle », *Géographie et cultures* 1999, [Consultable en ligne] : <https://journals.openedition.org/gc/10466>

LEGGEWIE, Claus, CICHOCKI, Marek, « La mémoire divisée de l'Europe », *Courrier international*, n° 842-843, 2007.

LOURENCO, Eduardo, *L'Europe introuvable, Jalons pour une mythologie européenne*, Paris, A-M Métailié, 1991.

MARTIN, Laurent, « Identité culturelle de l'Europe et diversité culturelle en Europe : l'Europe (n') a-t-elle (qu') une âme ? », actes du colloque de Nice sur la construction européenne, janvier 2015, *Revue française d'histoire des idées politiques*, n°43, 1er semestre 2016.

McLAREN, Lauren, *Identity, Interests and attitudes to European integration*, Palgrave Macmillan, 2006.

MICHEL, Johann, *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris, PUF, 2010.

MILLER, David, « In Defence of Nationality », MILLER, David, *Citizenship and National Identity*, Cambridge: Polity Press, 2000.

MILLER, David, *Citizenship and National Identity*, Cambridge, Polity Press, 2002.

NICOLAÏDIS, Kalypso, « Demos et Demoï : fonder la constitution », *Lignes* n° 13, janvier 2004.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-lignes1-2004-1-page-88.htm>

NOIRIEL, Gérard, *À quoi sert « l'identité nationale » ?*, Marseille, Agone, 2007.

NORA, Pierre, *Les lieux de mémoire, La République*, Paris, Gallimard, 1997.

OFFENDSTADT, Nicolas, *l'Histoire bling-bling. Le retour du roman national*, Paris, Stock, 2009.

PFETSCH, Frank, *les Racines de l'identité européenne*, Paris, Economica, 1999.

POUJOL, Alain, KIMMEL, Jacques, *Certaines idées de la France, Histoire, mémoire et conscience nationales, 1980-1981*, Paris, CIEP, 1981.

RETAILLE, Denis, « Patrimoine », *L'Information géographique*, février 2006.

[Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2006-2-page-1.htm>

ROBYN, Richard. (dir.), *The Changing Face of European Identity : A Seven-Nation Study of (Supra)National Attachments*, Londres, Routledge, 2012.

ROUSSELLIER Nicolas. « Pour une écriture européenne de l'histoire de l'Europe ». *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°38, avril-juin 1993.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3406/xxs.1993.2682>

ROUSSO Henry, *Le Syndrome de Vichy. De 1944 à nos jours*, Paris, le Seuil, 1987.

SANCHEZ-MAZAS, Margarita, GELY Raphaël, « Des appartenances aux identités : vers une citoyenneté politique européenne », *Connexions*, n°2, 2005.

[Consultable en ligne] : <https://doi.org/10.3917/cnx.084.0073>

SCHILD, Joachim, « National v. European Identities? French and Germans in the European Multi-Level System », *Journal of Common Market Studies*, volume 39, n° 2, 2002.

SCHLEGEL, Jean-Louis, « Européens, avec ou sans racines ? », *Revue Projet* n°306, 2008.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-projet-2008-5-page-68.htm>

STRATH, Bo, « EU efforts at Creating a European Identity : beyond Historical Light », SHOR, Cris, *Building Europe. The Cultural Politics of European Integration*, Londres, Routledge, 2000.

SOUTOU Georges-Henri, « L'identité de l'Europe du point de vue de l'historien », *Outre-Terre* n°7, 2004.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-outre-terre1-2004-2-page-31.htm>

THIESSE, Anne-Marie, *la Création des Identités nationales*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

THROSSEL, Katharine, *One thing leads to another: European and National Identities*, in DUCHESNE, Sophie, *L'identité Européenne, Entre Science Politique et Science-Fiction*, Politique Européenne n° 30, Paris, l'Harmattan, 2010.

TODOROV, Tzvetan, *Mémoire du mal Tentation du bien, Enquête sur le siècle*, Paris, Robert Laffont, 2000.

TOULMONDE, Claudette, « Nicolas Offenstadt, L’histoire bling-bling. Le retour du roman national », *Cahiers d’histoire. Revue d’histoire critique*, 2010, mis en ligne le 04 mars 2011.

[Consultable en ligne] : <http://journals.openedition.org/chrhc/2195>

TRAVERSO Enzo, « L’Europe et ses mémoires. Trois perspectives croisées », *Raisons politiques*, n°36, 2009.

[Consultable en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2009-4-page-151.htm>

### 6.3 Écriture de l’Histoire et travail de l’historien

HERY, Evelyne, *Un siècle de leçons d’histoire*, Rennes, PUR, 1999.

KAUFMANN, Thomas, « Comment écrit-on une histoire de la Réforme ? Réflexions historiographiques et théologiques », *Études théologiques et religieuses*, 2015. [Consultable en ligne] :

<https://www.cairn.info/revue-etudes-theologiques-et-religieuses-2015-1-page-31.htm>

ROUSSO, Henry, « l’Histoire du temps présent, vingt ans après », in « l’Histoire du temps présent, hier et aujourd’hui », *Bulletin de l’IHTP*, n°75, juillet 2000.

[Consultable en ligne] :

[https://www.ihtp.cnrs.fr/content/uploads/2017/07/histoire\\_du\\_temps\\_present.pdf](https://www.ihtp.cnrs.fr/content/uploads/2017/07/histoire_du_temps_present.pdf)

VEYNE, Paul, *Comment on écrit l’histoire*, Paris, Le Seuil, 1971.

## 7. Travaux universitaires

- BAEYENS, Hélène, *Les stratégies de socialisation scolaire à l’unification européenne : une dynamique saisie à partir des programmes et manuels scolaire de géographie, d’histoire et d’éducation civique des années 1950 à 1998*, thèse, IEP de Grenoble, décembre 2000.
- DE COCK, Laurence, *Le fait colonial à l’école : genèse et scolarisation d’un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015). Essai de socio-histoire du curriculum*, Thèse de doctorat en Sciences de l’éducation dirigée par Françoise LANTHEAUME, présentée et soutenue publiquement le 24 juin 2016, Université Lumière Lyon 2.

- GACEM, Rachida, *La France et la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) depuis le début des années soixante à l'époque contemporaine*, Thèse de doctorat d'Histoire Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2013. Dirigée par Madame Elisabeth du REAU, Professeur émérite de la Sorbonne Nouvelle, date de soutenance le 2 décembre 2013.
- KRAPOTH, Stéphanie, *France-Allemagne : représentations réciproques du lendemain de la Première Guerre Mondiale au milieu des années 1960. Manuels scolaires et journaux satiriques*, Besançon, Université de Franche Comté, Thèse dirigée par Monsieur le Professeur François MARCOT, soutenue en 2010.
- LECUREUR, Bertrand, *L'image du nazisme et de la Shoah dans les manuels d'histoire allemands, britanniques, belges francophones et français publiés depuis 1950 (étude comparative)*, Thèse d'histoire contemporaine dirigée par Monsieur le Professeur Christian AMALVI, Professeur d'histoire contemporaine Université Paul Valéry Montpellier III, soutenue le samedi 30 octobre 2010.

[Consultable en ligne] :

[http://www.biumontpellier.fr/florabium/servlet/DocumentFileManager?source=ged&document=ged:IDOCs:15849&resolution=&recordId=theses%3ABIU\\_THESE%3A177&file=](http://www.biumontpellier.fr/florabium/servlet/DocumentFileManager?source=ged&document=ged:IDOCs:15849&resolution=&recordId=theses%3ABIU_THESE%3A177&file=)

- LEGRIS, Patricia, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative*. Université Panthéon Sorbonne - Paris I, Thèse de Sciences politiques dirigée par Monsieur le Professeur Yves DELOYE et de Madame la Professeure Brigitte GAITI, soutenue le vendredi 18 juin 2010. [Consultable en ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00579269/document>
- SENSEVY-BOLBENE, Elisabeth, *Comment on enseigne l'histoire ? Analyse des programmes et des manuels d'histoire du second cycle de l'enseignement en France de 1902 à 1985*, Brest, Université de Bretagne occidentale, Thèse de Doctorat d'histoire, dirigée par Monsieur le Professeur Charles-Olivier CARBONNEL, soutenue en 1996.

- MILLAT, Gilbert, *Double regard sur la Grande-Bretagne de l'entre-deux-guerres, étude comparative des manuels d'histoire de l'enseignement secondaire britannique et français publiés de 1946 à 1988*, Université de Lille III, Thèse de Doctorat d'Anglais, dirigée par Monsieur le Professeur Jean-François GOURNAY, soutenue en 1999.

# TABLE DES ILLUSTRATIONS

## Illustrations

Document 1 Première mention du congrès de Copenhague, Newsletter n°33, CESE, Juillet 1993 .....	66
Document 2 Programmes européens financés par la Commission européenne entre 1986 et 1994, Newsletter N°36, CESE, Juillet 1993. ....	67
Document 3 Tableaux de fin de synthèse du Congrès de Copenhague Newsletter N°37, CESE, Septembre 1995. ....	71

## Tableaux

Tableau 1 Tableau chronologique des principaux traités et décisions politiques concernant la mise en place d'une politique européenne de l'éducation de 1992 à 1997.....	43
Tableau 2 Tableau chronologique des différents documents officiels européens et français en lien avec l'europanisation des programmes scolaires. ....	88
Tableau 3: Récapitulatif des manuels étudiés pour la période 1992-2000. ....	128
Tableau 4 : Manuels pré-réforme de 1995.....	129
Tableau 5 : Titres des parties du manuel franco-allemand de Seconde.....	204
Tableau 6 : Titres du cahier des charges et des parties du manuel franco-allemand de Première. .....	204
Tableau 7 : Titres du cahier des charges et des parties du manuel franco-allemand de Terminale .....	206
Tableau 8 : Liste des manuels utilisés pour la période 2000-2008.....	222
Tableau 9 : Laurence de Cock sur l'évolution de la place du fait colonial dans les programmes de Seconde.....	311
Tableau 10 Conférences RDV de Blois 2008.....	315
Tableau 11 : Ateliers proposés lors des RDV de Blois.....	320
Tableau 12 : BO n°4 du 29 avril 2010.....	331
Tableau 13: Thème 1 du programme d'histoire, Terminale, 2011.....	339
Tableau 14 : Thèmes 2 et 3 du programme d'histoire, Terminale, 2011. ....	340
Tableau 15 : Thème 4 du programme d'histoire, Terminale, 2011.....	341
Tableau 16 : Synthèse des manuels utilisés pour la période 2010-2015.....	344

## Figures manuels scolaires

Figure 1: Proposition de programme d'Histoire pour la classe de Première par Jean-Clement Martin en 1991.....	106
Figure 2 : Colloque franco-allemand, Institut français de Bonn, 22-24 Septembre 1995. ....	114
Figure 3: Synthèse chronologique des débats historiographiques au sujet d'une histoire européenne proposée par Jean Leduc en 1998.....	115
Figure 4 : « La neutralité de « l'Europe en 1942 », Hatier. ....	143
Figure 5 : « l'Europe politique au cours de l'été 1942 », Nathan. ....	144
Figure 6 : « l'Europe occupée de 1942 », Hachette.....	145
Figure 7 : « l'Europe sous la domination allemande », Magnard.....	146
Figure 8 : « l'Europe allemande en 1942 », Bordas.....	147
Figure 9 : Carte des zones de résistance en Europe durant la Seconde Guerre mondiale (date non précisée), Hachette, 1998.....	149
Figure 10 : Programme des rendez-vous de l'Histoire d'octobre 2000. ....	188
Figure 11 : Le commerce européen, manuel franco-allemand de Seconde.....	209
Figure 12 : le Traité de Westphalie, un événement européen. Manuel franco-allemand 2nde, p. 162.....	210
Figure 13 : Dossier identité nationale et conscience européenne, manuel franco-allemand de Première, p. 360-361.....	212
Figure 14 : Vercingétorix et Arminius, deux personnages historiques érigés au rang de mythes nationaux, manuel franco-allemand de 2nde, p. 42-43.....	216
Figure 15 : Entre "invasion barbares" et "migrations des peuples", le choix du vocabulaire, manuel franco-allemand de 2nde, p. 44.....	217
Figure 16 : Exemple d'une page bilan, manuel franco-allemand de 2nde, p 170-171.....	218
Figure 17 : Décentralisation à l'aide d'une carte, manuel franco-allemand de Terminale, p. 13. ....	221
Figure 18 : Manuel 2nde Belin 2001, p. 7. ....	226
Figure 19 : Manuel Hachette Education 2001, p. 18. ....	227
Figure 20 : Manuel 2nde Hachette Education 2006, p. 12.....	227
Figure 21 : Manuel 2nde Breal, p. 19. ....	228
Figure 22 : Manuel de Seconde, Hachette, 2000, p. 77. ....	231
Figure 23 : Manuel de Seconde, Hachette, 2006, p. 82. ....	232

Figure 24 : Manuel de Seconde, Hachette, 2000, p. 86. ....	232
Figure 25 : Manuel de Seconde, Belin, p. 85.....	237
Figure 26 : Manuel d'Histoire de Terminale, Magnard, 2008, p. 77.....	243
Figure 27 : Manuel d'Histoire, Bréal, 2008, p. 177.....	244
Figure 28 : Manuel d'Histoire de Terminales, Bertrand Lacoste, 2004, p. 177. ....	245
Figure 29 : Les pères fondateurs, Bertrand-Lacoste, p. 181. ....	248
Figure 30 : les pères fondateurs, Bréal, p. 180.....	249
Figure 31 : Les pères fondateurs, Magnard, p. 204. ....	250
Figure 32 : les climats de l'Europe, Nathan, 2003, p. 19. ....	258
Figure 33 : les géosystèmes européens, Bréal, p. 15. ....	259
Figure 34 : L'Europe physique, Bertrand-Lacoste, p. 248. ....	260
Figure 35 : Entre politique et religieux, Bréal, p. 17. ....	262
Figure 36 : Une Union qui s'élargit, Nathan, p. 17. ....	263
Figure 37 : Entre Schengen et zone euro, Bertrand-Lacoste, p. 13. ....	264
Figure 38 : Une identité entre religion et richesse, Bertrand-Lacoste, p. 16. ....	265
Figure 39 : Quelques chiffres programme l'Europe pour les Citoyens .....	297
Figure 40 : Manuel 2nde Hachette Education 2015, p. 49.....	348
Figure 41 : Figure 41: Manuel de Seconde, Hachette Education, 2015, p. 95. ....	353
Figure 42 : Manuel de Seconde, Magnard, 2010, p. 111.....	356
Figure 43 : Manuel de Seconde, Belin, 2010, p. 132.....	357
Figure 44 : Manuel de Seconde, Nathan, 2010, p. 179.....	363
Figure 45 : Manuel de Seconde, Hatier, 2014, p. 193. ....	363
Figure 46 : Manuel de Seconde, Belin, 2010, p. 205.....	366
Figure 47 : Manuel de Seconde, Hatier, 2014, p. 214. ....	367
Figure 48 : Manuel de Terminale, Hatier, 2014, p. 305.....	384
Figure 49 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 301, frise chronologique. ....	384
Figure 50 : Manuel de Terminale, Hatier, 2012, p. 337, frise chronologique. ....	385
Figure 51 : Manuel de Terminale, Nathan, 2012, p. 333, frise chronologique.....	385
Figure 52 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 279, Cartes. ....	386
Figure 53 : Manuel de Terminale, Nathan, 2012, p. 335, cartes.....	387
Figure 54 : Manuel de Terminale, Hatier, 2012, p. 336, carte.....	388
Figure 55 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 281, Tableau des institutions. ....	389
Figure 56 : Manuel de Terminale, Hatier, 2012, p. 342, institutions européennes en 1960..	389

Figure 57 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 296, histoire des arts : la monnaie européenne..... 394

Figure 58 : Manuel de Terminale, Magnard, 2014, p. 352, Histoire des arts : l'hymne européen..... 396

# TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : BO, N°12, 29 juin 1995.....	467
Annexe 2 : Bulletin officiel n° 42 du 14 novembre 2013 Programme de la classe terminale des séries ES et L. ....	478
Annexe 3: Entretien avec Alain LAMASSOURE , 4 mars 2020 .....	489
Annexe 4 : Entretien : Guillaume Le Quintrec, le 10 février 2021.....	501

## HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE AU LYCÉE

L'enseignement secondaire français associe l'histoire et la géographie, sciences sociales historiquement liées, et que leur finalité civique et éducative rapproche.

Les programmes d'histoire et de géographie du lycée tiennent compte des acquis de l'école et du collège ; ils s'inscrivent dans des structures précises et des séries différentes ; ils doivent enfin, et c'est l'essentiel, répondre à des finalités (connaissances, apprentissage de la réflexion, exercice de la raison critique). En histoire et en géographie, les transmissions de connaissances et les apprentissages sont progressifs et prennent en compte l'âge, la maturité et la culture des élèves. De l'école primaire au lycée les savoirs des élèves s'enrichissent progressivement.

Au collège les programmes d'histoire proposent un descriptif chronologique des grandes lignes de l'évolution de l'humanité et une approche de la diversité des civilisations. En géographie l'approche est moins systématique.

Elle permet cependant de présenter la diversité des sociétés humaines contemporaines et l'aménagement de leurs territoires.

Pourtant, si l'horaire alloué à l'histoire et à la géographie (une heure quinze hebdomadaire pour chacune des deux disciplines) ne permet guère d'approfondir l'étude, les acquis ne sont pas négligeables : les élèves qui entrent en seconde ont des repères chronologiques ou spatiaux, ils maîtrisent des notions, ils ont acquis les éléments essentiels d'un patrimoine culturel, ils maîtrisent des savoir-faire. Ils possèdent des clés pour la lecture du monde contemporain.

Au lycée, il ne peut être question de reprendre à l'identique le parcours chronologique et spatial du collège.

Fondée sur des acquis, l'approche doit être différente : en intégrant les renouvellements scientifiques elle est délibérément problématique. L'histoire ne présente pas un passé enfermé dans des certitudes, la géographie n'enseigne pas l'immuable : les deux disciplines posent les problèmes du temps présent.

Les programmes tiennent compte de la parité horaire de l'histoire et de la géographie et de l'organisation des lycées d'enseignement général et technologique. Si la classe de seconde est commune, les séries technologiques ne disposent ensuite que d'un horaire réduit. Pour les séries d'enseignement général, bien que la lettre des programmes soit identique, les progressions et

les méthodes de travail doivent être différenciées : en contribuant à la spécificité des séries L et ES, l'enseignement de l'histoire et de la géographie prend en compte les objectifs de la rénovation des lycées, notamment par les approfondissements proposés en cohérence avec les autres enseignements.

Enfin, les examens (épreuve orale anticipée en fin de première STI, SMS et STL ; épreuve orale pour la terminale STI' ; épreuve écrite fondée sur des sujets communs pour les terminales L, ES et S) orientent la mise en oeuvre des programmes.

## 1 LES FINALITÉS DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE AU LYCÉE

L'enseignement de l'histoire et de la géographie, délibérément ouvert sur le temps présent ne dissocie pas transmission d'un héritage et d'une culture, formation intellectuelle et éducation à la citoyenneté.

### 1.1 Transmettre et assurer la maîtrise de savoirs historiques et géographiques

Le projet éducatif de l'enseignement de l'histoire et de la géographie repose sur une étude précise des contenus scientifiques de ces disciplines : vocabulaire et notions essentielles, nouveaux problèmes et nouvelles approches, langages spécifiques. Il se nourrit des problématiques et des avancées de la recherche universitaire.

### 1.2 Comprendre le monde contemporain

Pour être en mesure d'agir en citoyen les lycéens doivent identifier les acteurs, les enjeux, les lignes de force.

Pour cela, l'acquisition des connaissances portant sur les processus d'évolution historique et les modalités d'action sur l'espace, qui ont construit le monde tel qu'il est, apparaît indispensable. Analyser la diversité des civilisations et des territoires, comprendre la complexité des structures, repérer la pluralité des cultures, prépare à l'action dans une époque marquée par l'ouverture à d'autres espaces et à d'autres civilisations. Les élèves doivent acquérir une vision dynamique et critique du monde afin de dégager l'essentiel dans la masse des faits nouveaux que l'actualité livre quotidiennement.

### 1.3 Permettre l'insertion des élèves dans la cité

L'État de droit est au service de la personne. Sa perfection est un objectif de la démocratie. Il doit être reconnu comme un patrimoine à connaître, à respecter et à enrichir. L'espace aménagé est placé sous la responsabilité du citoyen : il est à la fois héritage à préserver et territoire à transformer pour répondre aux besoins sociaux actuels. L'histoire et la géographie, par leur objet et par leurs méthodes, inscrivent l'action du citoyen dans un héritage et une culture. La dimension civique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie paraît d'autant plus importante qu'il n'existe pas d'heure d'éducation civique au lycée.

L'histoire et la géographie permettent également la découverte progressive des fondements d'une communauté humaine ; elles apportent à la fois l'absolu des valeurs et le sens du relatif conduisant à la tolérance par la découverte des cultures et des coutumes d'autres civilisations ; elles apprennent ainsi à reconnaître et à assimiler les éléments irréductibles de convergence au sein d'une société.

### 1.4 Acquérir des méthodes d'analyse pour une formation intellectuelle

Les méthodes mises en oeuvre dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie placent la dimension critique au centre des pratiques pédagogiques. Elles sont en elles-mêmes éducatives. Le travail sur documents ne peut avoir pour objet de redécouvrir ou de reproduire en classe la démarche de l'historien ou du géographe. Il permet aux élèves de prendre conscience du processus par lequel s'élabore la connaissance historique ou géographique et de confronter des opinions divergentes, afin d'aboutir à un jugement personnel. Il leur procure le sens de l'évolution et du relatif, les habitue à hiérarchiser les faits et à critiquer les relations trop rapides de causalité. En faisant de l'histoire et de la géographie les élèves apprennent le temps de la réflexion. Par l'exercice d'un raisonnement toujours secondé par l'analyse critique, ils sont portés à relativiser une information rapide, conjoncturelle, non hiérarchisée.

## 2 APPROCHES ET METHODES

Lors de la mise en oeuvre des programmes, il est recommandé que, dans toute la mesure du possible, une coordination soit établie entre l'histoire et la géographie d'une part, ces deux disciplines et les disciplines voisines d'autre part.

## 2.1 La pratique des langages

Sciences sociales constituées, l'histoire et la géographie utilisent différents langages. Le passage constant d'un langage à l'autre fait partie de la pratique de l'histoire et de la géographie au lycée. Il ne s'agit donc pas seulement de faire apprendre mais de favoriser l'expression des élèves : l'expression écrite et la lecture de l'image doivent être privilégiées. Par la pratique croisée de ces langages, l'histoire et la géographie contribuent à leur formation intellectuelle, notamment par la production de textes - analyses, synthèses, récits, travaux à partir de documents - de cartes, d'images. L'histoire et la géographie permettent aussi d'inscrire dans le temps et dans l'espace les connaissances acquises dans les autres disciplines.

## 2.2 Le libre choix des approches pédagogiques

Une ancienne tradition laisse aux enseignants une grande liberté d'approche pédagogique. Ils peuvent, pourvu que les objectifs et la cohérence d'ensemble soient respectés, choisir leur itinéraire annuel et insister plus ou moins sur tel ou tel thème. Cette liberté permet à chaque professeur d'adopter le style d'enseignement qu'il pense le plus efficace et d'adapter ses méthodes aux élèves et à leurs besoins.

La classique opposition entre les styles pédagogiques n'est-elle pas artificielle ? Certaines séquences magistrales entraînent et éveillent, d'autres ne sont guère qu'une juxtaposition analytique de données ; certaines séquences dialoguées favorisent l'expression et l'autonomie des élèves, d'autres ne leur laissent que la possibilité d'interventions ponctuelles et purement formelles. Plus qu'un style pédagogique, c'est l'acquisition organisée des connaissances qui est essentielle.

## 2.3 Une démarche problématique fondée sur des repères chronologiques et spatiaux mémorisés

Les programmes, tant en histoire qu'en géographie, sont construits pour induire une démarche plus synthétique qu'analytique. Au lycée l'enseignement doit être problématique : la recherche du sens est primordiale, elle oriente les différentes opérations nécessaires à la construction d'un discours d'histoire ou de géographie (recherche de données, classement, mise en relation). Elle s'accompagne nécessairement d'un apprentissage de l'esprit critique.

Naturellement, cette recherche du sens doit s'appuyer sur des repères chronologiques ou spatiaux en petit nombre, sur quelques faits significatifs, mais rigoureusement analysés et que les élèves doivent mémoriser.

#### 2.4 Le document au service du raisonnement

Le document dans ses divers états est constitutif de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Il serait cependant illusoire de prétendre reproduire au lycée les démarches scientifiques dans leur totalité. De même, il n'est pas souhaitable d'aligner les pratiques sur certains exercices parfaitement codifiés de l'enseignement supérieur (explication de texte, commentaire de carte). L'explication de document ne peut constituer une fin en elle-même : au lycée, le document est d'abord le moyen du travail personnel des élèves et de l'exercice de l'esprit critique (étude de la source et de la nature du document, croisement des types d'expression et des informations).

Il n'a de justification que s'il conduit l'élève à formuler des conclusions porteuses de sens, c'est à dire s'il constitue une étape de la construction du discours historique ou géographique. Cependant on ne doit pas multiplier les documents : la dispersion pourrait conduire à l'oubli du sens.

On ne perdra pas de vue que certains documents ont une valeur patrimoniale et que leur connaissance est un passage obligé de la constitution d'une culture. L'histoire comme la géographie doivent également permettre une initiation à la pratique documentaire, en relation avec les ressources du CDI et en collaboration avec les documentalistes.

#### 2.5 La nécessité des technologies-actuelles

Les outils actuels de la communication et du traitement de données sont utilisés au lycée dans l'enseignement de nombreuses disciplines. L'histoire et la géographie en ont un besoin particulier : les images-satellite bouleversent notre vision de la planète ; les outils de traitement de l'information sous toutes leurs formes modifient l'exploitation pédagogique des textes et des images.

### 3 LES PROGRAMMES

Les programmes délimitent un contenu scientifique défini par des libellés précis. Tout élément d'un programme ne trouve son sens que par rapport à l'ensemble. En conséquence, les programmes sont conçus pour être achevés, faute de quoi leur logique disparaîtrait. Afin de préserver cette logique et d'éviter que l'enseignement d'une question prenne une excessive extension, ils comportent une évaluation horaire indicative. Pour la classe de seconde cette évaluation est calculée sans tenir compte des modules. Pour les classes de première et terminale des séries d'enseignement général elle est calculée sur la quarantaine d'heures disponibles en série S.

L'horaire supplémentaire en séries ES et L doit permettre des approfondissements spécifiques. Les modules s'inscrivent dans les objectifs généraux des programmes ; ils n'ont pas de finalité propre. Ils sont fondamentalement le moment de l'enseignement différencié et de l'expression autonome des élèves par la pratique croisée des langages. En module les élèves s'exercent à faire de l'histoire et à faire de la géographie ; c'est dire que les activités de classement, d'analyse et de mise en relation d'une part, l'argumentation et la démonstration d'autre part, doivent être privilégiées. En classe de première d'enseignement général, les modules permettent en outre, selon les séries, d'approfondir certaines questions.

On ne perdra donc jamais de vue les objectifs généraux, et on ne confondra pas constitution d'une culture et accumulation de savoirs. Les programmes sont l'outil de la transmission de connaissances maîtrisées et facilement mobilisables.

### 3.1 La classe de seconde

Les programmes de la classe de seconde ont été construits en fonction de la place de celle-ci dans le cursus scolaire, entre le collège et les différentes voies du lycée. Ils doivent constituer le socle de la connaissance et de la compréhension du monde contemporain.

En histoire, le programme est construit autour de six moments historiques, de l'Antiquité au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle. Il privilégie les dimensions politique et culturelle. Il ne s'agit pas d'un retour accéléré sur la continuité chronologique présentée au collège, encore moins d'une révision. Il ne s'agit pas non plus d'une approche thématique. Si le programme devait être ainsi compris il perdrait toute sa signification, faute de pouvoir être traité au cours de l'année scolaire ; la condition intrinsèque de sa pertinence disparaîtrait. La réflexion sur quelques moments essentiels de l'histoire, et la reconnaissance de l'ampleur du patrimoine européen fondent l'étude de l'histoire de notre temps.

En géographie, le champ de l'étude est la planète mais le programme repose sur un choix d'exemples à différentes échelles. L'observation de la répartition des populations, l'analyse des aménagements et l'étude de l'organisation de l'espace terrestre, s'appuient sur la connaissance des grands mécanismes naturels. Mais, dans le cadre de ce programme de géographie, l'étude de ces mécanismes ne trouve pas sa justification en elle-même : elle doit accompagner l'examen des aménagements de l'espace réalisés par des civilisations et des peuples différents. L'étude des problèmes d'environnement doit être envisagée à propos de chacun des thèmes du programme.

Cet apprentissage de la lecture géographique du monde, sur les bases d'une culture acquise au collège, prépare la présentation des régions, États ou d'ensemble d'États, en première et en terminale.

### 3.2 La classe de première

Les programmes des classes de première sont adaptés aux différentes séries générale ou technologique. Quel que soit l'horaire, tous s'articulent logiquement aux contenus et apprentissages de la classe de seconde.

#### 3.2.1 Séries L, ES, S

En histoire, l'étude porte sur le monde du milieu du XIX à 1939 et privilégie la France et l'Europe sans oublier leurs relations avec le monde.

A la différence de l'approche de la classe de seconde, il fait une grande place aux dimensions économiques et sociales. Il s'agit de l'étude approfondie d'une période dont les lycéens doivent, sans excès factuel, percevoir le sens à travers un choix de problématiques.

Deux entrées principales caractérisent ce programme : le phénomène industriel avec ses composantes et ses conséquences ; le phénomène de la nation, avec les constructions et les conflits qu'il induit, dont les élèves mesurent les résonances dans notre temps.

Une attention particulière est portée à la France marquée par la lente construction d'une démocratie parlementaire fondée sur les principes de 1789 et le choix de la République. Les élèves réfléchiront à l'inscription sociale de la démocratie, à ses fragilités permanentes.

Une lecture adaptée du programme permet par ailleurs de renforcer le caractère propre de chaque série. En série L, une attention particulière pourra être portée aux phénomènes culturels

: religions, mentalités, création (expression artistique et littéraire). Une liaison avec l'enseignement des lettres, et éventuellement des langues vivantes, s'impose naturellement. En série ES les aspects politiques et sociaux (doctrines, institutions, mouvements sociaux) sont plus particulièrement examinés. On mettra en évidence l'inscription dans le temps des mécanismes étudiés en sciences économiques et sociales.

En géographie, le programme s'ouvre sur une définition de l'Europe : l'approche de la France est donc renouvelée en fonction des réalités et des problématiques d'aujourd'hui. Les dimensions historique et culturelle prennent, à côté de l'économie, une place déterminante dans la réflexion : les élèves doivent saisir que le territoire national est une construction inscrite dans la durée et qu'il appartient à des ensembles divers. Il s'agit de comprendre comment la France est européenne par ses milieux, son histoire, ses cultures, et quelle est sa place dans un monde complexe et mouvant.

L'étude régionale, à différentes échelles, repose sur un choix libre d'exemples nationaux et transnationaux.

L'étude de deux États de l'Europe doit permettre d'analyser, dans la proximité des cultures et des économies, des organisations différentes et d'observer la convergence des choix actuels au sein de l'Union européenne.

Ce programme permet également de marquer la spécificité des séries. En série L, l'étude régionale, ainsi que l'étude des États européens, font naturellement une place particulière aux aspects culturels. En série ES, l'analyse géographique donne une dimension spatiale à des mécanismes économiques étudiés par ailleurs.

### 3.2.2 Série STT

Pour les élèves des séries tertiaires, l'histoire et la géographie sont une dimension nécessaire de la formation, le programme a donc l'ambition de donner les références nécessaires à la compréhension du monde contemporain.

En histoire, les élèves étudient le monde du milieu du XIX<sup>e</sup> à 1939 : les questions obligatoires (l'évolution politique de la France de 1848 à 1939, les transformations économiques et sociales en Europe et en Amérique du Nord du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939, les régimes totalitaires en Europe de 1919 à 1939), concernent la France et l'Europe. En évitant les approches trop factuelles et émiettées la signification des évolutions est privilégiée.

La question optionnelle doit permettre l'élargissement à un autre thème. Ainsi, comme pour les séries d'enseignement général, le programme d'histoire offre une véritable initiation à l'étude du monde contemporain.

En géographie, le programme est consacré à la France et à l'Europe. L'étude de la France se limite à sa situation en Europe et dans le monde et à sa population. Le refus d'une approche exhaustive est explicite.

Les questions optionnelles proposent, à l'échelle nationale ou européenne, l'étude d'une activité et son inscription dans l'espace.

### 3.2.3 Séries SMS, STI, STL

En histoire comme en géographie, la réflexion sur les objectifs est essentielle et les contenus doivent être limités à l'acquisition d'une culture.

En histoire, le programme propose l'étude de la démocratie française de 1848 à nos jours et, de 1945 à nos jours, l'affrontement Est-Ouest et la dissolution des blocs. On ne sera pas en mesure de conduire un examen chronologique approfondi de ces deux questions obligatoires, leur finalité civique est dès lors essentielle.

La question au choix se conçoit comme une initiation à la compréhension des grands problèmes du monde contemporain et comme un enracinement de l'actualité.

En géographie, l'étude des questions obligatoires (le territoire français et son aménagement, le monde aujourd'hui : diversité et disparités) requiert l'utilisation systématique de la carte comme outil de la réflexion et comme langage afin d'éviter une démarche excessivement analytique. Les approches à différentes échelles sont nécessaires.

La question au choix permet d'étudier la première puissance économique mondiale ou de poser un des grands problèmes de notre temps et d'en proposer une lecture géographique.

### 3.3 La classe terminale

La classe terminale marque la fin des études d'histoire et de géographie pour la plupart des élèves ; les programmes d'histoire et de géographie parachèvent l'étude du monde d'aujourd'hui. Ces programmes induisent des épreuves d'examen reposant sur des thèmes larges et excluant tout traitement érudit ou de détail.

### 3.3.1 Séries L, ES, S

En histoire, le programme commence par l'étude de la Seconde Guerre mondiale afin que la mémoire de la tragédie se nourrisse d'une véritable réflexion historique. La partie II (le monde de 1945 à nos jours) comme la partie III (la France depuis 1945), intègrent le temps présent. Il est nécessaire de concevoir l'ensemble des questions du programme de manière synthétique en privilégiant les grandes phases des évolutions.

Dans le cadre de ce programme mondial, l'étude de la France se conçoit à la fois comme une étude cas et comme une initiation à la vie civique : c'est dans ce sens qu'il faut notamment aborder l'examen des institutions et la vie politique.

Dans les séries L et ES il est souhaitable, en cohérence avec les approfondissements choisis pour la classe de première, de développer les aspects culturels ou politiques et sociaux.

En géographie, la démarche choisie s'appuie sur les acquis de la classe de seconde. Ce programme tente une approche globale du monde, de son fonctionnement et de ses problèmes. La première partie en propose une lecture politique, culturelle et économique. La deuxième partie propose l'étude de trois puissances économiques essentielles pour son organisation. La troisième partie pose, à l'échelle continentale, quelques problèmes géographiques majeurs pour comprendre le monde d'aujourd'hui.

### 3.3.2 Série STT

L'enseignement de l'histoire et de la géographie de deux heures hebdomadaires conserve naturellement les objectifs principaux assignés aux autres séries de la classe terminale.

En histoire, une première partie obligatoire (institutions et vie politique en France de 1939 à nos jours, croissance et crise économique depuis 1945, de 1945 à nos jours : l'affrontement Est-Ouest et la dissolution des blocs) procure aux élèves les cadres d'une culture historique du présent, ainsi que les éléments nécessaires à l'exercice des responsabilités civiques.

La question au choix permet, soit de poser un des grands thèmes de l'évolution du monde au cours de la période, soit de prolonger l'étude de la France par l'examen de questions économiques, sociales et culturelles.

En géographie, les élèves doivent maîtriser les grands éléments de la structure de l'espace mondial et comprendre le rôle de la première puissance économique. Ils doivent aborder également les problèmes du développement.

La question au choix permet, soit d'étudier d'autres territoires, soit de poser un problème devenu essentiel, l'eau dans le monde.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie est ambitieux : fondé sur une recherche universitaire vivante, il est riche de la volonté d'initier à un savoir sans cesse renouvelé ; il assume également la transmission d'un héritage culturel et civique.

A la sortie du lycée, les élèves doivent conserver de l'enseignement de l'histoire et de la géographie une vision positive avec le sentiment que ces disciplines, constamment ouvertes sur les idées et les techniques d'aujourd'hui, ont forgé aussi bien leur sens critique que leur sens civique fondés sur l'appropriation d'un patrimoine et d'une culture.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche, et de l'insertion professionnelle et par délégation, Le directeur des lycées et collèges

Alain BOISSINOT

OSER LE CHANGEMENT Texte remis à Richard Descoings le 8 avril 2009 par le groupe « De l'ambition pour la réforme des lycées<sup>1134</sup>.

### Oser le changement

Toutes les parties concernées par la réforme du lycée partagent les mêmes grands objectifs :

- réussir la démocratisation après avoir réussi la massification,
- mieux préparer les lycéens à la poursuite d'études dans le supérieur,
- réduire les sorties sans qualification et préparer chacun à la formation tout au long de la vie.

Personne ne peut de bonne foi prétendre que la structure actuelle du lycée, les contenus d'enseignement et les modes de transmission majoritairement mis en œuvre aujourd'hui permettent d'atteindre ces objectifs, dans l'immédiat et dans l'avenir.

Les éléments du diagnostic sont connus :

- depuis 1995, régression du nombre de bacheliers généraux (environ un tiers d'une génération),
- échec trop important dans le premier cycle universitaire, en particulier pour les bacheliers technologiques,
- instrumentalisation des disciplines, des voies et des séries à des fins de sélection aux effets pervers : orientation par l'échec, désinvestissement, ennui, discontinuité entre la série suivie au lycée et les choix d'orientation dans le supérieur...
- surreprésentation persistante des enfants issus des milieux « cadres supérieurs et enseignants » dans les classes préparatoires et les grandes écoles,
- passivité de la majorité des lycéens face aux apprentissages et désengagement croissant de la vie lycéenne.

Ces constats ne sont pas une fatalité. Mais ils obligent l'ensemble des acteurs qui veulent accorder paroles et actes à oser le changement. Le groupe «De l'ambition pour la réforme du

---

<sup>1134</sup> Consultable en ligne : <https://www.aphg.fr/IMG/pdf/131114-annexe-1-bo-programmes-hg-terminale-es-l.pdf> [dernière consultation le 1er août 2022].

lycée» a identifié les principaux leviers de ce changement. Ils doivent être considérés pour ce qu'ils sont, des outils, et non des dogmes, qui permettent d'accompagner tous les élèves vers l'autonomie et l'épanouissement intellectuels.

Dans les pages qui suivent, notre groupe formule un certain nombre de propositions, touchant aussi bien aux missions, à l'organisation et au fonctionnement du lycée qu'aux contenus qui y sont enseignés.

La mise en œuvre de chacune d'entre elles implique des évolutions en chaîne dans l'ensemble du système. Elles illustrent bien le fait qu'une évolution du lycée trop partielle est impossible. Elles visent toutes à la réalisation des objectifs assignés au lycée. Elles sont complémentaires les unes des autres et constituent un ensemble cohérent. Elles concernent aussi bien les structures que les pratiques pédagogiques. Elles manifestent le rôle essentiel joué par l'établissement et ses acteurs.

Elles s'articulent à partir des conditions de travail des lycéens et de la construction progressive de leurs parcours.

Ces vingt dernières années, les évolutions conjointes de la société et du système éducatif ont érigé les bacs généraux, et particulièrement la série S, en horizon incontournable pour tous les élèves. Mais dans le même temps, la proportion d'une classe d'âge accédant à un bac général n'a quasiment pas augmenté, et les enfants issus des milieux les plus défavorisés sont toujours aussi peu nombreux dans les filières les plus prestigieuses. Autrement dit, si l'on a assisté à une normalisation de l'idéal scolaire (dans l'idéal, tout le monde veut décrocher un bac S), le mouvement de démocratisation scolaire, engagé depuis la fin de la Seconde guerre mondiale, paraît totalement enrayé.

Le décalage entre l'idéal et la réalité est évidemment générateur de frustration chez les élèves. La sélection « à la française », qui fonctionne sur le mode de la distillation fractionnée, distingue les élus et les autres sur une base de compétences réduite et privilégiant l'abstraction, notamment mathématique. Après un premier « tri » effectué à l'issue de la classe de troisième, les élèves affectés au lycée général et technologique subissent une deuxième sélection, à l'issue de la seconde, qui décide de leur voie de formation, en fonction de leurs résultats scolaires et de leur « niveau » supposé plus que de leurs aptitudes et compétences réelles pour un parcours de formation.

Pour les membres de notre groupe, il faut en finir avec un système malthusien, économiquement absurde et moralement injuste, qui privilégie la sélection des meilleurs au détriment de tous les autres.

Les effets pervers d'un système sclérosé

L'organisation actuelle de la scolarité au lycée présente le redoutable inconvénient de favoriser l'établissement d'une hiérarchie entre les voies et les séries, perpétuant de ce fait une culture d'exclusion élitiste, valorisant à l'excès une voie unique d'excellence (la série S) et dévalorisant tout particulièrement, mais pas seulement, la voie professionnelle. Elle conduit à une orientation par la sélection, précoce et très souvent définitive.

Chez les élèves, ce système pervertit le rapport aux savoirs. Ceux qui réussissent, fussent-ils attirés par les enseignements littéraires, sont condamnés à suivre des enseignements scientifiques à haute dose ; les autres sont sommés de se découvrir au plus vite une appétence pour les enseignements technologiques.

Dans ces conditions, la plupart subissent leur programme de formation, et ne peuvent développer des compétences essentielles pour la réussite dans l'enseignement supérieur et dans la vie: esprit d'initiative, autonomie, curiosité intellectuelle, capacité à élaborer un projet, à travailler en équipe, à apprendre, s'exprimer à l'écrit comme à l'oral, à s'orienter...

Le système actuel ne permet pas de dire avec précision quels sont les acquis réels des élèves et ne leur permet pas de construire un parcours. Abrisé derrière le paradigme de la moyenne, il ne sait proposer que le redoublement comme mode de remédiation. Ces insuffisances rendent obligatoire l'élaboration d'autres modalités de formation et d'évaluation qui rompent avec la logique du « tout ou rien ».

Comment?

Après une classe de seconde rénovée et réellement dédiée à la découverte des différents domaines de formation (ainsi qu'à la consolidation des apprentissages fondamentaux), il faut offrir aux lycéens la possibilité de construire leur parcours individuel de formation, et éviter la constitution de classes d'élite et de classes ghettos. Ces objectifs doivent être au cœur de la nouvelle organisation du lycée. Pour les atteindre, pas le choix ! Il faut renoncer, pour les deux années du cycle terminal, au regroupement permanent des élèves ayant choisi les mêmes options dans une même classe et organiser l'emploi du temps autour d'une offre de formation en « modules » ou « unités d'enseignement ».

### Des parcours plus souples et plus individualisés

La classe de seconde doit être en premier lieu un moment de consolidation des acquis du socle commun. Une part majoritaire de l'emploi du temps doit être consacrée à la maîtrise des langages (maîtrise de la langue française, maîtrise de deux langues vivantes étrangères, maîtrise du langage mathématique), des démarches intellectuelles fondamentales (démarche d'investigation, démarche expérimentale) et à la maîtrise de son corps. Elle doit être également un moment de découverte, d'exploration de champs nouveaux ou complémentaires avec des enseignements choisis, ne préjugant pas du parcours ultérieur. Première année du cursus lycéen, la seconde doit demeurer organisée sur le principe du groupe-classe.

Dans le cycle terminal, les élèves doivent pouvoir choisir des modules ou unités d'enseignement et construire ainsi progressivement leur parcours. Cette modularisation de la formation permettra l'élaboration de parcours décroisés, d'une plus grande polyvalence, tout en rendant possible la constitution de profils plus «spécialisés». En tout état de cause, le choix par les élèves devra être soigneusement encadré, inscrit dans quelques grandes « familles » et rechercher une cohérence avec le projet d'orientation post-baccalauréat.

L'organisation doit-elle être semestrielle ou trimestrielle?

Le semestre a notre préférence car il donne le temps pour des apprentissages significatifs et évite le saucissonnage des contenus en tranches trop fines pour faire sens. On sort aussi de l'évaluation perpétuelle et de la course aux notes !

### Des parcours riches et diversifiés

Une réelle modularisation des parcours impose que tous les établissements, dans le cadre d'un réseau ou du bassin d'éducation, offrent un nombre significatif de possibilités pour que les choix des élèves ne soient pas trop contraints. Passer d'une logique d'orientation, choix souvent contraint entre des voies cloisonnées à une logique de construction progressive d'un parcours, nécessite que l'accompagnement de l'élève soit davantage accompagné. Les établissements seront conduits à organiser des parcours qui tiennent plutôt du menu équilibré que de la formule « plat unique » ou à la carte. L'offre devra, notamment pour les enseignements technologiques, s'organiser au sein de réseaux ou de bassins de formation.

Des contenus au service de la formation, et non de la sélection

Peut-on sérieusement appeler démocratisation le processus qui a consisté à adjoindre à la voie générale une voie technologique pour y accueillir les «nouveaux» publics? N'a-t-on pas plutôt

ainsi tenté de «protéger» la voie générale et d'éviter ainsi des changements en termes de contenus mais aussi de modes de transmission qui auraient été indispensables? Bien sûr, la voie technologique connaît des réussites, et ce que nous proposons, c'est de s'appuyer sur ces réussites pour tous les élèves, c'est de valoriser les enseignements technologiques et leurs démarches pédagogiques originales en les rendant attractifs pour tous. Accessibles dans tous les parcours et même obligatoires en classe de seconde, ils peuvent être choisis par les élèves car dans l'organisation que nous proposons, ils n'enferment pas dans une voie séparée qui, quoi qu'on dise, n'est que très exceptionnellement un premier choix.

Proposer des modules d'économie-gestion, de gestion des ressources humaines ou de communication dans un parcours «science de la société» a tout son sens. De même, des modules de sciences de l'ingénieur, d'énergie et environnement dans un parcours «sciences et technologie». N'oublions pas que le lycée ne marque pas la fin de la scolarité et qu'il ne doit pas être le lieu d'une spécialisation excessive mais celui d'une diversification raisonnée.

Propositions 1 et 2 :

1. L'organisation du lycée est modulaire : modules communs et modules d'exploration en seconde ; modules communs et modules de spécialisation progressive en cycle terminal.
2. Les voies générale et technologique sont fusionnées.

Un accompagnement des élèves renforcé

Une organisation qui privilégie l'élève et la construction de son parcours doit permettre de mettre fin aux parcours d'initiés que nous connaissons actuellement. Elle va de pair pour nous avec un accompagnement renforcé, assuré par un professeur référent en charge d'un petit nombre d'élèves. Il implique également un renforcement des interventions des COP dans les lycées.

L'accompagnement, le travail personnel, la vie associative, les relations entre pairs, entre jeunes et adultes, l'apprentissage démocratique sont des dimensions importantes pour la formation et l'insertion du futur citoyen. Leur donner du temps implique de limiter l'horaire de cours des élèves et de faire effectivement fonctionner le lycée comme un lieu d'expérimentation et d'apprentissage de la démocratie. Les droits d'expression, d'association et de réunion prévus dans les textes de 1991 doivent être réaffirmés. Le lycée est un lieu de passage obligé pour l'ensemble d'une classe d'âge. A leur sortie, voire avant, les élèves sont en âge de voter. Le lycée est donc un lieu de préparation à la vie sociale et politique. Les activités d'enseignement concourent toutes à la réalisation de cette mission. Des temps sont aussi dévolus spécifiquement

à l'analyse des pratiques sociales dans l'établissement ou à la mise en œuvre de projets collectifs.

Propositions 3, 4 et 5

3. Un temps d'accompagnement doit être prévu de façon spécifique dans les emplois du temps, encadré par des professeurs référents, avec deux objectifs distincts à moduler tout au long de l'année scolaire : un travail d'élaboration du parcours personnel et le suivi des apprentissages réalisés, dans le cadre de petits groupes d'élèves.

4. L'accompagnement des élèves, le travail en équipe et la participation au pilotage de l'établissement font partie des missions des enseignants et sont intégrés dans leurs services.

5. L'accompagnement, le travail personnel, la vie associative, les relations entre pairs, entre jeunes et adultes, l'apprentissage démocratique sont des dimensions importantes pour la formation et l'insertion du futur citoyen. Leur donner du temps implique de limiter l'horaire de cours des élèves.

Modules et parcours

La modularisation est indispensable si l'on veut passer d'une logique d'orientation à travers des voies et filières rigides par un parcours construit au fur et à mesure du lycée par l'élève. Il ne s'agit pas d'une spécialisation, mais de l'esquisse et de l'exploration des futurs parcours universitaires. Il faut distinguer entre le cycle terminal, où la totalité de l'offre de formation se présente sous la forme de modules ou unités d'enseignement, et la classe de seconde, qui reste caractérisée par son groupe classe et des enseignements fondamentaux communs à tous les élèves d'une division.

Un module est une unité d'enseignement définie par

- des objectifs de connaissances et compétences;
- un mode d'évaluation certificative (épreuve terminale, CCF, soutenance de dossier);
- un volume d'heures qui comprend des heures de classe, des heures de TD/TP, des heures de travail personnel;
- un mode de travail—éventuellement un nombre de crédits pour le Baccalauréat.

Les modules sont choisis au sein de quatre grandes « familles » ou « champ de connaissances »:

- Lettres, humanités et arts
- Sciences de la société

- Sciences
- Technologies

En choisissant au moins 50 % de ses modules au sein d'une même « famille », l'élève donnera la dominante de son baccalauréat. Le décroisement des formations et des savoirs étant l'un des objectifs centraux de la rénovation des lycées, il est important que certains modules appartenant à une famille donnée puissent également contribuer à d'autres parcours. Par exemple, il serait tout à fait pertinent que certains modules de technologie industrielle concourent à l'obtention d'un baccalauréat à dominante « Sciences ».

#### Des modalités d'évaluation et de certification renouvelées

Les modules sont définis par des compétences et des connaissances. L'évaluation est précisée dans la définition du module. Le mode d'évaluation varie suivant les modules (épreuve terminale, dossier, soutenance, CCF). Rappelons que le CCF consiste à valider et donc à certifier des compétences au moment où l'élève est prêt. A ce titre, il s'intègre naturellement dans le processus de la formation. Le formateur évalue, quand c'est possible et sans interrompre ce processus, ceux qui sont réputés avoir atteint les compétences et connaissances visées par la situation d'évaluation. Son élaboration doit se faire en équipe, sous contrôle pédagogique des corps d'inspection, sa validation est soumise au jury, comme pour l'examen ponctuel.

Le Baccalauréat est un moment important qui marque la fin de l'enseignement secondaire.

Pour cette raison, il faut conserver un nombre significatif (mais réduit par rapport à l'existant) d'épreuves terminales nationales à forte valeur symbolique. Ces épreuves terminales présentent 3 avantages : obligation d'un apprentissage à long terme pour les élèves, établissement d'une référence commune à tous les enseignants, garantie du caractère national du bac.

Pour autant, la forme générale de l'examen doit évoluer. Le bac est déjà divers (écrits oraux, TPE, épreuves d'EPS etc....) mais la prédominance des épreuves terminales écrites ne valorise qu'un seul type de compétences et ne permet pas de vérifier tout ce que les élèves ont pu apprendre au cours des 3 années du lycée. Le principe d'une épreuve intégrée, représentative du parcours personnel de l'élève est à retenir. Cette épreuve peut prendre la forme d'une soutenance préparée par un module spécifique.

L'enseignement supérieur développe de plus en plus des parcours professionnalisants et attend autant des compétences que des connaissances. Le bac doit être pensé en cohérence avec ces évolutions. Il doit valider les compétences d'apprentissage des élèves : compétences

méthodologiques, capacités d'auto-évaluation, capacités à utiliser ses compétences et connaissances pour réaliser des projets individuels et collectifs. Ces compétences ne peuvent s'évaluer dans des épreuves écrites terminales. Il faut donc intégrer des modalités d'évaluation en CCF.

De plus, le développement de l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent nous inciter à ne plus raisonner en « tout ou rien ». Les élèves doivent pouvoir valider des modules au fur et à mesure de leur formation et les capitaliser.

#### Propositions 6 et 7

6. Les modules sont définis par des connaissances et des compétences à acquérir. Le mode d'évaluation est précisé à l'avance. Les modules peuvent être pluridisciplinaires, interdisciplinaires ou disciplinaires ; un ou plusieurs modules sont élaborés par les équipes.

7. Les modalités de la certification terminale (baccalauréat tiennent compte de cette nouvelle organisation : les modules sont capitalisés après validation en cours de formation. En plus de cette capitalisation, le baccalauréat fait l'objet d'un nombre réduit d'épreuves terminales et d'une épreuve intégrée représentative du parcours de l'élève.

#### Le lycée, lieu d'apprentissage de la citoyenneté

Le lycée est enfin un lieu d'expérimentation de la démocratie représentative : les élèves ont la possibilité d'exercer des mandats dans le cadre des instances représentatives où il ont l'occasion de travailler avec les adultes élus dans l'établissement.

Ces instances doivent être redéfinies pour que soit évitée toute fonction redondante. C'est l'Etat qui fixe les missions de ces instances obligatoires ; mais ce sont elles qui définissent leurs modalités de fonctionnement; celles-ci sont validées dans le cadre du projet d'établissement.

D'autres instances nécessaires au travail des personnels (conseil pédagogique) et à la régulation des relations dans l'établissement (CTP, CHS-CT) sont prévues et définies réglementairement.

Le Conseil d'administration est informé de l'activité et des propositions de toutes ces instances.

Les élèves disposent du temps nécessaire à l'exercice de leur mandat.

Ils sont toujours considérés dans l'exercice de leurs fonctions à la fois comme des élus et comme des personnes en cours de formation.

Ils bénéficient systématiquement d'une formation et d'un accompagnement.

Le lycée est, d'autre part, aussi un lieu d'expérimentation de l'exercice de la démocratie participative, au travers notamment les « Maisons des lycéens », les foyers sociaux éducatifs, les « Juniors associations », la réalisation de projets collectifs...

#### Proposition 8

8. Les instances collectives doivent être redéfinies pour permettre la participation de tous, élèves et adultes.

L'autonomie de l'établissement : pour quoi faire ?

Pour lever un certain nombre d'ambiguïtés et balayer certaines critiques, il nous semble nécessaire de redire le sens du concept «autonomie» quand il est appliqué à l'établissement scolaire.

L'autonomie est une indépendance relative, une liberté partielle de décisions, encadrée par la loi et accordée à un type d'établissement - ici le lycée- au sein de l'institution.

L'autonomie de l'établissement lui permet donc de réaliser les missions que lui assigne l'Éducation nationale en prenant en compte l'ensemble de ses spécificités, internes ou externes. C'est l'objet du projet d'établissement, tel qu'il est défini par le rapport annexé à la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

On ne peut pas parler d'autonomie sans parler de pilotage : un établissement scolaire est autonome s'il est capable à la fois de suivre la direction fixée par la loi et de s'adapter localement à une réalité complexe. On ne peut pas confier à une seule personne le pilotage d'une embarcation aussi complexe. L'autonomie n'est pas compatible avec la gouvernance par le seul chef d'établissement. Elle implique un travail d'équipe, une définition des rôles et des missions de chacun.

L'autonomie des établissements étant au service de la réalisation des missions du système éducatif, elle implique des complémentarités entre les établissements.

L'autonomie qui aboutit à une mise en concurrence constitue une dérive. Il ne faut pas se voiler la face : cette concurrence existe actuellement ; elle est source de ségrégation ; elle va à l'encontre de l'objectif assigné au système éducatif de favoriser la mixité sociale ; elle peut s'aggraver dans un contexte de dérégulation, par exemple à l'occasion de la suppression de la carte scolaire.

Des réseaux d'établissements sont constitués sur une base territoriale, dont la taille est variable en fonction du contexte local (petites agglomérations, grandes métropoles, milieu rural). Ils

traitent nécessairement des problèmes suivants : préparation collective de l'offre de formation, analyse de la capacité d'accueil de chaque établissement, politique d'affectation des élèves et orientation, échange d'expériences innovantes, organisation d'une partie de la formation continue des personnels, mise en œuvre de l'accompagnement de la réforme... Ces réseaux s'articulent avec les cartes des lieux de formation en concertation avec les collectivités territoriales : lycées professionnels, CFA, enseignement agricole...

Les établissements peuvent aussi appartenir à des réseaux constitués sur des bases thématiques. Leur mise en place ne peut être décidée que par les établissements eux-mêmes.

L'autorité hiérarchique peut être incitative, en aucun cas constituer autoritairement un réseau. Elle reconnaît le réseau et ses représentants comme interlocuteurs privilégiés. Les services académiques sont mobilisés pour faciliter le travail des réseaux et la mise en œuvre de leurs décisions.

Les enseignants sont associés à ces travaux, dans la perspective d'un pilotage pédagogique partagé.

Les réseaux sont animés par une éthique qui permet de substituer à la notion de concurrence celles de solidarité et de complémentarité dans la diversité.

#### Proposition 9

9. L'autonomie des établissements va de pair avec leur mise en réseau sur un territoire donné dans une logique de complémentarité pour éviter toute concurrence.

#### Les conditions du changement

Une réforme du lycée n'est possible que dans un climat de confiance retrouvé entre la communauté éducative et les responsables politiques. Seul un engagement politique fort et inscrit dans la durée est susceptible de générer cette confiance. Il se traduit concrètement par une programmation pluriannuelle des moyens nécessaires à la rénovation.

Une réforme du lycée n'est possible que si toute économie générée par une nouvelle organisation est réinvestie dans l'amélioration des conditions de vie et de travail des lycéens et des personnels.

Enfin, une réforme du lycée n'est possible que si les acteurs du terrain se l'approprient, ce qui implique les conditions suivantes :

- Le calendrier de la réforme doit prendre en compte le temps nécessaire à la construction pédagogique et à l'installation des équipes. On ne réussit pas une réforme dans l'enseignement

en passant à la hussarde. Pour nous, la réforme ne peut entrer effectivement en application en classe de seconde avant la rentrée

2011.

- L'accompagnement des acteurs est une nécessité dans une double perspective de mutualisation des expériences et des innovations d'une part, de maintien de l'unité du service public d'éducation d'autre part. Un plan d'accompagnement doit donc être construit dans les académies pour aider les équipes en amont de la réforme et pendant les premières années de sa mise en œuvre. Les cadres intermédiaires, les organismes de formation et les diverses ressources disponibles localement doivent être mobilisés pour réaliser ce plan.
- Tous les métiers doivent être adaptés aux missions et à la nouvelle organisation du lycée. La proposition 4 porte sur le service des enseignants mais c'est bien l'ensemble des métiers qui doivent être repensés

La formation des personnels impliqués par la réforme doit faire l'objet d'un plan national décliné au niveau académique et mobiliser les corps d'inspection et les services.

Entretien : Alain LAMASSOURE

L'entretien avec Alain Lamassoure a eu lieu le 4 mars 2020 à la maison de l'Europe de Paris et a duré deux heures. Nous n'avons gardé que les extraits étant en rapport avec ses observations sur l'enseignement de l'histoire en Europe et sa mission officielle concernant l'Observatoire de l'Enseignement de l'Histoire.

Donc moi je ne suis pas du tout un universitaire. Je suis un homme d'action. L'essentielle de ma carrière est une carrière politique mais je ne suis pas un politique né.

Mon père a fait partie de la génération des préfets issus de la résistance, il servait l'État et moi je voulais servir l'État. J'ai fait l'école normale d'administration.

J'ai servi le président Giscard d'Estaing à l'Élysée pendant trois ans. Il se trouve que pour des raisons liées au changement de gouvernement de 1981, la gauche arrive au pouvoir avec François Mitterrand et j'ai été mis dans un placard à balai à la Cour des comptes.

La gauche était absente du pouvoir depuis 23 ans et a traversé une période extrêmement sectaire. Le président de la Cour des comptes m'a convoqué, un homme remarquable, pour me dire « mon cher collègue après ce que vous avez fait vous comprendrez bien que votre carrière administrative s'arrête là ». J'avais pourtant travaillé sur des sujets absolument pas controversés ; on a lancé des politiques de protection de l'environnement, on a préservé l'urbanisme parisien, on a lancé et mené à bien le musée d'Orsay, le musée scientifique de la Villette, tout ça c'était les dossiers que je suivais.

Voulant servir l'État, je me suis dit que puisque je ne pouvais pas le faire en tant que fonctionnaire j'allais le faire en tant qu'élu. Et j'ai commencé une carrière politique. Très vite je me suis rendu compte de deux choses.

Premièrement que dès cette époque, c'était le moment où l'on a ratifié le premier traité de Jacques Delors de l'Acte Unique, les plus grandes décisions pour l'avenir de la République française se prenaient à Bruxelles et non plus à Paris. Et donc j'ai dit dans toutes mes campagnes électorales que ce sera toujours le président de la République française qui prendra les décisions pour la France mais il ne les prendra plus tout seul à Paris. Il les prendra avec ses homologues à Bruxelles, soit dans le cadre juridique de l'Union européenne, soit en marge de l'Union européenne mais en se concertant. On ne peut plus dans le monde d'aujourd'hui agir tout seul sans voir les conséquences sur les autres ni sans regarder comment les autres affrontent les

mêmes problèmes que nous. Donc j'ai décidé de travailler beaucoup sur l'Europe ; d'abord à l'Assemblée nationale, puis au Parlement européen, puis au gouvernement puis à nouveau au Parlement européen.

La 2e chose que j'ai constatée, on y arrive. Pardon pour cette introduction un peu longue mais en tant qu'historienne vous avez besoin de savoir la source, pourquoi, qu'est-ce qui motive...pour vous expliquer. Donc je me suis cogné tout de suite, mais vraiment dès le début de ma carrière politique, avec le problème de l'enseignement de l'histoire aux Pays Basque espagnol. Il y sévissait à l'époque l'ETA, avec l'arrivée d'une nouvelle génération de tueurs animée par la haine de Madrid et accessoirement de Paris se livrant à des assassinats ciblés des deux côtés de la frontière : l'ETA en Espagne et leurs filiales du Nord en France. J'étais une de leurs cibles. Mais ils ont tué beaucoup de monde. Ils n'ont pas tué de politique français mais ils ont tué beaucoup de politiques espagnols et des gens modérés, de modestes conseillers municipaux, y compris une femme enceinte. Et il avait 18-20 ans ! Or, l'ETA a été fondé dans les années 60-70 par des intellectuels plutôt de gauches, antifranquistes, qui ont lutté par le terrorisme contre Franco en prenant des risques personnels énormes. Quand ils étaient arrêtés, ils étaient torturés. Les exécutions étaient l'étranglement. Et d'ailleurs, quand il venait en France, ils avaient le statut de réfugié politique car ils luttait contre une dictature de droite. Ce n'était pas une dictature totalitaire mais enfin un régime autoritaire et qui n'admettait pas l'opposition. Voilà, là-dessus mort de Franco, réconciliation nationale de 1978, Constitution très démocratique qui crée un Royaume d'Espagne très décentralisée à l'opposé du système hyper centralisé de Franco "una grande libre" en donnant des pouvoirs considérables notamment aux Régions historiques, aux communautés autonomes historiques et à toutes les communautés autonomes le pouvoir de l'éducation comme dans les systèmes fédéraux. Je considère que l'Espagne est un système fédéral. Et naturellement, ça veut dire que c'est dans ces communautés autonomes qu'on fixe les programmes et éventuellement on se donne le pouvoir de regarder le contenu de ce qui est enseigné. Et dans la réalisation, depuis une dizaine d'années, dans les collèges et lycées, les gamins apprenaient une propagande nationaliste. Mon diagnostic est formel sur ce qui se passe en Catalogne : la seule raison pour laquelle les Catalans sont en folie, et au lieu d'être les plus heureux d'Europe ils se considèrent à tort comme les plus malheureux d'Europe, c'est parce qu'on leur enseigne une histoire qui est une *fake history* dans laquelle Christophe Colomb était catalan, Cervantes était catalan je ne sais pas si c'est dans les manuels mais la presse nationaliste a même dit que Thérèse d'Avila avait été catalane ce qui est assez fort ! Thérèse d'Avila elle a vécu elle est née et morte à Avila à 30km de Madrid !

Le temps passe, je suis ministre des affaires européennes. Je suis invité à Budapest pour inaugurer une section européenne dans un lycée hongrois. On visite le lycée pendant que les cours ont lieu, on ouvre une salle de classe. C'est une salle d'histoire. On nous montre le manuel. Je ne connais pas le hongrois mais je connais ma carte politique ! La page de garde, c'est la Hongrie non pas la Hongrie du traité de Trianon actuelle mais celle de 1867 donc le royaume de Hongrie qui est immense ! Trois fois plus grande en superficie que la Hongrie actuelle et qui prend toute la Croatie actuelle, la partie Herzégovine de la Bosnie-Herzégovine actuelle, la Serbie Novi Sad, Timisoara et toute la et même la partie subcarpatique d'un petit morceau d'Ukraine.

Quand j'ai marqué après mon étonnement auprès de l'ambassadeur de Hongrie il me rétorque que dans toutes les maisons à Budapest on a la carte de la Hongrie qui est la vraie Hongrie. Donc c'est exactement comme si vous enseignez l'histoire de France avec un manuel et il y a la carte de la France napoléonienne avec les 130 départements de 1812 sur la page de garde.

Bonjour les dégâts. Rien que ça c'est profondément agressif vis-à-vis de ses voisins. Et donc c'est là que j'ai commencé à réfléchir.

D'autre part, commençant à travailler au ministère des Affaires européennes, c'était donc dans les années 94-95 je me suis dit que pour faire émerger une conscience européenne commune il fallait sortir de ce nationalisme primaire. Tous nos pays ont enseigné une histoire nationaliste jusqu'en 1939 c'est clair. Et d'ailleurs, l'idée d'enseigner l'histoire comme discipline scolaire c'était l'idée nationale pour renforcer voire faire naître dans certains pays le concept de nation, le sentiment d'appartenance, qui était donc parfois, j'y reviendrai, inexistant. Donc, pour sortir de cet état d'esprit nationaliste et faire émerger une conscience européenne, ma première idée, ma première approche, ça a été ce que vous évoquez, c'est-à-dire mettre autour de la table des historiens renommés réputés estimés d'Europe pour essayer de faire une matrice commune un livre des maîtres commun donc raconter de la même manière l'histoire commune des deux bilans de guerre qui étaient autant de guerre civile. J'avais confié cette tâche à Madame Ahrweiler qui était alors une très grande universitaire française de l'époque d'origine grecque qui était même professeur d'histoire et qui était après avoir été présidente de la Sorbonne, recteur d'académie. Immense prestige.

Malheureusement, malheureusement, c'est un genre de travail qui prend beaucoup de temps et mes successeurs ne s'y sont pas intéressés et donc voilà ça a fini en queue de poisson. d'autant

que pour advenir c'est toujours un problème matériel ridicule mais pour faire venir des historiens de différents pays il faut payer les voyages, les hôtels.

Puis, 25 ans plus tard, arrivant vers la fin de ma carrière politique, ayant assisté comme vous depuis 10-15 ans à un phénomène extrêmement inquiétant radicalement nouveau pour moi qui est la réapparition des haines collectives dans la vie politique, la violence des discours, la montée de l'intolérance, l'angoisse identitaire dans tous les pays dans toutes les démocraties y compris en Europe dans les pays les plus riches membres de l'Union ou pas. En Norvège où actuellement fait partie la coalition au pouvoir depuis 10 ans le parti politique d'extrême droite qui avait du moins expliqué les raisons pour lesquelles le fou Breivik a descendu à la carabine 60 étudiants parce qu'ils étaient socialistes bon c'est insupportable ! la Suisse ou pour la deuxième ou la troisième fois consécutive le parti qui l'année dernière a gagné les élections mal nommé le parti du centre a maintenant 40 % de l'électorat s'est fait élire sur le thème des étrangers dehors. Les étrangers étant d'ailleurs les Français qui sont les transfrontaliers. Donc, contrairement à ce que croit la gauche bien-pensante en France, ce problème de nationalisme n'a rien à voir avec les inégalités sociales. Ça ne veut pas dire que les égalités sociales sont négligeables mais je considère aujourd'hui à l'heure actuelle que la situation en Scandinavie est plus préoccupante qu'en France bien que les inégalités soient nettement plus fortes en France.

Donc j'arrive à la fin de ma carrière politique, je vois monter ce phénomène comme tout le monde, je n'ai pas d'explication. J'en ai une que je vais essayer de développer dans un texte. bien je me suis dit que l'enseignement de l'histoire était peut-être une raison. C'est pour ça que je me suis dit en préparant ma vie après la politique que j'allais me concentrer à reprendre ce problème que je n'avais pas pu faire vivre, celui de l'enseignement de l'histoire. Et je me suis plongé depuis maintenant 2 ans dans ce problème de l'enseignement sachant que dans les responsabilités politiques très variées que j'ai eu au niveau local régional national européen j'ai eu besoin de connaître l'histoire. L'histoire, ma propre histoire et l'histoire de mes interlocuteurs au minimum tout de même. A Sciences Po Paris j'ai été très nourri d'histoire ; René Rémond j'ai eu Raymond Aron et on avait des épreuves d'enseignement et notamment sur l'histoire contemporaine.

J'ai eu l'idée de profiter de ce créneau offert par la présidence française du Conseil de l'Europe pour lancer l'idée auprès du président français puis grâce à une conférence interministérielle menée

par Jean-Michel Blanquer le 26 novembre des ministres des 47 pays du Conseil de l'Europe pour proposer qu'on mette en place un observatoire. Autrement dit, je prends l'approche exactement inverse de mon approche du début. J'ai réalisé que surtout dans la période d'angoisse identitaire que tout le monde vit en ce moment (et les Américains aussi bien que les Norvégiens) donc en tout cas dans tous les pays européens ça serait non seulement impossible mais contre-productif de vouloir pousser l'idée qu'on va essayer d'avoir la même présentation des événements. Je fais le contraire. Je dis que non, il est normal qu'une communauté humaine en principe, un État et dans certains États une région souhaite enseigner sa propre histoire. Ça fait partie de son appartenance. Bon, ça ne me gêne pas. Par contre, il y a trois objectifs sur lesquels il faut tenir :

- première objectif (et là je pense par exemple aux Catalans) que ce qu'on enseigne aux Basques d'ailleurs ce qu'on en sait repose sur des faits vérifiés et scientifiquement établis. Alors on peut interpréter comme on veut. Enfin bon la prise de la Bastille a eu lieu le 14 juillet. Effectivement il n'y avait que 7 prisonniers dont le marquis de Sade et ça faisait longtemps que ce n'était plus un lieu de l'enfermement des opposants mais c'était un symbole. Donc 1, des faits réels.

- deuxièmement, faire en sorte que son récit national ou régional soit compatible avec le récit des autres et soit présenté d'une manière qui pousse à comprendre les peuples et à se réconcilier avec les autres plutôt que d'entretenir des ressentiments. Là il y a l'exemple magnifique de l'effort fait par des historiens français et allemands pour le Manuel franco-allemand avec une présentation rigoureusement commune dans ce cas où ils ont montré à la fois la nécessité d'une certaine manière et les vertus alors là sur cette présentation une histoire compatible. Le symbole que je donne c'est le 11 novembre. Il y en a un autre c'est le 8 mai. Sur le 11 novembre et je parle du 11 novembre parce que j'ai rencontré tous les auteurs français et tous les auteurs allemands du manuel franco-allemand et tous m'ont dit que c'est l'interprétation du 11 novembre 18 qui a donné le plus de mal. Bizarrement. Parce que pour nous français c'est l'armistice c'est la victoire *by the way* c'est la dernière victoire de l'armée française ça fait 101 ans que l'armée française n'a plus gagné de guerre, la glorieuse armée française. Et puis la fin d'une épreuve épouvantable et signée, pour les Allemands, ça reste un souvenir calamiteux parce que d'abord le peuple allemand n'a pas compris que c'est lui qui demandait l'armistice alors qu'il y avait 2 millions de soldats allemands sur le sol français.

On explique qu'on a perdu la guerre. Comme vous le savez, c'est l'armée allemande qui était obligée de reculer : vu qu'avec un million d'Américains, ils allaient être complètement noyés !

Mais après coup, l'armée allemande a fait croire, et notamment le maréchal Hindenbourg quand il est devenu président, que l'armée avait été poignardée. ça a été longtemps pour les Allemands le début du commencement d'un enchaînement absolument tragique, donc ils en gardent un souvenir épouvantable. Donc avec l'idée d'enseigner que c'était une page noire dans l'histoire de l'humanité. Bien évidemment, c'est la catastrophe absolue ! Par contre, à Bucarest : hurra ! La fête nationale de Bucarest ce n'est pas le 11 novembre, mais c'est le 1er décembre parce que le 1er décembre 18 ils ont annexé la Transylvanie. Ils étaient du bon côté du côté des vainqueurs alors que les Hongrois étaient du côté des vaincus. Le plus drôle, c'est en Autriche à Vienne où pour eux c'est la fin de l'Autriche, c'est la fin du grand empire des Habsbourg et la naissance d'une seconde Petite Suisse. Alors ils ont choisi de traiter la question avec humour. Ils ont choisi le 11 novembre, c'est assez bizarre d'ailleurs, comme le premier jour du carnaval. Bon. Donc moi ça ne me gêne absolument pas que les Français disent ça, que les Allemands disent ça, que les Autrichiens ont dit ça, les Hongrois ça... Au contraire, j'ai besoin de le savoir. J'ai besoin de le savoir et que chacun explique comment chez ses ancêtres ça a été vécu. Ça ne me gêne absolument pas à condition que la présentation soit un fait. Et là, en tant que professeur vous comprenez ce que ça veut dire. La question ne se pose même plus de savoir s'il faut pardonner ou pas. Ce sont nos arrière-grands-parents, on a tous été coupable, victime, etc... voilà. Mais qu'on comprenne fondamentalement en quoi se souvenir retransmis de génération en génération peut susciter certaines réactions aujourd'hui. Donc voilà c'est la deuxième condition. L'histoire elle est nationale, d'accord, mais elle doit être compatible.

- et 3e condition. Et là ça rentre dans votre sujet, c'est qu'il faut que de ces histoires différentes, que ces points de vue différents, au sens strict en quelque sorte topographique de l'expression, jaillisse une conscience européenne commune. Ce qui évidemment exige qu'il y ait un socle commun. La question se pose essentiellement en histoire contemporaine. Pour l'histoire antérieure, par définition, comme ce sont des guerres on parle d'histoire de l'Europe. Ce que j'appelle l'enseignement de l'Europe de la paix, c'est-à-dire après 1945, comment enseigner ce qui s'est passé, les pères fondateurs, les pays fondateurs, la méthode Monnet, on commence par les petits pas et puis un autre et puis un autre et puis on approfondit, on élargit... et puis essayer d'expliquer. Alors là c'est une chose qui reste à écrire. Ça fait partie des travaux qu'on peut mener à Science Po. Comment se faisant, on a inventé, traité après traité, une méthode de travail, des procédures, des financements, un vocabulaire, ... pour réconcilier les peuples. Et c'est comme ça que, à partir de 1950, bon après 70 ans commémoration, on a réussi ce miracle.

Et j'emploie le mot miracle volontiers car c'est un mot religieux. C'est un phénomène tellement extraordinaire qu'il a vraiment une dimension spirituelle qu'on peut relier à une religion ou pas. C'est que, après des milliers d'années de guerres, tout d'un coup, des peuples voisins qui se sont fait la guerre et qui ont commis les pires atrocités de l'histoire de l'humanité, des générations de mon père et de mon grand-père, ont réussi à parvenir à un État qui est vécu psychologiquement comme la paix perpétuelle d'Emmanuel Kant, qui est la paix des cœurs. Pour la première fois depuis l'histoire de l'humanité ce n'est plus une paix par absence de guerre, ce qui est le cas aujourd'hui au niveau mondial, la paix parce que les grandes puissances mondiales du moment estiment que c'est mieux pour elles de faire du commerce dans la paix que de faire la guerre, mais elles n'excluent pas se faire la guerre. Tandis que nous, en Europe, nous excluons catégoriquement de faire la guerre. On a été durablement vacciné. Alors durablement, ça ne veut pas dire éternellement, et donc c'est là que les problèmes d'enseignement sont fondamentaux. C'est là où il faut empêcher la maladie de revenir. Mais nous avons réussi cela et donc ça mérite d'être enseigné et ça mérite de s'assurer que pour dans chacun de nos pays au titre de l'histoire contemporaine, on raconte les relations de notre pays, de notre région, avec l'Union européenne dont notre pays fait partie. Et aussi tant qu'à faire ce qu'a été la méthode européenne, l'invention de la paix par l'Europe et pour l'Europe. Nous sommes parvenus à nous protéger nous-mêmes, à nous vacciner nous-même mais nous ne sommes pas capables de vacciner autour de nous.

Voilà donc ces trois conditions : reposer sur des faits, des histoires compatibles, euro compatibles, compatibles entre elles et faire en sorte que de ces histoires différentes jaillisse un esprit européen.

Alors, sur ce sujet, sur cet objectif, sur cette volonté donc d'avoir l'enseignement de l'histoire qui contribue à renforcer la paix et la réconciliation dans l'Union européenne, le Conseil de l'Europe travaille dessus depuis 70 ans.

Le Conseil de l'Europe a adopté des dizaines de recommandations et quelques textes juridiques dans une convention culturelle de 1954, qui est le texte de base pour qui fait obligation à tous les signataires. C'est une convention internationale qui a été soumise à tous les pays qui le souhaitent, qui a été signée, ratifiée, par tous les États membres du Conseil de l'Europe, qui fait l'obligation d'enseigner les langues étrangères et à chaque pays européen d'enseigner

l'histoire et la géographie du voisin et mettre la disposition des pays voisins le matériel nécessaire pour qu'on puisse l'étudier.

Le problème du Conseil de l'Europe, c'est que c'est une organisation internationale molle, non contraignante.

En matière d'enseignement, ils ont fait beaucoup sur l'enseignement de l'histoire et ce qu'on appelle l'éducation morale et civique : ce sont des textes magnifiques. J'ai aimé convaincre le gouvernement français de faire de ce sujet la priorité de sa présidence. J'ai bénéficié d'une mission parlementaire.

L'approche est devenue celle de l'Observatoire. Je me suis dit, si je veux être efficace : utilise le Conseil de l'Europe. Je ne vais pas inventer quelque chose alors qu'il y a quelque chose qui existe déjà, qui a une expérience. J'avais remarqué qu'il y avait des fonctionnaires de très haute qualité, une bureaucratie internationale de gens de qualité. Je me suis dit : c'est à chaque pays de rester entièrement maître de ce qu'il enseigne, c'est-à-dire une deux trois préoccupations.

On ne peut améliorer les choses qu'en pesant de l'extérieur, par une pression des opinions. Si aujourd'hui on est dans cette situation où l'enseignement de l'histoire est critiquable dans beaucoup de pays, c'est parce que ça n'est pas su. J'ai été frappé dans mon enquête, en rencontrant de très grands historiens français contemporains qui ignoraient comment ça se passait dans les pays voisins. Pierre (Nora) est tombé de sa chaise quand je lui ai dit comment ça se passait dans les pays voisins, il l'ignorait totalement. Même chose pour les deux secrétaires perpétuels de nos deux académies compétentes : l'Académie des sciences morales et l'Académie des inscriptions et belles-lettres. Je me suis dit qu'à partir du moment où l'on rendrait publique la situation telle qu'elle est, il y aurait une grande émotion internationale et se passer des choses. C'est ça le pari : le rendre public. Il faut mettre en place un instrument, un observatoire relié au Conseil de l'Europe mais en même temps pas complètement liée au Conseil de l'Europe de manière à avoir son indépendance afin qu'il soit à l'abri des aléas politiques internes.

Bénéficiant de cette mission officielle, j'ai eu à ma disposition tout le réseau diplomatique de la France. J'ai envoyé un questionnaire très détaillé, vous verrez mon questionnaire.

Les questions c'est : comment ça se passe ? qui/quelle autorité compétente ? Est-ce que c'est niveau national ? régional ? Concernant les programmes : qui décide ? le Ministre tout seul ? L'inspection générale comme en France, maintenant un comité et dans lequel on rassemble les

gens ? quelle est la conception ? est-ce que c'est une conception d'enseignement d'une histoire séquentielle ? événementielle ? des grands hommes ? Ou bien un enseignement de connaissances ? de savoir-faire ? de compétences ?

Concernant les manuels, faut-il une labellisation, ne serait-ce que pour vérifier que le manuel correspond au programme ?

Quelle est la place de l'histoire dans les examens ? Le coefficient ? Obligatoire ou pas ? au Nombre d'heures par semaine ?

Et puis je termine par demander ce qu'il se passe en salle de classe, qui est évidemment le plus important, ce que personne ne sait. Et là je me suis rendu compte qu'aucun pays ne s'intéresse à ce qui se passe vraiment en salle de classe : sauf lorsqu'il y a des incidents et qu'on parle de la Shoah devant une classe de petits musulmans.

A partir de là, j'ai envoyé tout ça à tous les ambassadeurs, qui m'ont répondu. Et j'ai fait un numéro zéro de l'Observatoire. Après, j'ai proposé que cette tâche soit faite non pas par un ancien député dans son coin avec des ambassadeurs mais par un conseil scientifique d'historiens dont la tâche consisterait simplement à le faire, de manière plus systématique, plus organisée afin d'être rendu public. Ce que conseil le Conseil de l'Europe fait déjà depuis 50 ans, c'est-à-dire collecter tous les ans les informations sur les programmes scolaires de tous les pays membres et aussi toutes les méthodes pédagogiques, didactiques, le matériel scolaire, fiches d'informations en complément des manuels à proprement parler enfin tout le matériel pédagogique qui peut être produit... et rendre ça public.

Le jour où on le rend public : on organise de grands débats pour faire réagir toutes les personnes intéressées à cet état des lieux.

*Le Premier Ministre*

- - 6 8 / 1 9 SG

Paris, le 15 JAN. 2019.

Monsieur le ministre,

La France assurera la présidence tournante du comité des ministres du Conseil de l'Europe du mois de mai au mois d'octobre prochains. Le Conseil de l'Europe doit relever d'importants défis, notamment celui de rassembler tous les pays européens. Nous avons donc le devoir de faire des propositions concrètes pour promouvoir les valeurs fondatrices du traité du 5 mai 1949.

La réconciliation entre les peuples d'Europe après des siècles de guerres de plus en plus effroyables est un résultat miraculeux, qui n'a ni précédent historique, ni équivalent ailleurs dans le monde. Elle doit beaucoup au projet commun de la construction européenne et à l'attrait qu'il a exercé sur bien des pays voisins. La démonstration a ainsi été faite que la paix et la coexistence fraternelle étaient parfaitement compatibles avec le patriotisme et les traditions de chacun de nos pays.

Cet acquis fondamental risque aujourd'hui d'être remis en cause en raison de la tentation de replis nationaux, du dénigrement de la coopération internationale et de toutes les institutions multilatérales. C'est bien ce que les traités européens fondateurs avaient pour ambition de dépasser.

Dès l'origine, le Conseil de l'Europe a identifié l'enseignement de l'histoire auprès des enfants et des adolescents comme un élément-clef de compréhension de la culture européenne, des valeurs communes et des liens étroits qui unissent chacun des peuples de notre continent. La consultation citoyenne européenne que vous avez organisée, le 5 octobre dernier, à Paris, avec l'association *Pax Europa*, en présence de Mme Nathalie LOISEAU, ministre auprès du ministre de l'Europe et des affaires étrangères, chargée des affaires européennes, a montré combien ce jugement était partagé par les lycéens comme par leurs enseignants.

Il est donc important que le Conseil de l'Europe mette en place les actions nécessaires pour valoriser et favoriser la dimension européenne de l'enseignement de l'histoire.

.../...

M. Alain LAMASSOURE  
Ancien ministre  
Représentant français au Parlement européen  
1, avenue du Président Robert Schuman  
67 000 Strasbourg

C'est l'étape qu'il nous faut maintenant franchir.

À cette fin, dans le cadre de la préparation de la prochaine présidence française du Conseil de l'Europe, je vous demande d'explorer et d'évaluer la faisabilité d'un observatoire européen de l'enseignement de l'histoire dans les États membres.

Pour être utile, cet observatoire pourrait analyser, dans l'enseignement secondaire et pour chaque État membre, le degré d'ouverture européenne :

- des programmes d'histoire, notamment en ce qui concerne le processus de construction européenne ;
- de la formation des professeurs chargés de ces enseignements.

Il pourra également analyser :

- le caractère obligatoire ou optionnel de l'enseignement de l'histoire durant la scolarité ;
- la rigueur des connaissances transmises ;
- la manière dont est appliquée la convention culturelle européenne de 1954, notamment son article 2 relatif à l'enseignement de l'histoire des pays partenaires.

Compte tenu du caractère novateur et sensible de ce projet dans chacun de nos États, vous veillerez à associer à vos travaux un réseau d'institutions respectées pour leur qualité scientifique telles que l'Institut de France, le réseau Euroclio, l'Institut franco-allemand d'études européennes de Cergy-Pontoise, l'Institut Georg Eckert de Brunswick et la Maison de l'histoire européenne de Bruxelles. Afin de garantir la rigueur scientifique du projet et un esprit de coopération, le projet pourra faire l'objet d'une consultation de l'ensemble des États membres du Conseil de l'Europe.

Je souhaite que vous poursuiviez les démarches entreprises avec le Chancelier de l'Institut en vue d'organiser, sur ce sujet, pendant la présidence française, une réunion de toutes les académies des États membres du Conseil de l'Europe, réunies dans l'association *All European Academies*, et intéressées par l'enseignement de l'histoire.

Enfin, le projet devra être préparé en étroite coopération avec le secrétariat du Conseil de l'Europe, en ayant à l'esprit les contraintes budgétaires et capacitaires du secrétariat de cette organisation.

En application de l'article L.O. 144 du code électoral, rendu applicable aux parlementaires européens élus en France par l'article 6 de la loi n° 77-729 du 7 juillet 1977 relative à l'élection des représentants au Parlement européen, un décret vous nommera parlementaire en mission auprès de M. Jean-Yves LE DRIAN, ministre de l'Europe et des affaires étrangères, de M. Jean-Michel BLANQUER, ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse et de Mme Nathalie LOISEAU, ministre auprès du ministre de l'Europe et des affaires étrangères, chargée des affaires européennes.

.../...

Dans le cadre de votre mission, vous pourrez vous appuyer sur les administrations compétentes, en particulier sur les services du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et ceux du ministère de l'Europe et des affaires étrangères, qui vous appuieront pour l'organisation des contacts diplomatiques, scientifiques ou culturels qui vous paraîtront nécessaires au bon déroulement de votre mission.

Je vous demande de rendre compte régulièrement de l'avancement de vos démarches et de vos travaux aux ministres compétents et de produire vos conclusions finales pour la fin du mois d'avril 2019.

Je vous prie de croire, Monsieur le ministre, à l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

  
Édouard PHILIPPE  


Entretien : Guillaume Le Quintrec

L'entretien avec Guillaume Le Quintrec a eu lieu le mercredi 10 février 2021 au Lycée Fénelon et a duré quarante minutes. Nous n'avons gardé que les extraits étant en rapport avec le manuel franco-allemand et les programmes scolaires.

Maïa Valero : Comment s'est organisé la mise en place de ce manuel franco-allemand ?

GLQ : Déjà j'aimerais commencer par les difficultés rencontrées. Le manuel était difficilement utilisable dans les classes. Le programme qui était utilisé pour ce manuel ne pouvait pas correspondre aux programmes en vigueur donc ça ne pouvait pas marcher. Ils ont beau avoir essayé de rapprocher le plus possible le programme français des seize ou dix-sept programmes allemands, ce n'était pas possible, d'emblée cela ne pouvait pas marcher. Ça ne pouvait pas être un manuel utilisable. Borne avait dit il faut faire un truc moins ambitieux, pour les profs, qui aurait été une espèce de guide par rapport aux programmes existants et il avait totalement raison. On s'est échiné à faire un truc, même si c'est une belle aventure, en fait qui ne pouvait pas fonctionner et qui a été utilisé comme un objet politique de communication. Ça on l'a très bien vu quand il ne restait que le manuel de Seconde [à faire] et qu'à ce moment-là, en France, on a changé les programmes. Ils ont changé les programmes sans s'apercevoir que ça foutait en l'air le programme franco-allemand de Seconde, qu'on s'en était totalement éloigné. Ils n'ont pas pris ça en compte. Daniel Henri qui codirigeait et moi étions furieux, on a dit que ce n'était pas la peine de continuer. Finalement on a continué, notre collègue allemand a suivi les instructions.

Maïa Valero : Donc ce manuel qui était destiné à tous les élèves en fait, s'est vu utilisé uniquement par une certaine catégorie d'élèves ?

GLQ : Ce manuel n'est pas du tout utilisé pour l'usage qui était prévu. Il est utilisé par les profs des sections franco-allemandes, abibac, européennes qui nous adorent, ils sont super sympas quand on les rencontre. Mais ce n'était pas du tout le but. C'est devenu une niche pour des gens très pointus.

MV : Même pour des élèves déjà assez orientés sur les relations franco-allemandes, sur l'Europe.

GLQ : oui. Les profs de base qui l'ont utilisé je n'en ai jamais rencontré.

MV : et c'est pour cette raison que le manuel n'a jamais connu de réédition ?

GLQ : Non. On n'a pas fait de réimpression, de corrigés. On a fait Terminale, Première, Seconde pour des raisons techniques. Le premier s'est bien vendu car il y avait des achats quasi obligés. Il a eu une pression officielle qui a été exercée sur les académies ou les régions qui étaient un peu militantes sur le plan européen ont fait des achats un peu massifs. Et après les ventes ont décliné pour les deux autres volumes. C'est une action commerciale, Nathan avait pris des risques. Les éditeurs ne se sont pas bousculés puisque c'était un manuel comme un autre sur un marché concurrentiel. Nathan est rentré dans ses frais. Mais on l'a fait aussi pour l'aventure.

MV : oui et pour le fait que ça existe et que ce projet pourrait être repris un jour dans une autre version, avec un autre programme.

GLQ : après on a beaucoup voyagé, rencontré de gens pour essayer de voir comment à partir de cela faire autre chose. On a rencontré l'association euroclio. Daniel avait plein d'idées pour tirer les leçons de notre demi-échec et voir comment on pourrait faire autre chose. Mais les membres comité de pilotage franco-allemand suivaient les ordres.

MV : à ce propos, comment vous avez travaillé avec les Allemands ?

GLQ : Quand le projet a été accepté, il y a eu un appel d'offre aux éditeurs, on a remporté l'appel d'offre. Encore une fois on était quasiment seuls. Nathan était un gros éditeur de manuels. Moi je dirigeais déjà une collection de manuels français. Ils m'ont choisi parce que j'avais l'expérience des manuels et que je comprends l'allemand. C'est un avantage. Et à titre personnel j'étais très content. Moi je suis pro-européen donc ça jouait dans mon engagement personnel, Daniel aussi. On s'est lancé là-dedans. Nathan avait une vieille habitude de coopération avec Klett donc on était prêt, on avait un projet cohérent. De là on a tout inventé, on a monté une équipe avec Klett, mon homologue allemand Peter Geiss il avait le très gros avantage d'être quasiment bilingue et de parler couramment français ça nous a énormément aidé. Il n'avait pas une grande expérience mais c'était un bosseur. Puis on a essayé de monter des procédures de travail en commun. On avait un cahier des charges qui était un modèle à la française. Les Allemands étaient demandeurs. Le problème de départ c'est qu'il y a de grosses différences entre un manuel allemand et français. Le problème était d'harmoniser nos pratiques

pédagogiques. C'est ce que j'ai raconté dans toutes mes interventions. Sur le fond on a eu quasiment aucun problème, très peu ; et les sujets les plus chauds n'étaient pas ceux qu'on pensait. Ce n'était certainement pas la Seconde Guerre mondiale, c'était plutôt la guerre froide et un peu la Première Guerre mondiale. Mais le problème c'était la pédagogie. Les Allemands étaient désarçonnés par nos manuels français. Ils trouvaient que c'était trop « light », que les images étaient trop grosses, que les textes étaient trop petits. Ils n'avaient pas l'habitude de travailler comme ça. Ils n'avaient pas l'habitude de faire des leçons hyper structurées en trois parties. Le plan, un Allemand ne s'est pas ce que c'est. J'ai découvert cela.

MV : à ce moment-là ?

GLQ : oui je n'avais pas une grande expérience des autres pédagogies et moi prof de Khâgne je suis dans la caricature du système français. C'était marrant mais les Allemands parfois nous rendaient des textes je disais à Geiss que c'était bordélique. Il n'y a pas de plan, on ne comprend rien, vous dites trois fois la même chose à trois endroits différents, c'est beaucoup trop long. Ce n'était pas du tout la même façon d'écrire. C'est ça qui nous a surtout gêné. On a du vraiment harmoniser nos pédagogies. Ce que je raconte aussi souvent c'est qu'on s'est quand même inspiré de la pédagogie allemande parce qu'elle était plus inventive que la nôtre. Je crois d'ailleurs que c'est un des seuls acquis du manuel franco-allemand, c'est qu'il a largement contribué à introduire dans les manuels français une pédagogie plus ludique, plus interactive. Aujourd'hui c'est très banal dans les manuels, mais ça vient de nous et après je l'ai introduit dans mes manuels, les autres nous ont un peu copié. Aujourd'hui ça court un peu dans tous les manuels français d'écrire un texte, imaginer un dialogue.

MV : les inspecteurs nous le demandent ça

GLQ : franchement ça, c'est l'acquis du manuel franco-allemand. Au début quand j'ai vu ça, je l'ai souvent raconté aussi, c'était une double-page sur le tribunal de Nuremberg et l'exercice c'était « vous devez mettre une plaque sur l'immeuble à Nuremberg vous devez rédiger la plaque pour expliquer l'importance du tribunal »<sup>1135</sup>. Au début je me suis demandé ce que c'était, n'importe quoi, ce n'est pas sérieux. Et en fait on a réfléchi c'est un excellent exercice. Donc on s'est en inspiré.

---

<sup>1135</sup> Pistes de travail p21 question 4 : « la ville de Nuremberg souhaite faire poser une plaque sur son palais de justice et vous charge de sa rédaction. Rédigez un texte qui informe les visiteurs de l'importance de ce lieu et de la portée historique du procès de Nuremberg ».

MV : dans les manuels franco-allemands je le vois souvent, à la question de synthèse. Ce n'est plus une question de rédaction de synthèse ou argumentée avec un problématique.

GLQ : oui avec deux parcours, un plus classique un plus ludique, ça vient d'Allemagne ça.

MV : et les documents sélectionnés pour faire travailler les élèves ? J'ai vu que très souvent à la fin des chapitres il y avait un bilan où il y a des documents donnant le point de vue français et des documents donnant le point de vu allemand sur le thème travaillé.

GLQ : Oui pour chaque partie on avait imaginé une double-page « regards croisés » où on essayait pour chaque partie de faire le bilan des problèmes qu'on avait eu en fait. On avait dit ce qu'il faut faire c'est exposer les différences, montrer les problèmes qu'on a pu rencontrer. On avait montré dans une double page que les Français et les Allemands ne racontaient pas la guerre de la même façon et on s'était dit autant l'expliquer. On ne va pas le nier. On va le mettre en récit.

MV : il y a aussi beaucoup l'explication du vocabulaire, sa place. Par exemple, j'ai travaillé dessus la semaine dernière, ce que nous appelons brutalement les « invasions barbares » les Allemands appellent cela

GLQ : le vollkerwanderung !

MV : oui la migration des peuples.

GLQ : c'est presque même la promenade des peuples.

MV : j'ai l'impression que vous déconstruisez beaucoup, notamment dans le manuel de Seconde tout ce qui est la création du mythe national.

GLQ : oui tout à fait

MV : Il y a une double page que j'ai adoré sur la place de Vercingétorix en France et d'Arminius en Allemagne mais pas dans l'Antiquité mais leur utilisation au XIX<sup>ème</sup> siècle. Alors que pourtant le programme de Seconde s'arrête au congrès de Vienne en 1815, vous partez plus loin dans le siècle en expliquant que ce sont des figures emblématiques de la construction nationale. Du coup, est-ce qu'en critiquant ce mythe national on ne serait pas en pleine tentative de créer de l'Européen ? Ce manuel cherche vraiment à sensibiliser aux relations franco-allemandes mais aussi à la construction européenne.

GLQ : oui et en même temps la construction de l'Histoire, c'était les deux en même temps. On s'était dit qu'on allait aussi en profiter pour montrer ce que c'est que le boulot de l'historien et

qu'il y a plusieurs façons de voir le même objet, c'est un peu ce qu'on mettait dans les pages « regards croisés » également. Effectivement ça a à voir avec la construction européenne ; comment partager nos récits de nos histoires, tout à fait.

MV : Les manuels scolaires français sont aujourd'hui en général beaucoup plus proches du manuel franco-allemand que des manuels d'avant.

GLQ : tout à fait. Cela dit c'était déjà un peu dans les programmes français. On avait déjà introduit des thèmes autour de l'histoire de la mémoire et ça c'est pas mal. Ça venait des programmes français. On a beaucoup travaillé dans cette direction dans le programme franco-allemand, ça s'y prêtait particulièrement bien, la mémoire allemande, la mémoire française, la Première Guerre mondiale, qui n'est pas la même ... Ce qu'on appelle l'histoire multi-perspectives, les Allemands y tenaient beaucoup. Maintenant quand je fais mes manuels français, je passe mon temps à dire aux auteurs, quel que soit le thème, il faut introduire la dimension mémorielle, quelle est la mémoire de tout cela. Le manuel franco-allemand y a contribué aussi.

MV : oui il y a même toute une page sur les lieux de mémoire de la Shoah dans le monde<sup>1136</sup>.

GLQ : Oui c'est Daniel d'ailleurs qui l'a faite.

MV : ça me fait penser à ce que Dominique Borne m'avait dit : « j'ai la conviction qu'il y a une histoire européenne évidente » et c'est pour ça que pour lui en 1995 lors de la réforme il fallait intégrer toute l'histoire la France dans deux nouvelles échelles, celle du monde et surtout celle de l'Europe. Pourquoi est-ce qu'elle est si importante cette histoire européenne qu'on essaie de faire remonter dans le temps.

GLQ : je pense que l'idée sous-jacente c'est de contribuer à la formation du citoyen européen. Un citoyen c'est quelqu'un qui partage une histoire commune et nos programmes sont très nationaux. Encore que, les programmes français étaient les moins nationaux, ils sont ouverts aux dimensions européennes et mondiales, vont jusqu'au très contemporain. C'est beaucoup moins le cas en Allemagne, en Angleterre qui enseigne une histoire très nationale. Si on veut une citoyenneté européenne il faut connaître l'histoire des autres, ce qu'on partage, ce qu'on ne partage pas, des choses comme ça. Les projets qu'on avait avec Daniel, de programmes européens, aurait été d'imaginer de se mettre d'accord sur un socle commun, dans tous les pays européens, tous les programmes des pays. Puis il y aurait une dose nationale. Se mettre d'accord sur les grands thèmes communs, les écrire ensemble, c'est à ça qu'on réfléchissait.

---

<sup>1136</sup> p 36

MV : il aurait malheureusement froissé beaucoup de personnes

GLQ : (rires) ah oui, il faut accepter de réduire l'histoire nationale. A chaque fois en France tout le monde s'écrit on n'enseigne plus Louis XIV, ils ne connaissent plus les rois. Il y avait des pages entières dans le Figaro Magazine la-dessus. Alors qu'on avait raison de faire ça, les programmes étaient bien.

MV : Mais pour un socle commun, il faudrait que l'UE prenne la compétence en la matière or les programmes restent de la compétence des États-nations.

GLQ : Pas forcément, le Conseil de l'Europe travaille beaucoup là-dessus. Ne pas forcément passer par l'Union européenne. Moi je pense qu'on enseigne mal l'histoire européenne, je parle en tant qu'enseignant et directeur de manuels français. Depuis longtemps on a des chapitres sur la construction européenne. Mais je trouve ça très ennuyeux. Souvent d'ailleurs ces chapitres c'est moi qui les écris parce que ça m'intéresse beaucoup. Mais je trouve que l'histoire européenne qu'on enseigne est très ennuyeuse d'une part parce que c'est très institutionnel et c'est hyper compliqué. Moi j'aime bien les organigrammes pour montrer aux élèves que ce n'est pas comme la France mais c'est austère et je trouve cette histoire européenne enseigner en France relève presque de la propagande. J'en ai beaucoup parlé avec Dominique Borne. C'est une propagande européenne et pourtant je suis pro-européen.

MV : Dans quel sens cette propagande ?

GLQ : On enseigne une espèce d'histoire téléologique, qui va de succès en succès, traité de Rome, Maastricht ; on n'enseigne pas tellement les échecs. Alors maintenant on est obligé de les enseigner parce que ça merde. Mais on n'enseigne pas assez les résistances, les oppositions, les erreurs, les impasses. Non ?

MV : au contraire, moi j'avais l'impression que l'Europe était extrêmement positive jusqu'à ce qu'on parle de la construction européenne. L'Europe des Lumières est présentée comme extraordinaire, même l'Europe des nations à sa part de gloire. Mais à partir de l'après-guerre, cela devient un mythe en négatif, où on voit les institutions et le premier exercice qu'on demande aux élèves c'est « pourquoi ce n'est pas démocratique ? » ou « pourquoi c'est technocratique ? ». Directement. « Pourquoi c'est compliqué ? »

GLQ : oui maintenant c'est un peu ça c'est vrai.

MV : Alors déjà que c'est compliqué d'enseigner la construction européenne parce que c'est vu par le biais de la formation des institutions.

GLQ : c'est vrai que ça a tourné à ça parce qu'il y a eu tous les échecs, le non à la constitution, le Brexit, ça a mal tourné. On est passé peut-être dans l'excès inverse. On a longtemps cherché à faire une double page montrant l'Europe au quotidien, une Europe concrète pour intéresser les élèves mais on n'a rien trouvé de percutant.

MV : Oui moi je fais travailler, mais ce sont des 3emes, sur des extraits de l'Auberge espagnole, mais même ERASMUS leur parait loin.

# TABLE DES MATIERES

<b>Résumé.....</b>	<b>3</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>5</b>
<b>Conventions de rédaction .....</b>	<b>8</b>
<b>Liste des abreviations et des sigles.....</b>	<b>9</b>
<b>Sommaire.....</b>	<b>11</b>
<b>Avant-propos.....</b>	<b>18</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>21</b>
<i>L'Europe à l'École face au récit national.</i> 21	
<i>Une Europe délaissée ?</i> 22	
<i>L'enseignement de l'Europe : une nouvelle histoire ?</i> 25	
<i>Terrain d'observation</i> 27	
<i>Historiographie de l'Europe, une histoire du temps présent ?</i> 28	
<i>Les sources</i> 31	
<i>Méthodologie</i> 34	
<i>Bornes chronologiques</i> 36	
<b>Partie 1 : 1992-1999, l'apparition du citoyen européen.....</b>	<b>39</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>39</b>
<b>Chapitre 1 : Les modalités de la prise de décision politique européenne .....</b>	<b>41</b>
<i>Introduction</i> 41	
1. <i>Les objectifs éducatifs du traité de Maastricht (1992) au traité d'Amsterdam (1997) ou la fabrique du modèle européen par la subsidiarité.</i> 43	
1.1 Les traités de Maastricht et d'Amsterdam; de nouvelles responsabilités européennes en matière d'éducation ? .....	44
1.2 Réflexions sur la construction d'un « espace européen de l'éducation », lieu symbolique ou stratégique ?.....	47
1.3 L'éducation au cœur de la fabrique d'un modèle culturel européen, un travail pour le Conseil de l'Europe. ....	51
2. <i>De la société civile à la décision politique : analyse des rapports sur la dimension européenne de l'éducation.</i> 55	
2.1 Livre vert sur la dimension européenne de l'Education.....	55
2.2 Le 16 <sup>ème</sup> congrès de la CESE de 1994 ou l'appropriation de Maastricht par la société civile en matière d'éducation. ....	60
2.3 Le Livre blanc sur l'éducation et la formation, entre connaissances nécessaires et impératif économique. ....	72
3. <i>Une mise en œuvre difficile</i> 76	
3.1 Les deux « perversions » de la politique européenne de l'éducation.....	77
3.2 Quelle légitimité démocratique ? .....	80
3.3 Des conséquences peu significatives.....	81
CONCLUSION .....	83
<b>Chapitre 2 : Traduction dans les programmes scolaires français, entre décisions de l'Education nationale et nouvelle historiographie européenne. ....</b>	<b>86</b>

1. 1988-1992 : État des lieux de la fabrique et de la réflexion sur les programmes scolaires avant Maastricht	87
1.1 1989-1992 : Les prises en compte d'une dimension européenne de l'éducation en France. ....	90
1.2 La loi d'orientation Jospin : le national reste au cœur du projet républicain. ....	96
2. Les débats houleux des années 90	101
2.1 La tentative de programme de Jean-Clément Martin et son échec.....	101
2.2 Le programme Borne-Berstein.....	109
2.3 L'Histoire européenne à l'École, un débat historiographique.....	111
3. Analyse du nouveau BOEN	117
3.1 En Histoire : faire des valeurs européennes les fondements de la civilisation contemporaine.....	118
3.2 En géographie, la France comme condensée des territoires de l'Europe ? .....	123
CONCLUSION .....	125

### **Chapitre 3 Traduction dans les manuels..... 127**

1.1980-1991 : une CEE absente des manuels scolaires, l'Europe comme un continent fracturé entre des Europes.	130
1.1 Une Europe géographique et économique au dépend d'une Europe historique. ....	130
1.2 Des manuels évoluant dans le contexte de la guerre froide : un focus sur les deux grandes puissances. ....	132
1.3 Un enseignement à dominante nationale : la France au détriment de l'Europe.....	133
2. 1992-2001 : la montée en puissance de l'Europe et de ses enjeux	136
2.1 Maastricht ou la nécessaire révision des manuels. ....	136
2.2 Une nouvelle vision de l'Europe ?.....	137
2.3 Un enseignement toujours franco-centré : la France, un « condensé des territoires d'Europe ».....	138
3. En Terminale : l'Europe, un modèle émergent dans des guerres à caractère mondial	140
3.1 l'Europe nazie.....	140
3.2 Le modèle européen dans la guerre froide .....	151
CONCLUSION	154

### **Partie 2 : 2000-2009, une européanisation à marche forcée, les petits télégraphes de Maastricht..... 155**

### **Partie 2 : 2000-2009, une européanisation à marche forcée, les petits télégraphes de Maastricht..... Erreur ! Signet non défini.**

### **INTRODUCTION ..... 156**

### **Chapitre 1 : La stratégie de Lisbonne, vecteur d'identification européenne ? ..... 158**

1. La Stratégie de Lisbonne : l'éducation entre compétence d'appui et méthode ouverte de coordination	160
1.1 L'ambition de l'Europe de la connaissance .....	160
1.2 Renforcer la méthode intergouvernementale : les MOC au cœur des nouvelles modalités décisionnelles ?.....	162
2. Favoriser la formation au détriment de l'éducation, quelle sémantique pour quelles pratiques ?	164
2.1 L'économie de la connaissance, un paradoxe pédagogique.....	165
2.2 Le Mémoire sur l'Education et la formation tout au long de la vie : la compétitivité au cœur de l'éducation.....	165
2.3 Des objectifs concrets pour un espace européen de l'éducation renforcé ? .....	169
CONCLUSION .....	172

### **Chapitre 2 : l'Europe, fer de lance des programmes ..... 174**

1. Insérer les compétences : l'adaptation nationale aux pratiques européennes	174
1.1 De la connaissance à la compétence : toucher aux méthodes d'apprentissage .....	174
1.2 Mettre en place les compétences : comparaison des textes européens et français. ....	177
2. Pourquoi renforcer la dimension européenne de l'Education ?	181
2.1 Les réformes pour l'enseignement supérieur, de la Sorbonne à la réforme LMD en France. ....	181
2.2 L'Europe dans les programmes : le rapport de septembre 2000. ....	183
2.3 Jack Lang l'euro péiste.....	185

**Chapitre 3 l'Europe au cœur d'un enseignement renouvelé ..... 194**

1. L'ECJS : du Français à l'Européen, de la nationalité à la double citoyenneté ?	194
2. Les manuels franco-allemands : enseigner une Histoire européenne ou fabriquer des lieux de mémoire européens ?	196
2.1 La réconciliation franco-allemande par le biais de l'éducation : de l'échec de l'entre-deux guerres à l'avènement d'un manuel binational en 2006.	196
2.2 Écrire un manuel franco-allemand d'Histoire : qui, comment et pour quoi faire ?	200
2.3 Mettre l'Europe au centre du manuel scolaire : entre européanisation de l'Histoire et nouvelle historiographie de l'Europe.	203
3. Dans les manuels de lycée : entre montée en puissance de l'Europe et début du mythe négatif européen	222
3.1 L'histoire européenne avant l'histoire de la construction européenne ou la complexité de fixer des frontières.	223
3.2 La construction européenne, une mise en récit difficile dans les manuels de Terminale	238
3.3 En géographie : la France, au cœur d'une nouvelle aire régionale, l'Europe connectée.	254
CONCLUSION	268

**Partie 3 : 2008-2014 : d'Europe à Union européenne, d'identité à société..... 270**

**Introduction ..... 271**

**Chapitre 1 Vers une politisation du « phénomène Europe » ? ..... 273**

1. L'instruction civique européenne commune : utopie ou réalité ?	274
1.1 La recommandation du CESE en 2009	276
1.2 Le rapport EURYDICE 2012 : l'éducation civique dans un cadre européen.	280
1.3 Encourager la « citoyenneté active », ou la mise en place d'un « réel espace européen de l'éducation »	283
CONCLUSION	285
2. Trouver des biais pour enseigner la citoyenneté active sans enseignement civique	287
2.1 Mieux communiquer sur l'Europe : un nouveau mot d'ordre pour faire vivre la citoyenneté.	287
2.2 L'intervention européenne dans le développement durable : inventer un nouvel espace de l'éducation.	290
2.3 Une accumulation de programmes : quelle efficacité ?	293
3. Un travail pour le Conseil de l'Europe ? Des difficultés à penser la compétence européenne en matière d'éducation	299

**Chapitre 2 « les Européens », une histoire qui apparaît quand l'Histoire disparaît. .... 304**

1. Le tournant silencieux de 2009	305
1.1 Une réforme en catastrophe, un vocable européen qui s'affirme	305
1.2 Un programme de Seconde sous tension subissant de nombreuses modifications	309
2. Du roman national au roman européen : changement méthodologique ou adaptation ?	313
2.1 Les RDV de Blois : écriture d'une histoire des Européens	313
2.2 La critique du roman européen : entre histoire « bling-bling » et indispensable articulation entre Europe et nation.	321
3. Les Européens dans les programmes : entre omniprésence et relégation en fin de chapitre.	328
3.1 La fragile définition des Européens/de l'Européen : de l'historiographie balbutiante au programme de Seconde.	328
3.2 L'Europe coincée entre la France et la mondialisation : les programmes de géographie de 1ere.	334
3.3 Présente, partout visible nulle part : les programmes d'Histoire de 1 <sup>ères</sup> et Terminales	338
CONCLUSION	342

**Chapitre 3 : Une société européenne face aux grandes aires mondiales : la construction du nouveau récit européen dans les manuels scolaires. .... 343**

1. Le patrimoine européen : un legs politique, scientifique et culturel.	345
1.1 Le legs gréco-romain	347
1.2 L'Europe de la Chrétienté et des villes au Moyen Âge	350
1.3 Renaissance	358
2. Nation, peuple et construction européenne	377

2.1 Les Européens et les nations européennes en construction .....	377
2.2 La construction européenne : entre histoire institutionnelle et nouvelle histoire culturelle.....	382
CONCLUSION .....	397
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>400</b>
<b>SOURCES .....</b>	<b>405</b>
1. <i>Les manuels scolaires</i> 405	
1.1 Manuels scolaires pour la période 1980-1998.....	405
Troisièmes .....	405
Secondes .....	405
Terminales .....	405
1.2 Manuels scolaires pour la période 2000-2009.....	406
Manuels franco-allemands.....	406
Secondes .....	406
Premières .....	406
Terminales .....	407
1.3 Manuels scolaires pour la période 2010-2018 .....	407
Secondes .....	407
Premières .....	407
Terminales .....	408
2. <i>Sources officielles</i> 409	
2.1 Textes et directives européens (par ordre chronologique) .....	409
2.2 Textes officiels de l'Education nationale (par ordre chronologique).....	420
Fiches EDUSCOL : .....	422
2.3 Discours et rapports sur l'éducation .....	422
2.4 Autres sources .....	423
3. <i>Sources orales</i> 425	
4. <i>Comptes-rendus</i> <b>Erreur ! Signet non défini.</b>	
5. <i>Sitographie</i> 426	
5.1 Articles en ligne.....	426
5.2 Sites utilisés.....	428
<b>BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE .....</b>	<b>429</b>
1. <i>Instruments de travail et ouvrages généraux</i> 429	
2. <i>Dictionnaires de la construction européenne</i> 429	
3. <i>Contextes</i> <b>Erreur ! Signet non défini.</b>	
3.1 Construction européenne .....	430
3.2 Histoire de l'Enseignement .....	432
4. <i>Sur l'enseignement</i> 433	
4.1 Enseignement de l'Histoire et de la Géographie.....	433
4.2 Sur les manuels scolaires .....	437
4.3 L'Europe à l'école.....	440
4.4 Sur le manuel franco-allemand d'Histoire .....	442
5. <i>Modalités de la prise de décision politique</i> 444	
5.1 Politiques publiques européennes .....	444
5.2 Espace européen de l'éducation .....	449
5.3 Les programmes scolaires.....	451
5.4 Sur les compétences à l'école.....	451
6. <i>La fabrique de l'identité</i> 452	
6.1 Citoyenneté .....	452
6.2 Récits et mythes nationaux .....	454
6.3 Écriture de l'Histoire et travail de l'historien .....	459
7. <i>Travaux universitaires</i> 459	
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>462</b>
<i>Illustrations</i> 462	
<i>Tableaux</i> 462	
<i>Figures manuels scolaires</i> 463	

<b>TABLE DES ANNEXES .....</b>	<b>466</b>
B.O. N°12, 29 JUIN 1995.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
OSER LE CHANGEMENT Texte remis à Richard Descoings le 8 avril 2009 par le groupe « De l'ambition pour la réforme des lycées.....	478
Entretien : Alain LAMASSOURE .....	489
Entretien : Guillaume Le Quintrec .....	498
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>508</b>
<b>INDEX.....</b>	<b>513</b>

# INDEX

- 1992, 10, 11, 31, 34, 37, 38, 39, 40, 58, 69,  
72, 74, 79, 81, 82, 83, 89, 92, 93, 94, 95,  
96, 98, 99, 102, 118, 124, 125, 126, 142,  
170, 174, 189, 295, 344, 355, 372, 387,  
388, 389, 390, 391, 394, 395, 399, 405,  
407, 413, 418, 419, 427
- action publique, 36, 37, 42, 56, 74, 150, 274
- Adenauer, 16, 180, 231
- aire culturelle européenne, 47
- Alain Lamassoure, 29, 86, 275, 277, 278,  
382, 468
- Allemagne, 95, 129, 130, 166, 167, 181,  
182, 183, 192, 196, 198, 201, 220, 246,  
249, 297, 381, 400
- Amsterdam, 10, 37, 38, 39, 41, 254, 266,  
418
- Angela Merkel, 298
- Anne-Marie Thiesse, 196, 292
- Antiquité, 75, 94, 95, 101, 115, 140, 186,  
195, 196, 204, 210, 241, 298, 305, 315,  
317, 318, 323, 369, 436, 481
- Antonio Novoa, 41, 57, 70, 76, 345
- APHG, 8, 92, 99, 171, 182, 285
- appartenance commune, 17, 67
- Athènes*, 108, 110, 173, 204, 205, 210, 316,  
318, 443
- baccalauréat, 30, 168, 258, 379, 453, 461,  
463, 465
- BOEN, 8, 11, 27, 35, 78, 81, 102, 107, 108,  
117, 178, 179, 379, 418, 431
- Borne-Berstein, 11, 99, 100, 107, 295, 418
- Bruxelles, 38, 49, 65, 130, 177, 192, 193,  
226, 247, 256, 265, 287, 386, 387, 388,  
393, 400, 402, 412, 469
- bulletins officiels de l'éducation nationale,  
27, 29
- Bulletins officiels de l'éducation nationale,  
8, 35
- CECA, 8, 18, 34, 120, 140, 227, 232, 264,  
356
- CEE, 8, 11, 40, 88, 98, 120, 121, 122, 124,  
140, 226, 232, 233, 416, 418
- Charlemagne, 196, 236, 298
- Choppin, 27
- chrétienté, 68, 110, 192, 210, 214, 305, 319,  
321, 323, 336, 380, 420, 443
- christianisme, 100, 110, 127, 210, 216, 301,  
321, 323
- Christophe Colomb, 216, 330, 339, 470
- citoyenneté, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 31,  
34, 35, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 50, 51,  
52, 61, 73, 75, 77, 79, 108, 115, 120, 125,  
142, 147, 159, 171, 173, 174, 176, 177,  
178, 179, 185, 204, 205, 247, 252, 253,  
257, 260, 261, 263, 265, 266, 268, 269,  
270, 271, 274, 300, 317, 318, 319, 344,  
356, 357, 360, 362, 364, 366, 375, 376,

377, 392, 402, 408, 409, 410, 414, 419,  
420, 432, 443, 451, 465, 482

citoyenneté active, 20, 77, 147, 260, 261,  
263, 266, 269

citoyenneté européenne, 14, 15, 21, 34, 37,  
39, 45, 50, 51, 61, 73, 75, 115, 120, 125,  
142, 148, 173, 178, 179, 185, 204, 253,  
260, 262, 263, 265, 268, 269, 270, 271,  
274, 360, 482

citoyenneté européenne active, 20, 148,  
253, 260, 271

citoyens européens actifs, 20, 147

civilisation, 21, 22, 66, 67, 75, 107, 108,  
109, 110, 121, 210, 211, 216, 277, 280,  
327, 344, 442, 443, 448, 454, 456

Claude Allègre, 167, 168

CNP, 8, 91, 92, 93, 99, 171, 174, 175

colonisation, 96, 187, 193, 328, 340, 341,  
386

Commission, 8, 25, 27, 34, 35, 37, 38, 40,  
42, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 60,  
63, 65, 68, 70, 73, 74, 75, 78, 82, 101,  
124, 125, 143, 144, 145, 146, 147, 148,  
150, 152, 154, 155, 156, 158, 161, 164,  
168, 233, 257, 259, 260, 264, 267, 269,  
270, 273, 275, 316, 371, 372, 373, 374,  
375, 376, 377, 378, 379, 381, 382, 385,  
403, 427

Commission des Communautés  
européennes, 8, 38, 65, 164, 372, 373,  
374

commission européenne, 38, 378

Commission Santer, 69

communauté, 33, 39, 53, 67, 68, 80, 82, 87,  
95, 98, 100, 107, 120, 147, 172, 177, 179,  
195, 219, 235, 248, 269, 288, 291, 292,  
323, 332, 344, 347, 402, 408, 433, 467,  
472

compétence, 11, 12, 21, 33, 37, 39, 41, 42,  
49, 50, 62, 69, 70, 72, 75, 76, 86, 90, 91,  
142, 144, 147, 150, 151, 154, 156, 157,  
160, 161, 162, 165, 166, 170, 175, 176,  
254, 255, 266, 269, 275, 278, 363, 364,  
419, 420, 483

compétences, 11, 13, 23, 37, 38, 39, 42, 46,  
58, 66, 68, 70, 71, 73, 76, 80, 85, 90, 107,  
142, 143, 144, 145, 147, 151, 152, 153,  
156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163,  
164, 165, 166, 167, 175, 176, 177, 248,  
255, 258, 259, 262, 266, 267, 282, 364,  
375, 377, 379, 405, 407, 408, 419, 459,  
460, 463, 464, 465, 476

conscience européenne, 21, 22, 26, 68, 102,  
106, 177, 183, 193, 194, 278, 291, 357,  
360, 428, 470, 473

Conseil de l'Europe, 10, 12, 21, 46, 47, 48,  
57, 86, 89, 176, 221, 227, 241, 275, 277,  
278, 279, 371, 372, 375, 376, 377, 381,  
392, 395, 397, 418, 420, 483

Conseil européen, 33, 85, 148, 231, 375

construction européenne, 3, 4, 12, 13, 15,  
16, 18, 24, 25, 31, 34, 38, 52, 82, 84, 98,  
100, 101, 102, 115, 117, 120, 122, 124,  
126, 139, 140, 169, 172, 178, 179, 182,  
185, 188, 193, 195, 204, 219, 220, 226,  
231, 232, 235, 241, 276, 278, 290, 293,

298, 299, 311, 314, 317, 320, 339, 343, 344, 347, 355, 356, 363, 364, 365, 366, 387, 388, 413, 419, 420, 455, 481, 482, 483

culture, 21, 22, 25, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 51, 62, 66, 67, 68, 79, 83, 87, 95, 98, 109, 110, 112, 121, 122, 125, 127, 153, 165, 170, 176, 187, 193, 216, 219, 222, 257, 259, 269, 315, 316, 317, 324, 329, 343, 344, 362, 371, 373, 374, 376, 377, 378, 389, 400, 403, 407, 409, 410, 431, 432, 433, 435, 436, 437, 439, 440, 441, 442, 443, 446, 449, 454, 455, 459

culture européenne, 47, 51, 66, 68, 122, 187, 193, 329

De Gaulle, 16, 231

Delors, 34, 55, 65, 68, 69, 82, 371, 469

démocratie, 39, 51, 73, 101, 107, 110, 138, 140, 148, 151, 173, 183, 205, 210, 247, 251, 260, 264, 265, 316, 317, 318, 320, 401, 433, 438, 439, 443, 449, 462, 465

*démos*, 26, 47, 210, 216, 226, 261

dimension européenne de l'éducation, 10, 11, 33, 38, 44, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 61, 69, 75, 82, 125, 148, 166, 174, 248, 364, 372, 418

domaine de l'éducation, 3, 23, 26, 27, 41, 50, 69, 85, 143, 158, 176, 251, 378

Dominique Borne, 29, 67, 99, 100, 101, 102, 105, 111, 113, 171, 173, 183, 295, 296, 297, 298, 299, 382, 482, 483

économie de la connaissance, 33, 49, 143, 148, 151, 153, 155, 161, 167, 248, 252, 254, 260, 266

ECTS, 8, 153, 157, 167

EDD, 268

Education civique, 17, 23, 101, 123, 169, 178, 380

Education et formation 2010, 146, 164, 375

Education nationale, 1, 10, 13, 16, 29, 33, 78, 82, 88, 90, 92, 99, 142, 159, 163, 169, 170, 171, 252, 280, 281, 289, 290, 293, 319, 379, 380, 385, 418

élections européennes, 18, 19, 21, 232, 264, 377, 402

EM, 9, 69, 72, 148, 150, 153, 154, 155, 158, 257, 366

ERASMUS, 9, 40, 55, 82, 85, 101, 257, 270, 484

espace européen de l'éducation, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 58, 65, 69, 72, 73, 75, 78, 82, 84, 85, 142, 143, 144, 146, 147, 150, 151, 155, 156, 159, 164, 249, 254, 256, 260, 268, 345

espace Schengen, 18, 25, 241

État français, 28

États-nations, 41, 85, 106, 142, 191, 196, 254, 449, 483

euro, 32, 53, 85, 106, 176, 189, 201, 285, 292, 320, 474

Eurobaromètre, 18, 264, 400

Europe centrale, 15, 127, 201, 215, 241

Europe de la connaissance, 38, 70, 143, 147, 373

Europe occidentale, 32, 122, 126, 127, 140, 211, 214, 226, 233, 321, 323, 334, 451  
 européanisation, 11, 12, 20, 22, 33, 42, 43, 44, 49, 50, 70, 74, 78, 79, 80, 84, 94, 98, 142, 143, 146, 150, 158, 186, 191, 252, 256, 339, 401, 405, 419, 427  
 européen, 8, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 21, 22, 26, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 56, 58, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 110, 112, 114, 115, 117, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 136, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 176, 179, 181, 183, 185, 191, 192, 193, 201, 203, 210, 211, 214, 217, 219, 220, 221, 226, 231, 236, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 260, 261, 263, 267, 268, 269, 270, 271, 275, 277, 281, 285, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 300, 301, 305, 307, 308, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 320, 324, 326, 327, 329, 330, 332, 337, 338, 339, 340, 344, 345, 356, 357, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 379, 386, 388, 398, 402, 404, 405, 406, 410, 412, 418, 419, 420, 428, 430, 437, 451, 452, 454, 469, 472, 474, 475, 479, 482, 483  
 eurosceptique, 106  
 eurosceptiques, 33, 236  
 fiche Eduscol, 335, 338, 341, 344  
 fiche EDUSCOL, 320, 329  
 fiches eduscol  
     fiche eduscol, 31  
 formation professionnelle, 39, 40, 49, 70, 72, 85, 167  
 formation tout au long de la vie, 11, 40, 70, 76, 145, 146, 150, 152, 153, 154, 157, 164, 254, 261, 266, 282, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 406, 419, 458, 465  
 franco-allemand, 12, 13, 53, 102, 104, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 231, 278, 294, 347, 380, 395, 398, 399, 400, 419, 427, 428, 472, 478, 479, 480, 482  
 François Hollande, 90  
 Georg Eckert, 48, 53, 182, 183  
 Grandes Découvertes, 12, 327, 339, 341, 342, 420  
 GTD, 9, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 105, 171  
 guerre froide, 11, 15, 112, 122, 139, 140, 195, 298, 302, 419, 455, 480  
 Guillaume Le Quintrec, 29, 183, 184, 185, 382, 478  
 Helmut Kohl, 83, 84, 85, 231  
 identité, 17, 21, 22, 26, 33, 40, 42, 44, 45, 46, 50, 52, 58, 62, 67, 68, 75, 78, 86, 103, 113, 120, 121, 123, 127, 128, 139, 154, 173, 176, 179, 193, 194, 210, 221, 234, 235, 246, 254, 262, 280, 344, 345, 346, 361

identité européenne, 18, 26, 40, 44, 45, 52, 77, 159, 173, 177, 210, 211, 221, 234, 236, 288, 330, 332, 337, 338, 346, 378, 398  
 identité européenne, 347, 357  
 IGEN, 9, 92, 100, 101, 169, 170, 171, 295, 296, 381  
 institutions européennes, 15, 18, 21, 27, 33, 44, 52, 57, 65, 69, 123, 126, 142, 159, 222, 251, 254, 259, 260, 262, 265, 273, 298, 364, 430  
 Jack Lang, 11, 99, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 381, 384, 401, 409, 419  
 Jacques Chirac, 47, 163, 180, 210, 301  
 J-C Martin, 94, 95, 98, 99, 100  
 Jean-Pierre Rioux, 106, 171, 172  
 Jeunes européens, 15, 16  
 l'UNESCO, 124  
 l'Acte unique, 40, 82, 85, 101, 367  
 l'enseignement supérieur, 49  
 la CESE, 10, 54, 55, 56, 57, 61, 65, 71, 249, 252, 418  
 La CESE, 54, 56  
 Laurence de Cock, 32, 92, 98, 99, 284, 285, 286, 287, 337, 341, 365, 427  
*Lavisse*, 28, 280  
 le CESE, 8, 12, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 71, 253, 254, 255, 256, 265, 364, 376, 381, 420, 427  
 Le Quintrec, 184, 185  
 Léonard de Vinci, 330  
 Livre blanc, 10, 38, 49, 65, 66, 67, 68, 70, 76, 265, 364, 373, 375, 402, 418  
 Livre vert, 10, 38, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 65, 69, 70, 74, 76, 152, 166, 364, 372, 418  
 loi d'orientation Jospin, 88, 89, 90  
 Lumières, 12, 26, 96, 100, 111, 127, 136, 140, 173, 186, 221, 288, 300, 316, 327, 329, 330, 332, 335, 337, 338, 386, 410, 420, 444, 483  
 Maastricht, 19, 31, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 57, 58, 61, 62, 65, 69, 72, 73, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 89, 90, 120, 124, 125, 127, 129, 142, 152, 161, 166, 185, 193, 248, 249, 252, 254, 355, 360, 384, 388, 483  
 maison de l'Europe, 29, 275, 468  
 manuel bi-national, 29  
 manuel franco-allemand, 180, 183, 195, 472, 482  
 Marc Bloch, 24  
 ministère de l'Education Nationale, 78, 102, 380  
 MOC, 9, 11, 148, 149, 150, 168, 419  
 Monnet, 44, 122, 278  
 Moyen-âge, 68, 95, 186, 190, 298, 320, 397  
 mythe européen, 3, 16, 173, 216, 217, 361, 363  
 mythe national, 17, 196, 292, 296, 337, 390, 481  
 nation, 18, 21, 42, 53, 62, 123, 128, 138, 140, 143, 166, 173, 182, 196, 280, 295, 311, 344, 396, 400, 411, 414, 437, 448  
 Nation, 12, 17, 71, 115, 123, 166, 343, 396, 401, 412, 414, 420

Nicolas Sarkozy, 253, 281, 283, 295, 298

observatoire européen de l'enseignement de l'histoire, 29, 275

Occident, 113, 210, 211, 214, 241, 291, 320, 323, 328

OTAN, 233

Parlement européen, 9, 19, 35, 41, 46, 72, 146, 170, 253, 254, 260, 269, 271, 273, 275, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 385, 405, 469

patrimoine, 12, 28, 47, 67, 107, 110, 111, 235, 309, 310, 312, 314, 315, 316, 319, 337, 338, 420, 431, 433, 437, 441

père de l'Europe, 298

pères fondateurs de l'Europe, 25, 347

Philippe Joutard, 87, 101, 105, 295, 296, 297

Pierre Nora, 86

politique européenne de l'éducation, 45, 69, 154

politiques culturelles européennes, 47

politiques publiques d'éducation, 34, 37, 42, 44, 50, 61, 142, 146, 154

politiques publiques européennes, 36, 54, 58, 69, 151, 249, 251, 266

Première, 59, 69, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 109, 111, 112, 114, 117, 119, 120, 125, 143, 147, 150, 154, 166, 171, 174, 178, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 203, 204, 249, 252, 255, 256, 281, 283, 295, 306, 311, 313, 314, 344, 370, 383, 417, 427, 428, 448, 450, 461, 479, 480, 482

processus de Bologne, 157, 168, 404

question européenne, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 32, 94, 117, 120, 170, 204, 262, 265, 280, 281, 287, 308, 309, 344, 363, 364, 365, 367

rapport Bourdieu-Gros, 83, 84, 85, 87, 88, 91, 92, 174

rapport Thélot, 163, 166

RDA, 9, 102

récit national, 3, 10, 17, 86, 115, 247, 254, 278, 297, 472

Réforme, 81, 191, 281, 283, 320, 329, 335, 336, 337, 383, 415

réformes, 11, 21, 27, 29, 31, 33, 78, 118, 142, 145, 146, 150, 151, 152, 162, 163, 166, 171, 174, 176, 231, 281, 283, 287, 336, 337, 362, 364, 365, 375, 407, 419

Renaissance, 12, 216, 221, 327, 329, 330, 332, 334, 335, 336, 337, 341, 386, 413, 420, 442, 443

Rendez-vous de l'histoire, 171

Robert Frank, 21, 171, 173, 226, 292, 409

roman national, 12, 18, 280, 281, 287, 292, 295, 296, 297, 298, 363, 366, 414, 415, 420

Schröder, 180, 183

Schuman, 16, 33, 34, 44, 122, 220, 231, 355, 361

Seconde, 12, 25, 28, 31, 34, 96, 98, 101, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 125, 129, 130, 138, 139, 140, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 196, 198, 204, 212, 213, 215, 218, 219, 220, 221, 281, 284, 285, 286,

296, 300, 302, 305, 309, 311, 313, 314,  
315, 316, 318, 319, 322, 325, 326, 327,  
329, 337, 338, 340, 341, 343, 348, 355,  
357, 368, 370, 392, 420, 427, 428, 429,  
440, 450, 453, 459, 478, 479, 480, 481

Seconde Guerre mondiale, 25, 28, 31, 34,  
98, 109, 112, 129, 130, 138, 139, 140,  
182, 183, 185, 187, 188, 189, 195, 219,  
220, 221, 309, 311, 343, 355, 357, 428,  
440, 453, 480

semi-clandestinité, 71, 154, 255, 364

sentiment d'appartenance, 17, 18, 33, 44,  
46, 52, 62, 67, 68, 75, 78, 79, 108, 138,  
158, 170, 176, 179, 197, 211, 214, 235,  
246, 247, 249, 258, 261, 269, 280, 288,  
299, 348, 356, 360, 362, 364, 366

SNES, 9, 99, 282

société civile, 49, 53, 54, 55, 57, 58, 69,  
154, 175, 182, 249, 252, 254, 263, 265,  
271, 272

socle commun de connaissance, 255

socle commun de connaissances, 144, 163

Strasbourg, 21, 57, 89, 222, 248, 256, 372,  
381, 393, 395, 396, 397

stratégie de Lisbonne, 70, 143, 144, 145,  
146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155,  
156, 163, 167, 248, 254, 255, 266, 267,  
375, 401, 402, 406

subsidiarité, 38, 39, 40, 42, 50, 51, 65, 69,  
72, 73, 89, 90, 142, 149, 152, 156, 166,  
271

Suzanne Citron, 17, 211, 226, 247, 292, 298

Terminale, 11, 12, 15, 93, 96, 100, 108, 109,  
112, 117, 118, 119, 129, 178, 179, 183,  
185, 186, 188, 189, 195, 202, 204, 219,  
220, 223, 235, 258, 281, 283, 284, 300,  
308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 343,  
347, 349, 355, 356, 368, 369, 370, 371,  
419, 427, 428, 429, 430, 479

traité d'Amsterdam, 38, 39, 41, 46

traité de Lisbonne, 49

UNESCO, 315

Xavier Darcos, 252, 281, 282, 283, 384, 385

zone euro, 18, 25, 241, 244, 249, 251, 429

# THESE DE DOCTORAT EN HISTOIRE CONTEMPORAINE

## LE NOUVEAU MYTHE DU DEMOS EUROPEEN

*Fabrique, construction et mise en récit de l'histoire européenne dans les programmes  
d'Histoire-Géographie en France du traité de Maastricht à nos jours.*

Sorbonne Nouvelle ED625  
Maison de la recherche  
4, rue des Irlandais  
75 005 Paris



### Résumé

Si l'École est souvent analysée comme la courroie de transmission des valeurs de la République, ses programmes sont souvent critiqués à l'aune de ce fameux « roman » ou « récit » national, parfois même qualifié de « mythe ». Héros, événements spectaculaires, moments fondateurs, sont autant de scissions des programmes d'Histoire dans le secondaire, qui rythment les chronologies des manuels scolaires et les progressions des enseignants. La grande question étant toujours de savoir : que doivent retenir nos élèves pour se sentir appartenir à cette République et nation françaises ?

Dans son Histoire, faite de guerres et de déchirements, la France et ses voisines ont toutefois fait le choix de la paix. La construction européenne en est la fille, une fille qui aujourd'hui s'émancipe et cherche à obtenir un rôle de choix à l'École.

Ce travail de recherche propose l'examen de ces nouveaux rapports, non de force mais détournés, entre la France, ses programmes d'Histoire et de géographie face à cette intégration européenne sans cesse plus présente dans le domaine de l'éducation, pourtant grand intouchable de l'identité nationale. En particulier, cette thèse aura pour but de traiter les prises de décisions européennes et leurs effets dans les programmes d'Histoire et de Géographie français ainsi que dans les manuels soumis à l'attention et à l'intention non seulement des élèves mais également des enseignants qui en sont les plus grands utilisateurs.

### Abstract

In France, the History school programs are often criticized because of the “national narrative” it creates. Sometimes, it might also be called “a myth”. National heroes, spectacular events, founding moments and fathers punctuate the high school programs. And the question remains : what is essential for the pupils to remember to develop and forge a sense of belonging to the nation ?

Within its History, France and its neighbors went into wars and peace. The European construction is part of that history that the French school is writing nowadays.

This research tries to understand how History and Geography school programs are interacting with the European Education regarding the field of education. This thesis aims at analyzing the European policymaking and their impacts on the school programs, and more precisely in the schoolbooks.

**Mots clés** : Dimension européenne de l'éducation – École – enseignement de l'histoire – roman/récit national – nouveau mythe européen – manuels scolaires

**Key words** : european school dimension – school – European history – teaching Europe – national narrative – European myth – school books