

ÉDUCATION A LA CITOYENNETE EUROPEENNE : UN RÉVÉLATEUR DE TENSIONS INSTITUTIONNELLES

Pascale Delormas, Christiane Montandon

* Université Paris-Est-Créteil
pascale.delormas@orange.fr
montandon@univ-paris12.fr

Mots-clés : institution, école, citoyenneté européenne, analyse du discours

Résumé. *Le corpus que nous examinons selon l'approche de l'analyse du discours est constitué de textes récents émanant tous de l'Education Nationale. L'apparent consensus à propos d'éducation à la citoyenneté européenne sera examiné à la lumière du contrat de communication qui les fonde. On constate que la place de l'Europe dans les propositions de réforme est souvent réduite à la portion congrue, alors que se manifeste un autre symptôme plus profond, celui d'une remise en cause plus fondamentale du rôle de l'école dans l'accès à la conscience d'une citoyenneté européenne.*

0. Introduction. Démarche et corpus

La dimension contextuelle, historique et culturelle influence la construction de notre objet de recherche puisqu'il s'agit de mener l'analyse discursive de textes institutionnels censés fournir un cadrage efficace de l'évolution du système éducatif contemporain. En effet, l'intelligibilité des discours qui lie les différentes instances énonciatives dans une institution n'est accessible que par l'analyse du fonctionnement social des acteurs. Les conditions de leur énonciation peuvent être analysées en termes de contrat comme le fait Charaudeau (1995 : 162) : « Le contrat de communication définit les conditions d'intelligibilité en termes d'enjeu psychosocial par le biais de ses composantes situationnelles et communicationnelles ». Le contrat de communication permet la reconnaissance des partenaires entre eux, des traits identitaires les définissant comme sujets de l'acte de communication ; il permet de reconnaître la visée de cet acte, de s'entendre sur le propos et de considérer la pertinence des contraintes matérielles qui le déterminent.

L'Europe, cet objet politique inachevé et mal défini, suscite des discours contradictoires de la part des différentes instances institutionnelles concernées, ministre, inspection générale, ministère. Leurs écrits convergent sur la nécessité de tenir un propos « réformateur » mais un regard critique par l'analyse de ces discours, du point de vue de leur instance énonciative, d'une part, et de leurs contenus thématiques et de leurs connotations idéologiques d'autre part, visera à débusquer quel rôle joue l'injonction d'une éducation à la citoyenneté européenne dans le paysage éducatif français.

Une double démarche « intégrative » et « analytique » s'impose : la première « vise à articuler le discours [...] comme participation à un dispositif de paroles inscrit dans un lieu » (Charaudeau et Maingueneau 2002). Par la démarche « analytique », « l'analyste doit user de tout son art pour repérer dans l'enchaînement des énoncés ces points névralgiques qui donnent accès aux forces, qui à la fois permettent au texte de se replier sur sa cohésion imaginaire et lui interdisent de jamais colmater toutes ses failles. » (Maingueneau 1991: 28).

Le corpus que nous examinons est constitué de textes récents émanant tous de l'Education Nationale. Il a semblé pertinent de commencer la constitution du corpus de textes officiels à partir

de 1999-2000. En effet, c'est à la suite du BOEN, N° 5 du 5 août 1999 qu'est introduit un enseignement d'Éducation civique, juridique et sociale en classe de seconde que le ministère de l'éducation nationale qualifie d'une « des éléments majeurs de la réforme ». Ce texte annonce une visée réformatrice sur le long terme : « L'année 1999-2000 sera ... un temps d'observation.. la forme définitive des instructions ministérielles pour les années suivantes devra beaucoup à cette première mise en pratique dont les professeurs feront une évaluation constructive et partagée ». C'est pourquoi il est intéressant d'analyser un rapport de l'inspection générale dans ce domaine (T1), diffusé en septembre 2000, juste après la mise en place de cet enseignement. Trois autres textes seront examinés ici à la lumière du contrat de communication qui les fonde : *Le socle commun de connaissances et de compétences* (T2) de juillet 2006, le *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* du 21/05/2009 : « Préparation de la rentrée 2009 » (T3) et le texte ministériel « Vers un nouveau lycée en 2010. Présentation des enjeux et objectifs de la réforme du lycée » (T4). L'apparent consensus qui préside au cadrage institutionnel et son efficacité en matière d'éducation à la citoyenneté européenne sera mis en cause. Les positions institutionnelles des différents sujets d'énonciation révèlent en effet des conceptions contradictoires et souvent incompatibles quant à la référence à la notion de citoyenneté européenne. Cette dernière apparaît tantôt comme une chance inespérée de transformer véritablement des pratiques pédagogiques en innovant, tantôt comme un alibi pour masquer certains dysfonctionnements du système éducatif français. Il s'agit de montrer que la place de l'Europe dans les propositions de réforme est souvent réduite à la portion congrue, alors que « l'ouverture sur l'extérieur » en est le maître mot et manifeste un autre symptôme plus profond, celui d'une remise en cause fondamentale du rôle de l'école dans l'accès à la conscience d'une citoyenneté européenne.

1. Analyse de l'énonciation du corpus

1.1. Les locuteurs

Chacun de ces textes émane d'une instance différente au sein de l'institution, toutes incarnant l'état : ministère, ministre, Inspection Générale. Comme nous allons le montrer, ils participent d'un interdiscours peu homogène.

La différence de statut qui caractérise ces discours est indiquée par leurs signataires : les locuteurs ne parlant pas du même lieu, les responsabilités et les enjeux n'étant pas les mêmes, le contrat de communication autorise l'absence d'unanimité, mais ils témoignent de dissensions internes profondes, voire de contradictions, où le signifiant « citoyenneté européenne » occupe la fonction révélatrice d'un analyseur des enjeux contradictoires quant à des politiques d'éducation idéologiquement divergentes. Le thème de la citoyenneté européenne n'est qu'un élément parmi d'autres dans les Programmes et il n'est envisagé qu'en vertu de l'objectif de réussite fixé à la réforme scolaire dans le second texte. En revanche, il est central dans le discours de l'Inspection Générale d'histoire et géographie que la mission rend particulièrement attentive au traitement qui en est fait dans les classes.

1.2. Les destinataires

Les destinataires de ces quatre discours ne sont pas les mêmes : les programmes du ministère de l'éducation nationale comme le socle commun de connaissances concernent les élèves, les personnels enseignants et les parents d'élèves. Le texte du premier ministre s'adresse à un auditoire beaucoup plus large, la visée politique première s'exerçant avant tout sur la population. Le discours de l'Inspection Générale, partenaire désigné des services techniques du ministère, thématise explicitement l'enseignement disciplinaire et ses manques ; il est supposé corriger le comportement des professeurs de la discipline et infléchir les politiques d'éducation au niveau ministériel, dans les Programmes. Si le régime énonciatif de ces textes de cadrage est nécessairement divers, ils sont révélateurs des tensions qui traversent la question de la formation à la citoyenneté européenne et ses difficiles rapports avec l'identité nationale.

1.3. Le marquage axiologique

La liberté de ton dont fait preuve le *Rapport de l'Inspection Générale d'histoire et géographie* (T1) rompt avec l'orientation des textes suivants. Il est nettement marqué sur le plan axiologique : il oscille entre déploration et satisfecit. Il est particulièrement révélateur du malaise que suscite l'enseignement de la construction européenne, d'autant plus que les vraies raisons pour aborder cet objet d'étude sont loin d'être clairement cernées.

Le socle commun de connaissances et de compétences (T2) est censé constituer le « ciment de la nation », il tire sa légitimité de la référence explicite à des textes de recommandation extra nationaux, c'est-à-dire du Parlement Européen, du Conseil de l'Union européenne et du Programme International PISA¹. Il a l'apparente neutralité du texte de loi. Mais il est profondément politique puisqu'il a pour ambition de « donner du sens à la culture scolaire fondamentale ». L'allégeance aux institutions européennes sert de caution pour asseoir certaines préconisations, en particulier concernant les compétences sociales et civiques.

Le *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* (T3), est le fruit du travail d'une commission des Programmes – nébuleuse de personnels très divers (chercheurs auprès desquels conseil est pris, Inspection Générale, experts variés...) dont les responsabilités dans la rédaction finale est peu transparente. En tant que tel, il s'avère un discours injonctif et programmatique, ce qui ne surprend guère.

Le signataire du texte (T4) est clairement désigné ainsi que la personnalité qui l'informe : Luc Châtel, ministre de l'Éducation nationale et porte-parole du Gouvernement. Ce texte revêt les traits rhétoriques d'un discours politique volontariste. Le constat d'échec impose l'expression d'une volonté de redressement. L'amélioration souhaitée se réfère à un état des lieux jugé peu performant.

2. Les dessous de la réforme ou l'envers du décor

2.1. L'objectif de réguler la violence scolaire au mépris de la dimension socialisante de l'éducation à l'Europe

L'élargissement de l'éducation civique, juridique et sociale à « une réelle dimension européenne », jusqu'à intégrer la notion de conscience citoyenne européenne, pose la question du rôle que l'Europe peut jouer pour masquer les graves dysfonctionnements du système éducatif français. On peut postuler une corrélation entre l'introduction dans les programmes d'une éducation à la citoyenneté et l'irruption croissante de la violence à l'école.

Vers la fin des années 90, on peut relever nombre de textes officiels qui visent à instaurer des mesures de prévention de la violence à l'école, (BOEN n°13 du 28 mars 1996), et qui annoncent un plan d'action de prévention de la violence en milieu scolaire (BOEN du 6 juin 1996). Le souhait de faire une place centrale au débat « comme modalité pédagogique » est expressément formulé dans le texte du BOEN, N° 5 du 5 août 1999. Il s'agit de renforcer les liens entre les parents et les établissements, et au sein des établissements, de privilégier, par un « dispositif d'accompagnement », « l'échange d'informations et d'expériences, en prenant le parti de ménager le plus grand nombre d'occasions d'interactivité ». Ces préconisations vont dans le sens de J. Pain (1997) qui prône l'idée d'une « pédagogie sociale » s'appuyant sur un partenariat familles, associations, écoles. Il s'agirait alors d'une pédagogie centrée sur la participation et l'accompagnement de l'élève dans la construction de ses repères sociaux, de promouvoir un exercice démocratique de construction des règles de fonctionnement d'un établissement. La référence à la citoyenneté européenne et ce recours à l'éducation civique semblent être l'occasion de donner un nouvel habillage aux programmes dans une perspective de politique intérieure

¹ Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

comme le montre la circulaire interministérielle n° 06-125 du 16 août 2006 : « Lutte contre la violence. Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire ».

L'apprentissage de la citoyenneté ne concerne pas seulement des contenus de connaissance ; elle met en jeu des pratiques de sociabilité, des manières d'être vis-à-vis d'autrui et de vivre ensemble. La définition, fournie dans le *Socle commun* (T2), insiste sur cette articulation indispensable entre l'objet de connaissance et les méthodes spécifiques pour s'approprier un tel objet. On évoque les droits de l'homme en Europe pour familiariser les élèves avec les valeurs communes des pays qui constituent l'Union européenne (démocratie, droits de l'homme, libertés fondamentales) à travers des extraits de deux grands documents de référence : la *Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales* (1950) et le *Traité de l'Union européenne*. C'est un « véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements, dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence ». Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles. Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'Homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité). Mais l'on ne dit rien sur la nécessité de prendre en compte les méthodes pédagogiques pour aborder ces savoirs disciplinaires et les diverses approches disciplinaires pour cerner un objet complexe. En effet, si, dans le préambule, on fait allusion à la nécessité de créer des espaces de dialogue, c'est au niveau de l'école, non de la classe. Le législateur est muet sur les enjeux de nouvelles pratiques pédagogiques, davantage fondées sur la participation des élèves, qui exerceraient réellement leur droit à la parole et au débat démocratique. L'apprentissage de la citoyenneté ne renvoie pas à des modalités organisationnelles nouvelles qui confèreraient aux élèves un statut d'acteur dans la classe, pour lui permettre de faire l'expérience de l'exercice de la démocratie et jamais l'enseignant n'est désigné comme membre de la communauté scolaire. Il reste seul maître à bord, bien que le texte, en fin de préambule, en appelle à l'éthos de la profession : « La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets ». On lui laisse toute liberté, en fonction de ses conceptions de l'apprentissage, de décider de ses options pédagogiques. Mais c'est penser l'enseignant comme un individu isolé, sans le prendre en compte comme élément d'un système, comme membre de la communauté scolaire, celle de l'école, de l'établissement auquel il est rattaché.

Le *Rapport de l'Inspection Générale* (T1) adopte une position très critique à cet égard. Il souligne l'importance qu'un changement de pratiques pédagogiques, qui, permettant aux élèves d'être acteurs, doterait le statut même de citoyen d'une certaine cohérence : « le thème portant sur *les citoyens et leurs territoires* pose le citoyen "comme acteur de l'aménagement du territoire au niveau communal, régional, national et européen". La question de l'engagement et de la responsabilité du citoyen dans un cadre supranational est donc posée ». Le paragraphe qui clôt l'introduction de ce chapitre sur les compétences sociales et civiques pose clairement la question de la nature des apprentissages et des options pédagogiques sous-jacentes pour promouvoir méthodes actives et démarches participatives authentiques². On regrette que la thématique européenne et le concept de citoyenneté européenne n'aient pas vraiment modifié la manière traditionnelle d'enseigner, et cela même dans les classes européennes, alors que la dimension européenne est perçue comme une chance pour le système éducatif de réfléchir sur les pratiques pédagogiques et d'adopter de nouvelles méthodes : « Les cours - si ce n'est un renouvellement incontestable de la documentation - ne diffèrent guère de ce que l'on observe dans les autres classes du même niveau : quand la dimension européenne est renforcée, on focalise les enseignements sur une présentation géographique traditionnelle des États européens concernés ou sur l'historiographie comparée d'une question d'histoire ».

² Cette question d'une pédagogie interactive et d'un apprentissage coopératif a été depuis longtemps soulevée par des pédagogues comme C. Freinet et par les tenants de la pédagogie institutionnelle, à travers des pratiques comme le conseil de coopérative. Cf. Reuter (2007).

La prégnance de la forme scolaire – telle que la définit Guy Vincent (1994), comme survivance d'une organisation caractéristique du 19^{ème} siècle – peut expliquer les contraintes qui s'opposent aux innovations corrélatives d'une éducation à la citoyenneté, exigeant des pratiques collectives dans le fonctionnement de la vie quotidienne d'une classe et une participation au pouvoir et aux décisions telle que l'a théorisé la pédagogie institutionnelle à travers le Conseil coopératif (cf. Oury & Vasquez 1967, 1971). Le poids de cet héritage du passé se manifeste dans le difficile passage d'une citoyenneté abstraite à l'expérience vécue dans les classes d'une véritable citoyenneté européenne, qui pourrait s'enraciner sur la diversité des langues et des cultures des différents élèves.

2.2. L'apprentissage des langues européennes : la portion congrue

La figuration d'une école républicaine censée incarner dorénavant l'idéal européen est très timorée. Le Bulletin officiel (T3) pourrait mettre en avant d'autant plus fortement la nécessité de l'ouverture de l'institution scolaire sur le monde que l'enjeu déclaré est la formation de la conscience citoyenne : à l'idéal républicain déjà présent dans les programmes de la 3^{ème} République, s'ajouterait un idéal européen. Cependant, parmi les 15 priorités de la circulaire de rentrée pour « Répondre aux enjeux de la société, développer le service public de l'éducation, donner une chance de réussite à tous les élèves », le seul axe d'action qui puisse être considéré comme susceptible de répondre à un quelconque « désir d'Europe » est l'objectif d'« Améliorer la pratique des langues vivantes ».

Dans le *Socle commun* (T2), l'apprentissage des langues n'est que très rapidement évoqué, dans la rubrique « La pratique d'une langue vivante étrangère ». Là encore, l'argument de la nécessité de pratiquer une langue vivante étrangère s'enracine dans la réalité d'une Europe plurilingue et des préconisations du Conseil de l'Europe.

Pas plus dans le texte (T4) que dans les précédents un privilège n'est accordé aux langues européennes. Outre que l'ambition européenne est restreinte à l'enseignement des langues vivantes, l'Europe n'est évoquée que dans le cadre d'une triade : « sections européennes », « sections de langues orientales », « sections de langues régionales » ; la prescription de développement des sections englobe en un seul titre « sections européennes » et « sections de langues orientales » et à la fin du paragraphe qui leur est consacré est ajoutée une mention concernant les « sections de langues régionales » qui « feront aussi l'objet de toute votre attention ». Ou, plus loin, le texte réclame « le renforcement de l'enseignement des langues étrangères, [qui] va de pair avec l'ouverture européenne et internationale du système éducatif ». La mention particulière accordée à l'apprentissage de l'allemand, seconde langue étrangère qui « doit demeurer prioritaire », peut sembler ironique quand on sait que l'allemand est devenu « langue rare » en France. Enfin on peut s'étonner du terme « étrangers » employé dans le texte, alors qu'il s'agit de fonder une communauté d'appartenance de tous les citoyens européens à une même institution : cet apprentissage « favorise le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale ».

Il n'est fait aucun lien entre un vivre ensemble citoyen et la capacité à comprendre l'autre dans sa langue. Une telle juxtaposition des connaissances et des compétences, sans que soit envisagé l'impact de la langue comme médiation du rapport au monde, témoigne d'une conception clivée de la langue, réductrice à une simple fonction de communication utilitariste, sans commune mesure avec ce que chaque langue véhicule de représentation du monde qui lui est spécifique. Aussi, quand dans la seule rubrique consacrée à l'apprentissage d'une langue étrangère, on affirme qu'elle « développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle », on peut s'interroger sur la signification d'une telle remarque.

L'un des bénéfices retenus pour promouvoir l'apprentissage d'une langue étrangère ne retient que sa fonction communicationnelle et méconnaît totalement sa fonction cognitive³, caractéristique d'un cloisonnement des secteurs de connaissances. L'« ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir » dont il est question sont complètement déconnectées de la formation propre à la culture humaniste. Ni dans le chapitre consacré à la culture humaniste, ni dans celui qui est consacré aux compétences sociales et civiques, il n'est envisagé de reconnaître aux diverses langues vivantes européennes un rôle prépondérant dans l'analyse et l'interprétation des textes, caractéristiques d'une approche anthropologique susceptible de sensibiliser les élèves à d'autres formes de représentation du monde (objet de la littérature comparée).

3. Le problème du cloisonnement disciplinaire et l'enjeu des méthodes pédagogiques.

Le recours à la notion d'éducation civique met en évidence des velléités d'introduire des actes pédagogiques « citoyens » et d'utiliser l'éducation à la citoyenneté européenne comme levier pour promouvoir d'autres méthodes d'apprentissage.

L'enjeu pédagogique d'un travail interdisciplinaire transparait clairement dans (T1). Première inspiratrice des discours prescriptifs des Programmes, l'Inspection Générale thématise les préconstruits qui sous-tendent les pratiques et les discours scolaires. La critique des Programmes dont les inspecteurs sont pourtant souvent les auteurs et de la langue de bois qui y domine peut paraître paradoxale (« l'affichage des intentions suffisant souvent à faire valoir un projet toujours à venir »). Positionnement dans le champ ? Concurrence interne au corps ? Mais c'est un autre trait plus profondément ironique qui caractérise leur discours : la promotion explicite du questionnement transdisciplinaire de l'Europe manque nécessairement sa cible puisque les rapports sont adressés aux seuls spécialistes de la discipline. Les rapports qu'ils établissent constituent le seul lieu où peut s'exprimer la revendication d'un enseignement ambitieux de l'Europe mais pour des raisons statutaires, l'inspection d'histoire et géographie ne peut s'autoriser à déborder de ses prérogatives, si bien que l'interaction est maintenue dans une clôture qui a bien peu de sens.

Les auteurs reconnaissent le poids des représentations sociales et /ou collectives dans la difficulté à se décentrer d'un point de vue trop franco-français. Face à cet objet complexe qu'est l'Europe, la profession enseignante est démunie et les universitaires hésitants « face à un concept qu'ils ne reconnaissent guère ». Et les inspecteurs de se référer à M. Foucher (1998), qui considère que l'Europe est un « objet géographique peu estimé des géographes universitaires ». Les interrogations de J.-P. Rioux rejoignent celles de M. Foucher : « la recherche historique avec le renfort combiné de la géographie et de la sociologie, phénomène unique au monde, a été organisée et conduite avec du national placé au centre des problématiques scientifiques et des processus sociaux de transmission »⁴.

L'Inspection déplore l'approche « traditionnelle, accumulative, sans interrogation » (« un continent qui va de l'Atlantique à l'Oural »), sans aller toutefois jusqu'à préconiser une véritable interdisciplinarité. En effet, une pédagogie de projet réclame une démarche de coopération de plusieurs disciplines, ce que ne manque pas de signaler le paragraphe suivant, tout en reconnaissant la fragilité et le caractère artificiel d'une telle collaboration. Elle émet un constat plutôt désabusé sur ce recours à l'Europe dans les projets d'établissement : « L'Europe est volontiers placée au cœur des projets d'établissements. Cependant les projets réellement organisés autour du thème européen sont rares ».

On souligne que les initiatives innovantes en ce sens dépendent de la bonne volonté et de l'engagement personnel d'individus et que seules deux disciplines en porteraient l'initiative : « Les

³ Cette distinction vient de Vygotski (1997).

⁴ Colloque de l'IREGH. *L'Europe, objet d'enseignement ?* Dijon, 1995.

professeurs d'histoire et de géographie font ce qu'ils peuvent dans ce contexte général où le faire valoir d'établissement est au moins aussi important que le projet pédagogique. Face à des projets très divers, dont ils sont souvent initiateurs comme les professeurs de langues vivantes, depuis les échanges scolaires jusqu'à l'exposition sur la citoyenneté européenne, la participation des professeurs d'histoire et de géographie est fort diverse. Ils sont souvent associés pour leur compétence à ces projets et, dans de nombreux cas, leur participation donne de la cohérence à une démarche collective pluridisciplinaire ». Le rapport valorise un tel investissement qui peut s'avérer un tremplin pour expérimenter d'autres manières d'enseigner et d'apprendre, même si ces initiatives sont encore bien timides et fragiles : « l'observation révèle d'incontestables réussites fondées sur la conception de thèmes croisés associant histoire ou géographie et langues. De plus, de nombreux professeurs d'histoire et de géographie conçoivent et animent des échanges scolaires et des voyages en prolongement de leur enseignement. Tout cela contribue à présenter l'Europe d'une manière plus nuancée, plus complexe et plus vivante ». Une mention particulière est décernée aux établissements professionnels⁵ : « On note, en lycée professionnel, une volonté de plus en plus fréquente d'ouvrir le projet d'établissement à l'Europe : faire découvrir une entreprise étrangère devient un objectif qui complète la dimension linguistique et culturelle des échanges. Dans l'académie de Toulouse, les conventions signées entre le rectorat et plusieurs régions européennes favoriseront cette ouverture nouvelle des lycées professionnels. »

On voit combien ce recours à la notion de citoyenneté européenne peut s'avérer une référence à double tranchant : poudre aux yeux et alibi masquant un immobilisme pédagogique ou, au contraire, gage d'innovation pédagogique et d'ouverture pluridisciplinaire.

4. Une Europe instrumentalisée

4.1. Approche économiste versus humaniste

La circulaire (T3) préparant la rentrée scolaire met l'accent sur la lutte contre la violence et les discriminations. L'absence totale de référence à la citoyenneté européenne ne laisse pas d'interroger la nature de ce recours à l'Europe et surtout l'utilisation idéologique qui peut en être faite. Le *Socle commun* n'évoque jamais que l'Union européenne et non la citoyenneté européenne. Dans la rubrique 5 « La culture humaniste » une place conséquente est consacrée à énumérer les divers repères fondamentaux requis pour acquérir une formation aux humanités. Mais une telle liste, à laquelle s'ajoute la connaissance des droits de l'homme, ne peut manquer de donner l'impression d'asséner des pétitions de principe difficilement réalisables étant donné l'ampleur et l'ambition de la tâche. Dans (T4), le recours à l'Europe apparaît comme une nécessité pour combler un retard économique et non comme un impératif humaniste.

Comme on peut s'y attendre, la tonalité du discours de l'Inspection est bien différente. La critique à l'Europe marchande est virulente. On relève les termes suivants : « marchandisation » « marketing territorial », « traditionnelle approche économiste dominante depuis Pierre George et son Europe des marchands, dans les années soixante » *versus* « éducation au doute, au questionnement », « inquiétude créatrice », « l'identité culturelle européenne s'affirme dans le refus d'admettre une identification achevée, par conséquent dans l'incertitude et l'inquiétude ». Les auteurs dénoncent un déficit de conceptualisation, en affirmant que « la construction d'une véritable conscience européenne est en gestation et que la réalité même de l'Union européenne s'inscrit dans un mouvement historique encore inachevé ». La tâche nécessite de tenir compte des controverses au sein de l'Europe et l'on ne peut se satisfaire d'un exposé positiviste et d'une présentation factuelle de données statiques : « Au total, l'enseignement de la géographie de l'Europe reste encore trop traditionnel, trop nomenclatural, insuffisamment problématisé, sauf à considérer que les chapitres consacrés aux succès d'Airbus et d'Ariane

⁵ Les établissements de formation professionnelle à faible capital culturel sont, de ce fait, moins sensibles aux « résistances ». La dimension économique censée y primer sur les « humanités », tout semble contribuer à favoriser les échanges.

constituent une approche positive. »

L'espace européen est limité à l'Union européenne au détriment des autres états européens – Europe médiane et orientale – et la vision qui en est donnée est très franco-française et défensive. L'articulation entre citoyenneté nationale et citoyenneté européenne est une question particulièrement développée : « Il s'agit aussi de montrer que, dans le cadre d'une diversité assumée, l'identité nationale n'est pas incompatible avec une identité européenne qui est à la fois héritage et avenir à construire. En éducation civique, les professeurs et leurs élèves peinent à se percevoir comme citoyens - ou futurs citoyens - européens tant la citoyenneté leur apparaît indissociable de l'appartenance à un état-nation. Dans les derniers programmes, l'ambition d'éveiller chez les élèves une conscience citoyenne européenne et de leur donner une meilleure connaissance, moins franco-centriste, du monde qui les entoure est évidente. Ne nous étonnons donc pas d'une attitude prudente et du privilège toujours largement accordé à la dimension hexagonale aux dépens de la dimension européenne ». Les auteurs du rapport mesurent l'enjeu d'une problématisation de la notion de citoyenneté : « Les institutions européennes, mais aussi et surtout le concept de citoyenneté européenne tel qu'il ressort du traité de Maastricht, sont inscrits au programme d'éducation civique de troisième. Il s'agit bien ici de faire connaître les valeurs universelles et humanistes nées en Europe, la liberté comme " patrimoine commun d'une Europe fragmentée ", le respect des droits de l'homme ».

Il n'est pas indifférent qu'en traitant la question des cloisonnements disciplinaires d'une part, et le problème du statut ambigu de l'approche humaniste d'autre part, nous ayons abordé de manière indirecte la question des pratiques pédagogiques et de leurs présupposés idéologiques.

4.2. Externalisation de la mission de l'école

Contrairement au discours scolaire de la 3^{ème} République, dont l'autarcie puisait sa justification dans la prétention à former un public d'élèves aux fondamentaux (lire, écrire, compter), le *Bulletin Officiel* (T3) fait largement appel à un extérieur qui déborde le cadre de la seule institution scolaire comme si l'Europe des langues ne pouvait se construire efficacement qu'en dehors d'elle. La temporalité de l'année scolaire et les compétences des professionnels de l'école, c'est-à-dire les compétences des enseignants sont remises en cause : les stages d'anglais gratuits offerts aux lycéens ont lieu pendant les vacances et le recours à des intervenants extérieurs marginalise les professeurs dont la place dans le dispositif est absente.

L'institution semble se défaire de ses prérogatives en dépouillant ses propres fonctionnaires de leur mission éducative en matière d'apprentissage des langues et en désavouant ses propres agents. Programmes, manuels et professeurs seraient inaptes à mener le combat, qu'il s'agisse du combat économique *contre* les partenaires européens que le ministre souhaite impulser ou du combat citoyen *pour* une Europe humaniste que l'Inspection appelle de ses vœux. En outre, nul ne sait à qui incombe la responsabilité pédagogique du recrutement des nouveaux intervenants ni quels en seraient les critères. La question européenne lui échappant de fait, la confiscation d'une maîtrise qui incombait jusque-là à l'École apparaît comme une conséquence fatale, que les responsables soient opposés à une telle issue ou qu'ils la promeuvent, l'Inspection fournissant des arguments aux politiques quoiqu'ils en aient.

5. Conclusion

Nous espérons avoir montré en quoi la question de l'éducation à la citoyenneté européenne fait éclater le décalage de plus en plus flagrant entre école et société et révèle à travers la diversité statutaire des signataires de ces textes les tensions qu'un inévitable changement de la forme scolaire ne cesse de susciter. L'exercice de la citoyenneté européenne au 21^{ème} siècle ne peut se réduire à l'être citoyen du 19^{ème} siècle. Raveaud (2006 : 12) souligne comment la notion de citoyen (en France et en Angleterre) s'avère insuffisante dans son acception classique en termes de droits et de devoirs politiques et sociaux et réclame désormais d'être élargie à des pratiques collectives

du vivre ensemble, à des ritualisations de la vie quotidienne au sein de la cité, telle que la définirait l'espace de l'exercice d'une véritable citoyenneté car « La citoyenneté ne peut se transmettre par le seul discours. Apprendre à appartenir et à participer est au fondement, selon nous, de toute citoyenneté ». Mais Rousseau dans l'*Émile* (1866 : 179) opposait déjà deux finalités à toute éducation : « Nous ne sommes pas apprentis ouvriers, nous sommes apprentis hommes ; et l'apprentissage de ce dernier métier est plus pénible et plus long que l'autre ».

6. Références bibliographiques

- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Dardy, C., Ducard, D. & Maingueneau, D. (2001), *Un genre universitaire : le rapport de soutenance de thèse*. Toulouse : Presses Universitaires du Septentrion.
- Delormas, P. (2010). Analyse du discours et discours institutionnel de l'école : le cas de l'écriture de soi. *Cahiers de Sociolinguistique*, 15.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Foucher, M. (1998). *La république européenne entre histoires et géographies*. Paris : Belin.
- Oury, F. & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.
- Pain, J. et Philipp, C. (1997). *Le courrier de Suresnes*. 70.
- Raveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté en France et en Angleterre*. Paris : PUF.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Rousseau, J.-J. (1866). *Emile*. Livre II. Paris : Garnier.
- Rouiller, Y. & Lehraus, K. (Ed.) (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 57-80). Bruxelles : Peter Lang.
- Vincent, G. (dir.) (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, In *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Vygostki, (1997). *Pensée et langage*. Paris : La découverte.
- Young, M.F.D. (2001). Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative ». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). *Revue française de pédagogie*, 135, 29-34.