



HAL
open science

L'Europe à bonne école : étude comparative d'établissements scolaires du premier degré publics et privés dans le département du Finistère

Marie-Laure Croguennec-Alix

► **To cite this version:**

Marie-Laure Croguennec-Alix. L'Europe à bonne école : étude comparative d'établissements scolaires du premier degré publics et privés dans le département du Finistère. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02987163

HAL Id: dumas-02987163

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02987163>

Submitted on 3 Nov 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université de Bretagne-Loire

Université de Bretagne Occidentale

UFR Lettres et Sciences humaines - Faculté Victor Segalen

BREST

Année universitaire 2017/18

MÉMOIRE

MASTER 2^e année

Civilisations, Cultures et Sociétés

L'Europe à bonne école

Étude comparative d'établissements scolaires du premier degré

publics et privés

dans le département du Finistère

Marie-Laure CROGUENNEC-ALIX

sous la direction de Mme Arlette GAUTIER

Université de Bretagne-Loire

Université de Bretagne Occidentale

UFR Lettres et Sciences humaines - Faculté Victor Segalen

BREST

Année universitaire 2017/18

MÉMOIRE

MASTER 2^e année

Civilisations, Cultures et Sociétés

L'Europe à bonne école

Étude comparative d'établissements scolaires du premier degré

publics et privés

dans le département du Finistère

Marie-Laure CROGUENNEC-ALIX

sous la direction de Mme Arlette GAUTIER

REMERCIEMENTS

Je tiens en premier lieu à remercier Madame Arlette Gautier pour la confiance qu'elle m'a renouvelée en m'accompagnant par ses conseils et sa disponibilité tout au long de cette deuxième année de recherche universitaire.

Merci à toutes les personnes que j'ai eu la chance de rencontrer au travers de cette étude, particulièrement les enseignants dont beaucoup m'étaient inconnus et qui se sont ouverts à moi : je suis sensible aux beaux moments d'humanité qu'ils m'ont fait partager et à la grande confiance qu'ils m'ont offerte en livrant leurs vécus, parfois douloureux, mais toujours avec authenticité et sérieux.

Merci à Monsieur Emmanuel Morucci pour ses pensées présentes, fréquentes et encourageantes, et la poursuite d'une forte amitié renforcée sur fond de valeurs européennes.

Merci à mes nombreux amis qui depuis deux ans me soutiennent et m'encouragent dans ce défi, parmi lesquels Philippe Rioual pour sa précieuse aide technique, et Isabelle Boulil, ma "grande copine" depuis tant d'années, pour sa relecture avisée. Je suis étonnée et touchée par l'intérêt et la fierté qu'ils manifestent tous à mon travail.

Merci à mes élèves qui donnent du sens à ma vie chaque jour, et que je symbolise au travers de mes "Petits Polonais" d'il y a six ans, devenus aujourd'hui lycéens. Ils se reconnaîtront.

Merci à l'Europe et sa destinée que je suis fière d'avoir pour paysage.

Merci aux sciences humaines, les bien nommées.

Merci renouvelé à mon père, parti chez les regrettés, qui dès la première heure m'a encouragée avec sincérité.

*On ne naît pas européen.
On le devient.
Aucun traité n'y changera rien.*

Catherine Guibourg - 2006

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	11
1 - PROBLÉMATIQUE - DES CONCEPTS AU CADRE THÉORIQUE	19
1.1 L'éducation à la citoyenneté	19
1.1.1 La citoyenneté : Quoi ? Où ? Comment ? Pour quoi ?	21
1.1.2 L'identité : Quoi ? Où ? Comment ? Pour quoi ?	23
1.1.3 L'identité européenne	26
1.1.4 La longue marche de la citoyenneté européenne	31
1.1.5 Les conditions de construction de la citoyenneté	36
1.1.5.1 La construction de la citoyenneté concerne tous les âges	36
1.1.5.2 La citoyenneté se construit par pratique et cohérence	37
1.1.5.3 La citoyenneté se construit par continuité et durée	39
1.2 La religion : vecteur d'européanisation	40
2 - LE CONTEXTE : L'EUROPE EN MOTS	44
2.1 Le contexte du côté du prescripteur : formel ou réel ?	44
2.1.1 L'Europe dans l'éducation : quels mots pour le dire ?	44
2.1.1.1 La place de l'Europe dans les programmes scolaires de 2015 cycle 3	44
2.1.1.1.1 Histoire	45
2.1.1.1.2 Géographie	45
2.1.1.1.3 EMC (Enseignement Moral et Civique)	45
2.1.1.2 Formation initiale des enseignants : et l'Europe dans tout ça ?	49
2.1.1.3 Enseignant : un métier référencé - les 19 compétences de juillet 2013	50
2.1.1.4 La laïcité	52
2.2 Le contexte du côté de l'acteur : quelle(s) réalisation(s) ?	54
2.2.1 La neutralité dans l'éducation à la citoyenneté européenne : réalité ou vœu pieu ?	54

2.2.2 La pédagogie de projet	57
2.2.3 L'impact du référendum de 2005	59
2.2.4 Des déclarations aux actions	62
2.2.4.1 Déclaration de Paris du 17/03/2015	62
2.2.4.2 Apprendre l'Union européenne à l'école	65
2.2.5 Des ressources : la collection « EuroMaths » Hatier – Marie-Lise Peltier ..	67
3 - LES HYPOTHÈSES	70
3.1 L'éducation à la citoyenneté européenne est un enseignement visible d'un enjeu politique.	70
3.2 L'éducation à la citoyenneté européenne est un enseignement rejeté ou revendiqué par l'enseignant selon la représentation de l'Europe qu'il se construit.	72
3.3 L'éducation à la citoyenneté européenne est un enseignement connecté aux territoires de dépendance.	73
4 - L'ENQUÊTE	75
A Méthodologie	75
A.1 Le contexte et la recherche d'objectivité	75
A.2 Le choix de la méthode	76
A.3 La recherche de témoignages : une mission difficile	78
A.3.1 Les modalités de contacts	81
A.3.1.1 Les établissements de l'Enseignement public	81
A.3.1.2 Les établissements de l'Enseignement privé	84
A.3.2 Entretiens d'anciens élèves	85
A.3.3 Entretiens institutionnels	85
A.4 La difficile extériorité du chercheur	86
A.4.1 Le rapport à soi	87
A.4.2 La signature	88
A.5 Le guide d'entretien	89

A.6 Le déroulement	91
A.6.1 L'entretien semi-directif	91
A.6.2 Enregistrement, transcription, méthode d'analyse des données	92
B - Analyse des données	93
Place de l'éducation à la citoyenneté européenne dans les pratiques	93
B.1 L'éducation à la citoyenneté européenne : comment ?	94
B.1.1 Entrée linguistique ou culturelle	94
B.1.2 Des apports géographiques aux apports de l'UE	96
B.1.3 Diversité de situations et question de temps	96
B.1.4 Des projets Comenius	97
B.1.5 Des projets plébiscités par l'Enseignement privé	98
B.2 L'éducation à la citoyenneté européenne : pourquoi et pour quoi ?	103
B.2.1 Pourquoi ?	103
B.2.2 Pour quoi ?	105
B.2.3 Les écoles situées en REP : cultures et valeurs ajoutées	105
B.2.4 Programmes scolaires	107
C - Vérification des hypothèses	109
C.1 Vision de l'Europe	109
C.1.1 Répartition clivante public/privé	110
C.1.2 Quels mots employés et par qui : qui dit quoi ?	111
C.1.2.1 Du flou dans le flou : rejet ou regret ?	112
C.1.2.2 Catégorisation des vocables (anti-européens)	112
C.1.2.3 Catégorisation des vocables (pro-européens)	114
C.1.2.4 Paradigmes opposés : les mêmes mots pour dire le contraire	116
C.1.2.5 Du vocable au vocabulaire : quand la forme révèle le fond	116
C.2 Parcours personnel	117

C.2.1 Des facteurs constitutifs	118
C.2.1.1 Une constante : l'attrait pour les langues	118
C.2.1.2 Des facteurs dominants	119
C.2.1.2.1 L'influence de la famille	119
C.2.1.2.2 L'influence d'une expérience personnelle	121
C.2.1.3 Des facteurs favorisants et consolidants	123
C.2.1.3.1 Les formations en langue	123
C.2.1.3.2 Les formations Comenius	124
C.2.1.3.3 Les formations : besoins et offres	125
C.2.1.4 Un fil rouge : la culture	126
C.2.2 Culture et identité : le cœur et la raison	129
C.2.2.1 La prévalence de l'identité française	130
C.2.2.2 Une multi-identité revendiquée aux effets remarquables	130
C.3 Le cadre de fonctionnement	135
C.3.1 Un fonctionnement différencié	135
C.3.1.1 Autorité et hiérarchie	136
C.3.1.1.1 Des lieux d'émergence à la gouvernance	139
C.3.1.1.2 Le cadre de référence	139
C.3.1.2 Influence sur les enseignants : quelle liberté pédagogique ?	140
C.3.2 Projet d'école et projet d'établissement	142
C.3.2.1 Place de l'éducation à la citoyenneté européenne dans les projets d'école	143
C.3.2.2 Facteurs favorisants : appuis et ressources	145
C.3.2.2.1 Des appuis liés aux personnes	145
C.3.2.2.2 Des appuis liés aux pratiques	147
C.3.2.2.3 Projet Enseignement Catholique	148
C.3.2.2.4 Valorisation Label EEF	150
C.3.3 Place de la pédagogie de projet dans la pratique	157
C.3.3.1 Avantages et intérêts	158

C.3.3.2 Difficultés et obstacles	159
C.3.3.3 Facteurs favorisants	160
D - "Six ans après" : entretiens d'anciens élèves.	161
D.1 - Six ans après, le voyage.	161
D.2 - Six ans après, la vision de l'Europe et le sentiment d'appartenance	163
D.3 - Six ans après, la place de l'Europe dans les programmes scolaires	164
CONCLUSION	167
ANNEXES	176
- Tableau suivi des entretiens	176
- Entretiens : deux exemples (école publique 7 et école privée 8)	182
BIBLIOGRAPHIE	195

INTRODUCTION

Présente dans de nombreux débats, l'Europe résonne aujourd'hui dans l'espace de chacune et chacun : de la validation à la contestation, les positionnements sont multiples et nuancés, et témoignent d'une réalité qui s'inscrit au-delà d'un secteur purement économique. En effet, l'Union européenne correspond de fait en 2018 à un territoire d'identification qui nécessite, pour une appropriation par ses citoyens, l'émergence ou la consolidation d'un sentiment d'appartenance à cette dimension territoriale.

L'éducation à la citoyenneté européenne intervient dans cette perspective au travers d'une nécessaire européanisation des consciences par le biais d'organisations dont font partie les établissements scolaires ; éduquer à la citoyenneté européenne avec plus ou moins de conviction est un des éléments de l'européanisation.

Concernant la mission scolaire justement, s'agit-il alors d'enseigner ou éduquer ? La distinction des termes n'est sans doute pas neutre ni sans effet, mais au contraire témoigne d'un positionnement en relation avec des perceptions personnelles, du point de vue des acteurs, ou institutionnelles.

Partant du constat selon lequel la participation aux actions proposées par la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest à destination des établissements scolaires provenait davantage de l'enseignement privé sous contrat que de l'enseignement public, il est apparu intéressant de creuser cette question et d'essayer d'en savoir plus : qu'est-ce qui explique, sociologiquement, ces raisons ? Pourquoi la conscience européenne serait-elle plus présente, ou du moins plus visible, dans l'un des espaces ? Comment les enseignants s'emparent-ils des dispositions réglementaires à ce sujet, dès lors qu'il s'agit des mêmes pour les deux secteurs d'enseignement, et comment les traduisent-ils sur le terrain ? Que peut-on trouver en amont de ces pratiques ?

Le mémoire de master 1^{re} année a proposé un regard sur l'éducation à la citoyenneté européenne au travers de la définition de concepts (l'éducation, la citoyenneté, l'identité européenne, l'européanisation), mais aussi du contexte dans lequel prennent corps les pratiques pédagogiques. De ce croisement, ont émergé du terrain des réalités différentes qu'il convient à ce stade de relier aux hypothèses abouties

dont la vérification fait l'objet de ce mémoire de master 2^e année.

Car si elle est souvent et justement considérée floue et lointaine dans la vie quotidienne des adultes, l'Europe peut faire sens dans l'espace de jeunes esprits. À l'image de propos spontanés tenus par des élèves de fin de primaire, on peut s'interroger sur le terreau pédagogique, éducatif, culturel, voire politique, qui les a alimentés :

"Heureusement que maintenant on a l'Union européenne pour que ça ne recommence pas !" Louis 10 ans, élève de CM2, le 5 décembre 2011.

"Je suis contente d'être dans votre classe pour pouvoir faire la dictée de l'Europe." Louise, 10 ans, élève de CM2, septembre 2015.

"Vous avez fait un sapin européen à nouveau cette année ?" Yanna, 11 ans, élève de 6^e, le 9 décembre 2016.

Ces trois expressions ont été prononcées dans des contextes singuliers, mais ont en commun le sujet de l'Europe au travers d'une dimension politique, un thème ou une activité culturelle.

Si « L'Europe est un complexe » selon Edgar Morin¹ dans le sens d'un tissage de diversités assemblées, elle constitue également selon lui une communauté de destin qui devrait créer chez ses citoyens une identité commune et partagée à laquelle ils peuvent se référer². Le sujet n'est donc pas réduit à une vision uniformément vécue mais au contraire met en relation par nature des approches aussi diverses que variées, fortement ancrées par les représentations issues des expériences et rencontres. C'est ce dont témoignent ces trois jeunes élèves, chacun en référence à un vécu spécifique.

C'est en décembre 2011 que Louis et trois autres camarades de sa classe de CM2 ont participé à un séjour d'une semaine à Varsovie, bénéficiant du premier prix remporté par leur groupe lors du concours organisé par l'AEDE-France³. Accompagnés de leur enseignante, les lauréats de la catégorie école ont vécu une découverte de la capitale polonaise au même titre que les vainqueurs nationaux des catégories collège, lycée et enseignement professionnel. Au programme et entre autres visites, le Musée de l'insurrection à Varsovie retraçant le quotidien et la vie des habitants

¹ MORIN Edgar *Penser l'Europe*, Paris, Folio actuel, 1990 (1987) p. 22

² *Ibid.* p. 196

³ Association Européenne De l'Éducation

pendant le siège, et principalement l'insurrection du 1^{er} août au 2 octobre 1944. Quand, à la fin de la visite, l'enfant de 10 ans exprime avec spontanéité et soulagement "*Heureusement que maintenant on a l'Union européenne pour que ça ne recommence pas !*", il acte l'intégration et la prise de conscience de la mesure d'un événement historique marquant et majeur, positionnant sa réflexion dans un contexte politique ; pour lui, désormais, grâce à l'Union européenne, cette situation, la guerre et ses traductions, ne pourra plus se produire. A contrario, dorénavant c'est la situation inverse, à savoir la paix, qui prévaut. C'est tout le sens de l'expression de Jean Monnet à la création de la CECA cité par Elsa Guichaoua⁴ : « Faire l'Europe, c'est faire la paix ». L'élève, pas encore citoyen puisque comme le rappelle Anicet Le Pors⁵ un mineur ne l'est pas encore, s'approprie cette valeur et fait du lien avec ses connaissances pour en tirer ce sens qu'il leur donne. Plus récemment, Kylian, également élève de CM2, s'est inquiété en cours d'histoire sur la Première guerre mondiale de la belligérance entre la France et l'Allemagne alors que "ce sont des pays d'Europe", avant d'exprimer un soudain soulagement de compréhension dès sa question formulée : "*Ah oui ! à ce moment-là c'était l'Europe mais pas l'Union européenne...*" Quand des adultes usent de termes approximatifs et qu'à l'inverse de jeunes écoliers emploient à bon escient des vocables distincts et précis apportant un éclairage et faisant sens, ne peut-on pas parler de construction de la pensée et d'éducation des consciences ?

Louise quant à elle exprime à son enseignante sa satisfaction de se trouver dans sa classe afin de participer à la dictée de l'Europe amenant la professeure à l'interroger sur cette information ; l'élève de 10 ans maintient que dans cette classe-là, les élèves y participent tous les ans, généralisant à partir de la lecture d'une publication récurrente dans les palmarès de l'école des années antérieures. Quand l'enseignante lui précise que ce n'est peut-être pas automatique ni obligatoire dans la mesure où les autres classes n'y participent pas, elle rétorque qu'elle a entendu avec d'autres élèves qu'avec cette maîtresse-là, on fait beaucoup d'Europe.

Quand l'élève de sixième profite de la rencontre avec son enseignante de l'année antérieure pour se renseigner sur le renouvellement ou non d'une opération culturelle et européenne, y voit-on uniquement un prétexte de communication ou un

⁴ GUICHAOUA Elsa, *La citoyenneté européenne : de la théorie à la pratique*, Saint-Denis, Association « À nous l'Europe – 143, rue Gabriel Péri – 93200 Saint-Denis », rapport, 1999, p. 6.

⁵ LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, p. 55

aspect folklorique, ou au contraire peut-on penser à l'intérêt porté au sujet lui-même ?

L'évocation de la réalisation de décorations de Noël à l'attention d'une trentaine d'écoles d'Europe et de la réception réciproque constitue-t-elle uniquement un souvenir plaisant à se remémorer ou n'amène-t-elle pas à penser à une construction de sens en cours, avec le souci sans doute inconscient d'en voir perdurer l'objet ?

Quoi qu'il en soit, la conjonction de ces témoignages interpelle, et par leur point commun, l'évocation de l'Europe, on peut s'interroger sur leurs sens profonds.

Que décrit l'enthousiasme affiché à « la dictée de l'Europe » ? Cet exercice à vocation orthographique couplé d'un thème européen proposé par la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest est devenu un rendez-vous annuel dans certains établissements scolaires du département du Finistère ; si des enseignants s'en emparent pour diverses raisons qu'il conviendra d'analyser, qu'en est-il de l'attente d'une élève pour cette activité ? Au-delà de l'écho dans la presse de l'école ou locale, d'où vient la valeur attribuée à cette dictée et quel sens lui donner ? Certes, l'aisance pour la qualité de l'écriture et l'attrait pour défier les règles de la langue française constituent déjà certainement un intérêt pour elle. Mais des dictées, en classe de CM2, il n'en manque pas et ce n'est d'ailleurs pas l'activité scolaire la plus réclamée par les élèves. De plus, l'usage même de l'article défini « la » dans l'expression « la dictée de l'Europe » et la manière dont la question a été prononcée dégagent une certaine importance, résonance, voire solennité. L'identité grammaticale du nom propre Europe suffit-elle à lui octroyer cette valeur noble, à moins que les six lettres décrivent un objet de sens particulièrement important aux yeux de cette enfant ?

Pourrait-on alors en rapprocher la formulation imprégnée de respect employée par le jeune garçon quatre ans plus tôt au même âge au travers des termes « Union européenne » en y attribuant avec soulagement des valeurs de paix et de sécurité ? Ce terme spécifiquement prononcé annonce déjà une appropriation de l'idée européenne et une place dans l'environnement du futur citoyen. Quel lien a-t-il alors pu faire entre la découverte de traces concrètes et témoignages in situ et ses connaissances acquises à l'école sur la Seconde Guerre mondiale et la construction européenne qui s'en est suivie ? Autrement dit, aurait-il perçu le sens donné à l'Europe politique sans avoir reçu et s'être approprié en parallèle des informations sur le contexte dans lequel ont été créées les instances européennes ? Quelle articulation

politique entre les pays européens rassemblés dans l'Union fait-il apparaître ? Au travers de la conservation de ses connaissances, quel fonctionnement didactique convoque-t-il ? Cela amène à s'interroger sur les processus d'apprentissage et les conditions pour qu'ils opèrent.

De la même manière, la question de la collégienne sur le projet européen des décorations de Noël a peut-être à voir avec le sentiment de partage d'une culture commune, construisant en cela une identité voire une citoyenneté européenne. Un an après avoir elle-même participé à cet échange culturel au travers de témoignages de traditions de Noël au sein de l'Union européenne, que reste-t-il au-delà des objets conservés ? Que représentent-ils ? Quid du souvenir d'avoir appris qu'en Grèce ce sont les bateaux qui sont décorés ? « Un sapin européen pour apprendre à se connaître » avait alors titré en décembre 2015 la presse régionale⁶ relatant dans un article approfondi les impacts du projet. Car il s'agit bien d'apprentissage et par là-même de la description d'un processus en cours, qui se construit par étapes, « par habitus et itération » comme le souligne Edgar Morin faisant référence à la construction de la citoyenneté. Cet apprentissage repose-t-il sur la simple volonté ou attrait de l'enseignant « à faire beaucoup d'Europe » comme le relate l'élève de CM2 semblant avoir identifié sa maîtresse à ces pratiques ?

Y aurait-il alors des classes, des écoles même, dans lesquelles l'Europe serait plus présente que dans d'autres ? Pourtant, comme pour tout contenu d'enseignement, la programmation des apprentissages au travers de connaissances et compétences issue des directives de l'Éducation nationale a une valeur injonctive qui ne devrait pas souffrir d'un choix. À moins que ce sujet amène certains acteurs de l'éducation à s'en emparer et lui accorder une place et une résonance fortes, tandis que d'autres au contraire s'en détacheraient ostensiblement ? Certains enseignants agiraient-ils par une mise en œuvre effective et surtout visible quand d'autres conduiraient leurs actions éducatives à l'endroit de l'Europe de manière plus discrète, voire transparente ? Cette distance variable avec ce que l'on pourrait considérer comme le cahier des charges n'aurait-elle pas à voir avec le paradigme de la censure défini par Philippe Perrenoud⁷ ?

D'une manière plus élargie, la réflexion conduit à analyser ce qui se passe, ou ne se

⁶ *Ouest France*, Éd. Nord-Finistère, page Brest Métropole, 11/12/2015

⁷ PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1995, chapitre 8, pp. 135-143

ne passe pas, en amont de ces actions, tant au niveau de l'élève et de l'enseignant, c'est-à-dire dans le vécu de la classe et celui de l'école, qu'au niveau des institutions garantes des orientations et feuilles de route livrées aux acteurs sur le terrain. En effet, ces réactions ont toutes été produites dans un cadre scolaire, c'est-à-dire en lien avec une démarche pédagogique, par définition inscrite dans le temps et la durée. Il ne peut alors s'agir d'un simple concours de circonstances mais bien d'un cadre formel abritant à la fois les programmes officiels en cours et la pédagogie de projet. Le liant nécessaire à ces deux ingrédients majeurs étant la grande liberté d'action laissée à tout enseignant, maître du choix de ses pratiques. Néanmoins, des enseignants semblent ne pas partager cette vision de liberté puisque certains se plaignent de contraintes et d'un encadrement jugé trop fort. D'où viennent alors ces postures variables et parfois contradictoires ?

Il n'en reste pas moins que la description du contexte invite à découvrir les stratégies mises en œuvre et faire apparaître les besoins auxquels répondent de telles pratiques pédagogiques.

Par là-même, au-delà de toute considération officielle et réglementaire décrite par l'application des programmes scolaires, existerait-il un cadre propice à l'éducation à la citoyenneté européenne en école primaire ? Y aurait-il des conditions favorables à l'émergence de cette éducation ? Peut-elle être mesurée par degrés d'implication ? À l'inverse, des freins ou réticences pourraient-ils être constatés et vérifiés ?

Plus généralement, que se passe-t-il entre une injonction ministérielle et sa mise en œuvre sur le terrain ?

Dans les cas de cette polarité, quels en sont les enjeux ? Par ailleurs, quelles en sont leur nature et leur traduction sur l'évolution attendue de la société ?

De même, il convient de s'interroger sur les effets d'une appropriation culturelle ; au-delà de l'impact affectif et du sentiment d'avoir vécu une aventure quasi-exclusive et singulière, que reste-(ra)-t-il de l'imprégnation européenne dans la construction de ces esprits ? S'il est favorisant, faut-il pour autant passer par un vécu fort pour s'imprégner d'un courant ? Ces élèves, de par leur expérience, deviendront-ils des citoyens européens plus éclairés ?

L'évocation de ces témoignages fait apparaître les notions d'identité et de citoyenneté, et par extension de citoyenneté européenne, qu'il convient de définir pour en

comprendre les enjeux mais aussi en extraire les composantes, décrivant les conditions optimales en termes d'âge et d'environnement pour arriver à sa construction. Chemin faisant, la réflexion conduit à la définition de l'éducation à la citoyenneté européenne et sa traduction concrète dans le paysage scolaire de l'enseignement élémentaire au travers de l'analyse des programmes officiels et des ressources disponibles.

Parce que l'école n'est pas un sanctuaire imperméable aux questions sociétales, éduquer à la citoyenneté européenne dans le monde scolaire à l'approche des années 2020 n'est ni neutre ni dissocié d'un contexte politique ; bien au contraire, cet enseignement, voire cette éducation, s'inscrit dans un espace qui fait débat, qui résonne non sans raison avec les interrogations et préoccupations des citoyens, et même qui cristallise tout autant les espoirs que les craintes. Cette considération peut alors amener à une perception a minima politique, et éventuellement polémique, d'un sujet à envergure large et qualification parfois conflictuelle, ou du moins révélatrice de positionnements personnels.

C'est ainsi que la perception que s'en construit l'enseignant lui-même risque d'influencer sa propre pratique par l'appropriation qu'il s'en fait : d'une résistance à la croisade, en passant par la parcimonie ou l'absence, le miroir des pratiques renvoie des images révélatrices des visions des enseignants⁸ tout autant personnelles que professionnelles.

Enfin, parler d'une vision politique et d'une appropriation variable selon chaque acteur serait incomplet sans évoquer le cadre de fonctionnement des pratiques ; à ce stade, plusieurs données entrent en action, de la gouvernance de chaque "état scolaire" que constitue une école aux "habitus" pédagogiques, de la relation hiérarchique à sa distanciation relative, de la prescription des programmes à son interprétation.

Ces trois données constituent les hypothèses élaborées dont l'enquête a pour but la vérification ou l'invalidation.

S'inscrivant dans une analyse locale au périmètre finistérien, cette étude tente d'éclairer les pratiques en couvrant, à la manière du tissage cher à Edgar Morin, à la fois des territoires ruraux, péri-urbains et urbains, et des établissements aux identi-

⁸ BOURDIEU Hélène, *L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français*, Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015, p. 121

tés variables en taille et en composantes sociologiques liées aux territoires d'appartenance, mais aussi en distinguant le statut de ces écoles entre l'Enseignement public et l'Enseignement privé sous contrat, postulat de la recherche.

Décrypter et analyser les processus pour comprendre le fonctionnement de cette éducation certes, mais l'étude cherche tout autant à mettre en lumière les tensions, freins et résistances pour comprendre alors les raisons de l'absence de cette éducation ; la rencontre de personnes sciemment et explicitement réfractaires au projet européen est fortement attendue.

Illustrant les modalités de l'enquête, les approches favorisantes ou éloignantes parlent déjà du cadre et annoncent une complexité décrivant le fonctionnement de chaque unité pédagogique, au sein de laquelle se croisent également autant d'histoires en marche qu'il est d'enseignants.

En outre, l'analyse des données illustre les multiples situations dont l'enchevêtrement révèle, au-delà de ce seul thème, le fonctionnement à la fois global et unique, entier et singulier, de l'enseignement primaire et de l'Éducation nationale.

Les conclusions émanant de ce travail n'ont pas pour vocation de mettre un terme à une analyse somme toute réduite ; au contraire, elles appelleraient à une étude approfondie des différentes strates du tissage.

PREMIÈRE PARTIE – LA PROBLÉMATIQUE

1 - DES CONCEPTS AU CADRE THÉORIQUE

Situant l'individu dans la société à laquelle il prend part sous forme d'influence de celle-ci, Emile Durkheim fait de l'éducation un socle s'inscrivant dans une contrainte sociale⁹. Le but de l'école est bien de produire la société, à la fois en socialisant le jeune et en construisant un modèle d'homme visant à améliorer la société.

C'est ainsi qu'il définit l'Éducation comme étant : « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.* »¹⁰

Si le contexte correspondait en 1922 à la construction de la nation, il peut être transposé aujourd'hui à un cadre plus élargi dans l'espace de la mondialisation ; une nouvelle échelle pour de nouvelles réalités, l'Histoire s'étant dotée de la construction européenne. En ce sens, il s'agit donc aujourd'hui d'une société élargie et étendue pour laquelle les concepts de citoyenneté et d'identité se trouvent similairement appliqués. Qu'en est-il alors de la place accordée à cette éducation ?

1.1 L'éducation à la citoyenneté

Si les termes utilisés dans les instructions officielles ont évolué au fil du temps, l'école de la République a toujours intégré dans ses programmes une dimension de citoyenneté. « *Instruction* », « *éducation* », « *enseignement* », couplés de « *civique* » ou « *moral-e* » ont été conjugués de façons multiples créant des intitulés évocateurs de nuances, différences, voire divergences de vue de la part des prescripteurs. Manquant parfois d'évidence, ces différentes appellations témoignent néanmoins de l'impact attendu des termes, traduisant en cela un sens déjà politique porté par l'emploi du ou des mots. Propos que n'aurait pas reniés Condorcet¹¹ dans son discours d'avril 1790 : "*Que la morale fasse partie d'une éducation publique*

⁹ RIUTORT Philippe, *Précis de Sociologie*, Paris, PUF, 2014, p. 152

¹⁰ DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Introduction de Paul Fauconnet, Paris, Librairie Félix Alcan, 1922, p. 49, Bibliothèque nationale, micrographie 30/04/1975

¹¹ CONDORCET Nicolas (de), 1790, <http://www.toupie.org/Citations/Condorcet.htm>

commune à toutes les classes de citoyens."

On peut penser que la formation à la citoyenneté déborde l'éducation civique, elle s'est longtemps inscrite par exemple dans une « histoire nationale » largement mythique. Elle s'est ainsi investie, comme le décrit Philippe Perrenoud, à *préparer à être de « bons » citoyens tous ceux qui deviendront de « simples citoyens » sans avoir rien demandé*¹².

Le XX^e siècle aura ainsi vu le terme « instruction » céder progressivement la place – malgré des reflux récurrents – à celui d'« éducation » qu'on pouvait croire solidifié pour un bon temps ; tout en parlant d'éducation à la citoyenneté, les programmes de 2015 de l'Éducation nationale¹³ emploient trois termes associés : *Enseignement moral et civique*.

Quoi qu'il en soit, si l'éducation à la citoyenneté sous des appellations différentes est inscrite dans les programmes scolaires, à l'instar des propos de Géraldine Bozec¹⁴ dans sa thèse « Les Héritiers de la République » c'est à l'école primaire que se construit avec force la culture scolaire au travers de conditions rendues propices émanant de l'âge des enfants ; la période « 9-11 ans » se révèle particulièrement favorable à l'émergence de sentiment d'appartenance et de conscience de partage. Ce milieu de socialisation constitué par les classes d'enseignement de CM1 et CM2 se trouve donc investi d'une responsabilité forte par le vécu d'expériences qui agiront tel un ancrage des positions et postures civiques, ou à l'inverse par un déficit qui rendra plus mouvante et fragilisée toute empreinte ultérieure.

Si l'école abrite la formation du futur citoyen, il serait cependant inexact de lui attribuer de manière exclusive cette responsabilité même si cette étude ne porte que sur l'espace scolaire.

Place étant faite au terme de « citoyenneté », que recouvre-t-il précisément ?

¹² PERRENOUD Philippe in Gracia, J.-C. (dir.) *Éducation, citoyenneté, territoire*, Actes du Séminaire national de l'enseignement agricole, Toulouse, ENFA, 1997, pp. 32-54.

¹³ Eduscol, BO spécial n°11, 26/11/2015

¹⁴ BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, 2010, p. 11.

1.1.1 La citoyenneté : Quoi ? Où ? Comment ? Pour quoi ?

« *Le citoyen, c'est celui qui participe de son plein gré à la vie de la cité. Il partage avec ses concitoyens le pouvoir de faire la loi, le pouvoir d'élire et, le cas échéant, d'être élu.* » Cette citation de Régis Debray¹⁵ est sans doute incomplète mais souligne néanmoins l'origine du concept et l'existence de place du citoyen au cœur de la cité à l'image du fondement dans la cité-État grecque. Pendant la Révolution française, le terme revendiquait une opposition franche au « sujet » que constituait alors chaque élément du peuple hors de la Noblesse, faisant ostensiblement montre de suppression de hiérarchie entre les individus. De nos jours, le citoyen est une personne qui relève à la fois de la protection et de l'autorité d'un État duquel il bénéficie de droits et envers lequel il a des devoirs.

En outre, et par extension, il fait référence à la notion de communauté dès lors qu'il s'agit de l'application de ces droits et devoirs, dans la mesure où la société accueille en son sein les individus formant un groupe social. Cependant, c'est bien l'existence de relations entre les personnes et d'interactions entre elles qui assoit le fondement de la communauté sur laquelle pourra se construire la citoyenneté. C'est l'idée exprimée par Jean Leca¹⁶, qui décrit la construction de la citoyenneté à partir de la communauté et non d'une sommation d'individus. Autrement dit, la citoyenneté ne saurait exister sans source communautaire.

Ne s'agirait-il pas alors, comme l'affirme P. Perrenoud¹⁷, de *faire coexister dans une société des gens qui appartiennent à des ethnies, des nationalités, des cultures différentes, ne parlent pas la même langue, n'ont pas les mêmes valeurs et les mêmes modes de vie ?*

Par une réflexion pointue et exhaustive en la matière, Anicet Le Pors¹⁸ dans son ouvrage « La Citoyenneté » poursuit cette analyse et lie intrinsèquement la citoyenneté aux valeurs et finalités qu'elle prône. Cette articulation met en outre en évidence le fait qu'il n'existe pas non plus de citoyenneté sans exercice, tout comme il n'existe pas de citoyenneté sans dynamique ; en d'autres termes, la citoyenneté

¹⁵ DEBRAY Régis, « La République expliquée à ma fille », 1998, <http://www.toupie.org/Citations/Debray.htm>

¹⁶ LECA Jean, cité par BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, 2010, p. 34

¹⁷ PERRENOUD Philippe, in Gracia, J.-C. (dir.) *Éducation, citoyenneté, territoire*, Actes du Séminaire national de l'enseignement agricole, Toulouse, ENFA, 1997, pp. 32-54.

¹⁸ LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, pp.7-8

n'est pas un concept abstrait déconnecté d'une réalité ni une idéologie, mais se traduit concrètement en droits et devoirs. Elle se vit, se décline et par là même existe. De plus, soumise aux pratiques, elle est fortement reliée à l'environnement dont elle ne saurait se soustraire et en conséquence se trouve influencée par les courants sociétaux et historiques. Loin d'être figée, elle existe par ses mouvements : ainsi, elle évolue, s'ajuste, mais aussi se limite et régresse, aux rencontres des débats qu'elle ne manque pas de cristalliser.

Au-delà de ce « concept fécond à l'idée moderne »¹⁹, il s'agit donc bien de réalisations concrètes, vécues, senties, appréhendées, rencontrées, donnant corps dans toute sa complexité à un « produit de contradictions et réglementations, de conflits et consensus, de valeurs partagées et confrontations d'idées »²⁰.

C'est ainsi que la citoyenneté « prend tout son sens dans un cadre de proximité », à l'image de la commune, de la région, du pays, comme la présente Emmanuel Morucci²¹. L'auteur, citant Platon, fait également remarquer l'association depuis fort longtemps de la citoyenneté à l'instruction. Poursuivant l'évolution, il place aujourd'hui dans le langage scolaire la citoyenneté au cœur du lien entre instruction et éducation.

La société aurait-elle alors intérêt à organiser les choses afin de garder une certaine main-mise sur ses citoyens dans la mesure où l'État-Nation n'est plus aujourd'hui le « locus of control²² » ? Selon P. Perrenoud²³, « *le niveau d'instruction ne permet plus d'endoctriner les masses, le pape dit une chose et les catholiques en font une autre, le chef de l'État s'adresse à tous à la télévision, mais c'est une voix parmi d'autres, entre deux pages de publicité, en concurrence avec un talk-show ou un jeu sur d'autres chaînes* ». On peut alors s'interroger sur les limites de l'action de l'État, d'un point de vue de son autorité d'une part, mais aussi sur le plan de l'exercice de celle-ci au regard de son adaptation aux évolutions, ou du moins son adéquation.

En tout état de cause, le statut de citoyen s'articule avec un espace identitaire lié à un territoire d'appartenance. Qu'en est-il alors de l'identité, et précisément de l'identité européenne ?

¹⁹ LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, p. 7

²⁰ *Ibid.* p. 9

²¹ MORUCCI Emmanuel, *L'Église catholique et l'Europe - L'europanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008, pp. 143-144-145

²² PERRENOUD Philippe, in Gracia, J.-C. (dir.) *Education, citoyenneté, territoire*, Actes du Séminaire national de l'enseignement agricole, Toulouse, ENFA, 1997, pp. 32-54.

²³ *Ibid.*

1.1.2 L'identité : Quoi ? Où ? Comment ? Pour quoi ?

Une construction

« Ensemble des caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoivent comme une entité spécifique et qu'ils sont perçus comme tels par les autres. »

C'est en ces termes que Michel Castra²⁴ définit l'identité. Tous les éléments constituant des signes de reconnaissance et de partage vont donc contribuer à construire l'identité commune. Car il s'agit bien de construction et d'appropriation comme le synthétise Robert Frank, cité par Nicole Allieu-Mary²⁵ : « *Les identités ne sont pas une donnée de la nature, mais une construction de l'histoire, se reconnaître de l'« identique » ne suffit pas, encore faut-il en avoir conscience* ». C'est par un cheminement, un processus de construction que va s'élaborer peu à peu l'identité. S'agissant d'une construction, d'une élaboration, on ne peut donc pas s'attendre à un produit fini mais bien à une édification se solidifiant au fur et à mesure et en fonction des éléments qui la constituent. D'une certaine manière, faire corps avec soi-même pour faire corps avec ses concitoyens au travers d'un partage de traits communs. C'est ainsi que naît le sentiment d'appartenance aux vertus sociétales fortes.

Où ?

Dans ce rapport à autrui, Claude Dubar²⁶ définit l'identité sous un double regard (pour soi et pour autrui). Il met également en lumière un paradoxe selon lequel « l'identité définit ce qui fait la singularité de quelqu'un par rapport à quelqu'un d'autre : l'identité c'est la différence. Mais en même temps, l'identité cherche à définir le point commun : l'identité, c'est l'appartenance commune. Le paradoxe de l'identité est que ce qu'il y a d'unique est ce qui est partagé.²⁷ »

L'identité ne se confond donc pas avec l'être individuel. Bien au contraire. Comme le

²⁴ CASTRA Michel, « Identité » in Serge Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2010, pp.72-73.

²⁵ FRANK Robert, cité par ALLIEU-MARY Nicole, in *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : recherches et pratiques. Perspectives en éducation & formation*, sous la direction de Marc-André Éthier et Éric Mottet, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016, p.74

²⁶ DUBAR Claude et FRAISSE-D'OLIMPIO Stéphanie, ENS Lyon, 02/04/2008, « *Le concept d'identité autour des travaux de Claude Dubar — Sciences économiques et sociales* ». <http://ses.ens-lyon.fr/articles/le-concept-d-identite-autour-des-travaux-de-claude-dubar-39775>.

²⁷ *Ibid.*

montre la dissociation faite par Émile Durkheim²⁸ entre d'une part « *les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-même et aux événements de notre vie personnelle* » et d'autre part « *le système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte* », c'est « *leur ensemble (qui) forme l'être social.* »

L'identité se construit, se modèle, se nourrit de rencontres et d'expériences qui la font devenir à la fois une et multiple, singulière et diverse, en aboutissant à une résultante un moment donné à la manière de l'expression de Montaigne²⁹ : « *Je donne à mon ame tantost un visage, tantost un autre, selon le costé où je la couche. Si je parle diversement de moy, c'est que je me regarde diversement.* »

Il s'agit donc bien d'un assemblage évolutif et mouvant, empreint de nuances et d'altérités selon les points d'ancrage s'y intégrant.

Ne serait-il cependant pas réducteur d'occulter l'apport de réciprocité ? Non seulement l'individu se construit un patrimoine identitaire en relation à autrui, mais le partage est démultiplié ; c'est ce que définit le courant de l'interactionnisme symbolique³⁰ par « action réciproque » en référence à la théorie de Robert Park, dans la lignée de Georg Simmel.

De plus, loin d'une uniformité sclérosante, au contraire, témoin d'une vitalité audacieuse permettant à tout individu de se reconnaître parmi d'autres, l'identité participe pleinement aux conditions du vivre ensemble. A contrario, sa carence contribue à la montée de la crise de l'individualité. En effet, « *les jeunes appartenant à une génération sans identité historique forte semblent particulièrement persuadés de l'avènement d'une société marquée par le désintérêt pour la chose publique.* »³¹ Or, la bonne santé de la société repose sur une implication forte et active de ses membres faisant alliance avec elle ; les enjeux sociétaux sont donc considérables.

²⁸ DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, 1922 – Jean-Marie Tremblay 2002, p.11 http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf « Durkheim école ». Consulté le 28 décembre 2016.

²⁹ MONTAIGNE Michel (de), *Les Essais*, livre 1, De l'inconstance de nos actions, Paris, PUF, 1924, p.335

³⁰ RIUTORT Philippe, *Précis de sociologie*, PUF, 2014, p. 266

³¹ LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, p.94

Comment ?

Il existe des degrés dans le sentiment d'appartenance en fonction de la perception personnelle et de l'attribution que chacun y donne ; ce sont ces paliers d'appartenance, de valeurs inégales, qui rendent par exemple difficile le glissement entre identité nationale et identité européenne selon Paul Magnette³². À l'image d'une enquête réalisée en Belgique en 1992, Andrea Rea³³ souligne l'identification doublement négative dont certains jeunes déracinés s'emparent en rejetant leur identité d'origine et ne s'appropriant pas la nouvelle, au profit peu valeureux dans ce cas de l'identité européenne qui sert alors à dissoudre la représentation conflictuelle. Dans ce cas, la recherche d'une identité unique trouve sa réponse dans l'identité européenne, assise non plus culturellement, mais juridiquement par la construction européenne. On peut alors penser à une dénaturation de l'intention première.

L'identité se traduit aussi par un processus auquel l'enseignement des langues vivantes contribue à la construction ; c'est ce que relève Caroline Pascal, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, rapporteure du groupe Langues vivantes au Séminaire des Doyens³⁴ qui en souligne l'impact sur la maîtrise du langage qu'il contribue à soutenir. En effet, la comparaison avec d'autres langues, étrangères ou régionales, d'une part produit un éclairage sur chacune d'elles, et d'autre part permet d'approfondir sa propre identité dans la mesure où cela présuppose la reconnaissance de l'identité de l'autre. Cet apprentissage conduit au respect de tous, en pointant la similitude humaine au-delà des différences de chacun et construit le sentiment d'appartenance par la démonstration de spécificités ou de distinctions. Cette confrontation avec d'autres, telle une itération, permet de se constituer progressivement un socle culturel identifiable.

³² MAGNETTE Paul, *De l'étranger au citoyen - Construire la citoyenneté européenne*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 49

³³ REA Andrea, « Les immigrés italiens de Belgique : des Européens socialement intégrés en quête de citoyenneté politique » in *De l'étranger au citoyen - Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 91

³⁴ Séminaire des Doyens *Valeurs de la République et Laïcité*, IGEN, 15 et 16 avril 2015

Pour quoi ?

Émile Durkheim³⁵ avait déjà mis en lumière le caractère social de l'éducation en la matière car « *en apprenant une langue, nous apprenons tout un système d'idées, distinguées et classées, et nous héritons de tout le travail d'où sont sorties ces classifications qui résument des siècles d'expériences* ».

Ces appropriations constituées forment un socle, un terreau, un vivier qui pour faire corps doit néanmoins se trouver en résonance avec des éléments concrets, constitutifs de réalités qui font sens, et autour desquels se construit l'identité.

1.1.3 L'identité européenne

Par essence, le processus de construction de l'identité est donc un complexe. Combiné avec le sujet européen lui-même présentant des représentations et réalités diverses, il s'articule alors dans une élaboration non aboutie comme le résume le philosophe Heinz Wismann affirmant que « *le discours sur l'identité européenne sonnera creux tant qu'il ne parviendra pas à s'articuler autour d'un contenu identifiable*³⁶ ». Des représentations diverses font apparaître des priorités différentes qui rendent son agencement encore incertain. Ainsi, Angelika Nussberger, juge à la Cour européenne des Droits de l'Homme, interprète la construction de l'identité européenne au travers de trois piliers : « l'abolition de la peine de mort, l'application rigoureuse de l'égalité Homme-Femme, et l'acceptation totale de la liberté d'expression » dont « l'émergence de ces droits depuis 50-60 ans a contribué à forger une identité européenne et un esprit de tolérance »³⁷.

Mais l'identité peut également se trouver en connexion avec des personnes et personnalités élevées au rang de mythe comme le fait apparaître Hélène Bourdieu³⁸ pour Jean Monnet, considéré comme « père fondateur » et même unique « père de

³⁵ DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, 1922 – Jean-Marie Tremblay, 2002, p.12 http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf« Durkheim école ». Consulté le 28 décembre 2016.

³⁶ WISMANN Heinz. « Qu'est-ce que l'identité européenne? » Le Monde.fr, 13 mai 2014.

³⁷ NUSSBERGER Angelika, in « *Notre Europe, quelle histoire !* », épisode 10/10 : la découverte de la paix, 44 min, auteurs Martin Carazo Mendez et Christel Fromm, ZDF 2016, diffusion Arte 14/03/2017

³⁸ BOURDIEU Hélène, *L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français*, Institut d'Études des Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015, p.14

l'Europe », comme indique sa plaque commémorative au Panthéon. Le géniteur de l'Europe³⁹, souvent associé à juste titre à Robert Schuman, autre père fondateur, donnera d'ailleurs son nom à des écoles, des salles, des centres culturels. Cette incarnation se trouve renforcée par la complémentarité avec d'autres éléments agissant comme autant de symboles au niveau d'une communauté. Il en est de la devise, de la date de la fête, du drapeau, de l'hymne, ou encore de la monnaie.

Or à cet égard, le rapport parlementaire du député Michel Herbillon⁴⁰ dénonce le manque d'identification de l'Europe pour ses citoyens par le très faible développement de sa dimension symbolique ; la date du 9 mai insuffisamment connue comme étant la Fête de l'Europe, la signification du nombre d'étoiles du drapeau méconnue, l'ignorance de la devise « Unis dans la diversité⁴¹ » pourtant issue d'une création citoyenne⁴² à l'initiative du quotidien *Ouest France*.

C'est ainsi qu'Hélène Bourdieu⁴³ souligne la nécessaire diffusion de cette identité créée de toutes pièces pour susciter l'adhésion collective des citoyens des États membres.

S'agissant de la culture européenne, son identité même se construit par *un jeu de complémentarités, concurrences, antagonismes, entre idées, théories, conceptions, visions du monde*, selon une description d'Edgar Morin⁴⁴ qui la qualifie de culture

³⁹ BOURDIEU Hélène, *L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français*, Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015, p.14

⁴⁰ HERBILLON Michel, *La fracture européenne - Après le référendum du 29 mai : 40 propositions pour mieux informer les Français sur l'Europe*, la Documentation française, Collection des rapports officiels, 2005, p.33 et 54

⁴¹ CVCE, Centre Virtuel de la Connaissance sur l'Europe, cvce.eu by uni.lu « La devise – Les symboles de l'Union européenne »

⁴² La devise a d'abord été choisie selon un processus non officiel. Patrick La Prairie, du quotidien *Ouest France* propose, en 1998, l'organisation d'un concours de devises européennes à destination des classes de l'enseignement secondaire des quinze États membres, dans l'intention de proclamer la nouvelle devise à l'occasion du cinquantenaire de la déclaration du 9 mai 1950 de Robert Schuman. Au niveau national, les médias partenaires ont été invités à sélectionner dix devises, qui ont été soumises à un jury européen réuni au Mémorial de Caen les 11 et 12 avril 2000. Ce jury choisit alors sept devises. Ces devises ont été soumises à un grand jury placé sous la direction de Jacques Delors et composé d'une personnalité pour chacun des quinze États membres. Le jury s'est réuni le 4 mai au matin. La devise sélectionnée a le même jour été remise à Nicole Fontaine alors présidente du Parlement européen lors d'une cérémonie au Parlement. La devise retenue est « Unis dans la diversité » (« In varietate concordia ») https://fr.wikipedia.org/wiki/In_varietate_concordia

⁴³ BOURDIEU Hélène, *L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français*, Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015, p.12

⁴⁴ MORIN Edgar, *Penser l'Europe*, Paris, Folio actuel, 1990 (1987) p.84

dialogique. Elsa Guichaoua⁴⁵ abonde en ce sens en présentant « *une mosaïque formée par les cultures de nos différents pays* » procédant d'un héritage commun, ajoutant que « *ces cultures plurielles, - grecque, celte, romaine, germanique, juive, arabe, chrétienne – se sont mutuellement influencées et pénétrées, tout en gardant leur originalité.* » Pour Heinz Wismann⁴⁶, cela « ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de réalités européennes, mais celles-ci sont toutes des réalisations historiques, soumises aux vicissitudes du temps, se trouvant tantôt abandonnées (les vestiges), tantôt conservées en l'état (le patrimoine), tantôt assumées et prolongées, d'époque en époque, comme gages d'un avenir à inventer (les traditions) ». L'Europe n'est donc « pas une réalité donnée, inscrite dans l'ordre naturel des choses, mais une création humaine, réalisée par les habitants, autochtones ou immigrés, du minuscule promontoire de l'immense continent asiatique, qui a reçu le nom d'Europe⁴⁷ ». Ainsi, vivante et évolutive, elle est soumise aux influences multiples qui la façonnent, combinant la cohabitation entre différents éléments parfois générateurs de remises en question et de réajustements. Loin de se renier, elle puise en ces adaptations sa raison d'être et se réapproprie ses valeurs initiales. Jacques Attali⁴⁸ résume ainsi que « *le pluriel est l'atout majeur de ce continent singulier* ».

Allant encore plus loin, Henri Mendras⁴⁹ confirme non seulement cet héritage mais situe la diversité des cultures européennes dans des héritages religieux qui demeurent toujours vivants et actuels à l'échelle locale et régionale. Que serait en effet la connaissance de l'histoire de la Bretagne sans le sens porté aux calvaires, témoins d'une insertion religieuse forte, inscrite dans le granit à défaut de marbre ? Y verrait-on alors poindre une part de responsabilité de l'Église dans ce qu'il convient d'appeler l'eupéanisation ?

Emmanuel Morucci⁵⁰ reprend l'analyse de Jean Renard (1993) selon lequel il y a corrélation entre messalisants de l'enseignement privé et celle du « oui » à Maastricht : « *Partout où l'on retrouve ce vieux fond d'humanisme chrétien (...) on retrouve une forte majorité en faveur du oui* ». Certes, si les pratiques religieuses et

⁴⁵ GUICHAOUA Elsa, *La citoyenneté européenne : de la théorie à la pratique*, Saint-Denis, Association « À nous l'Europe – 143, rue Gabriel Péri – 93200 Saint-Denis », 1999, rapport, p.54

⁴⁶ WISMANN Heinz, « Qu'est-ce que l'identité européenne? » *Le Monde.fr*, 13 mai 2014.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ ATTALI Jacques, *Europe(s)*, Le livre de poche, Fayard, 1994, p.11

⁴⁹ MENDRAS Henri, *L'Europe des Européens*, Paris, Gallimard, coll Folio, 1997, p.105

⁵⁰ MORUCCI Emmanuel, *L'Église catholique et l'Europe - L'eupéanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008, p. 168

en l'occurrence chrétiennes sont de moins en moins exercées, on peut penser qu'une culture forte s'est néanmoins inscrite dans l'héritage collectif à l'image de traditions induites et de références assumées. Une pratique remarquée, sur un territoire identifié ; tel un ancrage sur un espace défini, cette relation éclaire la représentation selon laquelle pour Anne Keruel « la construction européenne renforce l'idée de la région⁵¹. »

Par ailleurs, selon Emmanuel Morucci⁵², le sentiment d'appartenance à l'Europe ne peut se concevoir en dehors de la problématique de l'identité régionale, en son sein, des appartenances culturelles et culturelles multiples qui se croisent. L'identité bretonne est à l'origine, dans cette région, de cette territorialisation de la citoyenneté européenne. Union européenne et Bretagne se valorisent mutuellement pour nourrir un projet commun. L'Europe pénètre dans la vie quotidienne⁵³ : ainsi, « Il s'installe en Bretagne une opinion européenne consciente ».

On en voit la traduction dans les résultats des urnes⁵⁴ à en juger par le vote breton favorable au Traité de Maastricht en 1992 au travers d'un score de 59,85%, ainsi qu'en 2005 pour le référendum sur le Traité constitutionnel avec 50,9%, alors que les chiffres nationaux se situaient respectivement à 50,81% et 45,33%. Un fait est établi : les Bretons ont dit « oui » à une constitution européenne en 2005, à l'inverse de la majorité des Français.

Cet attachement à l'Europe est visible au travers de l'enquête « Les Bretons et l'Europe » réalisée par la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest du 17 mai au 19 juillet 2013 portant sur 934 réponses, où près de 62% des personnes interrogées se sont déclarées « se sentir européen ». En outre, le croisement avec le niveau de scolarité met en évidence une relation forte entre le niveau d'études et le sentiment européen. Concernant l'identité, il ressort une identité multiple avec plus de 73% se considérant « Bretons », 43% « Français » et 48% « Européens ». Seuls 15,74% se déclarent « exclusivement Français » ce qui ancre un attachement au territoire, a fortiori en observant que plus de 73% de répondants se considèrent

⁵¹ KERUEL Anne, citée par Emmanuel Morucci, *L'Église catholique et l'Europe - L'europanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008, p. 169

⁵² MORUCCI Emmanuel, *L'Église catholique et l'Europe L'europanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008, p. 172

⁵³ *Ibid.* p. 160

⁵⁴ *Ibid.* p. 161

« Bretons ». Par ailleurs, toujours dans cette enquête, plus de 68% développent un sentiment d'appartenance à l'Union européenne. Ces données sont toutefois à relativiser et à nuancer en tenant compte du contexte de l'étude qui a porté sur des individus déjà initiés ou du moins sensibilisés à la question européenne : la réalité conduit à envisager des chiffres revus à la baisse. Il n'en reste pas moins que la tendance est là, existe, se manifeste de manière affirmée dans une relation positive à l'Europe, traduite par une identité commune. C'est en outre ce que confirme une enquête plus récente, menée en décembre 2017 pour le compte de la Région Bretagne⁵⁵, qui révèle que 60% des Bretons portent un intérêt à l'Union européenne, 69% se sentant citoyens de l'UE et 81% jugeant que l'appartenance à l'UE est une bonne chose.

Les conséquences ne sont pas neutres, bien au contraire : des enjeux concernant la société tout entière se trouvent corrélés. C'est ce que met en évidence Mario Martiniello⁵⁶ en qualifiant de lien fondamental l'articulation entre citoyenneté et identité, car « plus l'identité est forte, plus les citoyens utiliseront les droits associés à la citoyenneté et vice versa ». Guillaume Klossa, président fondateur du think tank EuropaNova, renforce cette idée allant même jusqu'à revendiquer un sentiment de fierté à propos de la double appartenance identitaire française et européenne, garante selon lui d'une posture de citoyen plus éclairé⁵⁷. À cet effet, le sondage Eurobaromètre⁵⁸ réalisé en mars 2017 montre que pour 53 % des Français, avec une augmentation de 5 points par rapport à 2016, l'appartenance de la France à l'Union européenne est une bonne chose (contre 14% d'opinion négative). Toutefois pour 31% des Français, ce n'est « ni une bonne ni une mauvaise chose », ce qui renvoie à une certaine indétermination. Cette neutralité relative aurait-elle à voir avec l'incarnation de l'Europe dans une « réalité lointaine et floue » comme la décrit Julien Weisbein⁵⁹ ? Le manque de visibilité au travers d'actions concrètes semble

⁵⁵ "Les Breton.ne.s et la citoyenneté européenne : Quel sentiment d'appartenance ?" Sondage réalisé du 5 au 19 décembre 2017 par GECE pour la Région Bretagne auprès d'un panel représentatif de la population bretonne (1024 personnes de 15 ans et plus interviewées par téléphone).

⁵⁶ MARTINIELLO Mario, « Les ressortissants communautaires et la pratique de la citoyenneté de l'Union » in *De l'étranger au citoyen. Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 135

⁵⁷ KLOSSA Guillaume, discours d'ouverture de la conférence plénière « *Rénover le projet européen : après Rome, quel avenir pour le Vieux continent ?* » in Les 6^{es} États Généraux de l'Europe, Lille, 18/03/2017

⁵⁸ Source Parlement européen – sondage réalisé par Kantar Public entre le 18 et le 27 mars 2017 auprès de 27901 citoyens des 28 pays de l'UE, publié le 28/04/2017

⁵⁹ WEISBEIN Julien, « La citoyenneté reste à construire » in *La tribune fonda*, n°220, décembre 2013, p. 5

faire défaut puisque les Français appellent l'UE à agir davantage principalement dans le domaine du chômage (84%), de la protection de l'environnement (83 %), de lutte contre le terrorisme (82 %).

Il s'agit donc bien d'exercice de la citoyenneté, et non d'une simple appellation. Un début, un ancrage, un terreau : la citoyenneté se nourrit de l'identité. Concernant l'Europe, comment cette articulation s'est-elle enclenchée ?

1.1.4 La longue marche de la citoyenneté européenne

Si c'est en 1992 qu'est adoptée la notion de citoyenneté européenne, elle était en gestation depuis des années et son aboutissement, comme le rappelle Anicet Le Pors⁶⁰, fait suite à une succession de positions des institutions européennes (Commission et Conseil) parallèlement à une évolution des initiatives sur certains plans comme la justice et des cas de jurisprudence. Ainsi, du sommet de Paris de 1974⁶¹⁶² - qui évoque en son point 11 l'attribution de droits spéciaux aux citoyens de la Communauté en même temps qu'il décide de la mise en œuvre de l'élection du Parlement européen au suffrage universel - à celui de Fontainebleau en 1984, l'Acte unique adopté en 1986 ouvre la perspective de dépassement du cadre économique par un encouragement à des politiques suscitant la citoyenneté sur les terrains de l'éducation, de la culture et de l'environnement. De même, en 1975, le rapport Tindemans⁶³ contient un chapitre sur « L'Europe des citoyens⁶⁴ ». Toutefois, il est à souligner que c'est le Conseil européen⁶⁵ réuni à Fontainebleau du 24 au 26 juin 1984 qui marque un tournant décisif en décidant la création d'un Comité ad hoc (dit Comité Adonnino) chargé d'étudier la question. Concrètement, le « renforcement des droits des citoyens » trouvera sa réalisation dans sa définition dans l'article 20 du Traité de Maastricht du 7 février 1992 déclarant qu' « **il est institué une citoyenneté de l'Union. Est citoyen de l'Union toute personne ayant la nationalité d'un**

⁶⁰ LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, p. 113

⁶¹ *Ibid.*

⁶² QUERMONNE Jean-Louis, « Citoyenneté et nationalité dans l'Union européenne – Problèmes et perspectives » in *De l'étranger au citoyen. Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 22.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Ibid.* et www.cvce Centre virtuel de la connaissance de l'Europe, « Le rapport Tindemans – Événements historiques de la construction européenne »

⁶⁵ QUERMONNE Jean-Louis, « Citoyenneté et nationalité dans l'Union européenne – Problèmes et perspectives » in *De l'étranger au citoyen. Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 22.

État membre. La citoyenneté de l'Union s'ajoute à la citoyenneté nationale et ne la remplace pas ».

C'est du point de départ « la liberté de circulation des travailleurs » que le renforcement s'est acté dans un champ élargi faisant apparaître de nouveaux droits et de nouvelles libertés :

- **le droit de circulation et de séjour** : Anicet Le Pors⁶⁶ présente cette extension de la liberté de circulation et de séjour pour l'ensemble des citoyens des États membres de l'Union européenne comme un droit « constitutionnalisé » dans la mesure où la pratique s'exerçait auparavant dans le cadre des échanges commerciaux et économiques. Ajoutons que la notion de séjour prévoit non seulement la faculté de voyager, mais aussi de travailler, étudier. À ce sujet, le programme Erasmus+ dont le trentième anniversaire est célébré en 2017, témoigne avec succès de la pertinence de cette réponse attendue d'un parcours d'études dans un pays autre que le sien, à l'image des trois millions d'étudiants qui s'en sont emparés depuis l'origine. Véritable phénomène de société associé à la création d'une génération Erasmus, le cinéma s'y est même intéressé comme l'a montré le succès du film « L'auberge espagnole » de Cédric Klapisch. En outre, cette liberté s'inscrit pleinement dans la traduction de l'appartenance à une communauté civique selon Fanny Dubray⁶⁷.

- **des droits politiques** : il est désormais possible à tout ressortissant d'un État membre de voter et d'être élu aux élections municipales et aux élections du Parlement européen dans l'État où il réside. De plus, le droit de pétition devant le Parlement européen est également constitutionnalisé. D'autres droits comme l'égalité des rémunérations des hommes et des femmes ou encore l'ouverture partielle des fonctions publiques nationales emboîtent le pas d'un processus en marche.

- **des garanties juridiques** comme le droit à la protection diplomatique et consulaire ou encore le recours au médiateur sont également reconnues par le Traité.

L'ancien ministre de la fonction publique attribue à cette élaboration « par en haut » la qualification d' « objet politique non identifié » à la citoyenneté européenne, partageant les propos⁶⁸ de Paul Magnette et Mario Telo pour qui « *Évoquer une citoyen-*

⁶⁶ LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, p. 113

⁶⁷ DUBRAY Fanny, *Enseigner la citoyenneté européenne au lycée général et technologique : demande institutionnelle, pratiques pédagogiques et apprentissages*, Université Jean Jaurès Toulouse, Mémoire de master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation, mention second degré histoire-géographie, sous la direction de Mme Christine Vergnolle-Mainar, 2016, p. 9

⁶⁸ LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, p. 117

neté européenne reste largement une ambition incantatoire, sinon un abus de langage ».

C'est donc sous forme de droits, et non de devoirs spécifiques à l'endroit de l'Europe, que se décline la citoyenneté européenne, ramenant ainsi « l'exercice des devoirs à la nationalité » comme le décrit Emmanuel Morucci⁶⁹.

L'équation résumant cette situation singulière serait donc la suivante :

« droits européens + devoirs nationaux = citoyenneté européenne. »

Cette écriture est somme toute inédite ; en effet, ajouter des droits sans les nuancer par des devoirs témoigne bien d'une volonté de valeur ajoutée que l'on pourrait qualifier de « bonus ». Cela fait partie des singularités et spécificités du projet européen. Malgré tout, cette construction atypique contribue sans doute à entretenir un certain flou, rendant peu visible au quotidien cette appartenance, du moins dans sa proclamation spontanée. Mais pourquoi donc ? Les devoirs seraient-ils plus prégnants que les droits ?

Cette édification questionne également, au travers des propos de Jean-Luc Quermonne, sur la valeur d'une citoyenneté déconnectée d'une nationalité correspondante⁷⁰ ; en effet, adossée à des nationalités multiples, la citoyenneté européenne ferait émerger une situation inédite dotant le citoyen européen du statut d'étranger dans les pays membres : tout un paradoxe de concilier alors le statut de citoyen avec celui d'étranger. De même, cette « citoyenneté de superposition » pourrait voir sa légitimité⁷¹ remise en question par la restriction du droit de vote des citoyens européens aux élections communales dans le cas où la proportion des ressortissants communautaires électeurs dépasserait le taux de 20%.

Au-delà de ces considérations juridiques, J.L. Quermonne maintient que « le patriotisme européen ne s'établira pas par décret, et une union douanière n'a jamais remplacé une patrie⁷² ». Il s'agit donc bien de faire vivre la citoyenneté au travers d'une traduction symbolique la plus claire possible rejoignant en cela les propos de Paul

⁶⁹ MORUCCI Emmanuel, *L'Église catholique et l'Europe - L'eupéanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008, p. 154

⁷⁰ QUERMONNE Jean-Louis, « Citoyenneté et nationalité dans l'Union européenne – Problèmes et perspectives » in *De l'étranger au citoyen. Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 26

⁷¹ *Ibid.* p. 27

⁷² *Ibid.* p. 21

Magnette et Mario Telo⁷³ confirmant l'intention du Traité de Maastricht d'appeler les ressortissants des États membres à devenir des sujets politiques directs de ce système supranational.

Selon Francis Delpérée⁷⁴, l'émergence d'une citoyenneté multiple se fonde sur l'évolution de la société politique qui se démultiplie. Au travers de la construction européenne, le citoyen se sent appartenir autant à la collectivité de proximité qu'est la commune qu'à l'Europe qui lui apparaît comme une communauté de destin. S'écartant de la nationalité, et donc du rattachement de l'individu à l'État, la citoyenneté suit un cheminement la rendant plurielle.

Toujours dans la même logique, activant le principe de subsidiarité⁷⁵, un ressortissant participe comme rappelé plus haut aux élections municipales dans sa commune de domiciliation, tout en bénéficiant d'un droit nouveau et complémentaire au travers de l'élection des députés au Parlement européen. Mais ce processus de citoyenneté plurielle peut également paraître contradictoire en faisant se télescoper deux logiques apparemment antagonistes : le citoyen est appelé à signifier sa résidence qui lui vaudra un « enracinement administratif » à défaut de culturel pour désigner son lieu d'exercice de droit électoral. Parallèlement, ce seul lieu de résidence lui confèrera un droit automatique d'accès aux urnes, pouvant être déconnecté d'une intégration réelle dans la cité. Les critères objectifs l'emportent alors sur les critères plus subjectifs d'appartenance⁷⁶.

La citoyenneté européenne présente des valeurs démocratiques comme le démontre Andrea Manzella⁷⁷ en reconnaissant constitutionnellement la démocratie municipale comme premier maillon d'un édifice institutionnel européen. En effet, en européisant la politique de la cité, elle en fait une composante essentielle de l'Union. C'est en quelque sorte la réponse d'une Europe vertébrée⁷⁸ s'opposant à un désert européen.

⁷³ MAGNETTE Paul et TELO Mario, « Introduction » in *De l'étranger au citoyen Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 9

⁷⁴ DELPÉRÉE Francis, « De la commune à l'Europe – L'émergence d'une citoyenneté multiple » in *De l'étranger au citoyen Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 136-137

⁷⁵ *Ibid.* p. 138

⁷⁶ *Ibid.* p. 144

⁷⁷ MANZELLA Andrea, « Signification et virtualités de la citoyenneté européenne » in *De l'étranger au citoyen Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 172

⁷⁸ *Ibid.*

L'enquête Eurobaromètre d'automne 2017⁷⁹ portant sur le rapport des citoyens vis-à-vis de l'UE illustre un certain décalage du système institutionnel européen : en effet, il apparaît tout à la fois chez les Français un sentiment de citoyenneté européenne relativement élevé (63%) en corrélation avec le partage de valeurs recon- nues à l'Europe notamment la paix et le respect de la vie humaine, malgré une méconnaissance très forte des droits européens (36%), score plaçant la France en dernière position de ce classement.

De par la « complexité » de l'Europe et son « tissage » évoqués plus haut sous la plume d'Edgar Morin, la citoyenneté européenne amène, selon E. Morucci, « l'idée de la construction d'un nouvel ensemble de propriétés communes⁸⁰ » au travers d'une mosaïque de diversités. Il s'agit également de « l'organisation du vivre ensemble⁸¹ » mettant en relief la relation aux autres par l'affirmation de l'identité : « *Elle permet au citoyen de l'identifier comme membre de l'Union européenne. Elle a pour fonction principale de favoriser l'identification des citoyens à l'UE et le développement d'une opinion publique et d'une identité européenne ; c'est-à-dire de faire naître un nécessaire sentiment d'appartenance à l'Europe⁸²* ».

Pourquoi alors dans un tel contexte démocratique rencontre-t-on un fort taux d'abs- tention aux élections européennes (57,6 % en France en 2014⁸³) ? Sur quoi se nourrit ce paradoxe ? Julien Weisben l'explique entre autres par l'enracinement et l'expression de la démocratie dans des espaces nationaux⁸⁴ : la réalisation de la socialisation politique des individus dans des systèmes éducatifs nationaux avec des langues vernaculaires tend à rendre le « citoyen européen bien introuvable »⁸⁵.

À ce stade et au regard des débats que ne manque pas de susciter la question européenne aujourd'hui, il conviendrait de s'interroger sur les clivages apparaissant dans les représentations des citoyens : comment s'est construit ou déconstruit le paradigme européen propre à chacune et chacun ? De l'euroscepticisme à l'euro-

⁷⁹ https://ec.europa.eu/france/news/20180314_eurobarometre_fr Enquête réalisée en France du 5 au 19 novembre 2017 par l'institut TNS opinion & social auprès d'un échantillon représentatif de 1072 personnes.

⁸⁰ MORUCCI Emmanuel, *L'Église catholique et l'Europe - L'europanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008, p. 145

⁸¹ *Ibid.* p. 148

⁸² *Ibid.* p. 149

⁸³ Source Parlement européen, résultats définitifs publiés le 22/09/2014 <http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/fr/country-results-fr-2014.html>

⁸⁴ WEISBEIN Julien, « La citoyenneté reste à construire » in La tribune fonda, n°220, décembre 2013, p. 6

⁸⁵ *Ibid.* p. 7

péisme, ou inversement, quel chemin et quelles embûches ? Cela aurait-il à voir avec une éducation à l'Europe réussie ou échouée ?

Ces considérations établies, pour que la citoyenneté se voie une existence autre nommée, des éléments conditionnels à son exercice doivent en amont s'articuler entre eux : ce sont les conditions nécessaires à son édification.

1.1.5 Les conditions de construction de la citoyenneté

Fortement liée à la cohésion sociale, la citoyenneté constitue un liant concernant la société dans son ensemble. Il n'en reste pas moins que, si son exercice démarre au cœur de la famille considérant que les parents sont les premiers éducateurs, la citoyenneté interpelle d'autres acteurs de la société, a fortiori en matière d'éducation. Il revient donc bien à l'État de se saisir de cette prérogative et de l'encadrer comme le soulignait déjà Émile Durkheim pour qui « *il faut que l'éducation assure entre les citoyens une suffisante communauté d'idées et de sentiments sans laquelle toute société est impossible* »⁸⁶. De même « *du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut s'en désintéresser. Au contraire, tout ce qui est éducation doit être, en quelque mesure, soumis à son action.* »⁸⁷

Qu'elle soit nationale ou européenne, l'éducation à la citoyenneté n'échappe pas à des règles constantes, indépendantes du sujet.

1.1.5.1 La construction de la citoyenneté concerne tous les âges

Au printemps 2015, à la suite des attentats terroristes, les Doyens de l'Éducation nationale consacrent la totalité d'un séminaire aux « Valeurs de la République et Laïcité », souhaitant affirmer et confirmer par la voix de Jean-Yves Daniel, Doyen honoraire de l'IGEN, que « *le souci du traitement pédagogique des valeurs, de leur application vivante et exemplaire par les professionnels de l'École, anime son magistère intellectuel et moral* »⁸⁸.

⁸⁶ DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, 1922 – Jean-Marie Tremblay 2002, p. 14 http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf « Durkheim école ». Consulté le 28 décembre 2016.

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ DANIEL Jean-Yves, in Séminaire des Doyens *Valeurs de la République et Laïcité*, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015, p.1

En référence aux onze mesures⁸⁹ présentées deux mois plus tôt, le 22 janvier 2015, par la Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, ils s'appuient sur l'une d'elles - Mesure 3 : *Créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale : le parcours citoyen* - pour justifier de la nécessaire cohérence entre tous les acteurs, mais aussi en ancrant cette démarche essentielle dès l'école primaire. Il s'agit donc bien d'inscrire la mise en place d'un processus qui englobe tous les âges de l'éducation, à commencer par celui de l'école primaire, comme le souligne Sophie Lamoureux⁹⁰ pour qui « la citoyenneté s'apprend dès l'enfance par cette capacité à s'emparer de la discussion sur la société ».

Les enjeux sont importants car l'enfance représente un terrain propice à la construction de la vie en société comme le pressent Émile Durkheim pour qui « *la société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective.* »⁹¹

1.1.5.2 La citoyenneté se construit par pratique et cohérence.

À la même période, le 13 janvier 2015, le CNESEO, Conseil National d'Évaluation du système SCOLAIRE, publie une note intitulée « *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française*⁹² », qui retrace les conditions favorables à l'éducation à la citoyenneté, à savoir entre autres la dispense de cours d'éducation civique, la participation des élèves aux instances de gouvernance⁹³ (délégués de classes, conseil des élèves, etc.) et la participation à des projets d'actions éducatives dans et hors de l'école. Il s'agit donc de faire vivre les discours dans leur application sur le terrain, apprendre pour de vrai en quelque sorte. Cette mise en situation réelle est

⁸⁹ MENESR, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », 22/01/2015 <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

⁹⁰ LAMOUREUX Sophie, in « La politique n'est pas qu'une affaire de grands », *dimanche Ouest-France*, 26/03/2017, p. 14

⁹¹ DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, 1922 – Jean-Marie Tremblay 2002, pp.8-9 http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf« Durkheim école ». Consulté le 28 décembre 2016.

⁹² CNESEO, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française*, janvier 2015, rapport <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf><http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf>

⁹³ *Ibid.* p. 2

nécessaire pour la construction de représentations positives et de rapports de confiance de l'individu envers la société : la preuve par le vécu, et non par le son et l'image d'un cours, fût-il de bonne qualité. Anicet Le Pors⁹⁴ ne dit pas autre chose lorsqu'il parle de la mise en application : « Il n'y a pas de citoyenneté sans possibilité effective d'assurer son exercice. »

Toutefois, le développement de formes de participation à la vie collective, par l'implication citoyenne et son intérêt pour la chose publique, tendrait à multiplier la fragmentation de la vie politique et le sentiment que les projets et les valeurs collectives s'estompent⁹⁵. Cette diversification peut alors être transformée en éparpillement et brouillage faisant raisonner le paradoxe décrit par Pierre Rosanvallon⁹⁶ : "Plus de démocratie sociale tend à obscurcir la vie politique."

Quoi qu'il en soit, si l'on déclare de l'importance dans les mots, il est nécessaire d'en voir la traduction sur le terrain. C'est par la place accordée à l'évaluation ou a minima à son existence, à fortiori dans un pays centré sur les examens et la notation⁹⁷, que l'on peut, que l'on doit y trouver une mesure. Il y va de la cohérence du concept annoncé.

Si cette prescription est convaincante sans difficultés, l'observation sur le terrain met en évidence la contradiction entre l'engagement fort de la France au niveau institutionnel (seul pays européen à dispenser des cours identifiés avec des horaires spécifiques pendant douze années, du primaire au lycée⁹⁸) et le décalage observé dans les pratiques réelles de terrain⁹⁹.

La relation entre théorie et pratique, intention et réalisation, incarne bien le degré de crédibilité et de fiabilité à l'égard d'un système censé apporter de la verticalité, véritable ossature de référence attendue. L'injoncteur, pour être crédible et efficace, se doit d'être un modèle et un exemple. Il semble donc que cette fonction soit défailante, du moins par son manque de visibilité.

⁹⁴ LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, p. 7

⁹⁵ PAGONI Maria, HAEBERLI Philippe, POU CET Bruno, "Participation et éducation à la citoyenneté", *Carrefours de l'éducation* 2009/2 (n°28), p. 4

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ *Ibid.* p. 3

⁹⁹ *Ibid.*

1.1.5.3 La citoyenneté se construit par continuité et durée

Comme tout apprentissage, c'est par un ancrage fondé sur une mise en œuvre de pratiques récurrentes, dont la cohérence répond à une « genèse des habitus¹⁰⁰ », gage de force et de solidité que la citoyenneté s'édifie. Cette éducation n'est pas étanche à toute influence ou perturbation extérieure. Le cadre élargi et l'interaction de différents acteurs inférant dans les différents champs de la société renforcent la nécessité d'une continuité constructive, s'inscrivant dans la durée. Ce que l'on peut relier au concept du curriculum décrit par Philippe Perrenoud pour qui « on apprend au gré d'une expérience redondante, structurée et structurante »¹⁰¹ qui se traduit « dans une suite cohérente d'expériences formatrices où chacune et chacun retrouve « son » expérience, « sa » construction, « sa » compréhension du monde qui changent une personne »¹⁰².

Or, face à ces nécessités énoncées, selon le rapport du CNESECO, les mises en œuvre sur le terrain sont en décalage avec les intentions et prescriptions :

- Ainsi, l'écart dans l'investissement en termes de temps consacré à l'éducation à la citoyenneté est important entre le primaire et le lycée ;
- On trouve sur le terrain relativement peu d'engagements citoyens des jeunes à la fois dans les établissements scolaires et à l'extérieur ; les valeurs citoyennes de la République apparaissent alors « hors sol et désincarnées »¹⁰³.
- De plus, on note à l'école primaire de 1882 à 1969 une variation dans l'usage des termes : « éducation morale » laïque et « instruction civique », avant d'enregistrer la disparition presque totale de l'éducation morale à laquelle succèdera plus tard l'enseignement de l'éducation civique, d'abord de manière aléatoire avant d'être renforcé à partir de 1985. Ces phases d'absence ou d'allègement notable ne sont pas sans incidence sur les trajectoires scolaires de générations aujourd'hui adultes.

Ces contradictions contribuent à fragiliser la confiance dans le fonctionnement

¹⁰⁰ PERRENOUD Philippe, in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 2e éd. 1994, pp. 61-76

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ CNESECO, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française*, janvier 2015, rapport, p. 4 <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf>

même du système, pouvant produire un sentiment de doute sur l'efficacité, la pertinence ou l'utilité des valeurs prônées.

Les conditions pour une éducation à la citoyenneté sont donc difficilement réunies dans un tel cadre. La mise à jour du décalage appelle à une mobilisation pour pallier ces carences identifiées. L'impact est fort pour l'éducation à la citoyenneté et son enjeu, qu'elle soit nationale ou européenne.

Cette mise en pratique peu visible ou fluctuante témoigne d'un hiatus entre le cadre prescrit et la réalisation sur le terrain : il ne suffit donc pas que les recommandations existent pour qu'elles se traduisent de manière effective et s'incarnent en situation. Quelles en sont les raisons ? Cela tient-il au statut de l'institution ? Qu'en est-il de la mobilisation ecclésiale ?

1.2 La religion : vecteur d'européanisation

La position de l'Église catholique à l'égard de l'Europe est explicite. Comme le souligne Henri Mendras¹⁰⁴, « *l'Église romaine est favorable à la construction européenne* ». C'est profondément sur des valeurs communes que se construit cet attachement que Robert Schuman¹⁰⁵ relie avec l'exercice de la démocratie. En effet, pour le Père fondateur de l'Europe, « *la démocratie doit son existence au christianisme* »¹⁰⁶ dans la mesure où elle repose avant tout sur le principe de respect de la dignité de la personne humaine, expliquant que « *le christianisme a enseigné l'égalité de nature de tous les hommes, enfants d'un même Dieu, rachetés par le même Christ, sans distinction de race, de couleur, de classe et de profession* »¹⁰⁷.

Martelant que le christianisme n'est pas et ne doit pas être inféodé à un quelconque régime politique¹⁰⁸, distinguant en cela le domaine de César de celui de Dieu, Il renforce la puissance de la démocratie dans son origine en faisant siens les propos d'Henri Bergson¹⁰⁹ selon qui « *la démocratie est d'essence évangélique parce qu'elle a pour moteur l'amour* ».

¹⁰⁴ MENDRAS Henri, *L'Europe des Européens*, Paris, Gallimard Folio actuel, 1997, p. 102

¹⁰⁵ SCHUMAN Robert, *Pour l'Europe*, Paris, Nagel, 1963, p. 45

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ *Ibid.* p. 48

¹⁰⁹ *Ibid.* p. 53

C'est ce que rappelle Martin de la Roncière¹¹⁰ citant le pape Jean-Paul II devant le Conseil de l'Europe en 1988 : « *la conception biblique de l'Homme a permis aux Européens de développer une haute notion de la dignité de la personne, qui demeure une valeur essentielle même chez ceux qui n'adhèrent pas à une foi religieuse* ». En pleine connexion avec les valeurs, la mise en application peut se vivre alors de manière affichée et revendiquée, ou implicite si l'on en croit Robert Schuman pour qui « les notions chrétiennes ont survécu et agi dans le subconscient d'hommes »¹¹¹. De la même manière, « *la religion présente ainsi et produit les ingrédients d'une vie terrestre inspirée et se veut lien commun et moral de vie en société* » souligne Emmanuel Morucci.¹¹²

Concernant l'Europe, si l'identité européenne n'est pas une réalité facile à cerner, selon Gustave Thils¹¹³, il n'en reste pas moins que « l'Église est là, à reconnaître et bénir le travail de construction européenne car garante des valeurs qui l'ont inspiré ».

On sent donc bien le lien fort qui accompagne l'Europe dans son cheminement, ce que traduit Jean-Paul II devant le Parlement européen le 11 octobre 1988¹¹⁴ :

« *Comment l'Église pourrait-elle se désintéresser de la construction de l'Europe, elle qui est implantée depuis des siècles dans les peuples qui la composent et les a un jour portés sur les fonts baptismaux, peuples pour qui la foi chrétienne est et demeure l'un des éléments de leur identité culturelle ?* »

Son successeur n'est pas en reste puisqu'en 2016 le Prix Charlemagne a été attribué au pape François qui n'a pas manqué de souligner dans son discours la nécessaire évolution de l'Union européenne exhortant le vieux continent à œuvrer pour une « *culture du dialogue, qui devrait être insérée dans tous les cursus scolaires comme axe transversal des disciplines, et qui aidera à inculquer aux jeunes générations une manière de résoudre les conflits différente de celle à laquelle nous nous*

¹¹⁰ RONCIÈRE Martin (de la), « Les valeurs et identités de l'Europe selon Jean-Paul II » in *Studia Theologica* VI 04/2008, p. 256, <http://www.studiatheologica.cnet.ro/pdf/200804art3.pdf>

¹¹¹ SCHUMAN Robert, *Pour l'Europe*, Paris, Nagel, 1963, p. 46

¹¹² MORUCCI Emmanuel, *L'Église catholique et l'Europe - L'eupéanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008, p. 190

¹¹³ THILS Gustave, « Strasbourg, Jean-Paul II et l'Europe » in *Revue théologique de Louvain*, 23e année, fasc. 2, 1992, p. 192

¹¹⁴ Pape Jean-Paul II, cité par VAILLANT Gauthier, « Il y a 26 ans, Jean-Paul II à Strasbourg », in *La Croix*, 24/11/2014, sect. Religion

habituons »¹¹⁵. De plus, toujours lors de cet événement à Aix-la-Chapelle, le pape rejoint à la fois Robert Schuman et Edgar Morin dans cette approche complexe en affirmant que « *le visage de l'Europe ne se distingue pas, en effet, par l'opposition aux autres, mais par le fait de porter imprimés les traits de diverses cultures et la beauté de vaincre les fermetures.* »

S'agissant précisément du territoire breton, E. Morucci met en lumière l'interaction entre des variables fortes que sont les identités régionale, nationale religieuse et européenne¹¹⁶, faisant écho en parallèle à la construction européenne qui contribue au « bien commun »¹¹⁷. L'appartenance religieuse, en l'occurrence catholique, se traduit par une affirmation plus forte en Bretagne que sur le reste du territoire français ce qui amène en outre à observer le positionnement des citoyens lors de consultations électorales : un lien est établi entre les résultats aux référendums européens et l'identité religieuse¹¹⁸. C'est ce qui peut expliquer l'écho trouvé pour un catholique à répondre à l'appel à s'engager dans le projet européen¹¹⁹. Ainsi, « l'Église catholique finistérienne entend trouver sa place dans l'espace public et social et jouer un rôle, qu'elle veut important, dans l'armature de l'expérience européenne finistérienne et bretonne qu'elle contribue à construire »¹²⁰. En phase avec la dimension d'édification, les termes eux aussi sont évocateurs puisqu' Anne-Marie Kervern¹²¹ parle même de « Terre promise » à propos de la vision positive de l'Europe telle qu'elle est exprimée par le clergé dans les années 1950. Il semblerait donc que « l'Église catholique finistérienne joue un rôle discret mais réel dans le développement d'une conscience européenne en Bretagne »¹²². Cela se traduit par des orientations concrètes comme l'institution d'une chronique radiophonique hebdomadaire sur le réseau RCF¹²³ mais aussi de manière plus induite dans l'enseignement catholique dans la mesure où la nomination du responsable départemental, le directeur diocésain, dépend de l'autorité ecclésiale. Il sera alors nécessaire d'étudier

¹¹⁵ « Discours du Pape François lors de la remise du prix Charlemagne » in *La Vie Documents*, 06/05/2016, http://www.lavie.fr/actualite/documents/discours-du-pape-francois-lors-de-la-remise-du-prix-charlemagne-06-05-2016-72808_496.php

¹¹⁶ MORUCCI Emmanuel, *L'Église catholique et l'Europe - L'eupéanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008, p. 173

¹¹⁷ *Ibid.* p. 199

¹¹⁸ *Ibid.* p. 233

¹¹⁹ *Ibid.* p. 236

¹²⁰ *Ibid.* p. 247

¹²¹ *Ibid.* p. 248

¹²² *Ibid.* p. 251

¹²³ Radio Chrétienne Francophone

les implications de cette hiérarchie sur les différents échelons concernés jusqu'à celui de l'enseignement dans les classes puisque c'est le propos qui nous intéresse. Comme tout ensemble humain, le corps professoral est lui aussi constitué d'une mosaïque de particularités. Ne peut-on pas déjà y trouver des tendances éclairant différentes postures et approches de l'éducation à la citoyenneté européenne ?

Si l'Église catholique se montre explicitement favorable au projet européen, on peut néanmoins s'interroger sur l'exercice et les limites de son influence au regard de la tendance à l'euroscpticisme constaté dans toute une frange de la population, y compris dans les groupes sous influence ecclésiale. Un encouragement à l'européanisation certes, au nom des valeurs partagées, mais jusqu'où ? Quelles sont les conditions pour sa mise en application ? Cela aurait-il à voir d'une manière générale au décalage entre une prescription et sa réalisation ? C'est la question du contexte qui se trouve alors posée.

DEUXIÈME PARTIE - LE CONTEXTE : L'EUROPE EN MOTS

2.1 LE CONTEXTE DU CÔTÉ DU PRESCRIPTEUR : FORMEL OU RÉEL ?

L'Enseignement, qu'il soit public ou privé sous contrat avec l'État, évolue dans un cadre d'injonctions envers ses praticiens. Les réguliers BO (Bulletin Officiel) recensent les directives. Concernant la part de l'enseignement et de l'éducation à accorder à l'Europe, quels sont les contenus des programmes ?

2.1.1 L'Europe dans l'Éducation : quels mots pour le dire ?

Évocateurs de sens par leurs utilisations et pertinences associées, les vocables sont également parlants par leur simple existence au travers de la place qui leur est accordée.

2.1.1.1 La place de l'Europe dans les programmes scolaires de 2015 - cycle 3

Absente des programmes de l'école maternelle¹²⁴, « L'Europe » apparaît dans ceux du cycle des apprentissages fondamentaux¹²⁵ appelé cycle 2 en une seule occurrence au chapitre Questionner le monde sous les termes « *Repérer la position de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents* ». Il s'agit donc d'une approche de localisation, s'apparentant aux connaissances géographiques, excluant toute dimension citoyenne et politique.

Dans les programmes du cycle de consolidation¹²⁶ nouvellement constitué par la réforme mise en œuvre à la rentrée scolaire 2016 et correspondant aux classes primaires de CM1 et CM2 et à la classe de sixième du collège, la notion européenne est traitée au travers de trois vocables : *l'Union européenne, l'Europe et la citoyenneté*. Comment cela se décline-t-il dans les différentes disciplines ?

¹²⁴ MENESR, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : BOEN n°2 du 26/03/2015

¹²⁵ MENESR, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : BOEN n°11 du 26/11/2015

¹²⁶ *Ibid.*

2.1.1.1.1 Histoire

S'agissant de l'Union européenne, le terme apparaît dans les programmes d'histoire du niveau CM2. Ainsi le troisième thème invité à être enseigné s'intitulant « *La France, des guerres mondiales à l'Union européenne : deux guerres mondiales au vingtième siècle, la construction européenne* » place au niveau CM2 ces démarches et contenus d'enseignement par la formulation suivante : « L'élève découvre que des pays européens autrefois en guerre les uns contre les autres sont aujourd'hui rassemblés au sein de l'Union européenne. »

2.1.1.1.2 Géographie

S'agissant de l'Europe, le niveau CM1 dans le thème « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » amène à étudier les « représentations et les pratiques que l'élève a de son (ses) lieu(x) de vie. Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde, qu'on doit savoir reconnaître et nommer. »

En outre, le niveau CM2 se trouve convoqué également en géographie au travers du thème « *Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde* » par « on étudie les modes et réseaux de transport utilisés par les habitants dans leur quotidien ou dans des déplacements plus lointains. » Les termes « déplacements plus lointains » peuvent faire penser à un espace ultra-hexagonal bien que ce ne soit pas explicite. Il s'agit davantage dans les démarches et contenus d'enseignement d'étudier les modes de transport en eux-mêmes et non les territoires sur lesquels ils s'exercent.

2.1.1.1.3 EMC (Enseignement Moral et Civique)

L'enseignement moral et civique fait référence à l'Union européenne en invitant à « Reconnaître les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne » ainsi que « Les principes de la démocratie représentative en France et en Europe ».

De même, on trouve dans la partie « Reconnaître les traits constitutifs de la République française » « La notion de citoyenneté nationale et européenne (l'identité juridique d'une personne) ».

Enfin, sous l'aspect « Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif. » apparaissent parmi les contenus « Les valeurs de l'Union européenne ». Toutes disciplines confondues, le tableau ci-dessous recense de manière quantitative les occurrences relatives aux termes « Union européenne », « Europe » et « citoyenneté européenne » dans les programmes de 2015. On remarque ainsi l'absence quasi absolue de la question européenne dans les premières classes du primaire, et son introduction au cycle 3. C'est au collège qu'est délégué l'enseignement du sujet européen.

	Cycle des apprentissages fondamentaux CP – CE1 - CE2	Cycle de consolidation CM1 – CM2 - 6e	Cycle des approfondissements 5e - 4e - 3e
Union européenne	x	4	8
Europe	1	5	33
Citoyenneté européenne	x	1	2

Plus encore et de manière plus générale concernant le premier degré, il convient de souligner la place objectivement paupérisée accordée à l'Europe par :

- sa totale absence dans les programmes de maternelle
- l'évocation timide en cycle 2
- la présence essentiellement au niveau CM2 pour le cycle 3.

D'autre part, il est à remarquer la faible place accordée dans le contenu. C'est déjà ce que soulignait Géraldine Bozec dans « Les Héritiers de la République » en 2010 analysant les instructions officielles précédentes : l'enseignement de l'histoire et de la géographie témoignent d'une approche essentiellement nationale.

Si des nuances ont pu être observées au fil des injonctions ministérielles, des positions fortes et tranchées continuent leur influence, même au-delà du cadre prescrit. Il en est ainsi de celle de Jean-Pierre Chevènement qui, ministre de l'Éducation nationale de 1984 à 1986, a défendu un enseignement historique purement national¹²⁷, en cohérence avec ses propres déclarations en 1980 quand il dénonçait alors

¹²⁷ BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, 2010, p. 230

« l'eupéisme¹²⁸ des programmes scolaires ».

Aujourd'hui, soixante ans après le Traité de Rome, 25 ans après l'étape majeure de la construction européenne au travers du Traité de Maastricht, non seulement la place de l'Europe n'a pas été confortée dans les programmes scolaires, mais au contraire elle se trouve présente par une remarquable discrétion et un emploi du terme parcimonieux et mesuré. Pourtant déjà en 1975, le rapport Tindemans¹²⁹ préconisait la mise sur pied d'une politique européenne de l'éducation afin de rapprocher l'Europe des citoyens. Des années plus tard aux grandes heures de la construction européenne, on aurait pu s'attendre, en référence à l'application du Traité de 1992, à une traduction vers « Plus d'Europe », mais il n'en est rien. Si la mandature de Lionel Jospin au ministère de l'Éducation nationale de 1988 à 1992 a prôné une ouverture à la culture européenne osant même parler de « notre avenir européen¹³⁰ », on n'y trouve un argumentaire que dans le cadre de l'apprentissage des langues et des échanges entre classes ; en effet, 1992 et l'adoption du Traité n'ont pas entraîné de modification forte des programmes scolaires.

De même, les années suivantes de 1993 à 2000¹³¹ aux rencontres de François Bayrou, Claude Allègre et Ségolène Royal au poste ministériel de l'Éducation nationale n'ont pas enregistré davantage d'évocation d'Europe. Le retour de Jack Lang rue de Grenelle au début des années 2000 coïncide avec des propos « communauté de destin » préconisant « une large prise en compte de l'histoire de l'Europe »¹³². Ceci a peut-être à voir avec l'actualité du moment et les vents porteurs : en effet, en 2000 la France préside le Conseil européen, et la monnaie unique devient réalité le 1er janvier 2002.

Comme le souligne le rapport Herbillon¹³³ les programmes de 2002 donnent effectivement une place plus forte à l'Europe, mais principalement en géographie sous

¹²⁸ BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, 2010, p. 249

¹²⁹ CVCE, Centre Virtuel de la Connaissance sur l'Europe, cvce.eu by uni.lu « Le rapport Tindemans – Événements historiques de la construction européenne »

¹³⁰ BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, 2010, p. 251

¹³¹ *Ibid.* p. 253

¹³² *Ibid.*

¹³³ HERBILLON Michel, *La fracture européenne - Après le référendum du 29 mai : 40 propositions pour mieux informer les Français sur l'Europe*, la Documentation française, Collection des rapports officiels, 2005, p. 105

l'angle de vue d'un ensemble d'États et d'une diversité de paysages.

Elle est ré-introduite en éducation civique au travers du fonctionnement des institutions. En revanche, si une Histoire européenne est présente au travers de la naissance du christianisme, du Moyen Âge ou encore de la Renaissance, elle s'arrête aux portes du XX^e siècle qui ne sert que de cadre et de temporalité aux guerres mondiales. Ce faisant, réduire l'étude dans ce seul domaine belliqueux peut s'avérer dangereux et accentue le risque de nourrir des sentiments négatifs envers l'Allemagne.

En tout état de cause, les différentes approches, tantôt géographiques, tantôt historiques voire institutionnelles, relèvent d'un certain flottement et d'une difficulté à appréhender l'étude elle-même. Le retrait de l'histoire en dit long sur l'absence de projet politique¹³⁴ nuisible à une éducation à l'Europe assumée.

On peut s'interroger alors sur les raisons de ces manques observés ; sont-ils produits par défaut ou de manière délibérée ? Philippe Perrenoud analyse la volonté de rester dans le vague pour masquer l'absence de consensus sur les finalités du système éducatif¹³⁵ : conserver des programmes assez flous pour ne pas susciter trop de conflits dans les salles des maîtres, car selon lui, il serait « difficile d'être très explicite sans apparaître aussitôt prisonnier de la culture et des normes d'une fraction de la société, qu'il s'agisse de la bourgeoisie, de l'église, ou des courants patriotiques ou nationalistes »¹³⁶.

Ces questions feraient donc apparaître des clivages, traduisant de fait un décalage entre le curriculum formel et le curriculum réel : une distance entre la prescription et la réalisation.

Cependant, à défaut de voir les programmes scolaires aller vers l'Europe, c'est l'Europe qui s'invite dans les programmes scolaires, du moins au travers de démarches issues de l'existence même des institutions européennes. Il en est ainsi du CECRL, cadre européen commun de référence pour les langues, initié en 2001 par le Conseil de l'Europe, et du Socle commun des connaissances et compétences né d'une recommandation de la Commission européenne dans le cadre de la stratégie

¹³⁴ BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, 2010, pp. 257-258

¹³⁵ PERRENOUD Philippe, in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 2e éd. 1994, pp. 61-76.

¹³⁶ *Ibid.*

Europe 2020, sur le droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Aucun établissement scolaire aujourd'hui, quel que soit son niveau d'enseignement, ne peut faire abstraction de ces piliers.

À quoi se rattache ce fonctionnement ? Le caractère flou des trajectoires masquerait-il une crainte des politiques d'afficher le projet européen dans l'éducation au risque de bousculer une approche citoyenne essentiellement nationale et mythique ? Cela aurait-il à voir avec la construction en cours de l'Union européenne elle-même ? Qu'il s'agisse des responsables politiques ou des enseignants eux-mêmes, serait-il si facile de se détacher du sujet comme le présente le paradigme de Durkheim ? Les propres représentations construites par chacune et chacun n'auraient-elles pas un rôle à l'image de la sociologie du curriculum par « les implications sociales des phénomènes de sélection et d'organisation des contenus d'enseignement »¹³⁷ ?

On a vu que l'approche de l'Europe restait très généraliste dans les programmes ; qu'en est-il dans la formation des enseignants ?

2.1.1.2 Formation initiale des enseignants : et l'Europe dans tout ça ?

En formation initiale, l'éducation à la citoyenneté apparaît au travers d'enseignements mutualisés essentiellement en deuxième année de master. On trouve ainsi dans les ÉSPÉ de Bretagne un module de formation à la citoyenneté (politiques d'établissements et projets scolaires) ainsi qu'une approche transversale dans les champs disciplinaires (histoire, géographie, EMC, langues vivantes, EPS, sciences) pour un volume horaire de 30 heures¹³⁸. Les attentes des professeurs-stagiaires en la matière se montrent fortes et rejoignent en cela une des priorités de la loi de refondation de l'école. Il en est de même pour l'éducation à la citoyenneté européenne avec le paradoxe que ce sont les candidats ayant échoué au concours qui se voient proposer un module européen¹³⁹ dans le cadre de la 2^e année.

Ces dispositions font ressortir une constante selon laquelle le contexte semble déterminer une place plus ou moins considérable sur les contenus. Le curseur de

¹³⁷ FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p.11

¹³⁸ courriel de Sylvie GARÇON, formatrice à l'ÉSPÉ de Bretagne (Rennes), le 3 avril 2017

¹³⁹ entretien téléphonique avec Valérie LE MEUR, formatrice à l'ÉSPÉ de Bretagne (Rennes) le 3 avril 2017

formation à la citoyenneté se trouverait donc déplacé en fonction de paramètres de réalisation, à l'instar du curriculum. Toutefois, des indicateurs explicites en termes de références existent dans le champ du métier de professeur.

2.1.1.3 Enseignant : un métier référencé - les 19 compétences de juillet 2013

À l'instar d'Émile Durkheim qui cadrerait déjà le rôle de l'enseignant en écrivant « *Il n'est même pas admissible que la fonction d'éducateur puisse être remplie par quelqu'un qui ne présente pas des garanties spéciales dont l'État seul peut être juge* »¹⁴⁰, le Bulletin officiel de l'Éducation nationale publié le 25 juillet 2013 le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. On y trouve 19 compétences du métier :

***Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation**

- *Faire partager les valeurs de la République.*
- *Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.*

*** Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves**

- *Connaître les élèves et les processus d'apprentissage*
- *Prendre en compte la diversité des élèves*
- *Accompagner les élèves dans leur parcours de formation*
- *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*
- *Maîtriser la langue française à des fins de communication*
- *Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier*
- *Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier*

*** Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative**

- *Coopérer au sein d'une équipe*
- *Contribuer à l'action de la communauté éducative*
- *Coopérer avec les parents d'élèves*
- *Coopérer avec les partenaires de l'école*
- *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*

¹⁴⁰ DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Introduction de Paul Fauconnet, Paris, Librairie Félix Alcan, 1922, p. 61, Bibliothèque nationale micrographie 30/04/1975

*** Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune**

- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
- Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

*** Les professeurs, praticiens experts des apprentissages**

- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
- Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

L'analyse de ces postures amène à considérer l'angle de vue sous un aspect bien national comme l'affiche la compétence citée en première position se traduisant par *le partage des valeurs de la République*.

Dans cette lignée, le séminaire « Valeurs de la République et de la Laïcité » des Doyens de l'IGEN qui s'est tenu les 15 et 16 avril 2015¹⁴¹ à Beuvry confirme et renforce ce regard franco-français, au travers des démarches et méthodes pour faire vivre et partager les valeurs de la République à l'école primaire, principalement dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. C'est ainsi que Christian Loarer, Inspecteur général de l'éducation nationale, rapporteur du groupe primaire, rappelle l'origine¹⁴² et le sens des principaux symboles de la République : la devise (1848), le drapeau (1794), l'hymne (1879), la fête nationale (1880), les représentations de la République (bustes de Marianne et statues de la République). Si sous la plume de Caroline Pascal¹⁴³, Inspectrice générale de l'éducation nationale, rapporteure du groupe langues vivantes, on peut lire une incitation à «développer une culture européenne et une ouverture à l'international sans méfiance et sans préjugés », cela est expressément réduit aux enseignements du second degré. Les travaux du groupe primaire quant à eux, s'ils balayent différents champs disciplinaires de l'histoire au français, des enseignements artistiques et scientifiques à l'EPS, avec l'EMC - Enseignement Moral et Civique - en fil rouge, ne font pas apparaître un quelconque rap-

¹⁴¹ MENESR, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : *Séminaire des Doyens - Valeurs de la République et Laïcité*, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015

¹⁴² LOARER Christian, in *Séminaire des Doyens Valeurs de la République et Laïcité*, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015 pp. 65-66

¹⁴³ PASCAL Caroline, in *Séminaire des Doyens Valeurs de la République et Laïcité*, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015 p. 122

port à la dimension européenne. Dans cet espace, l'Europe est présente par son absence. Est-ce à dire que le sujet reste manifestement associé au second degré ? Mais là encore, un décalage apparaît : n'y aurait-il pas alors de contradiction avec la Déclaration de Paris distante temporellement d'un seul mois d'existence ? Cette absence de convergences est troublante et interroge sur la capacité à mettre en relation les idées et leurs applications comme l'anticipait le CNESCO¹⁴⁴ au début de l'année 2015.

La laïcité quant à elle peut-elle se montrer moins clivante, et au contraire fédératrice et universelle ?

2.1.1.4 La laïcité

La laïcité est fondée sur le principe de séparation juridique des Eglises et de l'État (loi de 1905 en France). Elle est devenue une conception de l'organisation de la société visant à la neutralité réciproque des pouvoirs spirituels et religieux par rapport aux pouvoirs politiques, civils, administratifs. Elle correspond donc à un plein exercice de la liberté individuelle de se référer à des valeurs religieuses, sans intervention ni pression extérieure contraignante.

Cette valeur républicaine est aussi un principe constitutionnel qui repose sur les libertés fondamentales en promouvant la liberté de conscience inscrite dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (articles 10 et 11) et confiée à la République à qui il revient le devoir de l'assurer. Il est à noter que moins d'une dizaine d'États dans le monde se réclament de la laïcité et, singularité hexagonale, la France est le seul pays de l'Union européenne à avoir expressément inscrit le principe de laïcité dans sa constitution.

Cet « *apprentissage civique du respect mutuel, par la reconnaissance de l'autre, l'exercice de l'esprit critique qui fait le citoyen actif et responsable dans une société démocratique* » formulé ainsi par Anicet Le Pors¹⁴⁵, contribue par une édification répétée à placer chaque individu dans une dynamique de construction et une perspective ouverte conduisant à la tolérance réciproque.

S'agissant de l'enseignement, la laïcité se décline par l'association d'une part de la

¹⁴⁴ CNESCO, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française*, janvier 2015, rapport p. 2-5 http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/CP_Education-civique120115.pdf

¹⁴⁵ LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999, p. 49

neutralité des programmes et des enseignants, et d'autre part de la liberté de conscience des élèves. « La laïcité n'est pas autre chose que le respect de la liberté de la croyance de chaque élève (...) et ne doit pas être comprise comme une évacuation absolue du fait religieux » ; c'est en ces termes que se positionnent les Doyens¹⁴⁶ lors du séminaire de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale les 15 et 16 avril 2015 sur le thème « Valeurs de la République et Laïcité ». De plus, elle permet au travers des documents étudiés de servir d' « ancrage religieux qu'il ne faut pas occulter ».

Il s'agit donc bien avant tout de clarifier les champs et de distinguer les espaces comme le rappelle Emmanuel Morucci qui conçoit que « dans ses principes, la laïcité n'est pas le refus du religieux. Elle est le refus de la confusion des domaines, le refus de l'intervention des pouvoirs religieux dans des domaines qui ne sont pas les leurs »¹⁴⁷.

Le contexte des attaques terroristes a provoqué des attentes fortes de l'Institution en matière de recentrage et d'affirmation des repères nationaux.

La grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République et la laïcité décidée par le Président de la République, et détaillée le 22 janvier 2015 à travers Onze mesures par la ministre de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, se caractérise par un ensemble de développements pédagogiques intégrés et un lien affirmé avec la recherche.

Ainsi l'objectif « Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'École » est réaffirmé par les mesures suivantes :

Mesure 1 : Renforcer la transmission des valeurs de la République.

Mesure 2 : Rétablir l'autorité des maîtres et les rites républicains.

Mesure 3 : Créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale : le parcours citoyen.

On retrouve donc, cette fois par le prisme de la laïcité, cet angle de vue franco-français mobilisé pour charpenter la structure de l'éducation du citoyen.

¹⁴⁶ Séminaire des Doyens - Valeurs de la République et Laïcité Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015 pp.4-5

¹⁴⁷ MORUCCI Emmanuel, *L'Église catholique et l'Europe - L'eupéanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008, p. 208

Et pourtant, Robert Schuman¹⁴⁸ mettait déjà en garde contre les risques d'une analyse nationale réductrice au détriment d'une approche plus approfondie et plus nuancée : « *Sous prétexte de servir le sentiment national et le culte d'un passé glorieux, on méconnaît souvent le devoir d'impartialité et de vérité : on croit devoir faire systématiquement l'apologie de ce qui a été perfidie, exploitation cynique de la force et de la terreur ; on impute trop souvent les torts à la nation rivale. On devrait, au contraire, enseigner les causes profondes des antagonismes qui ont déchiré l'humanité ; l'absurdité des sacrifices que tant de guerres dynastiques et idéologiques ont imposés aux peuples qui ont fait les frais des ambitions frivoles et du fanatisme.* » Par anticipation, le père fondateur de l'Europe réfute l'angle de vue franco-français et exhorte à la mise en place d'une vision plus distanciée dans laquelle « *l'enseignement doit prédisposer l'élève à une vision moins pessimiste, plus constructive, de l'avenir.* »¹⁴⁹

Il apparaît donc tout un écheveau d'injonctions et recommandations qui, reliées entre elles par l'exercice sur le terrain, se traduisent par la perception de contradictions dans la priorité accordée à chacune : hiérarchie des valeurs ? poids de l'autorité ? légitimité des postures ? L'enseignant se retrouve alors, consciemment ou non, confronté à se positionner.

2.2 LE CONTEXTE DU CÔTÉ DE L'ACTEUR : QUELLE(S) RÉALISATION(S) ?

Les décalages observés entre les intentions ministérielles et les traductions dans les injonctions dans les contenus des programmes ont mis en lumière une certaine complexité. Sur le terrain, comment les enseignants s'en emparent-ils ? Est-il possible d'enseigner en se situant dans une posture de neutralité ?

2.2.1 La neutralité dans l'éducation à la citoyenneté européenne : réalité ou vœu pieu ?

La République laïque se veut de garantir la liberté de conscience et de libre exercice des cultes associés. En cela, la religion n'est pas une affaire de l'État qui se doit d'être neutre. Cette neutralité ne s'applique qu'aux représentants de l'État,

¹⁴⁸ SCHUMAN Robert, *Pour l'Europe*, Paris, Nagel, 1963, p. 39

¹⁴⁹ *Ibid.* p. 41

notamment aux fonctionnaires dans l'exercice de leur mission, mais pas aux citoyens.

Le schéma de neutralité envers la religion pourrait-il alors se dupliquer par rapport à l'Europe ? Y aurait-il un parallèle entre les deux positionnements ? Dans ce cas, l'idée de la question européenne serait-elle corrélée à une conviction ? L'adhésion à l'Europe relèverait-elle d'une croyance ?

Comme le dit Nicole Allieu-Mary,¹⁵⁰ « *chaque enseignant entretient avec le projet européen, et avec ce qu'il ressent être (ou pas) ses racines européennes, les rapports complexes qui ne sont pas neutres dans les façons de traiter l'Europe en classe* ». Autrement dit, si le contenu des programmes se présente lisse et neutre, sa mise en œuvre va rencontrer des situations multiples en raison de la relation propre de l'enseignant à la question européenne. Ainsi, le sujet se trouve influencé par les choix mêmes exercés par l'enseignant dès l'entrée dans le thème¹⁵¹ qui peut être culturelle ou politique.

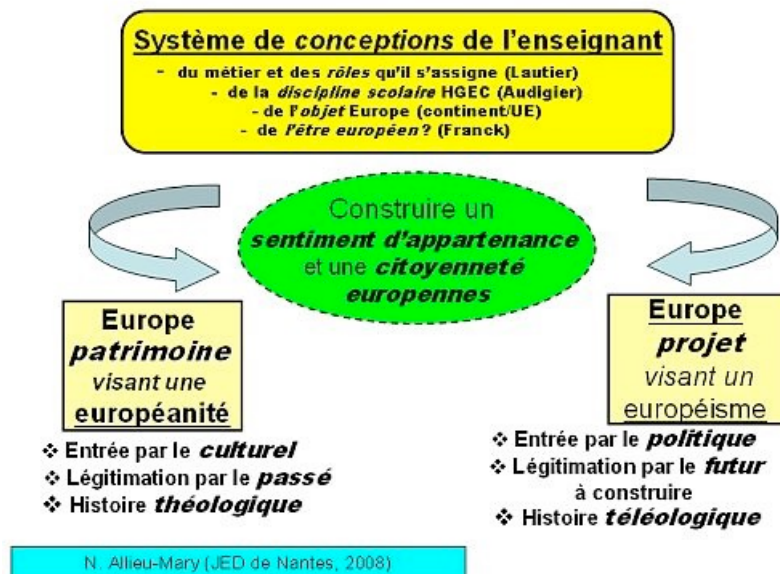
La perception et la présentation d'une *Europe comme héritage*, source d'une culture commune, décrit une approche culturelle : transmettre une culture conduisant à la construction d'une identité. C'est le passé qui nourrit la légitimité du présent. Cette Europe « patrimoine » amène à la croyance profonde que des moments historiques sont fondateurs, parce qu'ils sont les fondements de l'identité européenne.

Une autre projection, nourrie d'un *projet en construction*, décrit une approche politique : impliquer en faisant participer à une réalisation en cours. C'est le futur qui donne son sens au présent.

Ces deux visions émanent bien d'une perception personnelle de l'enseignant et sont déterminantes car elles témoignent de postures très différenciées induisant des relations distinctes à l'Europe : une **Européanité** dans le premier cas et un **Euro-péisme** dans le second.

¹⁵⁰ ALLIEU-MARY Nicole, in *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : recherches et pratiques. Perspectives en éducation & formation*, sous la direction de Marc-André Éthier et Éric Mottet, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016, p. 73

¹⁵¹ *Ibid.* pp. 74-76



Dans le cadre de la posture adoptée par l'enseignant, le député européen Damian Draghici en marge de son rapport¹⁵² ajoute une dimension nécessaire à avoir à l'esprit : il prévient que « *la chose la plus importante (était) de transmettre des informations qui peuvent éveiller la curiosité de l'écolier ou de l'étudiant* », ajoutant que « *l'enseignement en question ne (devait) pas être trop technique* ». Le contenu de l'enseignement n'est donc pas compatible avec une transmission uniquement verticale et institutionnelle mais renvoie plutôt à une élaboration personnelle visant une appropriation progressive : « *Si la citoyenneté est un fait, en revanche l'européanité, la conscience d'en être ou pas, suppose une réflexion sur soi et une confrontation à ce qu'elle peut être ; une construction individuelle, en somme* »¹⁵³.

À plus d'un titre, l'Europe est donc une affaire complexe et singulière.

Compte-tenu de ces considérations, peut-on encore parler de neutralité à l'égard de l'Europe ? Il en résulte peut-être une des raisons des traitements opérés très différemment par les acteurs sur le terrain.

À quoi se rattachent ces pratiques, et plus précisément en amont, à quel dispositif font-elles écho ? Le paradigme durkheimien distanciant l'observateur de son objet peut-il réellement s'exercer sans limites ? Est-il possible de considérer essentiellement la société comme un système d'éléments fonctionnellement articulés, l'individu

¹⁵² DRAGHICI Damian « Damian Draghici : 44% des Européens ne comprennent pas le fonctionnement de l'UE », 11/04/2016

¹⁵³ ALLIEU-MARY Nicole, in *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : recherches et pratiques. Perspectives en éducation & formation*, sous la direction de Marc-André Éthier et Éric Mottet, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016, p. 84

comme un produit social et l'éducation comme un processus de socialisation comme le décrit le courant de la sociologie fonctionnaliste¹⁵⁴ ? Au contraire, l'individu ne serait-il pas influencé par ses propres représentations acquises et par là même construites ? C'est la conception décrite par la sociologie interactionniste¹⁵⁵ qui tend à voir l'individu comme un acteur social au cœur de l'éducation. Cette dernière est d'ailleurs présentée comme « un jeu de rôles ouvert et largement improvisé » et la vie sociale comme le produit d'une composition entre chacun et les autres, d'une concertation et d'un partage, mais aussi le produit sans cesse menacé, sans cesse contesté, enjeu et effet d'une négociation perpétuelle entre des acteurs porteurs d'interprétations et de définitions de situations divergentes.

C'est ce qu'évoque Philippe Perrenoud dans la théorie du curriculum ; selon lui, il existe une distance inéluctable entre l'intention d'instruire et les effets, situant l'existence d'une « utopie rationaliste dans toute organisation humaine¹⁵⁶ », amenant l'école à « enseigner autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce¹⁵⁷ ».

Ces deux approches distinctes posent la question de l'influence ou non du professeur dans son exercice, et d'une manière générale de la subjectivité de tout enseignement.

L'appropriation de l'objet n'est donc pas étrangère à la représentation que s'en font les maîtres ; l'enseignement en émanant serait donc lui aussi nuancé et varié, d'autant qu'il se combine au fonctionnement même de l'acte pédagogique.

2.2.2 La pédagogie de projet

Les Instructions officielles prescrivent des contenus d'enseignement mais pas l'agencement des thèmes ni la programmation des combinaisons entre les disciplines : le fonctionnement relève de la liberté pédagogique de l'enseignant. Cela signifie que chaque enseignant, s'il se doit de respecter les programmes, est parfaitement maître de sa pédagogie. Autrement dit, il lui incombe d'établir sa démarche et d'en construire les étapes, sa pratique se trouvant confrontée à l'oscillation entre la logique de respect de contenus et de méthodes prescrits et celle de la liberté acadé-

¹⁵⁴ FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p.30

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ PERRRENOUD Philippe, in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 2e éd. 1994, pp. 61-76

¹⁵⁷ *Ibid.*

mique dans le cadre d'objectifs fondamentaux¹⁵⁸. Comme le souligne Nicole Allieu-Mary plus haut, sa vision aura forcément un impact sur le contenu lui-même de l'enseignement.

Cette liberté, fondement de l'acte pédagogique, se confronte à une approche subjective car personnelle ; la perception même de l'enseignant, renforcée par ce libre arbitre, contribue à entretenir non seulement un « brouillage¹⁵⁹ » mais des degrés très différents d'implication. En effet, l'enseignant est amené à « bricoler une interdisciplinarité personnelle »¹⁶⁰ et apporter une réponse singulière, propre à chacun. Jean-Claude Forquin qualifie l'appropriation de cet espace où règnent intuitions, ruses et improvisation de « bricolage institutionnel »¹⁶¹. Cette contribution à un certain flou fait également référence au poids des impensés¹⁶² : derrière le concept Europe, on peut y voir une représentation conventionnelle géographique de continent, un espace pensé comme un puzzle de territoires, ou encore une vision d'un espace en expansion. Reprenant les « types idéaux » de Max Weber¹⁶³, la didacticienne N. Allieu-Mary met en lumière la forte dissonance associée par les représentations respectives de chacun.

La théorie du curriculum justifie l'opacité des pratiques par une contrepartie obligée de l'autonomie relative des professeurs, qu'elle soit conquise ou imposée, intégrant de fait la réalité d'un curriculum caché comme flou institutionnel¹⁶⁴.

Toutes ces dimensions, à la fois le processus d'enseignement fortement lié aux représentations personnelles, et les constructions qui en auront découlé dans son propre parcours, sont à considérer de manière formelle et nécessairement à prendre en compte dans la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue.

L'éducation affecte ainsi et oriente la construction de la société. Qu'en est-il à l'inverse quand un événement sociétal ou politique s'invite dans l'espace scolaire ?

¹⁵⁸ PERRRENOUD Philippe, in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 2e éd. 1994, pp. 61-76

¹⁵⁹ ALLIEU-MARY Nicole, in *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : recherches et pratiques. Perspectives en éducation & formation*, sous la direction de Marc-André Éthier et Éric Mottet, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016, p. 75

¹⁶⁰ *Ibid.* p. 78, p. 83

¹⁶¹ FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p.30

¹⁶² ALLIEU-MARY Nicole, in *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : recherches et pratiques. Perspectives en éducation & formation*, sous la direction de Marc-André Éthier et Éric Mottet, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016, p. 79

¹⁶³ *Ibid.* p. 81

¹⁶⁴ PERRRENOUD Philippe, in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 2e éd. 1994, pp. 61-76.

2.2.3 L'impact du référendum de 2005

Le résultat négatif au référendum français du 29 mai 2005 sur le traité établissant une constitution pour l'Europe a provoqué une rupture : « l'Europe scolaire s'est retrouvée en un objet clivant devant cohabiter avec la doxa », comme le souligne Nicole Allieu-Mary¹⁶⁵. Le rejet du Traité constitutionnel par 54,67% des Français a fait apparaître une défiance à l'égard de l'Europe et le sujet est devenu « discutable¹⁶⁶ ». Cela a vraisemblablement produit une fragilité dans l'enseignement, qui de fait en a rendu visible l'aspect politique. Les causes de ce désamour mesuré en données chiffrées sont multiples, mais sans doute liées en grande partie au déficit de communication sur l'enjeu, et à un vote de révolte, que Patrick Lehin-gue¹⁶⁷ signifie par « un témoignage irréfragable et historique d'une révolte du peuple, enfin mobilisé et désaliéné, face à des élites unanimement sourdes et aveugles ». G. Bozec¹⁶⁸ rappelle en outre que les débats virulents ayant illustré la campagne ont également influencé les discours des responsables politiques puisque tout en cherchant à donner un nouveau souffle au projet européen, l'objectif est peu affiché afin d'éviter les polémiques. Des fractures apparaissent dans la classe politique, des positionnements se durcissent, à l'image des paroles de Lionel Jospin, ancien ministre de l'Éducation nationale et ancien Premier ministre : « on ne peut pas être européen et voter non, ça n'a pas de sens »¹⁶⁹.

Le résultat du 29 mai 2005 n'est sans doute pas à dissocier du scrutin qui eut lieu un an plus tôt, à savoir les élections européennes. À cet effet, le 22 novembre 2004, suite au fort taux d'abstention à ces élections du printemps précédent, le Premier Ministre Jean-Pierre Raffarin commandait au député Michel Herbillon un rapport sur le déficit d'information sur l'Europe et les remédiations proposées. Remis en juin 2005, soit peu de temps après le référendum sur le Traité constitutionnel, cette analyse intitulée « La fracture européenne » éclaire les raisons des carences fortes tant

¹⁶⁵ ALLIEU-MARY Nicole, in *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : recherches et pratiques. Perspectives en éducation & formation*, sous la direction de Marc-André Éthier et Éric Mottet, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016, p. 73

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ LEHINGUE Patrick, « Le Non français au traité constitutionnel européen (mai 2005). Sur deux lectures « polaires » du scrutin », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007/1 (n° 166-167), p. 123-139. DOI : 10.3917/arss.166.0123., <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2007-1-page-123.htm>

¹⁶⁸ BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, 2010, p. 253

¹⁶⁹ GUIBOURG Catherine, *Le Oui européen et le Non français*, Paris, La Compagnie littéraire, 2006, p. 78

au niveau de la conscience européenne que des connaissances préalables à toute construction du sentiment européen d'appartenance. Parmi les constats que le rapporteur résume sous la formule « *échec patent des politiques d'information et de communication sur l'Europe* ¹⁷⁰ », figure un fort déficit en connaissances de base sur l'Union européenne, mettant en corrélation le niveau d'information et le soutien à la construction européenne¹⁷¹. Tout en soulignant l'attachement des Français au projet européen, des attentes d'impact dans la vie quotidienne couplées de craintes de remise en cause de l'État-providence sont exprimées, soulignant ainsi des ambiguïtés. L'analyse de ces paradoxes met en lumière la nécessité de coordonner l'information et de la nourrir d'une formation solide à destination des principaux relais que constituent les médias, les éducateurs et les élus. En effet, pour le député, plus qu'un désamour pour la cause européenne c'est davantage une authentique et juste connaissance du fonctionnement qui fait défaut au terreau indispensable à l'émergence de la conscience européenne. Les débats actuels amènent à nuancer l'existence de cette seule cause dans la défiance à l'égard de l'Europe ; on peut au contraire a minima considérer l'appropriation de visions divergentes d'un point de vue idéologique pour expliquer les distances opérées. Néanmoins, des journalistes aux élus, des fonctionnaires aux enseignants, des membres associatifs aux syndicalistes¹⁷², les responsabilités semblent partagées par ces porteurs stratégiques d'information eu égard aux postes-relais qu'ils occupent. Il s'agit donc bien de reconsidérer la construction de l'information par une formation de base. En cela, il fait appel à la nécessité à la fois pour les écoles de journalisme et les organes de presse de recourir à une maîtrise des questions européennes¹⁷³ dans la formation initiale et continue, soulignant les avancées dans certains journaux, particulièrement de la presse écrite à la différence des médias audiovisuels. Par ailleurs, reprenant le terme OPNI de Jacques Delors¹⁷⁴, Objet Politique Non Identifié, montrant la nécessaire orientation à contrer l'esprit dérouté du citoyen par les termes et jargons spécifiques fréquemment usités, le député prône un changement dans la stratégie de

¹⁷⁰ HERBILLON Michel, *La fracture européenne - Après le référendum du 29 mai : 40 propositions pour mieux informer les Français sur l'Europe*, la Documentation française, Collection des rapports officiels, 2005, p. 8

¹⁷¹ *Ibid.* p. 7-66

¹⁷² *Ibid.* p. 55

¹⁷³ *Ibid.* p. 130

¹⁷⁴ *Ibid.* p. 32

communication à l'instar déjà de la déclaration de Nicole Fontaine¹⁷⁵ lorsqu'elle présidait en son temps le Parlement européen : il faut incarner l'Europe auprès du grand public.

Au-delà de ces vecteurs informatifs, le rapport met en évidence le rôle crucial de l'Éducation nationale en la matière ; en clamant que « l'école doit s'ouvrir à l'Europe », il reprend la conviction des députés européens selon laquelle l'efficacité visée repose avant tout sur l'intégration de l'Union et ses institutions dans les programmes scolaires¹⁷⁶. Cette approche somme toute évidente a néanmoins ses limites puisque l'introduction de la dimension européenne dans les programmes ne suffit pas au regard des connaissances très insuffisantes des élèves sur l'Europe. Là aussi, il s'agit bien d'un fort déficit de formation initiale quasi inexistante chez les professeurs¹⁷⁷.

S'il est « urgent d'établir les bases d'une véritable stratégie d'information régulière et pérenne qui permette aux Français de s'approprier leur citoyenneté européenne »¹⁷⁸ le message politique se doit d'être explicite et pour cela s'accompagner de traductions concrètes.

Parmi les quarante propositions visant à européaniser la vie publique, il est recommandé de « faire de l'école le lieu d'apprentissage de la citoyenneté européenne »¹⁷⁹.

Dans le domaine éducatif, six actions concrètes sont préconisées :

- inclure les notions de bases sur les institutions et la culture européennes dans le socle commun des connaissances inscrit dans la nouvelle loi d'orientation sur l'école ;
- évaluer l'acquisition des connaissances de bases sur l'Europe à l'occasion du brevet des collèges ;
- ajouter la dimension européenne à l'enseignement d'éducation civique, juridique et social (ECJS) ;
- former les professeurs aux questions européennes ;
- distribuer le passeport jeunes – l'Europe en poche à tous les lycéens ;
- généraliser les jumelages électroniques entre les écoles.

¹⁷⁵ HERBILLON Michel, *La fracture européenne - Après le référendum du 29 mai : 40 propositions pour mieux informer les Français sur l'Europe*, la Documentation française, Collection des rapports officiels, 2005, p. 46

¹⁷⁶ *Ibid.* p. 48

¹⁷⁷ *Ibid.* p. 111

¹⁷⁸ *Ibid.* p. 167

¹⁷⁹ *Ibid.* p. 183

En outre, d'autres actions complémentaires pour « promouvoir l'esprit européen par les valeurs du sport et l'élan de la jeunesse », « populariser l'Europe par un traitement médiatique plus attractif et plus régulier » ou encore « recourir aux symboles pour développer une conscience européenne » sont avancées, fortes de leur sens porteur afin de mobiliser la population et l'éveiller aux enjeux.

Hasard des calendriers : bien que la commande ne lui en fût pas faite à cet effet, à lui seul ce rapport explique les raisons de la réponse négative au référendum. En conséquence de quoi, la faible lisibilité du projet européen¹⁸⁰ a largement contribué au « non » au référendum qui a semé des doutes et ralenti le processus d'intégration, voire rendu inachevé¹⁸¹.

Plus qu'un arrêt, voire un abandon, il semblerait alors qu'il s'agisse davantage d'une mobilisation contre l'Europe qui se soit exprimée dans la société, ou qui du moins a été interprétée et vécue comme telle. Le doute, l'hésitation, l'autocensure, la réticence à l'endroit de l'Europe se seraient alors invités dans les esprits avec des effets plus insidieux et latents que les oppositions qui s'expriment de manière franche et frontale.

2.2.4 Des déclarations aux actions

2.2.4.1 La Déclaration de Paris du 17/03/2015

Une décennie plus tard, pour Michaël Malherbe,¹⁸² « *les leviers de changement pour refonder la politique d'information et de communication sur l'Europe en France posés dans le rapport Herbillon sont restés dans les cartons* ». L'état des lieux est connu, les causes sont identifiées, les objectifs ne sont pas abandonnés, et pourtant dans la pratique, on ne constate que des traductions timides dans les injonctions et feuilles de route des dirigeants. De plus, le décalage entre l'intention et l'action se

¹⁸⁰ BOZEC Géraldine, "L'Europe au tableau noir. Comment les instituteurs français enseignent-ils l'Union européenne aujourd'hui ?", in *Politique européenne*, 1/2010 (n° 30), p. 32.

¹⁸¹ DUBRAY Fanny, *Enseigner la citoyenneté européenne au lycée général et technologique : demande institutionnelle, pratiques pédagogiques et apprentissages*, Université Jean Jaurès Toulouse, Mémoire de master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation, mention second degré histoire-géographie, sous la direction de Mme Christine Vergnolle-Mainar, 2016, p. 12

¹⁸² MALHERBE Michaël, *Décrypter la communication européenne*, blog, « 10 ans après le rapport Herbillon : quelles actualités des « leviers du changement » pour européeniser la vie publique ? » 01/04/2015, <http://www.lacomeuropeenne.fr/2015/04/01/10-ans-apres-le-rapport-herbillon-quelles-actualites-des-leviers-du-changement-pour-europeaniser-la-vie-publique/>

poursuit, ce qui contribue à détourner l'objectif premier pourtant consensuel et fédérateur : « *Non seulement cet effort de formation reste aujourd'hui trop ponctuel et limité à certaines professions pour les adultes, mais surtout l'ambition même de former largement les nouvelles générations à l'Europe passe en second plan, puisque l'enjeu est sous le radar des classements internationaux qui obnubilent l'Éducation nationale et les écoles supérieures privées.* »¹⁸³

Il y aurait donc une difficulté à passer à l'acte, à dépasser le stade des intentions, à faire œuvre d'une volonté politique forte en la matière. Par crainte des réactions de la population ? Pourtant, celle-ci peut se mobiliser très fortement autour de valeurs essentielles comme l'ont montré les rassemblements monstres du 11 janvier 2015 sur tout le territoire en réaction aux attentats de Paris quelques jours plus tôt. Le monde entier et ses dirigeants ont réagi solidairement, à l'image entre autres de la présence de nombreux chefs d'états auprès du président français. C'est dans cette lignée que deux mois plus tard le 17 mars 2015 l'Union européenne, par la voix de ses ministres de l'éducation et son commissaire européen, a proclamé la Déclaration de Paris¹⁸⁴ :

« En réponse aux attaques terroristes qui ont frappé la France et le Danemark en ce début d'année et en mémoire d'atrocités similaires commises en Europe dans un passé récent, nous réaffirmons notre détermination à faire front, ensemble, afin d'œuvrer en faveur des valeurs fondamentales qui sont au cœur de l'Union européenne : le respect de la dignité humaine, la liberté (notamment la liberté d'expression), la démocratie, l'égalité, l'état de droit et le respect des droits de l'Homme. Ces valeurs sont communes aux États membres dans une société européenne où prévalent le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre femmes et hommes.

Nous, ministres en charge de l'éducation et commissaire européen, avons une responsabilité particulière dans la transmission aux générations futures des valeurs humanistes et civiques que nous partageons. Nous sommes unis pour défendre la liberté de pensée et d'expression, promouvoir l'inclu-

¹⁸³ MALHERBE Michaël, *Décrypter la communication européenne*, blog, « 10 ans après le rapport Herbillon : quelles actualités des « leviers du changement » pour européeniser la vie publique ? » 01/04/2015, <http://www.lacomeuropeenne.fr/2015/04/01/10-ans-apres-le-rapport-herbillon-queelles-actualites-des-leviers-du-changement-pour-europeaniser-la-vie-publique/>

¹⁸⁴ Réunion informelle des ministres européens de l'éducation de l'Union européenne, *Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination*, Paris, 17 mars 2015

sion sociale et le respect de l'autre, ainsi que pour prévenir et lutter contre toute forme de discrimination.

C'est pourquoi nous appelons à redoubler d'efforts afin de renforcer dès le plus jeune âge l'enseignement et l'appropriation de ces valeurs fondamentales, et de travailler à construire grâce à l'éducation des sociétés plus inclusives.

L'objectif premier de l'éducation n'est pas seulement de transmettre des connaissances, des compétences, des savoir-être et des valeurs fondamentales.

Il lui revient aussi d'aider les jeunes, en lien étroit avec les parents et les familles, à devenir des membres de la société actifs, responsables et ouverts d'esprit. La jeunesse incarne notre avenir. Il faut qu'elle puisse le façonner. Nous devons unir nos forces pour prévenir et lutter contre la marginalisation, l'intolérance, le racisme et la radicalisation, et pour l'égalité des chances. Pour cela, nous pouvons à la fois nous appuyer sur le sens de l'initiative et de l'engagement des jeunes et réaffirmer les valeurs sur lesquelles nos démocraties sont fondées. »

Puissant dans ses convictions, ce texte se montre fortement mobilisateur et conduit à penser à une étape suivante forte. Or, la relation avec l'analyse faite des nouveaux programmes scolaires seulement huit mois plus tard en novembre 2015 pour une application à la rentrée 2016 questionne sur la capacité à la mise en œuvre des intentions. On peut s'interroger sur les raisons de la récurrence du décalage qui opère une fois encore : s'agit-il d'une difficulté à la mise en œuvre ? D'une insuffisance de volonté politique ?

La question du curriculum se trouve une nouvelle fois posée : même codifié par écrit, pour P. Perrenoud le curriculum formel reste avant tout une affaire de représentations amenant autant d'interprétations. Le champ politique, par définition cliquant et complexe, influence alors les pensées et construit chez les acteurs, moraux ou physiques, des représentations diverses en matière d'éducation qui se traduisent par des différences : ainsi, « *ceux qui, plus ou moins consciemment, sont du côté de l'école libératrice, identifieront volontiers comme cachés les aspects du curriculum qui favorisent le conformisme, le respect des institutions, la répression des désirs,*

*etc. Alors que ceux qui sont du côté de l'école conservatrice considèreront comme naturel que l'école contribue au maintien de l'ordre social*¹⁸⁵ ». Il s'en dégage alors des attentes et pratiques différenciées, mettant à jour ces diversités de conceptions. Face au large consensus apparent sur le rôle civique de l'éducation, l'image d'une société démocratique est donc loin d'être monolithique¹⁸⁶. On peut également s'interroger sur la manière dont le curriculum se décline sur les acteurs moraux, en l'occurrence le Ministère de l'Éducation nationale lui-même.

Il n'en reste pas moins que sur le terrain, une fois encore, une bizarrerie, voire un malaise, se fait jour par ce profond hiatus atténuant le message des intentions éducatives : d'invitée, l'Europe se retrouve évitée.

L'Union européenne de son côté poursuit ses objectifs initiaux¹⁸⁷ en mettant l'accent sur la nécessité d'une « contribution à une éducation et à une formation de qualité, et d'une contribution au développement des cultures des états membres » au regard de l'article 3 Titre II du Traité de Maastricht, qui trouve sa traduction dans un cadre stratégique intitulé « Éducation et Formation 2020. »¹⁸⁸ Ceci se trouve éclairé par le rapport d'un parlementaire européen.

2.2.4.2 Apprendre l'Union européenne à l'école

Les députés européens ont voté le 12 avril 2016 en session plénière, le rapport d'initiative de Damian DRĂGHICI intitulé « Apprendre l'Union européenne à l'école ». S'appuyant sur le fait que 44% des Européens ne comprennent pas le fonctionnement de l'Union européenne, le député¹⁸⁹ souligne le contenu d'enseignement trop fragmenté et général, combiné à un manque de cohérence et de complémentarité avec les autres disciplines.

¹⁸⁵ PERRENOUD Philippe, in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 2e éd. 1994, pp. 61-76.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ BOURDIEU Hélène, *L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français*, Institut d'Études des Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015, p. 24

¹⁸⁸ *Ibid.* p. 41

¹⁸⁹ DRAGHICI Damian, « Damian Draghici : 44% des Européens ne comprennent pas le fonctionnement de l'UE », 11/04/2016

Dans ce rapport¹⁹⁰, adopté par 23 voix pour, 4 refus et 1 abstention, les députés ont souligné l'importance croissante d'une dimension européenne dans l'éducation afin d'aider les citoyens à mieux comprendre - et à rétablir le lien avec - l'Union. Concrètement, il requiert auprès de la Commission européenne l'élaboration d' « *un cadre commun et des lignes directrices assorties d'exemples concrets, pour un apprentissage relatif à l'Union européenne* ». La dimension de l'Union dans l'éducation devrait permettre aux apprenants non seulement d'acquérir des connaissances et de développer leur sentiment d'appartenance et leurs compétences en tant que citoyens européens, mais également d'élaborer des réflexions critiques sur l'Union européenne, notamment par l'apprentissage des valeurs fondamentales de l'Union fondées sur l'état de droit et les droits de l'homme, de la gouvernance de l'Union et de ses processus décisionnels.

Il enjoint également le Parlement à « poursuivre les recherches », « faciliter l'échange de bonnes pratiques » et de « *financer des projets scolaires par le biais de l'action Jean Monnet.* »¹⁹¹ En outre, s'adressant aux États, il recommande d' « *augmenter les investissements* », « *reconnaître le rôle de la société civile* ». Toutefois, s'agissant du contenu relatif à l'Union dans l'enseignement scolaire, la situation des États membres n'est nullement uniforme et justifie le lancement de nouvelles initiatives à tous les niveaux – européen, national et local.

Les limites de ce rapport restent intrinsèquement liées à sa nature et aux compétences de l'UE dans le domaine au vu du principe de subsidiarité ; il ne peut s'agir que de recommandation, l'Éducation relevant de l'autorité des États membres. De manière injonctive, sa portée est donc forcément limitée malgré l'appui de la Commission.

En revanche, la conjonction d'actions diverses aux objectifs communs convergents (la Déclaration de Paris, le rapport Draghici, le rapport Herbillon) et surtout l'articulation entre elles peuvent donner du sens et construire cette éducation à la citoyenneté européenne.

Plus que clairvoyant, Robert Schuman dans sa déclaration du 9 mai 1950¹⁹² ne

¹⁹⁰ DUBRAY Fanny, *Enseigner la citoyenneté européenne au lycée général et technologique : demande institutionnelle, pratiques pédagogiques et apprentissages*, Université Jean Jaurès Toulouse, Mémoire de master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation, mention second degré histoire-géographie, sous la direction de Mme Christine Vergnolle-Mainar, 2016, pp. 14-15

¹⁹¹ *Ibid.* p. 14

¹⁹² SCHUMAN Robert, Déclaration du 9 mai 1950, Paris

disait-il pas : « *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 des solidarités de fait.* »

Sur le terrain, en écho aux recommandations et sans doute guidés par des convictions installées et solidifiées, des acteurs construisent des outils.

2.2.5 Des ressources : la collection « EuroMaths » Hatier – Marie-Lise Peltier

Seul manuel scolaire affichant dans son titre une référence à l'Europe, « EuroMaths »¹⁹³ est né sous la direction de Marie-Lise Peltier¹⁹⁴ et ses co-auteurs au début des années 2000. C'est dans la perspective de la rénovation de la collection « Objectif Calcul » que des auteurs de la maison d'édition Hatier ont créé en 2002 cet ouvrage en débutant par les niveaux CP et CE1 du cycle 2. Cette initiative s'est inscrite dans une logique d'innovation en faisant apparaître de manière systématique, en l'occurrence au cours de chaque période de travail de l'année, la découverte d'un pays voisin au travers de la programmation des notions étudiées. De plus, chaque période se conclut par des jeux autour d'un album de jeunesse de référence au pays en question.

En prolongement, les manuels correspondant aux niveaux CE2, CM1 et CM2 du cycle 3 ont développé cet objectif de dépassement de l'univers franco-français par la proposition d'un maximum d'énoncés empruntés aux domaines d'histoire et de géographie afin de servir de base à la réflexion mathématique ; revendiquant la pleine option de situations réelles et non pas d'une quelconque vie fictive, les auteurs ont construit les supports à partir de données existantes. On trouve ainsi pour les repérages sur cartes les plans de villes européennes ou encore la localisation des fleuves de l'Union européenne¹⁹⁵, pour les grands nombres des chiffres relatifs au trafic dans les aéroports des capitales européennes¹⁹⁶, pour les reproductions de figures le drapeau de l'Union européenne¹⁹⁷. De la même manière, systèmes de taille, pointure, mesures sont appréhendés pour leur authenticité, les auteurs visant avant tout à la fois la découverte de la proximité avec les pays voisins

¹⁹³ PELTIER Marie-Lise (et autres), *EuroMaths - cycle des approfondissements CM2*, Hatier, 2009

¹⁹⁴ Entretien téléphonique avec Marie-Lise PELTIER, le 06/01/2017

¹⁹⁵ PELTIER Marie-Lise (et autres), *EuroMaths - cycle des approfondissements CM2*, Hatier, 2009, p. 82

¹⁹⁶ *Ibid.* p.162-163

¹⁹⁷ *Ibid.* p. 202-203

ainsi que l'approche de différences au travers d'habitudes pas ou peu partagées.

L'objectif consiste à penser la France, non pas dans son entité hexagonale, mais de la situer dans une approche plus élargie et dans un ensemble plus grand. Cet esprit d'ouverture et de choix d'angle de vue distancié par rapport aux habitudes nationales a trouvé son application également dans des supports nationaux ultramarins pour traiter par exemple des nombres sexagésimaux et des décalages horaires.

Au cours des années suivantes s'est imposé un événement majeur : le « non » français au référendum du 29 mai 2005 sur le Traité européen. L'éditeur a alors trouvé que parler d'Europe n'était pas porteur.

Pour les auteurs, il ne s'agit pas d'une propagande politique mais d'une démarche de découverte des pays voisins, insistant sur le projet pour l'élève d'une approche à la fois globale et singulière. Malgré eux, la polémique risquant de surgir, toutefois évitée au début, s'est invitée au travers d'une connotation politique. Selon Marie-Lise Peltier, la baisse des ventes a trouvé hâtivement son explication et son interprétation dans cette approche européenne : un prétexte, construit sur les remontées d'enquêtes des délégués commerciaux, bien que reposant sur un très petit nombre. Ainsi, la collection « EuroMaths » n'a pas été maintenue au catalogue. Aujourd'hui, à l'appui des nouveaux programmes de novembre 2015, l'éditeur vient de publier un nouveau manuel « Opération Maths ».

Contactée par téléphone¹⁹⁸ la maison d'édition Hatier n'a pas souhaité argumenter sur les raisons qui l'ont amenée à renoncer au maintien du titre « EuroMaths », avançant simplement qu'il s'agissait d'un choix des auteurs. Face à la contradiction des propos tenus par Marie-Lise Peltier, il a été proposé de reposer la question au service, cette fois par écrit, ce qui fut fait en adressant un courrier électronique via le site, comme préconisé. Malgré l'engagement oral, aucune réponse n'est parvenue.

Au-delà de cet outil, les mathématiques témoignent de vertus à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Marie-Lise Peltier fait d'ailleurs spontanément le lien ; en effet, en faisant appel aux lois, règles et logique, la science trouve son corollaire dans la mise en œuvre du vivre ensemble. Par les syllogismes, les mathématiques préparent l'individu à son exposition aux règles collectives et aux lois et codes de la société. Dans le même sens, les mathématiques contribuent à aider le citoyen à se

¹⁹⁸ Contact téléphonique, Éditions Hatier, Service des enseignants, 13/02/17

préparer au vote¹⁹⁹ par le discernement et la mesure de l'écart entre croyances, préjugés et faits établis. C'est ce que font apparaître les travaux du groupe mathématiques du Séminaire des Doyens qui souligne également la nécessaire maîtrise des compétences mathématiques, non seulement dans les situations concrètes de la vie quotidienne comme calculer (sommés, produits, pourcentages, etc.), lire et interpréter des données chiffrées ou des statistiques²⁰⁰, mais aussi pour être capable, en tant que citoyen, de se positionner sur des choix stratégiques selon l'approche utilisée. En effet, les mathématiques s'invitent dans le débat social à la lumière des modalités de vote comme l'a démontré Kenneth Arrow, lauréat du prix Nobel d'économie en 1972, par le théorème²⁰¹ : « *dans une société régie par les règles de transitivité, d'unanimité et d'indépendance, il y a un dictateur.* » Cet éveil aux paradoxes, au travers de situations réelles comme l'élection des délégués, montre comment les mathématiques peuvent s'intéresser à de nombreux aspects de la vie sociale²⁰².

¹⁹⁹ CABANE Robert, in *Séminaire des Doyens - Valeurs de la République et Laïcité* Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015, p. 211

²⁰⁰ *Ibid.* p. 212

²⁰¹ *Ibid.* pp. 214-215

²⁰² *Ibid.* p. 213

TROISIÈME PARTIE : LES HYPOTHÈSES

Prenant en compte les conseils issus de la soutenance du mémoire le 29 juin 2017, les hypothèses ont été retravaillées et replacées dans un contexte visant à analyser tout autant les freins et réticences que les conditions favorables à l'émergence de l'éducation à la citoyenneté européenne. C'est sur ces bases que s'est construit le guide d'entretien et avec cette toile de fond que se sont déroulés les échanges.

3.1 L'éducation à la citoyenneté européenne est un enseignement visible d'un enjeu politique.

Fortement reliée à l'actualité, l'éducation à la citoyenneté européenne est devenue un enseignement visible d'un enjeu politique qui fait débat. En effet, la présence des sujets européens de plus en plus actée dans les médias, qu'ils soient favorables ou non à la construction européenne, place de fait l'Europe au cœur de nombreux débats sociétaux auxquels n'échappe pas l'institution scolaire.

Qu'il s'agisse de critiques sur l'Europe sociale ou commerciale, sur la perception lointaine et complexifiée des institutions, sur la gestion de la crise migratoire, sur la politique agricole commune ou encore sur les réglementations qui lui sont attribuées, les remises en question visant l'Europe ne manquent pas et le débat européen n'est plus alimenté par les seuls porteurs favorables au projet. C'est ainsi qu'amenant les citoyens à se positionner face à elle, l'Europe s'est trouvée rapidement très présente dans la campagne de l'élection présidentielle de 2017, à l'image de l'amorce provoquée par le référendum britannique le 23 juin 2016 et la décision du Brexit qui en a suivi.

Le discours du président Macron²⁰³ le 26 septembre 2017 à la Sorbonne a révélé une imprégnation forte du projet européen dans la politique française dont se sont fait écho nombre de commentateurs à l'adresse du grand public. De fortes connexions entre Europe et discours politique sont aujourd'hui bien réelles et induisent tout autant d'effets dans des lieux divers allant des cellules familiales aux salles de professeurs qui n'échappent pas au débat. Une résonance particulière a d'ailleurs

²⁰³ Discours Initiatives Europe du 26/09/17 <http://www.elysee.fr/declarations/article/initiative-pour-l-europe-discours-d-emmanuel-macron-pour-une-europe-souveraine-unie-democratique/>

pu être observée par l'attribution du prix Charlemagne 2018 au président français²⁰⁴.

En outre, la relative jeunesse du projet européen et sa phase de construction en cours donnent encore peu de place à un recul historique : à ce stade, chez certains, parler d'Europe peut autant relever d'une opinion politique que d'une donnée purement historique.

Dans ce contexte, il convient également d'ajouter la place factuelle accordée à l'Europe par ses différents vocables, mais aussi l'importance déduite dans les programmes de l'Éducation nationale et les instructions officielles de 2015. Cette place se montre non seulement faible et réduite, mais présentée au travers de termes génériques et généraux qui alimentent l'idée hautement consensuelle et récurrente partagée par la quasi-totalité des personnes rencontrées au travers de cette étude, à savoir le terme "flou" employé à l'envi pour décrire la vision personnelle de l'Europe. Cette parcimonie dans les programmes scolaires contribue alors à entretenir des interprétations diverses chez les acteurs de l'éducation, allant jusqu'à interroger, consciemment ou inconsciemment, l'enseignant dans le cadre de son statut et pouvant l'amener par son interprétation personnelle à des positionnements tout aussi divers que les opinions politiques construites. La compétence du métier d'enseignant²⁰⁵ consistant à "Inscrire son action dans le cadre réglementaire" peut alors se trouver ébranlée à la fois par la volonté de neutralité qui incombe au professeur et l'interprétation qu'il en fait.

Ainsi, éduquer à la citoyenneté européenne peut être perçu chez des acteurs éducatifs comme un acte politique dont la connexion avec leurs propres opinions légitime cet enseignement, ou à l'inverse l'invalidé, le rendant politiquement et donc pédagogiquement correct ou incorrect le cas échéant.

Pour toutes ces raisons, l'éducation à la citoyenneté européenne revient à faire de la politique à l'école et provoque de fait un clivage implicite chez les enseignants.

²⁰⁴ <https://de.ambafrance.org/Emmanuel-Macron-laureat-du-prix-Charlemagne-2018>

²⁰⁵ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation paru au Bulletin Officiel de l'Éducation nationale du 25 juillet 2013

3.2 - L'éducation à la citoyenneté européenne est un enseignement rejeté ou revendiqué par l'enseignant selon la représentation de l'Europe qu'il se construit.

Par un vécu à la fois personnel et professionnel relatif à des expériences liées à l'Europe, chaque enseignant se construit au fil du temps des représentations qui l'amènent à poser un propre regard personnel sur le projet européen.

Cette vision, nourrie d'éléments associés à l'Europe tels que discours, rencontres, expériences, vécus, échos, peut trouver sa source dès l'enfance et les vécus familiaux partagés dont les acteurs peuvent en prendre conscience à des âges divers en fonction des étapes de vie.

En outre, le sentiment d'appartenance se construit avec plus ou moins d'intensité et de conviction en fonction des individus et de l'écho produit chez chacun d'eux.

Reliée à l'existence de formation ou non dans le cadre professionnel, la vision personnelle de l'Europe continue de produire des influences sur la pratique, pouvant aller d'un enseignement neutralisé voire rejeté, ou au contraire assumé et revendiqué. C'est ainsi que, selon l'angle de vue approché, les pratiques exercées sont éclairantes sur les différentes constructions personnelles variant d'une perception de l'euro-péanité issue d'une Europe patrimoine légitimée par le passé, à un euro-péisme visant à construire une Europe projet légitimée par le futur²⁰⁶.

Parmi les facteurs agissant sur la confiance ou la défiance à l'égard du projet européen, les adhésions aux discours syndicaux et la relativité des implications participent également à la construction de la relation de l'enseignant à l'Europe ; selon les cas, les enseignants suivent les recommandations et prérogatives syndicales dont ils reconnaissent une influence sur l'élaboration de leur pensée, ou au contraire ils s'en détachent.

Les rencontres de chaque individu avec l'Europe, dans toutes les facettes de sa vie quels qu'en soient les âges, les statuts et fonctions y afférant, contribuent à la construction d'une vision politique qui influence la pratique professionnelle de l'enseignant en charge de l'éducation à la citoyenneté européenne.

²⁰⁶ ALLIEU-MARY Nicole, in *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : recherches et pratiques. Perspectives en éducation & formation*, sous la direction de Marc-André Éthier et Éric Mottet, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016, pp. 74-76

3.3 - L'éducation à la citoyenneté européenne est un enseignement connecté aux territoires de dépendance.

Le cadre de fonctionnement influence fortement la pratique.

Il dépend en partie du secteur de prescription, selon le statut des établissements. Pour les écoles de l'Enseignement public, les pratiques sont reliées à un exercice s'inscrivant dans un périmètre national, répondant aux injonctions de la République, par le respect plein et entier des programmes scolaires. Les établissements privés répondent également à ces directives eu égard au contrat passé avec l'État mais exercent aussi leur projet par référence à celui de l'Enseignement catholique dont la visée, par connexion avec l'Église, dépasse le cadre purement national. Il en découle des projets non pas contradictoires mais élargis à une perception universelle où le projet de construction européenne tient une place importante et privilégiée par un partage assumé de valeurs communes. Dans l'Enseignement privé sous contrat, on distingue en Bretagne plusieurs réseaux dont celui de l'Enseignement catholique, largement majoritaire avec 96,6% des élèves de l'Enseignement privé à la rentrée 2017 (source Toutatice - Rectorat de Rennes).

En conséquence du statut des établissements, on peut penser que dans l'enseignement privé l'éducation à la citoyenneté européenne réponde au-delà d'une culture d'enseignant à une culture d'établissement, et se traduise par autant d'habitudes et de traditions revendiquées en phase avec le projet européen.

On peut également supposer que, selon les secteurs ethniques et sociologiques, l'éducation à la citoyenneté européenne soit plus ou moins activée ; en effet, dans les territoires de REP²⁰⁷ aux identités non seulement extra-nationales mais extra-européennes, l'Europe serait moins présente dans les enseignements.

D'autre part, la relation à la hiérarchie est également déterminante : dans l'enseignement public, l'origine des projets d'écoles incombe à l'équipe enseignante dont le directeur n'a pas voix prépondérante sur le choix des axes. En revanche, en conformité avec le fonctionnement et les orientations de l'enseignement catholique, le directeur, par son rôle de chef d'établissement, est à l'origine du projet d'école et des priorités retenues. Des incidences se produisent alors dans les choix, tant pédagogiques que de formation des maîtres avec effets attendus.

Le cadre de fonctionnement agit également au sein de la classe par la liberté péda-

²⁰⁷ Réseau d'Enseignement Prioritaire

gogique incombant à chaque enseignant. Les modalités d'exercice faisant une large part à la pédagogie de projet peuvent favoriser, parmi d'autres, des activités pédagogiques comme l'éducation à la citoyenneté européenne.

Il revient alors au professeur de se saisir ou non de cet outil par le choix de sa démarche.

C'est à la vérification de ces hypothèses que s'emploie l'enquête de terrain.

QUATRIÈME PARTIE : L'ENQUÊTE

A - MÉTHODOLOGIE

A.1 - Contexte et recherche d'objectivité

Incluses dans le domaine scientifique, les sciences humaines s'y intègrent dans une dimension appelant à l'objectivité par une démarche de construction élaborée.

Rigueur et authenticité, méthodes et analyses explicitées, outils et instruments vérifiés sont autant de paramètres contribuant à valider cette perspective scientifique et à inscrire les sciences humaines dans cette adhésion d'objectivité.

Mais suffit-il pour autant d'y prétendre pour y tendre ?

L'émergence des sciences humaines fait référence à un cadre scientifique invitant, à la manière de Descartes, à élaborer une méthode, une mise à distance par un regard éloigné validé par Claude Levi-Strauss, allant jusqu'à la proposition d'Émile Durkheim d'étudier les faits comme des choses et de s'y soumettre. Cette approche observable et vérifiable, à visée holistique, se trouve confrontée aux limites de l'objectivisme qui ne prend pas en compte la complexité d'une situation. Or, selon Edgar Morin, c'est la découverte d'imbrication des différentes composantes, par leurs multiples articulations, qui permet de s'approcher au mieux de la connaissance de tout phénomène : s'éloigner de l'évidence et en rechercher la complexité. De même, au contraire d'une étude extérieure figée et détachée, Bronislaw Malinowski soutient que c'est de l'intérieur que vient le véritable éclairage permettant, grâce à l'interprétation, de tendre vers la compréhension et prônant ainsi une observation participante qui permet de distinguer les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)²⁰⁸.

Au-delà de l'intention théorique de s'approcher au mieux de la vérité par une démarche décontextualisée, les sciences humaines se trouvent influencées par nombre de facteurs agissant sur la pratique elle-même. Parmi eux, et principalement, intervient le chercheur et avec lui la question de son objectivité.

Concernant l'objet de cette recherche, on peut souligner que malgré sa présence dans les programmes scolaires, l'éducation à la citoyenneté européenne se traduit de manière très diverse dans les pratiques des enseignants, allant de son absence

²⁰⁸ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 23

totale à un rayonnement très fort selon les écoles, les classes et plus précisément les professeurs. Or, de par son inscription dans les injonctions ministérielles, comme tout contenu des programmes scolaires imposé au corps professoral, l'éducation à l'Europe ne devrait pas souffrir d'adhésion ou de rejet sur le terrain. Mais il n'en est rien.

L'enquête porte, au travers d'une recherche sociologique, sur les pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté européenne dans des écoles primaires du département du Finistère, visant à présenter les différences d'approche et de fonctionnement entre les établissements publics et les établissements privés sous contrat avec l'État.

A.2 - Le choix de la méthode

La première phase de la recherche a amené les hypothèses suivantes :

- *L'éducation à la citoyenneté européenne est l'enseignement visible d'un enjeu politique qui fait débat ;*
- *C'est un enseignement rejeté ou revendiqué par l'enseignant selon la représentation de l'Europe qu'il se construit ;*
- *C'est un enseignement fortement connecté aux territoires de dépendance.*

Se sont posés la question des modalités de l'enquête (questionnaire ou entretien) et le choix entre deux sensibilités : l'approche symboliste et l'approche compréhensive et interprétative.

Si la première invite à chercher à voir ce qui se cache par le décodage d'un message inconscient (cf Claude Levi-Strauss), la seconde cherche davantage à coller aux représentations internes visant à accéder au sens perçu par la communauté des praticiens. Dans le cas présent, le chercheur est amené à faire un choix ; c'est cette dernière qui semble la mieux appropriée, à l'instar de Clifford Geertz qui précise que rien n'est caché et que l'enjeu consiste à comprendre les significations intentionnelles. On n'accède pas aux choses mais aux discours sur les choses, c'est-à-dire aux représentations qui peuvent alors être considérées comme appartenant au réel, et non pas comme son reflet²⁰⁹.

²⁰⁹ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 23

Dès lors, le chercheur positionne son travail dans un courant constructiviste, cherchant à comprendre les représentations des acteurs de l'éducation et particulièrement la construction qu'ils s'en sont faite.

Parce qu'il s'agit de comprendre ce qui se passe - ou ne se passe pas - en amont d'un tel enseignement, le travail consiste dans le cas présent non pas à une description des faits mais à une interprétation du réel. À la manière de Clifford Geertz qui revendique de "lire derrière l'épaule", il s'agit de reconstituer les faits, permettant ainsi d'accéder au sens donné par l'observé, tel un "animal suspendu dans des toiles de signification qu'il a lui-même tissées". C'est toute la tradition de la sociologie compréhensive de Max Weber²¹⁰ dont l'objet spécifique est l'activité définie comme "un comportement compréhensible" par le sens que lui attachent les acteurs.

L'enquêteur se trouve ainsi au cœur de la démarche, prêt à recueillir, non seulement les données parlantes, mais aussi les silences et lapsus qu'il veille à interpréter. Ces "choses" à prendre en compte relèvent d'une attention particulière portée par le chercheur, avec toute la dimension personnelle qu'il y met. C'est ce que traduit l'enseignant-chercheur Alain Rabatel²¹¹ par le conseil donné au chercheur qui *"d'une certaine manière, a intérêt à affronter la question de la subjectivité... à condition de l'aborder avec objectivité"*.

Il est à noter également comme le rappellent Alain Blanchet et Anne Gotman que l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant²¹² car "les faits existent en tant que réalité vécue, mais ils sont fabriqués au cours des processus d'intégration, d'observation et d'expérience"²¹³. Ainsi, *l'interviewé extériorise l'intériorisé, explicite l'implicite, passe de l'insu au dit*²¹⁴.

Il est donc essentiel pour le chercheur d'être conscient de cette construction en cours, avec les limites qu'elle induit, qui lui permet au-delà d'accéder à des données essentielles ; il importe de connaître le cheminement de construction des représentations favorables ou pas à l'Europe. Écouter les mots et les silences, et recueillir les propos, pour les relier dans une complexité et reconstituer le cadre propice à cet

²¹⁰ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 21

²¹¹ RABATEL Alain, « L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité » », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 11 | 2013, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 01 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aad/1526> ; DOI : [10.4000/aad.1526](https://doi.org/10.4000/aad.1526)

²¹² BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 26

²¹³ RABINOW Paul cité par BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 26

²¹⁴ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 26

enseignement.

C'est la prise de conscience de cette subjectivité qui va permettre de tendre vers l'objectivité.

Pour toutes ces raisons, **la démarche compréhensive et interprétative** a été retenue, visant à privilégier l'aspect qualitatif au quantitatif, par une enquête sous forme d'**entretiens semi-dirigés**, la sociologie étant devenue, selon Everett Hughes²¹⁵, "la science de l'entretien".

L'enquête par entretien constitue alors cette conversation par laquelle la société parle et se parle²¹⁶.

A.3 - La recherche des témoignages : une mission difficile

Dans le souci d'étudier les territoires de manière objective, la sélection des établissements scolaires s'est orientée vers cet inventaire : 9 écoles de l'enseignement public et 9 écoles de l'enseignement privé, réparties par tiers et issues des secteurs urbains, rurbains et ruraux, en tenant compte des territoires Nord et Sud-Finistère.

Parallèlement, il s'agissait avant tout d'une inscription dans un territoire sociologique et pédagogique, d'où la recherche prioritairement par les établissements.

Dans un second temps et dans un souci de correspondance avec une représentativité, la sélection avait pour objet de tenir compte de la diversité des situations au travers, d'une part de l'exercice éventuel de la fonction complémentaire de direction d'école, et d'autre part d'une distinction entre hommes et femmes.

La constitution du corpus a fait émerger une double contrainte appelant à une diversification sans se disperser²¹⁷ : contraster au maximum les individus et situations tout en obtenant des unités d'analyse suffisantes pour être significatives.

Dans les faits, s'agissant d'enseignants ce sont 15 entretiens réalisés dans autant d'écoles qui ont pu être menés : 7 dans l'enseignement public et 8 dans l'enseignement privé.

²¹⁵ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 14

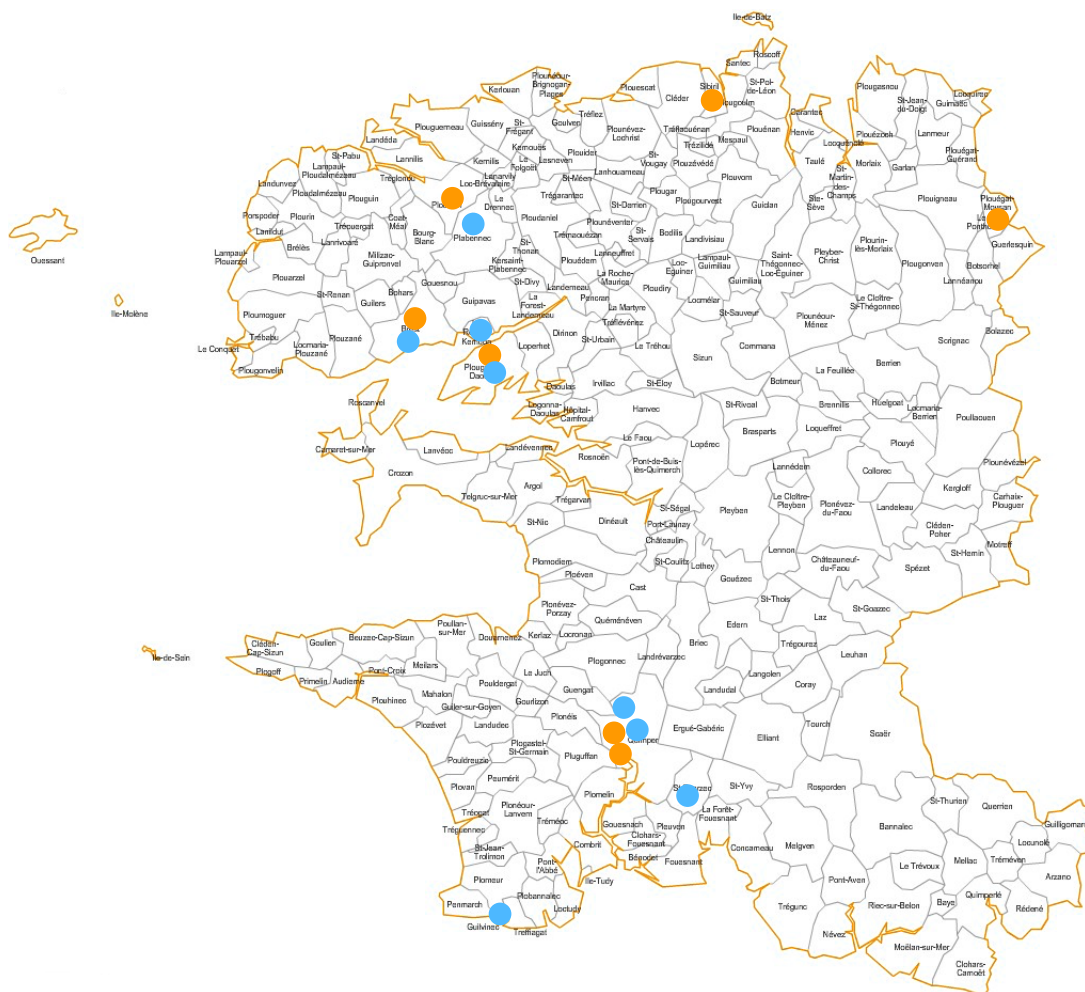
²¹⁶ *Ibid.* p. 23

²¹⁷ *Ibid.* p. 50

Liste des écoles

Public		Privé	
Brest	<i>Kerhallet</i>	Brest	<i>St Vincent</i>
Plouégat Moysan	<i>Lucien Prigent</i>	Le Guilvinec	<i>Ste Anne</i>
Plougastel	<i>Keravel</i>	Le Relecq Kerhuon	<i>St J. de la Croix</i>
Plouvien	<i>Les Moulins</i>	Plabennec	<i>Ste Anne</i>
Quimper	<i>Kervilien</i>	Plougastel	<i>St Pierre</i>
Quimper	<i>Penanguer</i>	Quimper	<i>St Corentin</i>
Sibiril	<i>Jules Verne</i>	Quimper	<i>St Jean-Baptiste</i>
		St Évarzec	<i>St Louis</i>

Répartition géographique



Les statistiques des services de l'Éducation nationale montrent une proportion majoritaire de scolarisation dans l'Enseignement public. À la rentrée 2017, les élèves du premier degré du département du Finistère sont répartis ainsi²¹⁸ :

- 53 145 dans l'Enseignement public, soit 62,8% (61,3% au niveau académique), bien que l'Enseignement privé soit plus fort que dans le reste de la France.

Effectifs d'élèves dans le PUBLIC pour le 1er degré

FINISTERE									PREVISIONS	
	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
2 ans	3 193	2 872	2 574	2 499	2 446	2 451	2 236	2 199	1 902	1 822
3 ans	6 755	6 431	6 596	6 396	6 450	6 277	6 249	5 928	5 774	5 585
4 ans	6 590	6 863	6 589	6 756	6 559	6 599	6 426	6 347	6 054	5 933
5 ans	6 515	6 602	6 791	6 608	6 763	6 519	6 557	6 408	6 307	6 109
6 ans & +	83	91	103	102	85	106	88	61	76	76
Ensemble préélémentaire	23 136	22 859	22 653	22 361	22 303	21 952	21 556	20 943	20 113	19 525
CP	6 856	6 746	6 811	6 976	6 770	6 874	6 681	6 575	6 403	6 411
CE1	6 836	6 896	6 763	6 810	6 947	6 655	6 782	6 587	6 556	6 384
CE2	6 811	6 697	6 711	6 639	6 744	6 828	6 616	6 662	6 525	6 494
CM1	6 921	6 827	6 615	6 666	6 558	6 653	6 803	6 549	6 616	6 480
CM2	6 642	6 869	6 852	6 589	6 683	6 484	6 636	6 724	6 482	6 549
Ensemble élémentaire	34 066	34 035	33 752	33 680	33 702	33 494	33 518	33 097	32 582	32 318
CLIS	473	431	447	450	442	471	476	455	450	457
TOTAL	57 675	57 325	56 852	56 491	56 447	55 917	55 550	54 495	53 145	52 300

- 31 432 dans l'Enseignement privé, soit 37,2% (38,7% au niveau académique)

Effectifs d'élèves dans le PRIVE (sous contrat et hors contrat) pour le 1er degré

FINISTERE									PREVISIONS	
	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
2 ans	1 501	1 470	1 302	1 219	1 205	1 209	1 239	1 258	1 215	1 164
3 ans	3 676	3 548	3 523	3 475	3 438	3 447	3 375	3 357	3 415	3 304
4 ans	3 631	3 696	3 593	3 623	3 485	3 540	3 531	3 560	3 462	3 393
5 ans	3 731	3 575	3 714	3 624	3 571	3 520	3 566	3 571	3 585	3 472
6 ans & +	54	59	45	56	38	37	33	32	36	36
Ensemble préélémentaire	12 593	12 348	12 177	11 997	11 737	11 753	11 744	11 778	11 713	11 369
CP	3 956	3 951	3 767	3 931	3 783	3 820	3 737	3 773	3 752	3 757
CE1	3 934	3 966	4 018	3 822	3 948	3 858	3 826	3 801	3 776	3 755
CE2	4 056	3 889	3 978	4 027	3 836	3 993	3 888	3 941	3 916	3 890
CM1	4 189	4 050	3 989	4 023	4 040	3 889	4 081	4 041	4 050	4 024
CM2	3 962	4 192	4 083	4 016	4 020	4 081	3 905	4 109	4 106	4 115
Ensemble élémentaire	20 097	20 048	19 835	19 819	19 627	19 641	19 437	19 665	19 600	19 541
CLIS	103	110	114	113	110	117	125	102	119	121
TOTAL	32 793	32 506	32 126	31 929	31 474	31 511	31 306	31 545	31 432	31 031

Toutefois, compte-tenu du nombre relativement restreint d'entretiens, l'étude a conduit à viser une parité numérique, ou une approche optimale, entre les deux secteurs.

²¹⁸ source rectorat : http://www.toutatice.fr/portail/cms/academie.1221136265052/ressources-publi-doc?pageParams=selectors==thematicDoc%3Dstat%2Fstat_1erd

A.3.1 Les modalités de contact

A.3.1.1 Les établissements de l'Enseignement public

Une étude sur les noms des écoles dans le département du Finistère a fait apparaître l'intitulé « Jean Monnet » porté par quatre établissements, trois dans le Nord-Finistère (Ploudaniel, Taulé, Le Conquet) et un dans le Sud-Finistère (Quimper), ce qui a conduit à les sélectionner.

S'agissant des écoles du nord du département, c'est dans un premier temps par téléphone, puis par courrier électronique explicitant le cadre et l'objet de la recherche, que la communication s'est établie, invitant les enseignants au principe d'un entretien. Malgré des relances, aucun n'a donné une suite favorable. Au contraire, une directrice a justifié au téléphone son refus par le choix de privilégier *"des projets proches des enfants et non pas éloignés d'eux comme l'Europe"* quand une autre après avoir donné un accord de principe s'est déditée par courriel en écrivant : *"Je suis désolée mais j'ai réfléchi. Votre projet ne nous correspond pas, nous ne faisons pas d'éducation à la citoyenneté européenne dans notre école cette année. En effet, notre projet d'école n'est pas du tout dans ce thème."* Quant à la troisième école, le courriel est resté sans suite.

Pour l'école quimpéroise, bien que le contact fût pris et relancé à plusieurs reprises auprès du directeur par une connaissance intermédiaire, aucune rencontre n'a pu aboutir.

Le travail de recherche du Master 1^{re} année avait amené à découvrir l'utilisation du manuel scolaire « Euromaths » dans la pratique de l'école de Plouyé. Un contact téléphonique a été pris auprès de la directrice qui, après avoir soumis la proposition à l'enseignante de la classe élémentaire, a transmis la réponse négative de la professeure concernée, n'étant pas elle-même à l'origine du choix du livre, se disant *« pas trop intéressée pour répondre à votre enquête »*. Ç

La seule école finistérienne, de surcroît brestoise, participant cette année à l'opération du Sapin européen « Christmas Tree Decoration Exchange » a été contactée. Malgré l'échange téléphonique encourageant avec le directeur et plusieurs relances, aucun entretien n'a pu aboutir.

En revanche, le contact établi directement auprès d'une enseignante ayant sollicité une animation pédagogique auprès de la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne

ouest a débouché immédiatement par la programmation d'un entretien qui s'est en outre avéré très riche.

Devant les difficultés rencontrées dans un premier temps à établir un contact avec les établissements puis à concrétiser par l'obtention d'entretiens, la pratique a invité, à ce stade de la recherche, à **modifier les modalités de contact et établir une triple stratégie** :

- *utiliser le réseau personnel de connaissances* pour entrer en communication avec des enseignants de l'enseignement public, sachant qu'alors les professeurs pressentis se voient présenter cette demande par un jeu d'affinités, voire d'orientations, en raison de l'intervention de tiers : acceptation pour rendre service ou faire plaisir.

- *modifier la demande* en omettant intentionnellement au préalable l'emploi de termes clivants (référence à l'Europe) et condensant sur une formulation plus large et consensuelle telle que "éducation à la citoyenneté".

- *minimiser la durée du temps de l'entretien* en annonçant une vingtaine de minutes, quitte à déborder en situation, afin que ce temps consacré ne soit pas considéré comme une surcharge de travail et ne soit pas un obstacle.

Tenant compte de cette réalité, il a fallu **réajuster les modes opératoires** même si, en raison des modalités de sélection différentes, la comparaison risquait alors d'être biaisée et d'induire une perte d'objectivité.

Le pragmatisme a pris alors le pas sur le risque d'une stérilité d'informations conduisant à une fausse objectivité ; il était nécessaire avant tout d'accéder au matériau d'exploration des deux systèmes éducatifs.

L'objectivité du chercheur, dans ce contexte, a consisté à adapter sa recherche afin de perdre le moins possible d'informations. Cette dimension factuelle sera intégrée dans la réflexion et prise en compte dans les conclusions.

C'est l'utilisation du réseau personnel qui a été le plus déterminant pour l'obtention d'entretiens, même s'il s'est couplé avec une réduction annoncée de la durée, par la mise en contact avec une professeure des écoles responsable syndicale (Force Ouvrière) dans le département ; un entretien avec elle a conduit à une mise en relation, principalement par sms, par son intermédiaire auprès de 7 enseignants de la même structure syndicale dont 3 ont répondu favorablement.

Texte du sms :

« Bonjour, je vous contacte de la part de Mme X... (NDLR). Je mène une étude universitaire (M2 sociologie à l'UBO) sur l'éducation à la citoyenneté européenne dans le 1^{er} degré et cherche à rencontrer des enseignants ou directeurs pour un entretien (20 min) : je cherche à comprendre ce qui se passe pour que ça se fasse ou pas. J'ajoute qu'il m'intéresse autant de rencontrer des personnes hostiles que favorables au projet européen. Donc si vous ne faites pas cette éducation, ce n'est pas un problème, je suis preneuse ! Concernant les modalités, je me déplace à votre école ou tout lieu à votre convenance. Je suis moi-même enseignante, avec horaires de semaine à 4 jours, donc libre après 16h30 ainsi que le mercredi toute la journée (dès 12h par exemple, si vous travaillez le matin et que ça vous arrange). Je suis consciente des multiples sollicitations d'une PE, mais si vous acceptez cette rencontre je vous en serai très reconnaissante.»

La qualification de REP (Réseau d'Enseignement Prioritaire) s'est trouvée présente au travers de deux entretiens, l'un dans le nord du département, l'autre dans le sud.

Quantitativement, sur 9 entretiens visés initialement, 7 ont pu avoir lieu et se sont répartis comme suit :

PUBLIC	nord	sud	rural	urbain	rurbain	H	F	direction	REP
Brest école Kerhallet	x			x			x		x
Plouégat Moysan école Lucien Prigent	x		x				x		
Sibiril école Jules Verne	x		x				x	x	
Plougastel-Daoulas école Kéravel	x				x		x		
Quimper école Penanguer		x		x			x		x
Quimper école Kervilien		x		x		x		x	
Plouvien école Les Moulins	x		x				x		
	5	2	3	3	1	1	6	2	2
	7		7			7			

A.3.1.2 Les établissements de l'Enseignement privé

La situation est tout autre dans le secteur de l'enseignement privé puisque rapidement quatre entretiens se sont organisés sur moins d'une semaine et que d'autres ont suivi, sans avoir rencontré de difficultés sur le principe.

Si les contacts ont globalement été pris de la même façon (courriel et téléphone), il faut toutefois souligner que pour la plupart les personnes sollicitées faisaient partie du réseau de relations personnelles, ce qui a pu faciliter l'acceptation d'un entretien. Néanmoins le contact avec deux écoles du Sud-Finistère s'est opéré de la même manière que pour les écoles publiques et a abouti par une réactivité instantanée (réponse immédiate pour l'un et le lendemain pour l'autre).

Concernant la qualification de REP²¹⁹, aucun établissement de l'enseignement privé du territoire n'y correspond.

Par ailleurs, une donnée relative à la tutelle de l'établissement a été prise en compte : école sous tutelle diocésaine (DDEC²²⁰) ou congréganiste (Frères des Écoles Chrétiennes - réseau lasallien).

Quantitativement, sur 9 entretiens visés initialement, 8 ont pu avoir lieu. L'un d'eux a couplé deux chefs d'établissement d'un même ensemble scolaire.

PRIVÉ	nord	sud	Rural	Urbain	rurbain	H	F	Tutelle DDEC	Tutelle congr	direction	REP
Plabennec école Sainte Anne	X		X				X	X			
Le Relecq Kerhuon école St J. de la Croix	X				X		X	X		X	
Brest école St Vincent	X			X		X		X		X	
Plougastel-Daoulas école école St Pierre	X				X	X		X		X	
Quimper école St Corentin		X		X		X			X		
Quimper école St J-Baptiste		X		X			X	X			
St Evarzec école St Louis		X			X	X			X		
Le Guilvinec école Sainte Anne		X	X				X	X			
	4	4	2	3	3	4	4	6	2	3	0
	8		8			8		8			

²¹⁹ Réseau d'Enseignement Prioritaire

²²⁰ Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique

A.3.2 Entretiens d'anciens élèves

Alors qu'ils étaient élèves de CM2, quatre élèves se sont trouvés lauréats d'un concours proposé en classe par leur enseignante et organisé par l'AEDE-France, consistant à exprimer sous forme de bande dessinée les valeurs de solidarité mises à l'honneur en 2011 par l'Union Européenne. Ils ont ainsi bénéficié d'un voyage d'une semaine à Varsovie en décembre 2011 en compagnie de leur enseignante et de seize autres lauréats issus des catégories collège, lycée et lycée professionnel. Ne se limitant pas à la participation au concours, le projet d'éducation à la citoyenneté européenne de la classe au cours de cette année scolaire 2011/12 s'est étendu à d'autres activités : étude de contes polonais, accueil de la députée européenne en classe, etc. Six ans après cette expérience, on peut s'interroger sur l'impact produit sur ces anciens élèves de CM2, et particulièrement les quatre lauréats ayant par là-même vécu un "plus" au cours de leur dernière année de primaire.

C'est ainsi que quatre entretiens ont eu lieu auprès de Karen, Leelou, Germain et Louis, tous très réactifs et enthousiastes à l'idée d'évoquer cette expérience citoyenne.

A.3.3 Entretiens institutionnels

La recherche se situant de manière comparative entre les deux secteurs d'enseignement du territoire finistérien, il est apparu opportun de recueillir des informations auprès de responsables respectifs.

- S'agissant de l'Enseignement public, un contact a été pris avec M. Bruno Trobo, Inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription Brest Abers, en charge de la mission départementale Langues Vivantes. L'entretien prévu a été réalisé à son bureau le 28/03/18.

- L'Enseignement privé sous contrat organise tous les ans la Journée des relations internationales et avec pour l'édition 2018 le thème "*Intégrer l'ouverture internationale dans le projet d'établissement*" : la participation à cette journée du 04/04/18 à Paris était prévue afin de saisir le maximum d'informations relatives à la place de l'Europe dans les actes éducatifs des écoles privées. Les perturbations sociales dans les transports n'ont pas permis le déplacement à Paris et la prise d'informations s'est effectuée par téléphone au cours d'un entretien le 10 avril 2018 avec le

délégué général de l'enseignement catholique en charge de l'organisation de cette journée.

Au total, 20 entretiens ont été réalisés répartis autour de 15 enseignants, 4 lycéens et 1 Inspecteur de l'Éducation nationale.

A.4 - La difficile extériorité du chercheur

À l'instar des sciences humaines, la sociologie est confrontée à la difficulté d'extériorisation et de distanciation. Ce travail est réalisé par une professeure des écoles en exercice depuis plus de trente ans, par ailleurs engagée depuis quinze ans dans un tissu associatif pro-européen (Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest, AEDE-France¹, Citoyennes pour l'Europe) qui se trouve alors, comme le décrit l'anthropologue Georges Devereux²²¹, confrontée *"de manière inévitable aux déformations ethnocentriques dues à la culture à laquelle on appartient."* Ce cadre posé constitue une des limites de la recherche.

Parce que le savant est lui-même engagé, le chercheur est dans le cas présent lui-même un acteur de l'éducation, allant à la rencontre de ses pairs.

De par son statut, son objectivité risque-t-elle alors d'être altérée ? Ou au contraire, parfaitement au cœur de la démarche, son immersion de fait ne peut-elle pas lui permettre de parler de moins en moins mal la langue ? Procédant par itérations, il se voit "voyager" entre des espaces aux contours à la fois connus et renouvelés, approchés et distanciés, familiers et étrangers en raison des angles de vue que sa mission d'enquêteur lui confère. La conscience de ces points de regard couplée à une déontologie ne se montre pas incompatible avec une objectivité dans la mesure où il bénéficie de la connaissance même du terrain, à condition toutefois d'avoir le souci de s'en détacher sciemment : assumer cette synchronisation identifiée des temps et des espaces pour mieux les dépasser.

Il est à souligner que c'est d'ailleurs par sa fonction professionnelle qu'est née cette recherche.

²²¹ DEVEREUX Georges, cité par HAMISULTANE Sophie « La nécessaire distanciation du chercheur par l'analyse de son implication », dans revue *Interrogations* ?, n°18. Implication et réflexivité – I. Entre composante de recherche et injonction statutaire, juin 2014 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-necessaire-distanciation-du>

Un des risques réside, de par ces fonctions susceptibles d'être connues des enquêtés, d'induire chez les interlocuteurs des mécanismes de réponses proches d'une attente pressentie. Au chercheur de déjouer en amont ces pièges par une explicitation du contexte : dire qui l'on est, en l'occurrence dans le cadre de l'enquête "un chercheur", et non pas la personne aux fonctions éventuellement connues.

Dans ce cas, le souci de l'objectivité se traduit par l'information explicite d'une donnée pouvant être qualifiée de subjective.

A.4.1 Le rapport à soi

Le chercheur doit aussi se connaître afin d'éviter des écueils dûs à son propre fonctionnement : *"mieux vaut se connaître, non seulement pour éviter les dénis mais surtout pour pouvoir se méfier de soi"*, écrit Alain Rabatel²²².

En effet, les travaux de recherche dans la première année du master ont amené à prendre conscience de la tendance, sans doute portée par la fibre militante pro-européenne de l'enquêtrice, à chercher à convaincre au détriment du questionnement et de l'argumentation.

La prise de conscience de ce défaut puis des réajustements consécutifs avaient alors permis de réorienter la recherche, en particulier dans la formulation des concepts : analyser les contextes en essayant tout autant d'identifier les freins et les obstacles que de décrire les adhésions ou engouements. Ainsi, c'est la **recherche de compréhension** du raisonnement de personnes réticentes ou hostiles à la cause européenne qui réoriente le panel des enquêtés et l'ouvre au-delà du discours des acteurs favorables : se détacher de ce qui fonctionne et se tourner vers ceux qui n'actionnent pas ce levier pour décrypter et reconstruire le cheminement.

Dans cette perspective, des entretiens complémentaires avec des acteurs explicitement défavorables à la construction européenne se montrent opportuns. C'est par le biais des structures syndicales que le chercheur va espérer en rencontrer et toucher cette cible, s'appuyant sur les positions des syndicats majoritaires de l'enseignement public qui avaient appelé à voter contre la ratification du traité constitutionnel lors du référendum de mai 2005.

²²² RABATEL Alain « *L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité »* », Argumentation et Analyse du Discours [En ligne], 11 | 2013, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 01 avril 2018. <http://journals.openedition.org/aad/1526> ; DOI : 10.4000/aad.1526

Pour la même raison, au cours des premiers entretiens menés l'enquêtrice a pris conscience de ses **réactions personnelles proches de réflexes** situant l'exercice à la frontière entre le recueil d'informations et l'échange.

Grâce à la connaissance de sa **propension à ce risque**, elle a veillé par la suite à maintenir en conscience et le plus possible le cadre de sa fonction unique de chercheur pendant le temps de l'entretien.

Il s'agit donc précisément de **cloisonner les différentes fonctions** : se cantonner le plus possible à la fonction d'enquêteur, en essayant de faire abstraction au maximum des autres statuts, et en veillant à verrouiller ses propres positions réactives. La fiabilité de cette posture repose toutefois autant sur son intention que sur son application pleine et entière qui ne saurait être validée entièrement.

A.4.2 La signature

Les propos recueillis, analysés, interprétés, constituent ensuite un discours aux contours identifiés. Se pose alors le **dilemme de la signature** : qui en est l'auteur ?

Le rapporteur seul, fût-il un chercheur, au titre de son initiative d'une écriture construite ?

Les enquêtés eux-mêmes au titre de l'impartialité recherchée du recueil de leurs propos ?

La recherche aléatoire ou impartiale de témoins de l'enquête démontre le cheminement mis en œuvre qui trouve sa source dans une résultante de concordances : disponibilité, accord, adhésion, valorisation personnelle sont autant de composantes qui conduisent tel ou tel enseignant à contribuer à l'enquête quand ces mêmes paramètres en auront éloigné d'autres. L'objectivité est alors fortement liée au contexte.

En conséquence, il semblerait que l'écriture relève autant du "nous" que du "je", par une imbrication des échos reliés à la genèse de cette recherche. De plus, dans le cas présent, la démarche est essentiellement due à l'intérêt porté par l'enquêtrice et, si elle a été validée, rappelons qu'elle ne relève pas d'une demande extérieure.

Ne s'agirait-il pas alors davantage d'une **écriture polyphonique**, une "coproduction" selon Alain Blanchet et Anne Gotman²²³, articulant à la fois les dires recueillis

²²³ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 20

et leur mise en mots par le chercheur dans l'étape de l'analyse et de l'interprétation? Dans ce cadre, il paraît en effet difficile de s'abstraire de l'implication de l'enquêteur, à la fois par l'historicité de la démarche mais aussi par sa sensibilité aux propos et leur retentissement potentiellement provoqué ; la question est donc tout autant de savoir "à qui l'on parle" que de savoir "qui parle", le statut du locuteur et celui de son public étant indissociables.²²⁴

S'ensuit la restitution par l'écriture au travers de laquelle le choix et l'emploi de termes tout comme leur articulation témoignent de la propre manière d'écrire du scripteur qui n'est pas sans influence sur l'éclairage de tel ou tel aspect du travail. Le style de l'auteur révèle aussi un regard, une manière d'observer le monde et de le comprendre. Victor Hugo²²⁵ ne disait sans doute pas autre chose quand il affirmait que "la forme, c'est le fond qui remonte à la surface".

A.5 - Le guide d'entretien

Construit sur la structure de l'interrogation sans diriger le discours, le guide d'entretien se distingue ainsi du questionnaire, en servant de support pour aider à des relances pertinentes afin d'obtenir à la fois un discours librement formé et un discours répondant aux questions de la recherche²²⁶. Il s'agit avant tout d'écouter les personnes enquêtées et de les faire parler librement²²⁷ sur leur pratique pédagogique.

Les questions sont construites afin d'amener les enseignants à exprimer, au travers de l'exercice de leur fonction, leur approche sur l'éducation à la citoyenneté européenne ainsi que leur vision politique de l'Europe.

Guide d'entretien à l'attention des enseignants

A - L'éducation à la citoyenneté européenne dans la pratique

- 1 - Avez-vous l'occasion de mener des activités ou des projets en lien avec l'éducation à la citoyenneté européenne ?
 - 1.1 Si oui, pouvez-vous m'en parler ? dans quel cadre (disciplines, projets, fréquence) ?
 - 1.1.1 Quelles ressources utilisez-vous ? En êtes-vous satisfait.e ?
 - 1.1.2 Sauriez-vous relier votre intérêt à un événement spécifique ?
 - 1.1.3 Rencontrez-vous des difficultés ? Si oui, de quelle(s) nature(s) ?

²²⁴ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 106

²²⁵ <http://www.pensees-citations.com/citation/fond-forme-victor-hugo-3551/>

²²⁶ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 62

²²⁷ *Ibid.* p. 20

1.1.4 Quelles sont les réactions des élèves face à cet apprentissage d'après votre expérience ?

1.2 - Si non, sauriez-vous dire pourquoi ?

2 - Selon vous, l'éducation à la citoyenneté européenne apparaît-elle dans les programmes de 2015 ?

2.1 - Si oui, sous quelle forme ?

2.1.1 - Que pensez-vous de la place accordée ?

2.1.2 - Quels sont selon vous les enjeux rencontrés ?

2.2 Si non, qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

B - La vision de l'Europe

3 - Comment qualifieriez-vous le projet européen aujourd'hui ?

4 - Comment vous situez-vous vous-même en terme d'identité ou de citoyenneté ?

5 - L'éducation à la citoyenneté européenne vous semble-t-elle accessible à tous les élèves ?

6 - Y a-t-il un âge qui correspond le mieux ?

C - Le cadre de fonctionnement

7 - L'éducation à la citoyenneté européenne apparaît-elle dans le projet d'école ?

7.1 - Si oui, en quels termes ?

7.2 - Si non, savez-vous pour quelles raisons ?

8 - Parlez-vous de cette notion avec vos collègues ? avec votre chef d'établissement ?

9 - Vous sentez-vous libre, ou vous sentiriez-vous libre, d'aborder cette notion ?

10 - Subissez-vous des influences (positives ou négatives) ?

11 - Si oui, en tenez-vous compte ?

12 - Avez-vous peur de subir des influences négatives ?

13 - Avez-vous, au cours de votre formation initiale et continue, suivi des formations en lien avec la citoyenneté européenne ?

14 - Avez-vous un projet d'école ?

15 - Quels en sont les principaux axes ?

16 - Comment le projet d'école se construit-il ? Qui est à l'origine ? Comment et par qui se font les choix ?

17 - Quel est le rôle de votre directeur/chef d'établissement ou de l'IEN dans l'élaboration du projet ?

18 - Vous arrive-t-il dans votre pratique de travailler par projet ?

18.1 - Si oui, pourquoi ?

18.2 - Si non, pourquoi ?

19 - Vous sentez-vous libre des choix de votre pratique pédagogique ?

20 - Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

D - Présentation de l'enseignant.e

1 - Nom :

2 - Sexe :

3 - Année de naissance :

4 - Classe :

5 - Ancienneté dans la fonction :

6 - Ancienneté dans l'établissement :

7 - Niveau d'études et diplôme(s) :

- 8 - Menez-vous, ou avez-vous mené, d'autres activités professionnelles, associatives, politiques ou syndicales ?
- 8 bis - Si oui, lesquelles ?
- 9 - Lisez-vous des parutions syndicales ?
- 9 bis - Si oui, lesquelles ?
- 10 - Nom de l'établissement et commune :
- 11 - Situation et profil de l'établissement : enseignement public ou enseignement privé sous contrat, nombre de classes, école indépendante ou non, REP ou non, tutelle diocésaine ou congréganiste (écoles privées).
- 12 - Secteur : rural – urbain – rurbain
- 13 - Territoire du Finistère : nord – sud

A.6 Le déroulement de l'entretien

A.6.1 L'entretien semi-directif

L'amorce de l'entretien s'est traduite par l'invitation de l'enseignant à s'exprimer autour de l'existence ou non d'activités en lien avec l'éducation à la citoyenneté européenne au travers de sa pratique (cf question 1), s'agissant "non seulement de faire décrire, mais de faire parler sur"²²⁸. En fonction des situations, les questions se sont enchaînées sans toutefois respecter systématiquement l'ordre établi dans le guide, le but étant de recueillir un matériau quantitativement exploitable mais aussi indicateur le cas échéant d'articulations évocatrices dans la liaison entre les données. C'est pourquoi, partant d'une même question, l'ordre des suivantes n'a pas été forcément similaire pour toutes les personnes interrogées. L'entretien devient alors une "improvisation réglée", comme le définissent Alain Blanchet et Anne Gotman²²⁹.

De la même manière, des propos particuliers ont pu amener des questions complémentaires, dans le but d'accéder de manière plus approfondie à la représentation formulée ou à son évocation. On peut alors considérer l'entretien comme un parcours, où l'interviewer, en dressant sa carte au fur et à mesure, se distingue du questionneur qui lui avance sur un terrain entièrement balisé²³⁰.

Toutefois, tout au long des entretiens, le souci de garantir le maximum d'objectivité a été observé par le respect de ce fil conducteur, commun de manière optimale à toutes les entrevues.

²²⁸ BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 25

²²⁹ *Ibid.* p. 19

²³⁰ *Ibid.*

Des contraintes horaires ont également pu réduire l'accès à un certain nombre de données, tout comme certaines digressions pas toujours maîtrisées, principalement au début de l'enquête. Au fur et à mesure des entretiens qui se sont déroulés essentiellement sur trois mois (décembre 2017, janvier et février 2018), la pratique a quelque peu évolué elle aussi par une meilleure gestion du temps, comme un recentrage plus affirmé en fin de récolte qu'au début ; cette situation pour l'enquêtrice constituait pour elle une première expérience qui l'a amenée, de fait, à découvrir et réajuster sa pratique en quasi temps réel.

A.6.2 Enregistrement, transcription, méthode d'analyse des données.

D'un point de vue technique, après avoir à chaque fois sollicité et obtenu l'accord de la personne rencontrée, l'entretien s'est accompagné d'un enregistrement en totalité. S'en sont suivies les retranscriptions considérablement chronophages et laborieuses pour l'aspect contraignant, mais se révélant très nourrissantes et instructives quant à l'appropriation du contenu.

Puis, pour chacun des entretiens une recherche exhaustive des propos relatifs aux trois hypothèses s'est effectuée au travers d'un surlignage différencié.

L'étape suivante a consisté à repérer ces informations dans chacun des entretiens, les identifier et les classer selon un lien favorisant ou non la pratique en classe de l'éducation à la citoyenneté européenne.

Cette retranscription du matériau sous forme à la fois thématique et duelle entre les deux corps d'enseignement a permis de faire émerger des classifications visuelles et parlantes qui ont été fixées par des schémas introductifs à chaque analyse.

Afin de préserver l'identité des personnes interrogées, leurs propos apparaissent sous la forme suivante :

- pour les professeurs de l'Enseignement public : école publique 1 (à 7)
- pour les professeurs de l'Enseignement privé : école privée 1 (à 8)
- pour les lycéens : lycéen 1 (à 4)

B - ANALYSE DES DONNÉES

Traduits au travers de graphiques, les propos ont pu faire apparaître des différences de fonctionnement entre les deux secteurs d'enseignement tout en éclairant les composantes utilisées en amont, pouvant faire émerger le processus de la démarche. Reliés aux hypothèses, ils ont nourri une analyse permettant de les confronter.

Place de la citoyenneté européenne dans la pratique

Question 1 : Avez-vous eu l'occasion de mener des activités en lien avec l'éducation à la citoyenneté européenne ?

Place de la citoyenneté européenne dans la pratique

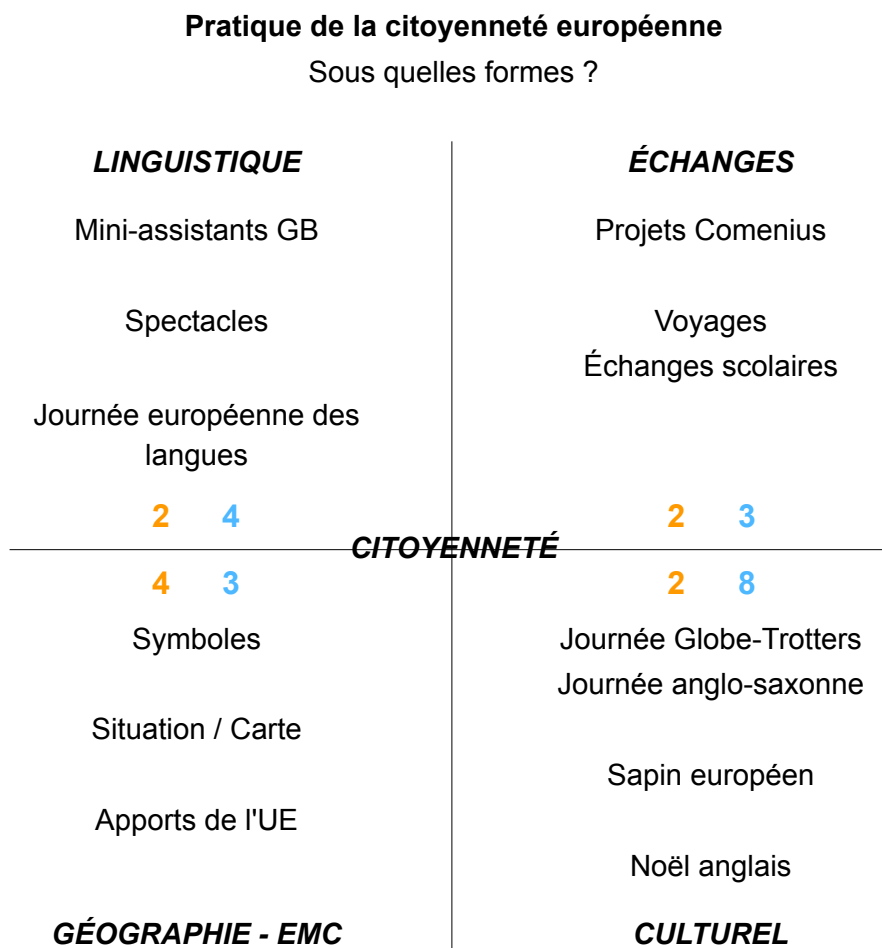
	Public	Privé
<i>oui</i>	3	6
<i>non</i>	4	2

Cette observation met en évidence l'existence d'une pratique chez la majorité des enseignants de l'Enseignement privé (l'enseignante ayant répondu négativement étant en poste en petite section de maternelle) quand c'est beaucoup plus divisé dans l'Enseignement public puisqu'une majorité déclare ne pas en faire.

Cette donnée mérite cependant d'être nuancée par une observation détaillée de ce qui est entendu par la pratique exercée ; à quelles activités cela correspond-il ?

B.1 L'éducation à la citoyenneté européenne ; comment ?

Si toutes les activités annoncées n'ont pas un lien exclusif avec l'Europe, on peut toutefois remarquer l'approche au travers de deux domaines principaux revendiqués.



B.1.1 Entrée linguistique ou culturelle

Au travers de la quasi-totalité des activités énoncées, l'enseignement d'une langue étrangère, fréquemment l'anglais, devenu obligatoire²³¹ par la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, est cité. Cette entrée est d'ailleurs rappelée dans la chronologie et l'évolution de la place consacrée : *"l'anglais est devenu une langue obligatoire, donc ça c'était déjà une grande évolution"* (école privée 1). Pour autant, si ces activités perdurent, elles ne sauraient à elles seules recouvrir la place accordée à la citoyenneté. Ainsi, une "journée anglo-saxonne" se déclinera avec des apports cul-

²³¹ <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>

turels importants. Il en est de même lorsque l'établissement accueille un mini-assistant britannique ou organise un "Noël anglais".

D'une manière qualitative, les activités inscrites dans un projet au-delà de la seule entrée linguistique résonnent par leur prégnance renforcée comme le revendique une enseignante (école publique 1) rappelant le thème de son mémoire d'études consacré à la vision des élèves français sur les élèves anglais parce que *"... justement, c'était pas que l'aspect linguistique dans une langue, il y a toute une culture derrière... j'essaie aussi avec mes élèves d'apporter un bon côté, un bon point de vue culturel, donc à l'école on a fait le Noël anglais"*.

L'Inspecteur de l'Éducation Nationale Bruno Trobo valide cette approche en soulignant *"ce qui est important à cet âge pour les enfants, même si les interactions sont essentielles, c'est qu'on travaille, on a cette obligation d'insister pour la culture parce que la culture c'est ce qui nous singularise par rapport aux autres et dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté c'est justement l'acceptation de cette singularité qui fait qu'on peut vivre en société."*

C'est pourquoi dans les classes très impliquées, la part de la découverte culturelle se révèle importante, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. On y rencontre alors des activités comme le Sapin européen "Christmas Tree Decoration Exchange" (cité 5 fois), le "projet Globe-trotters" justifié par une directrice (école privée 2) qui affirme que *"c'est la culture qui domine"*, l'acmé étant les voyages ou échanges scolaires, dans le cadre d'un projet Comenius ou non.

C'est ce que résume l'IEN parlant des langues comme des "leviers essentiels" précisant que *"découvrir une langue c'est aussi découvrir un mode de pensée à travers le lexique, les expressions, donc c'est aussi pour les élèves un contract de ce qui se fait de plus visible, de plus différent, de plus singulier par rapport à une autre culture."*

Notons toutefois la faible participation à la "Journée européenne des langues" instituée par le Conseil de l'Europe depuis 2001²³² et organisée chaque année le 26 septembre, pratiquée dans un seul établissement.

²³² <https://www.coe.int/fr/web/portal/26-september-european-day-of-languages?desktop=false>

B.1.2 Des apports géographiques aux apports de l'UE

Les contenus des activités sont également variables sur les plans quantitatif et qualitatif par leur nature : *"c'est nécessaire de savoir où se trouve ce pays, si c'est frontalier pas frontalier, s'ils parlent une autre langue, qu'ils ont une monnaie différente, voilà tout ça, si c'est un roi, si c'est un président, qu'ils sachent un peu ce qu'il y a autour d'eux."* Par ces mots, une enseignante légitime la présentation des situations géographiques (connaissance des frontières, des capitales) et les approches institutionnelles (régimes politiques) et identitaires au travers des symboles (drapeau, monnaie, hymne, etc.) constituant des données de base se trouvant d'autant plus renforcées qu'elles sont associées à la valorisation de projets européens : *"on travaille sur l'importance de l'Union européenne, l'avantage, on a parlé des bourses Erasmus, ils ont des frères et sœurs qui ont fait des échanges"* (école publique 1).

B.1.3 Diversité de situations et question de temps

De la même manière, les pratiques diffèrent dès lors qu'elles se concentrent sur un ou deux événements ou au contraire se déclinent par *"plusieurs petits projets qui ont été menés dans l'école"* (école privée 2). Ainsi, cet établissement organise tous les deux ans pour les élèves de CM1 et CM2 un voyage scolaire en Grande-Bretagne tout en associant les autres classes de l'école par la participation à la Journée européenne des langues, la Journée Globe-trotters, l'accueil des mini-assistants et des activités comme l'affichage permanent bilingue (français-anglais) à l'intérieur de l'établissement. Cette pratique d'affichage s'est d'ailleurs rencontrée dans une autre école.



Cette approche s'apparente alors à un bain de culture combinant l'implicite et l'explicite, le premier permettant d'associer les élèves les plus jeunes (*"on avait réussi à faire des Union Jack avec des petites sections, on avait fait aussi des gardes royaux, des petits pantins, on avait fait plein de choses..."* - école privée 2), le second faisant référence à une démarche convenant aux aînés par un apprentissage sur les connaissances en lien avec les programmes de géographie et d'Enseignement Moral et Civique.

Deux autres écoles travaillent également dans la durée mais dans le cadre de la préparation d'un spectacle à dimension plus internationale qu'européenne : *"Cette année c'est l'année de notre grand spectacle de fin d'année, et c'est le voyage le thème d'ailleurs, aller à la découverte de cultures, de voyages dans le monde"* (école privée 6) ou encore *"On avait fait l'année dernière ce qu'on appelle plus un spectacle sur la citoyenneté, donc ils devaient... ils ont appris des poésies du monde entier et on a monté un spectacle là-dessus"* (école publique 1).

L'investissement dans le temps peut aussi se conjuguer avec des projets impliquant fortement les enseignants ; c'est le cas de projets approfondis.

B.1.4 Des projets Comenius

Dans deux établissements, l'un du public, l'autre du privé, les équipes ont participé à un projet Comenius les amenant à découvrir in situ les systèmes éducatifs dans des pays européens (Danemark, Bulgarie, Croatie, Suède, Pays de Galles, Lettonie, Grèce, Italie, Suède, Pays-Bas, Grande-Bretagne) et à accueillir des enseignants, tout en faisant participer les élèves au travers de présentations respectives, d'échanges de recettes, de décorations de Noël (école publique 6).



Ces projets, inscrits dans la durée, sont également générateurs d'implication forte du corps professoral par *"l'immersion au niveau éducatif, la découverte d'un pays, d'une culture, on n'était pas en visite touristique (...), moi c'était un peu un électrochoc"* (école privée 3). Un troisième établissement (privé) s'est lancé dans un tel projet mais n'a pas été retenu au-delà du stade préparatoire. Il est à noter dans ces situations la forte implication du travail d'équipe.

Si les projets Comenius ont concerné des écoles des deux institutions, il n'en est pas de même pour deux autres types d'activités.

B.1.5 Des projets plébiscités par l'Enseignement privé

Proposée à tous les établissements du département du Finistère, l'opération "Christmas Tree Decoration Exchange" relayée par la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest fait apparaître un clivage parmi les écoles participantes. C'est d'ailleurs à cette observation récurrente que l'on doit le point de départ de cette étude.

Sapin européen 2015, 2016 et 2017

Le principe

Les trois dernières années, la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest a proposé aux écoles primaires du département du Finistère de participer à l'opération « Christmas Tree Decoration Exchange » initiée par le Centre Europe Direct de Wrexham au Pays de Galles. Il s'agit pour les écoles de réaliser une ou plusieurs décorations de Noël en une trentaine d'exemplaires et de la-les envoyer à autant d'écoles affectées au sein d'un réseau sur l'ensemble du territoire de l'Union européenne. En échange, chaque école participante se voit recevoir une trentaine de décorations émanant des écoles européennes concernées. Il est également demandé à chaque établissement d'adresser une documentation sur les traditions de Noël dans son pays ainsi qu'une présentation de son territoire (région, commune, école...).

Ce partage de culture contribue à construire le sentiment d'appartenance et éduque à la citoyenneté européenne au travers de valeurs communes. En outre, cette opération donne tout son sens à l'utilité des apprentissages dont les élèves mobilisent des compétences en situation réelle qu'ils décrivent selon leurs termes par « faire

pour de vrai ». En effet, les communications et supports reçus sont rédigés en anglais ce qui amène les élèves à exercer leur compréhension écrite en la matière tout comme ils auront dû produire des écrits dans la même langue. De même, des remarques sur la similitude des mots, des hypothèses de sens, ou la saisie globale d'un écrit amènent les élèves à constater par eux-mêmes leurs capacités à communiquer qu'ils couplent d'une fierté contribuant à l'estime de soi. S'agissant des informations elles-mêmes, à la fois par leur similitude ou leur différence par rapport aux pratiques locales, elles génèrent une contribution au sentiment d'identité ou d'altérité. La plupart des écoles doublent leurs envois par des productions dans leurs langues maternelles ce qui permet, au-delà de la curiosité « exotique » d'un premier abord, de faire des ponts avec sa propre langue le cas échéant. Ces remarques témoignent de l'intérêt indubitable pour l'éveil à l'interculturalité.

L'information

Dès le mois de septembre, tous les établissements scolaires reçoivent par un courriel de la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest une information leur proposant de s'inscrire. De plus, les instances académiques (DASEN) et diocésaines (DDEC) sont également informées et relaient par leurs réseaux respectifs. Enfin, le site internet de la Maison de l'Europe de Brest rappelle également cette opération et les modalités de contact.

Catégorisation des établissements

Cette opération n'a donc que trois ans d'âge sur le territoire finistérien. Une première analyse des écoles s'étant portées volontaires fait apparaître une **forte participation des écoles de l'enseignement privé sous contrat (7 écoles sur 8 en 2015, soit 87,5%, et 10 sur 11 en 2016 et 2017, soit 90,9%)**, alors que l'enseignement privé sous contrat est minoritaire en ne représentant que 10% des écoles au niveau national et 27,7% dans le département du Finistère²³³.

Les écoles participantes sont réparties sur **les deux secteurs géographiques majeurs** du département (62,5% en 2015, 54,5% en 2016 et 81,8% en 2017 sont situées dans le Finistère nord), avec une concentration dans les pays des deux villes principales, Brest et Quimper.

²³³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Repères et références statistiques 2015*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, p. 33

Bien que les vecteurs de communication soient les mêmes (adresse directe de l'information aux établissements par courriel et relais par la DASEN²³⁴), il apparaît encore cette année un fort déséquilibre entre les 11 écoles participantes puisque 10 sont issues de l'enseignement privé. Parmi elles, on en retrouve 4 parmi les écoles évoquées dans cette enquête, une 5^e ayant participé en 2016. L'unique école publique de l'édition 2017 a d'ailleurs été sollicitée dans le cadre de l'enquête dans le but de recueillir les éléments ayant favorisé sa participation, mais aucune suite favorable n'a été donnée.

Il en est également de même pour une action éducative plus littéraire et orthographique.

Dictée de l'Europe 2014, 2015 et 2016

Le principe

Pendant plus de douze ans, la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest a proposé au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire « La dictée de l'Europe » aux classes de CM1, CM2, 6^e, 5^e, 4^e et 3^e du département du Finistère. Les enseignants intéressés, invités à se faire connaître pour inscrire leurs classes, reçoivent un texte, élaboré depuis 2012 par l'AEDE, Association Européenne De l'Éducation, qu'il leur est demandé de dicter aux élèves au cours d'une période définie de quelques jours. En outre, ils disposent de la grille de correction en vue d'une harmonisation optimale et équitable, ainsi que d'un test sur des questions touchant à la citoyenneté européenne qu'il convient de faire passer à tous les élèves en vue de départager d'éventuels exæquos. Les difficultés de la dictée et du test de départage sont graduées en fonction des six niveaux d'enseignement. Après avoir procédé à la correction, les enseignants établissent le classement et communiquent les trois meilleurs résultats à la Maison de l'Europe qui se charge ensuite d'établir un classement final par niveau.

C'est au cours des animations liées à la Journée de l'Europe du 9 mai que sont proclamés les résultats et félicités les lauréats lors d'une cérémonie protocolaire organisée par la ville de Brest, de manière officielle et solennelle au salon Richelieu de l'Hôtel de Ville. Des lots viennent récompenser les dix-huit lauréats. Cet événement revêt un retentissement particulier dans les communautés éducatives, d'une part

²³⁴ DASEN : Direction Académique des Services de l'Éducation Nationale

par le renouvellement annuel mais aussi par l'écho relayé dans les établissements scolaires grâce à la presse qui communique systématiquement sur les résultats. Outre l'intérêt pour l'activité orthographique, il est à souligner le thème du texte qui s'inscrit dans une consonance avec l'actualité européenne. Dans certains établissements, cette participation s'est inscrite de manière quasiment habituelle et du coup attendue de la part des élèves et des enseignants.

L'information

Elle est diffusée de la même façon que pour le sapin européen : courriel à destination des établissements, relais par la DASEN et la DDEC, information sur le site de la Maison de l'Europe. De plus, une information dans la presse est également présente ce qui renforce vraisemblablement l'écho consécutif.

Catégorisation des établissements

Avec une moyenne de vingt établissements participants, les trois dernières années ont vu une **présence importante des structures scolaires de l'enseignement privé sous contrat** : à l'exception de l'année 2015 où le premier degré était représenté par l'enseignement public à hauteur de 75%, toutes les autres catégories étaient dominées par la fréquentation de l'enseignement privé : 53% du primaire et 65% du secondaire en 2014, plus de 77% du secondaire en 2015, plus de 66% des écoles et collèges en 2016.

En outre, **plusieurs établissements scolaires sont des « habitués »** et présents à chacune des éditions. On peut alors penser à une implication forte ou du moins un intérêt marqué pour l'exercice.

Enfin, certaines écoles non seulement participent de manière régulière mais se retrouvent également dans au moins l'une des éditions du sapin européen ; les activités liées à l'Europe ne semblent donc pas isolées pour ces établissements-là, mais au contraire **intégrées dans un projet global**.

Animations

Des animations autour de la citoyenneté sont proposées aux établissements scolaires : entre autres « Droits des enfants », « Unie dans la diversité », « À la découverte de l'Europe », « Langues en Europe », « Découverte de la diversité culturelle européenne », « Noël en Europe » pour le primaire, et « Institutions et construction

européennes », « Citoyenneté européenne », « Identité européenne » pour le secondaire.

Dispensées par la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest, bénéficiant de l'agrément des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public attribué aux Maisons de l'Europe, elles sont choisies par les établissements eux-mêmes. Ces animations sont prises en charge sur le plan pécuniaire pour les écoles brestoises par la Ville de Brest, à hauteur d'une vingtaine d'animations par année scolaire. En revanche, elles sont à la charge des établissements scolaires du premier degré dès lors qu'ils sont situés en dehors du périmètre de la cité du Ponant.

Pour l'enseignement secondaire, on distinguera les collèges pour lesquels une convention entre la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest et le Conseil départemental du Finistère prévoit la prise en charge des animations, et les lycées auxquels est imputé le coût²³⁵.

Catégorisation des établissements

Concernant les écoles du premier degré, les demandes d'interventions ont émané de l'enseignement privé à 75% en 2015 et 2016, et à 70% en 2017. De même, ce sont les collèges de l'enseignement catholique qui ont occupé les demandes à hauteur de 72% pour les deux années 2015 et 2016. L'édition 2017 a fait apparaître un tournant avec 63% de demandes émanant d'établissements publics.

Les activités proposées exclusivement aux établissements secondaires ne sont pas en reste. C'est le cas du concours des collégiens.

Concours des collégiens

Le principe

Dans le cadre d'un partenariat entre le Conseil départemental et la Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest, un concours annuel est organisé depuis six ans à l'attention des collèges du Finistère. Les collégiens sont invités à présenter une production par groupe (un texte, une affiche, une vidéo, etc.) sur le thème de la citoyenneté européenne. Les prix sont remis au cours d'une cérémonie officielle au Conseil départemental à Quimper en marge de la Journée de l'Europe du 9 mai.

²³⁵ Coût d'une animation : 60 € + frais de déplacement

L'information

Elle est communiquée directement par courrier électronique à tous les collèges du département (publics et privés sous contrat) et relayée également par la DASEN et la DDEC, la Maison de l'Europe via son site internet et les réseaux sociaux, ainsi que la presse régionale.

Catégorisation des établissements

Pour l'édition 2016, **75%** des collèges étaient issus de **l'enseignement privé** sous contrat, amenant à **100%** cette provenance de collégiens en 2017. Toutefois, cette dernière édition s'est ouverte aux structures associatives telles que les Maisons des Jeunes et de la Culture. Par cet intermédiaire, des collégiens de l'enseignement public ont pu être touchés sans que l'initiative revienne à leurs établissements scolaires.

S'il est un autre domaine où les écoles privées font "carton plein", c'est celui de **l'accueil des mini-assistants britanniques dans les écoles**. Cependant, cette exclusivité trouve son explication dans le partenariat qui s'est élaboré entre l'Enseignement privé du Finistère et le Cornwall Learning (Département Éducation et Formation du Cornwall Council) aboutissant à une convention signée en 2012 entre les deux organismes à l'attention d'écoles situées des deux côtés de la Manche.

B.2 L'éducation à la citoyenneté européenne : pourquoi et pour quoi ?

Le discours des enseignants impliqués dans l'éducation à la citoyenneté européenne révèle une adhésion très forte à des valeurs partagées par les deux corps éducatifs et reliées à la citoyenneté.

B.2.1 L'Éducation à la citoyenneté : pourquoi ?

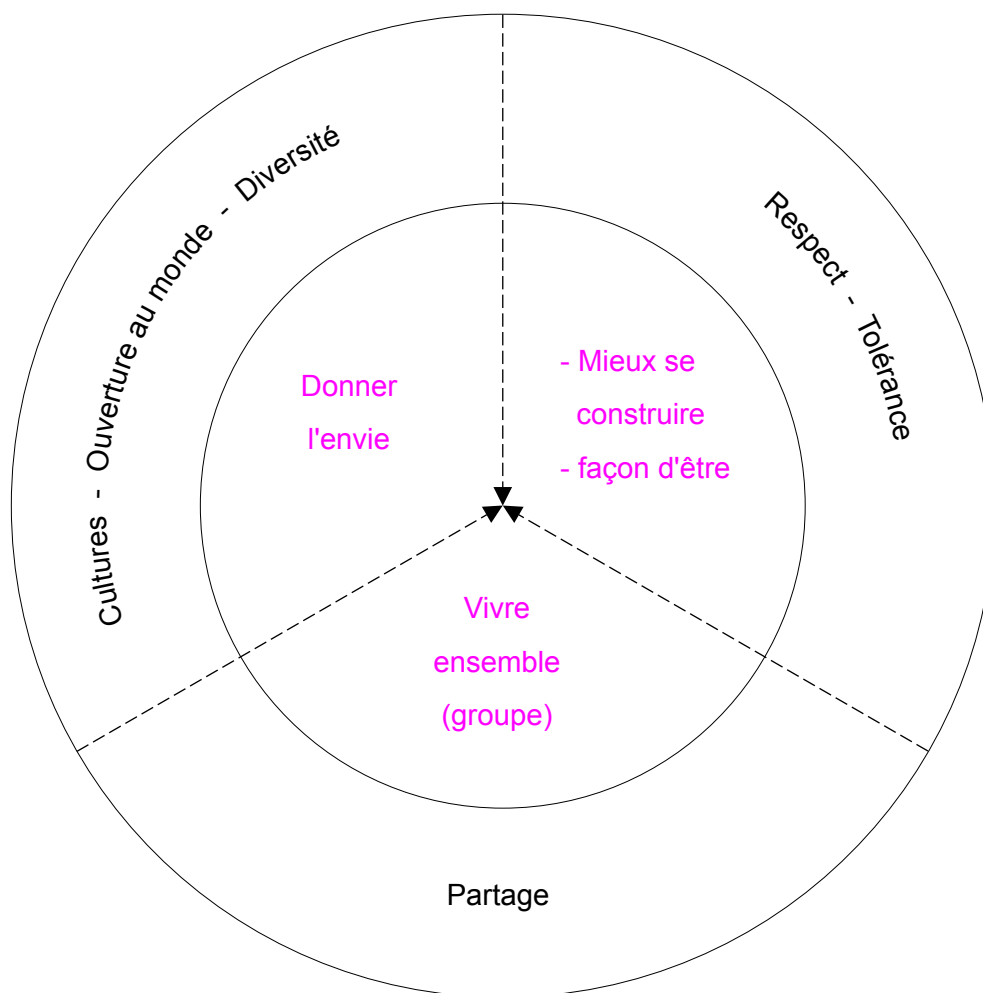
La fréquence de termes employés chez les enseignants justifiant leurs pratiques évoquent des valeurs communes :

- le respect et la tolérance
- l'ouverture au monde et à d'autres cultures : découverte, vision, diversité, richesse, langues
- le partage

Ces valeurs constituent des finalités éducatives, socle de la mission d'éducation à la citoyenneté. Comme pour toute construction, leur visée incombe à tous les cycles d'enseignement, de la classe de Petite section de maternelle à celle de CM2 ; indifféremment et quelles que soient les niveaux de fonction, les enseignants se sont montrés concernés par cet apprentissage indépendant d'une classe d'âge spécifique.

Pratique / Citoyenneté européenne

Pourquoi ?
et
Pour quoi ?



B.2.2 L'éducation à la citoyenneté : pour quoi ?

Combinées et articulées, ces valeurs travaillées permettent ensuite de renforcer son attitude citoyenne et de :

- vivre ensemble et en groupe
- favoriser l'intégration dans le groupe
- vivre sa citoyenneté : mieux se construire, richesse, façon d'être.

C'est donc bien au service de la construction de la citoyenneté que se légitime ce parcours éducatif décrit en ces termes : « *c'est vraiment important l'ouverture sur le monde, et puis montrer aux enfants qu'il y a d'autres cultures, d'autres façons de vivre et puis quelque part justement les enfants qui viennent d'autres pays, qui ont d'autres cultures, (...) c'est une manière de les intégrer.* » (école publique 6).

Cette affirmation est d'autant plus avérée que les pratiques se trouvent renforcées dans un certain type d'établissement.

B.2.3 Les écoles situées en REP : cultures et valeurs ajoutées

En 2017/18, 12 écoles primaires de l'enseignement public du département du Finistère (aucune de l'enseignement privé) sont identifiées en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) dont deux dans le cadre de cette étude.

La politique scolaire qui découle de cette qualification vise à corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. Ces écoles accueillent des élèves dont les apprentissages sont fragilisés par des causes sociales multiples : CSP défavorisées, chômage, maîtrise difficile de la langue, cultures et nationalités diverses, etc.

Il est notable de constater dans ces cas le fort engagement des apprentissages éducatifs vers des actions de construction et de renforcement de la citoyenneté, prenant appui sur la diversité culturelle existante. Loin d'être un frein ou un rejet, l'identité d'origine est revendiquée comme une connaissance supplémentaire menant à s'ouvrir et donc respecter les autres. Parce qu' « *on peut garder sa culture en acceptant celle des autres* » (école publique 1), ce positionnement permet juste-

ment de solidifier l'Enseignement Moral et Civique, pierre angulaire du vivre ensemble : « *on a plein de choses en commun et nos origines, nos traditions se rejoignent à un moment* » (école publique 7). Cette volonté de partage culturel renforce le respect en tant que comportement attendu du futur citoyen par une connaissance mutuelle. Parce que « *le fait de manger du pâté Hénaff ne m'empêche pas de manger des sushis* » (école publique 7), la diversité culturelle n'est en aucun cas incompatible avec l'inclusion, bien au contraire.

« *Le respect, j'ai toujours dit à mes élèves, le respect il est mutuel. S'il n'y a pas de mutualité dans le respect, il n'y a pas de respect* » : l'enseignant (école publique 7) souligne bien dans ses propos une des conditions d'une intégration réussie.

On peut se demander si l'éducation à la citoyenneté européenne a sa place dans les écoles de REP dans la mesure où de nombreuses nationalités non européennes sont représentées parmi les familles des enfants accueillis : « *On a des Français, mais aussi pas mal de Turcs après les Français, après on a des enfants de réfugiés, des Tchadiens, des Tchétchènes, on a des... d'Afrique, des Congolais, Togo, je dis de mémoire comme ça, il a sûrement d'autres... mais non en fait, on ne s'est pas posé la question, non non, du tout* » (école publique 6).

C'est le cas également pour une autre enseignante en REP (école publique 1), qui ne dit rien d'autre quand elle signale différentes nationalités parmi ses élèves : « *J'ai une enfant pakistanaise dans ma classe et un enfant italien (...) et on commence à avoir des enfants du Maghreb, et j'ai eu une enfant syrienne l'année dernière. Mais c'est vrai quand la petite Pakistanaise est arrivée, on a regardé sur la carte où elle était, quelle était sa langue et je leur ai donc dit que c'était un monde complètement différent et qu'il risquait d'y avoir des différences d'attitudes et là cette année elle est très particulière, c'est très très compliqué car elle refusait de s'asseoir à côté d'un garçon par exemple, alors que pourtant elle était scolarisée mais dans une école non mixte. Le petit Italien lui, y a eu aucun souci et la petite fille syrienne elle était très ouverte à tout. Je pense qu'elle était très contente d'être chez nous par rapport à ce qu'elle avait vécu.* »

On aura donc compris que l'éducation à la citoyenneté européenne est alors incluse dans une éducation à la citoyenneté élargie, dépassant les frontières européennes. Prôner une ouverture sur le monde pour mieux vivre le sien. S'éloigner de son propre cadre pour mieux le connaître, mais surtout pour être amené à connaître et donc respecter l'autre, par l'accentuation du domaine interculturel.

B.2.4 Les programmes scolaires

À la question d' « Éduquer à la citoyenneté européenne, pour quoi ? » une des réponses se confond avec la mission incombant aux enseignants par l'application des programmes.

Éducation à la citoyenneté européenne et programmes scolaires

Selon vous la citoyenneté européenne apparaît-elle
dans les programmes scolaires
et si oui sous quelle forme ?

	Public	Privé
oui	EMC	<i>peu</i> - respect
	<i>peu</i>	langues - H-G - EMC
	<i>peu</i>	<i>peu</i>
	respect	EMC - langues
	<i>trop lourd</i>	langues
	5	5
non	2	2

Les réponses des quatorze enseignants ayant évoqué cette question se répartissent de manière binaire ; on peut ainsi constater qu'une majorité franche se dégage de

manière équitable entre les deux institutions (public et privé) pour valider l'existence d'un contenu.

Parmi les réponses négatives, on retient la précision ajoutée « *car non explicite* » (école privée 6) quand une de ses collègues également dans le privé élude par l'emploi de « *joker* » (école privée 8).

En approfondissant, on remarque que la forme sous laquelle ce contenu apparaît varie entre « peu » (cité 5 fois), une déclinaison des disciplines auxquelles cet enseignement se rattache « Géographie, Histoire, EMC, langues » (citée 2 fois) et un lien implicite avec l'EMC par l'emploi du mot « respect » (cité 3 fois).

La parole institutionnelle par la voix de l'IEN souligne l'évolution de la place de la citoyenneté d'une manière générale dans les programmes : *"On a eu l'EMC qui est arrivé en force, on a très clairement une évolution par rapport à la citoyenneté mais par rapport à la citoyenneté européenne, je ne suis pas persuadé qu'il y ait eu une montée en puissance très forte, même si à travers les langues effectivement on essaie de favoriser cette citoyenneté européenne"* tout en reconnaissant que dans l'Éducation nationale *"très clairement non, il n'y a pas d'impulsion particulière en tous cas pour l'éducation à la citoyenneté européenne."*

Ceci apparaît dans les propos de Catherine Lalumière, ancienne ministre et présidente de la Maison de l'Europe de Paris, déplorant *"la faiblesse de l'enseignement concernant les affaires européennes : on parle peu des organisations qui ont été créées après la Seconde Guerre mondiale, des institutions dont on a doté ces organisations des domaines dans lesquels l'Union intervient et des grandes décisions qu'elle prend ; on parle très peu de la citoyenneté européenne !"*²³⁶

Ce "parent pauvre des programmes scolaires"²³⁷ identifié par M. Carbonnell ne semble pas l'être uniquement sur le plan quantitatif mais également qualitativement.

En effet, un jugement qualitatif faisant apparaître des visions opposées émane de deux témoignages d'enseignants de classes similaires de l'enseignement public : « *c'est important que ce soit présent* » (école publique 1) et « *de toutes façons c'est beaucoup trop lourd et c'est extrêmement compliqué* » (école publique 4). À cela, un

²³⁶ LALUMIÈRE Catherine, "L'éducation à la citoyenneté... européenne", *Après-demain* 2013/3 (N°27-28, NF), p. 36

²³⁷ CARBONELL Maude, « Réflexions sur l'Europe et l'Union européenne à l'école : le projet EUTOOLS d'Aix Marseille Université, *Sciences Croisées*, numéro 14, juillet 2014.

enseignant (école privée 7) valide ces deux affirmations en ajoutant que « *c'est une notion compliquée mais qui a sa place dans le programme* ».

Un commentaire qualifiant de « peu » se prolonge avec la compensation « *alors on fait différemment* » (école privée 2) laissant entendre l'adaptation personnelle qui s'ensuit pour pallier le manque constaté.

Ceci à l'évidence ouvre la porte des représentations construites d'une part, et du paradigme du curriculum prescrit et réalisé d'autre part au travers du décalage vécu. Cette question, fortement liée au cadre de fonctionnement, et au vu de son influence essentielle sur les pratiques, fait l'objet d'un approfondissement et est traitée plus loin.

Ces éléments constituent l'amorce de représentations personnelles très variées aux incidences professionnelles tout aussi multiples dans l'exercice sur le terrain.

Comme toute représentation qui se construit, la pratique de l'éducation à la citoyenneté européenne en classe a à voir avec la vision personnelle de l'enseignant sur l'Europe.

C - VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Les trois hypothèses de la recherche s'appuient sur le sens donné aux pratiques mais aussi sur les représentations que se sont construites les enseignants, sans omettre le rôle essentiel joué par le cadre de fonctionnement :

- L'éducation à la citoyenneté européenne est l'enseignement visible d'un enjeu politique qui fait débat ;
- C'est un enseignement rejeté ou revendiqué par l'enseignant selon la représentation à l'Europe qu'il se construit ;
- C'est un enseignement fortement connecté aux territoires de dépendance.

C.1 La vision de l'Europe

"La question n'est pas ce que vous regardez mais ce que vous voyez".

Henry David Thoreau

L'éducation à la citoyenneté européenne est l'enseignement visible d'un enjeu politique qui fait débat ; cette première hypothèse situe les pratiques pédagogiques dans un cadre non consensuel, accueillant des divergences de vue.

Alors que selon un sondage de 2017²³⁸ 67 % des Bretons énoncent une perception positive de l'Union européenne, et que 81% d'entre eux jugent que l'appartenance à l'UE est une bonne chose, où se situent les enseignants interrogés ?

C.1.1 Répartition clivante public/privé

Vision de l'Europe

Comment qualifiez-vous le projet européen ?

	<i>Public</i>	<i>Privé</i>
<i>positif</i>	3	8
<i>négatif</i>	3	0

1 ni plus ni moins

La question "Comment qualifieriez-vous le projet européen aujourd'hui ?" met en évidence une répartition clivante parmi les enseignants :

- alors que les professeurs de l'enseignement public se répartissent de manière égale selon leur avis positif ou négatif, tous ceux de l'enseignement privé affirment un avis positif.

- parmi les professeurs du public, deux groupes se forment parmi lesquels on peut distinguer ceux exerçant en REP (se déclarant favorables au projet européen) tandis que les autres se positionnent négativement.

Au-delà de ce constat, l'analyse des mots utilisés et du contexte de leur emploi est attendue.

²³⁸ "Les Breton.ne.s et la citoyenneté européenne : Quel sentiment d'appartenance ?" Sondage réalisé du 5 au 19 décembre 2017 par GECE pour la Région Bretagne auprès d'un panel représentatif de la population bretonne (1024 personnes de 15 ans et plus interviewées par téléphone).

C.1.2 Quels mots employés et par qui : qui dit quoi ?

L'analyse des mots employés amène aux constats suivants :

Vision de l'Europe

Catégorisation des mots employés

	Public	Privé
positif	évite le repli sur soi échanger cohabitation de différentes identités ouverture, partage culturel, richesse	ouverture libre circulation simple pour voyager diversités larges et cultures engouement des enfants mobilité de base chance - diversité - richesse concret principe de réalité vision élargie France n'est pas que la France évite les cloisonnements espoir Europe forte démocratie - valeur - partage ne fait pas peur pas loin évite les conflits / devoir de mémoire extrêmement simple à fédérer respect des diversités (pas le même moule) respect des régions conscience entrepreneuriale préparation de l'avenir
négatif	manque d'intérêt (gens - enfants - instits) loin compliqué ne parle pas noyé dans un truc tout est décidé là-bas flou décalage Europe économique aucun visage art du compromis peu d'infos sujet polémique n'est pas fédérateur avenir = mondialisation (≠ Europe)	flou manque de mise en valeur pas facilement définissable

Par commodité, les enseignants ayant exprimé un avis négatif à l'endroit de l'Europe seront nommés "anti-européens" et ceux ayant exprimé un avis positif "pro-européens".

C.1.2.1 Du flou dans le flou : rejet ou regret ?

S'il est un mot consensuel chez ces enseignants c'est le terme "**flou**".

Ce générique se retrouve très fréquemment, décrivant tout à la fois une absence de contours et un ensemble imprécis et distancié, toujours soumis à des interprétations différenciées.

L'approximation déduite peut alors traduire, particulièrement par le ton employé, un rejet ("*c'est extrêmement flou*" - école publique 4) ou un regret ("*c'est encore flou, et ça manque de précisions et de mise en valeur*" - école privée 1).

C.1.2.2 Catégorisation des vocables chez les anti-européens

Quatre termes résument la perception de l'Europe :

- l'éloignement.

"*Tout est décidé là-bas*", "*Je pense que c'est quelque chose qui ne parle pas, l'Europe. Je trouve... l'Amérique ou le Pôle nord ça nous parle plus que l'Europe*" (école publique 2), "*Je sais que c'est l'Europe qui décide, on va être gentil, des trois-quarts des sujets*", "*C'est eux qui décident le plus de choses*", "*Je ne mets aucun visage*" (école publique 4), autant de propos qui traduisent parmi d'autres l'impression de décalage et de manque d'incarnation de l'Europe.

Le sentiment de perte de contrôle d'une part, et de manque de connexion avec le terrain et l'identité nationale d'autre part est accentué dans les propos suivants : "*J'ai l'impression d'avoir pas du tout la main-mise sur ce qui se passe en Europe justement, déjà j'ai pas tellement la main-mise sur ce qui se passe en France non plus, mais voilà c'est encore plus loin*" (école publique 2) ce que valide une autre enseignante par "*Le Parlement français n'a plus beaucoup de pouvoirs*" (école publique 4). Catherine Lalumière²³⁹ explique cette réaction récurrente par le "jeu démocratique souvent mal compris par les citoyens européens qui ont l'impression que les décisions de l'Union européenne sont prises loin d'eux, à Bruxelles, par des technocrates aveugles et sans expérience du terrain."

²³⁹ LALUMIÈRE Catherine, "L'éducation à la citoyenneté... européenne", *Après-demain* 2013/3 (N°27-28, NF), p. 37

- la complexité

On peut alors penser que l'éloignement ressenti ne facilite pas la compréhension : *"C'est imbuvable, les textes européens, c'est super dur de savoir les commissions, le Parlement, la banque, le machin..."* (...) *"pour avoir essayé de mettre le nez dedans c'est des concepts extrêmement compliqués et pas souvent vulgarisés"* (école publique 4).

Le fonctionnement des institutions se traduit par une difficulté à comprendre : *"C'est compliqué"* résumant deux professeures (école publique 2 - école publique 3), la seconde justifiant cette méconnaissance par le *"peu d'infos dans les médias ; dans ma vie j'ai peu d'informations sur l'Europe"*.

- le manque d'intérêt et d'efficacité

Il en découle alors une évidence pour une enseignante (école publique 2) pour qui *"ça n'intéresse pas les gens, ni les enfants ni les instits"*, d'autant que c'est la *"dominance d'une Europe économique"* qui prévaut, ajoutant *"tout ce qui est capitalisme tout ça... ça nous... les discussions sont... et aujourd'hui c'est plus la mondialisation que l'Europe, en fait. L'avenir c'est plutôt savoir parler dans d'autres langues, se déplacer, l'avenir c'est plus ça"*. Le manque d'efficacité est regretté au travers des propos d'une collègue (école publique 3) pour qui *"l'art du compromis a conduit à l'échec par rapport au glyphosate"*, appuyant que *"L'Europe, c'est une question politique"*.

En conséquence de quoi des observations dans les classes peuvent faire apparaître une paupérisation au niveau de la pratique liée au fait que *"les enseignants ne sont pas investis (rires) d'une volonté très forte en tous cas... je ne suis pas persuadé qu'ils considèrent que ça fait partie de leur mission."* (B. Trobo, IEN)

- un sujet polémique

De la politique à la polémique, il n'y a qu'un pas : les décalages, approximations, flous, distances conduisent une professeure (école publique 4) à qualifier l'Europe de *"sujet de plus en plus polémique"*. Selon elle, *"À l'heure actuelle il n'est plus possible de critiquer l'Europe, même entre nous, même entre collègues, sans passer pour un facho (...) c'est pas un sujet qu'on a envie d'aborder parce que ça peut rapidement partir en polémique"*. On est loin d'un concept consensuel qui toutefois n'est sans doute pas déconnecté du cadre institutionnel qui sera traité plus loin.

C.1.2.3 Catégorisation des vocables chez les pro-européens

Les mots employés font apparaître un lien avec :

- **des valeurs démocratiques revendiquées**

> **l'ouverture aux autres** est sans conteste la valeur dominante par ses effets positifs produits : *"Je trouve que l'ouverture sur le monde est primordiale pour la formation de l'être et je pense justement que c'est ça qui permet d'être beaucoup plus tolérant et d'accepter une différence"* (école publique 1). Ainsi, la connaissance de l'autre construit une richesse par les apports en langues et cultures (*"Je trouve ça très riche de découvrir d'autres cultures"* - école privée 2), évite les cloisonnements et le repli sur soi (*"Ça me parle l'Europe, je pense justement que... ne pas être fermé sur soi et voir au-delà des frontières et prendre ce qu'il y a de bien à prendre dans les autres pays et donner aussi, échanger"* - école publique 6), et lutte contre les incompréhensions et peurs (*"La citoyenneté européenne c'est la connaissance et donc plus de tolérance, et puis ne plus avoir peur de l'autre"* - école privée 4, *"L'Europe ben non, ça nous fait pas peur, au contraire, on ne peut y aller que d'un bon pied"* - école privée 6).

> **le respect** émane de cette diversité rencontrée comme l'exprime un chef d'établissement (école privée 3) pour qui *"le respect entre personnes, entre pays, entre cultures différentes, c'est la première étape"*. Mais cette valeur ne s'applique pas seulement entre citoyens : elle est incarnée également par la cohabitation de différentes cultures et identités (*"Moi je n'ai jamais vu d'opposition qui pouvait exister entre défendre sa culture locale au contraire et le fait d'avoir des racines (...) tu as des racines donc tu es bien chez toi, dans ta culture, ça t'ouvre à celle des autres"* - école publique 7).

> **la paix** est présentée comme une valeur fondamentale traduite au travers du devoir de mémoire : *"C'est bien le devoir de mémoire qui fait que les gens s'en souviennent, et c'est parce que tu t'en souviens que tu refais pas les mêmes conneries"* (école privée 4).

Une forte vision démocratique est alors résumée ainsi : *"Chic ! on est en démocratie nous, grand Dieu ! Et que tout le monde y soit ! Et si l'Europe peut servir véritablement à ça, à faire en sorte qu'on puisse partager cette démocratie-là, c'est gagné !"* (école privée 6).

- une simplicité et une proximité : vers une subsidiarité

Le terme de "simplicité" apparaît de façon récurrente dans les discours évoquant *"la libre circulation des personnes et des marchandises"* (école privée 7) et la facilité à voyager (*"C'est plus simple pour voyager"* - école privée 8). De fait, une proximité *"L'Europe va devenir l'unité de base au niveau de la mobilité"* (école privée 3) s'établit aussi dans la vie quotidienne par une plus grande visibilité : *"depuis une quinzaine d'années, je trouve que le mot européen est plus que le mot, il y a des actions concrètes derrière."* (école privée 1).

La notion de subsidiarité émerge des propos suivants : *"L'Europe, l'échelle européenne, pour ma part, respecte aussi les régions (...) dans le sens où l'Europe respecte et les nations et les régions, donc les particularités locales également. Dans l'Europe y a pas de sens d'uniformisation."* (école privée 3).

- une vision supra-nationale

Pour un des directeurs rencontrés (école privée 7), *"la France n'est pas que la France"*, ce qui défend une position à *"développer tout ce qui est citoyenneté, non pas citoyen français, mais cette dimension européenne"* (école privée 1) que l'on retrouve chez un autre enseignant (école privée 5) : *"Si on pense Europe, on pense d'abord supra-national"*.

- un principe de réalité

La réalisation du projet européen apparaît également dans les discours : *"On n'a pas le choix, la France fait partie de l'Union européenne, jusqu'à preuve du contraire on y est toujours, la France est un acteur principal de l'Europe (...), c'est une réalité (...) c'est des élèves qui sont nés dans l'Union européenne, qui vont vivre dans l'Union européenne"* (école privée 7), *"Ils seront de toutes façons partie prenante de ce qui va se passer dans les années futures"* (école privée 1).

- une vision économique et politique du projet européen

Apparaissant fondamentalement libéral, le projet européen est relié chez certains acteurs de l'éducation à *"une conscience plutôt entrepreneuriale et libérale"* ; *"cette culture-là on y adhère complètement et on ne la voit pas comme une instrumentalisation de nos élèves"*. Les propos se poursuivent par une pleine adhésion à la diversité qui est vécue *"comme une opportunité, comme une respiration, comme*

une source de liberté, parce que pour moi l'Europe va défendre la multiplicité des réseaux et des systèmes (...) mon attachement à l'Europe il est aussi pour défendre cette diversité-là et ne pas se fossiliser sur une seule manière de faire vivre l'éducation (...) L'Europe pour nous c'est une chance parce que l'Europe rappelle que la diversité est une richesse". (école privée 3).

Une enseignante (école privée 6) poursuit par *"l'espoir d'une Europe forte pour construire, pour être, je pense qu'on a des valeurs à partager avec les autres (...) on n'échappe pas à la mondialisation"* que renforce un directeur (école privée 3) par l'idée que le projet européen développe *"la conscience de préparation de l'avenir"*.

C.1.2.4 Paradigmes opposés : les mêmes mots pour dire le contraire

La comparaison des mots utilisés amène à souligner la complète contradiction employée pour qualifier la vision de l'Europe chez certains enseignants, selon leur exercice dans le secteur public ou le secteur privé.

Il en est ainsi pour :

- loin : *"L'Europe, c'est encore plus loin"* (école publique 5) et *"L'Europe c'est pas loin"* (école privée 3).
- fédérateur : *"L'Europe, c'est pas très fédérateur"* (école publique 5) et *"C'est extrêmement simple à fédérer"* (école privée 4).

La diversité, terme récurrent dans le domaine européen s'il en est, se rencontre aussi ailleurs.

C.1.2.5 Du vocable au vocabulaire : quand la forme révèle le fond.

L'observation des termes fait également apparaître l'emploi de mots de registres différents selon l'exercice d'origine. En reliant avec la notion de "flou" citée plus haut, on peut penser que le manque de clarté amène l'emploi de vocables distincts, y compris dans le registre de la langue.

Exemples de locutions relevées chez deux enseignants anti-européens :

"... en telle année le CECA machin..." (école publique 2)

"... L'Europe, c'est noyé dans un truc..." (école publique 2)

"... Je pense que tout est décidé là-bas..." (école publique 2)

"... c'est super dur de savoir les commissions, le parlement, la banque, le machin..."
(école publique 4)

"... c'est extrêmement flou (...) il faut se dépatouiller..." (école publique 4)

Exemples de locutions relevées chez trois enseignants pro-européens :

"... la France appartient à l'Union européenne..." (école privée 7)

"... ces élèves sont nés dans l'Union européenne et vivent dans l'Union européenne..." (école privée 7)

"... les gens confondent certains termes comme c'est le cas de beaucoup de monde je pense entre l'Europe géographique, la Communauté européenne, l'Espace Euro..." (école privée 5)

"... ça a forgé un peu cette conscience européenne" (école privée 3)

C.2 Le parcours personnel

"Les pratiques pédagogiques relatives à l'Union européenne semblent en partie liées aux représentations des enseignants à l'égard de l'Europe, elles-mêmes résultant des trajectoires personnelles de ces derniers"²⁴⁰.

Hélène Bourdieu

C'est un enseignement rejeté ou revendiqué par l'enseignant selon la construction qu'il s'en est faite.

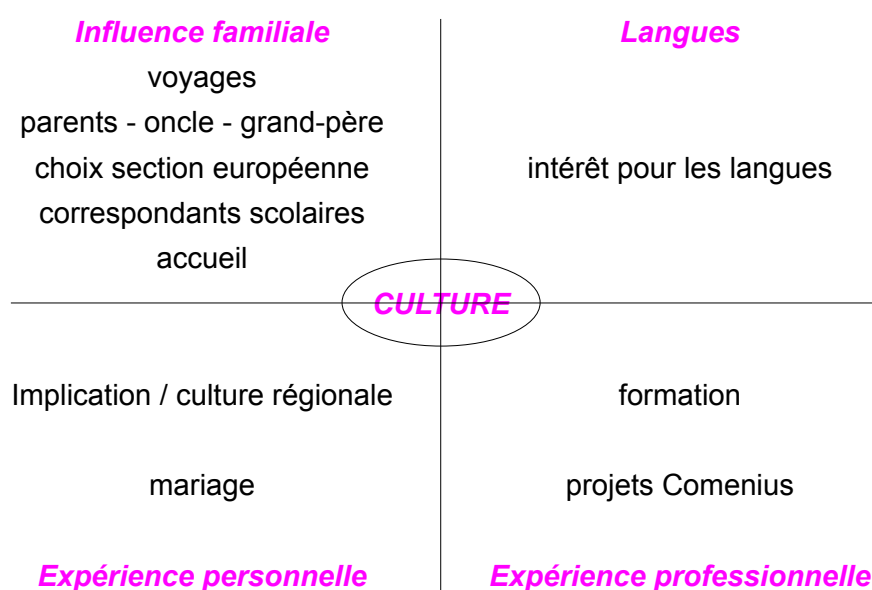
Cette deuxième hypothèse relie la présence active et l'influence forte de la représentation de l'Europe aux expériences vécues par les professeurs dans leur vie tant personnelle que professionnelle.

²⁴⁰ BOURDIEU Hélène, *L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français*, Institut d'Études des Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015, p. 114

C.2.1 Des facteurs constitutifs

L'analyse des propos employés par les enseignants actifs en matière d'éducation à la citoyenneté européenne fait émerger différents facteurs en lien avec leurs propres enseignements :

Vision positive de l'Europe : facteurs constitutifs



C.2.1.1 Une constante : l'attrait pour les langues

L'observation des pratiques a souligné l'amorce souvent activée par l'approche linguistique qui peut trouver sa source dans l'attrait pour les langues ; on remarque souvent de pair une habilitation à l'enseignement d'une langue étrangère²⁴¹.

"Les langues que je pratiquais m'ont toujours intéressée et j'ai eu la chance d'avoir dès la 6^e des profs qui ont toujours su m'intéresser". Le témoignage de cette enseignante (école privée 1) en rejoint d'autres : *"J'ai un penchant pour les langues, j'ai une maîtrise d'espagnol, j'aime beaucoup l'anglais et les langues en général, disons que ça m'attire plus. Si on me propose un projet de sciences et un projet de langues, je vais plutôt choisir le projet langues"* (école privée 8), *"C'est vrai que dès que je vois langues je réagis"* (école privée 2), *"Les langues, ouais... le goût des lan-*

²⁴¹ BOURDIEU Hélène, *L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français*, Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015, p. 115

gues..." (école privée 4), *"Ça a toujours été ma volonté parce que moi j'ai fait LEA, langue étrangère appliquée anglais espagnol"* (école publique 1), *"J'ai le goût des langues, ouais, j'aime bien, j'ai habité cinq mois aux États-Unis, ça aide (...) j'ai l'habilitation anglais, j'ai pas passé pour l'allemand, j'aurais pu"* (école privée 5).

C'est ce que confirme la voix institutionnelle : *"Les élèves qui sont le plus sensibles sont des élèves dont les enseignants ont une implication forte au niveau des langues, ou alors des enseignants qui participent à un projet Erasmus+, donc on reste encore au niveau des langues, ou encore des enseignants qui ont un projet de correspondance avec d'autres classes et c'est encore au travers des langues."* (IEN)

Si l'attrait pour les langues peut avoir une connexion avec un exercice actif de l'éducation à la citoyenneté européenne, qu'en est-il de sa carence ?

Les enseignants anti-européens de cette étude n'ont pas exprimé d'intérêt spécifique pour les langues, à l'exception d'une enseignante qui établit une relation négative, voire explicative : *"Je n'ai jamais été européenne, en plus je suis nulle en langue"* (école publique 4).

L'absence d'éléments favorisants est donc tout autant à prendre en compte que leur présence, et contribue à apporter des explications relatives à l'enseignement à l'Europe.

À tout cela, viennent s'ajouter d'autres facteurs liés à l'influence familiale et personnelle.

C.2.1.2 Des facteurs dominants : famille et expérience personnelle

C.2.1.2.1 L'influence de la famille

D'une fréquence de voyages dans l'enfance à l'accueil de correspondants, les vécus partagés en famille à l'âge de l'enfance et de l'adolescence ont pu nourrir le terreau à l'ouverture : *"J'ai toujours été attirée par les voyages mais je pense que c'est lié, c'est familial, on n'a jamais vraiment voyagé à l'étranger avec mes parents, c'était plus des... on passait la frontière entre guillemets, mais c'est sûr, je pense que c'est ça, c'est les premiers passages de la frontière de la France à l'Espagne ou à la Suisse, mais principalement à l'Espagne, c'était ça aussi qui était curieux, mes parents ne parlaient pas espagnol, ils n'étaient pas à l'aise non plus en anglais, personne... ce qui m'a donné envie aussi c'est les voyages que j'ai pu faire aussi, les*

correspondants qu'on a pu recevoir à la maison aussi, moi j'ai eu une correspondante allemande, j'ai été en Angleterre, mon frère et ma sœur aussi, tout ça aussi ça a fait que j'ai rapidement aimé les voyages et les échanges avec d'autres personnes" (école privée 2), "On a toujours reçu des correspondants à la maison, mes parents disaient toujours oui, donc on a fait beaucoup d'échanges, y a toujours eu, y a souvent eu des correspondants à la maison" (école publique 1).

La transmission familiale peut également intervenir dans la construction personnelle : *"J'avais un grand-père aussi qui m'a parlé beaucoup Première Guerre mondiale, Deuxième Guerre mondiale, et m'avait déjà mise au courant de ce que lui avait entendu pour ce qui avait été fait pour l'Europe, ça me semblait déjà confus, mais j'avais déjà une petite avancée" (école privée 1) ; "Mon père s'est retrouvé tout jeune, il est allé au Canada, et en langue... l'anglais, à devoir faire ses études... et c'est vrai qu'il en a toujours beaucoup parlé, il adorait ça, il a toujours écouté la BBC, mon oncle a des super capacités en langue... même si mon père n'a pas fait de grandes études, culturellement comme il était, comme il avait vécu ça, on a des amis anglais depuis 76 et ils ont toujours correspondu, ils ont été là-bas alors qu'ils se débrouillaient en anglais simplement" (école publique 1).*

L'origine de l'attachement peut être interprétée comme une adhésion de fait issue des relations dans la cellule familiale dont la résonance sera dépendante de la qualité de la relation : *"Moi j'ai toujours eu la fibre hein, puisque moi j'ai mon frangin qui est... qui travaille à Bruxelles, qui est conseiller juridique là-bas, donc j'ai toujours eu cette oreille Europe transmise par lui, ça s'est sûr" (école privée 4).*

Les témoignages précédents illustrent l'influence impulsante que la cellule familiale peut avoir ; toutefois, ce n'est pas une condition suffisante à elle seule à l'image des propos de deux enseignantes peu enclines à l'éducation à la citoyenneté européenne bien qu'étant passée par le cursus des sections européennes *"J'ai fait allemand européenne, j'ai été en Allemagne deux fois, pour des séjours linguistiques en terminale et en collège. Du coup j'ai aussi étudié beaucoup les relations Allemagne-France et puis l'Europe, mais après mais voilà, enfin pas beaucoup l'Europe, c'est un sujet que j'ai pas beaucoup investi, je saurais pas dire pourquoi. Mais si je suis allée en section européenne c'est parce que mon frère avait fait la même chose (...) j'ai suivi le choix de mes parents mais voilà, y avait aussi une question, y avait le lycée de l'Harteloire, c'était le lycée de la ville, on est peut-être mieux suivi, ils ont*

pas forcément d'idées élitistes mais je pense, il y avait ça aussi là-dessous dans mon cursus et voilà quand j'ai pris allemand première langue, ben j'ai pris parce que mon frère avait pris et je pense que ma mère avait également pris allemand première langue et voilà, et ça a pu nous influencer dans nos choix au début et je sais pas si on a vraiment eu le choix en fait (rires) (école publique 3), ou ayant été fortement influencée par un des parents "J'étais en 4^e ou 5^e au moment de Maastricht et chez moi c'était très politisé, donc mon père m'en parlait beaucoup, j'ai été obligée de prendre allemand par exemple parce que l'Europe c'était l'avenir (...) ce duo avec l'Allemagne c'était très important, moi j'étais obligée de faire de l'allemand, je voulais pas, pour mon père c'était l'avenir, mon père a toujours dit que l'Europe c'était l'avenir, mais je pense que son avis a changé parce que nous on est très à gauche tout ça..." (école publique 2).

Si la relation avec un encouragement parental ou familial dans l'enfance et l'adolescence peut intervenir, cela ne saurait évidemment suffire.

C.2.1.2.2 L'influence d'une expérience personnelle

Une situation authentique de mise en pratique de connaissances et compétences jusqu'alors juste subies à défaut d'être acceptées peut modifier un regard et déclencher une réelle adhésion. C'est le cas pour un enseignant qui lors de son service militaire sur le Cross Corsen ayant pour mission d'entrer en contact radio avec les équipages maritimes empruntant le rail d'Ouessant a découvert que ce rail n'avait *"pas été mis en place simplement par la France mais par l'ensemble des pays européens"* reconnaissant *"ça m'a ouvert à cette conscience qu'une côte française ou bretonne ben... concerne aussi, est concernée aussi par tous les pays européens"*. Cette mesure de la dimension européenne et mondiale trouve alors sa place de manière tout à fait réelle et concrète dans le quotidien au travers également de la pratique d'une langue internationalement parlée : *"Ça m'a déculpabilisé vis-à-vis de l'anglais parce que je trouvais que j'avais un accent, même si j'avais fait des études littéraires mais j'avais un accent médiocre qui me parasitait, et là être obligé de parler une langue avec des Philippins, des Américains, des Norvégiens, des Russes eh ben on parlait tous la même langue avec des accents tous plus à couper au couteau, parce qu'on parlait en radio donc on était obligés de tout épeler, et là l'accent comptait plus du tout et on se comprenait tous donc y avait cet aspect langue, cet*

aspect linguistique qui pour moi au départ est une barrière, et qui est tombée" (école privée 3).

Cette expérience en situation pour de vrai souvent déficiente dans les apprentissages scolaires, en particulier dans le domaine des langues, trouve ici un rôle réparateur grâce à une pratique associant l'environnement et contribuant ainsi à une valorisation personnelle et une augmentation de l'estime de soi.

Cette valorisation produit des effets durables car elle s'entend également dans le ton employé relatant les connaissances acquises et maintenues solidement en mémoire : *"c'est l'OMI, l'organisation maritime internationale qui met en place ces règles de navigation internationale mais en lien avec l'Europe, alors on était tous impactés dans le cadre d'environnement, dans le cadre de protection des côtes, de police, de lien entre les différents pays, l'obligation de travailler ensemble"* (école privée 3).

Cette activité concrète a contribué non seulement à une prise de conscience de la proximité et de la présence de l'Europe dans la vie quotidienne par une modification du regard : *"Il y a eu une connexion et peut-être dans la conscientisation parce que voilà, l'Europe moi... je voyais sous l'angle Marché européen, je voyais l'Europe comme une Europe économique"* (école privée 3), mais aussi par une implication concrète au travers d'une responsabilité exercée : *"Ça me paraissait très lointain, en tant qu'enseignant, moi je ne me voyais pas comme acteur de l'Europe"* (école privée 3).

L'expérience et les responsabilités ont donc une incidence sur les représentations, et influencent fortement la pratique comme l'affirme l'Inspecteur : *"J'ai deux enseignants qui y sont attachés, ce n'est pas un hasard, ces enseignants ont vécu plusieurs années dans des pays européens, ils ont développé à titre privé cette conscience-là, donc ils ont envie de la faire partager, ils vont s'appuyer sur leur propre vécu, leurs expériences, mais l'enseignant qui n'a jamais quitté le Finistère c'est sans doute difficile de s'ouvrir, et ça pose la question de la manière dont un enseignant peut transmettre quelque chose si lui-même y est assez étranger. Cette implication dans la citoyenneté est extrêmement tributaire de la perception de l'enseignant."*

Une situation personnelle et intime peut également conduire à un renforcement de

la conscience européenne ; c'est ce que met en avant une professeure évoquant la part importante d'un *"côté personnel chez l'enseignant, moi je me suis mariée avec un Espagnol"* (école publique 1) rendant évidente cette prédisposition.

Des activités culturelles peuvent aussi servir de point d'ancrage d'une construction : *"Ma première rencontre avec l'Europe, oui c'est dans le cadre des danses traditionnelles, on avait fait un échange de groupes de danse... j'avais, je sais pas... j'étais ado"* (école privée 6).

C.2.1.3 Des facteurs favorisants et consolidants

Il apparaît que parmi les praticiens actifs, qu'ils soient de l'enseignement public ou de l'enseignement privé, des expériences professionnelles agissent comme autant d'accélérateurs ou de solidifiants.

Il en est ainsi de la formation professionnelle.

C.2.1.3.1 Les formations en langues

"Michelle a une responsabilité énorme, énorme..." (école privée 3). Le ton emphatique employé accentue le sens de ces propos et attribue une responsabilité considérable aux formations proposées par la formatrice en langues, à la fois dans le cadre des offres proposées et de leur qualité constatée. Ceci est également valorisé par un autre témoignage : *"... certainement la connaissance de Michelle Mergalet²⁴² (...) Je suis assez sensible aux formations que proposait Michelle sur les langues (...) Je pense que alors je n'étais pas fâchée avec l'anglais, pas du tout, mais qui m'a redonné envie d'apprendre l'anglais je pense, donner l'envie d'échanger davantage..."* (école privée 2).

Les mises en relation peuvent également déboucher sur des rencontres qui seront déterminantes par la suite : *"J'ai eu l'occasion de rencontrer par Michelle Mergalet une enseignante anglaise qui souhaitait venir en France pour continuer à parler régulièrement français. Donc cette personne est venue chez moi et de là on a commencé à tisser des liens (...) et je pense que c'est vraiment la rencontre avec cette personne, avec Rebecca (...) moi j'ai eu la chance de rencontrer Rebecca."* (école privée 2). L'amitié née de cette rencontre donne une valeur ajoutée à la perception de la langue par sa fonction de communication.

²⁴² Formatrice en langues et ouverture à l'international pour le premier degré (enseignement privé)

C.2.1.3.2 Les formations COMENIUS

Les expériences relatées par les professeurs ayant suivi ces programmes sont consensuelles pour reconnaître, malgré la lourdeur de la constitution des dossiers, leur intérêt pédagogique important.

Les témoignages concernés (un de l'enseignement public, un de l'enseignement privé) placent la narration de cette expérience en première position lui octroyant une place privilégiée dans le ressenti. En outre, les termes employés sont très positifs décrivant ce projet dont il ressort qu'il est :

- **fédérateur** : *"Toute l'école a fait partie d'un projet Comenius (...) toute l'école était investie dans ce projet-là "* (école publique 6) ; *" Y a des enseignants qui n'ont pas mis les pieds dans un de ces pays mais qui ont participé activement avec leur classe au projet"* (école privée 3).

- **inscrit dans la durée** : *"C'est un projet qui a duré deux ans"* (école publique 6).

- **valorisé et valorisant** par les moyens mis à disposition : *"On avait un budget de 17 000 € pour pouvoir sur deux ans couvrir les frais de transport sur les trois visites, transport et hébergement, et porter aussi le projet sur tous les achats de commande de matériel spécifique pour le projet"* (école privée 3).

- **innovant dans la forme** : *"On est allés par paires dans ces pays-là"* (école publique 6), *"À chaque fois on partait sur une base de quatre enseignants et moi"* (école privée 3).

- **déclencheur de changement de vision ou d'évolution de pratique** : *"... moi c'était un peu un électrochoc et qui se trouve à l'occasion de projets immobiliers qu'on peut avoir ici au niveau de l'établissement (...), des retombées très positives dans le sens où les enseignants ont eu le même électrochoc que le mien dans les systèmes éducatifs différents, ça a forgé un peu aussi cette conscience européenne"* (école privée 3).

On note donc une vision partagée sur cette expérience aux effets durables puisque chacun des projets remonte à quelques années (une dizaine d'années pour l'un, quatre ans pour l'autre).

C.2.1.3.3 Les formations : besoins et offres

Le classement en REP des établissements ouvre pour les personnels de ces derniers des droits à des formations en lien avec le dispositif de réussite éducative, non exclusives d'autres formations comme celle suivie à Oxford deux semaines dans le cadre Erasmus par une professeure (école publique 6). Une directrice a pour intention de développer également un projet Erasmus dans son établissement (école privée 3).

S'agissant des formations spécifiques à la citoyenneté, française ou européenne, un relatif consensus s'établit entre les enseignants des deux structures pour souligner la paupérisation des offres malgré le besoin ressenti : *"J'ai pas beaucoup de compétences pour ça, il faut des connaissances, je ne me sens pas assez solide pour parler des lois européennes"* (école publique 5) ; *"J'aurais besoin de formation déjà moi pour bien comprendre le concept pour aller plus loin"* (école publique 4) ; *"Non, pas de formations particulières"* (école privée 1), *"Du tout, zéro, rien. C'est clair, net, pas une seconde"* (école privée 5).

Ceci est confirmé institutionnellement, d'une part par l'enseignant d'ÉSPÉ Laurent Escande²⁴³ notant l'insuffisance des connaissances des élèves en formation au sujet des institutions françaises, et encore plus pour les institutions européennes pour lesquelles *"c'est pire et il faut tout revoir"*, et d'autre part par l'inspecteur : *"En formation initiale pour les langues, c'est peu de choses, donc pour l'EMC je ne serais pas surpris qu'il en soit de même, donc on peut dire que ce temps est assez infime. Par contre ce que je peux dire et je vais parler de manière plus assurée, au niveau de ma circonscription, puisque c'est moi qui décide au niveau de la formation et moi je suis très attaché à l'EMC, on met des formations au travers des débats, mais c'est l'EMC et ce n'est pas l'éducation à la citoyenneté européenne. "*

La nécessité de la formation est également revendiquée sans nuance par un chef d'établissement : *"Ça devrait être obligatoire, les apports d'aller voir ailleurs, l'ouverture, d'empêcher les gens de se scléroser, là je parle de formation continue en général, chaque fois que tu vas à une formation, ah ouais c'était chiant mais enfin non t'as toujours un truc à prendre, même si un seul truc, là je suis allé voir sur le*

²⁴³ BOURDIEU Hélène, *L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français*, Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015, p.114

climat scolaire, y a plein de choses bien qui se font ailleurs et pour moi y compris à l'étranger, moi je prends, le Royaume-Uni je comprends pas qu'ils s'en aillent là, ça m'énerve mais c'est un très mauvais signal (...), quoi qu'on en dise c'est un très mauvais signal mais euh... mais je sens qu'on est plus forts quand même, c'est là les Anglais qui vont faire que ça va se saper, mais ouais... j'ai vu moi à plusieurs occasions dans les classes en fonctionnement en observation qu'il y avait quand même des choses à prendre dans leur système et on n'y est pas en France..." (école privée 4).

On lit le côté indispensable de la formation également dans les propos de Catherine Lalumière rappelant que *"Évidemment, l'ensemble de ces questions est complexe, mais n'est pas plus compliqué à enseigner que bien d'autres disciplines, à condition - cela devrait aller de soi - que les professeurs soient formés à cet enseignement, ce qui, encore aujourd'hui, fait défaut."*²⁴⁴

Si les apports de formation confortent les actions éducatives citoyennes, l'absence de formation à elle seule ne saurait en expliquer la carence.

Compte-tenu des témoignages des deux enseignants des établissements en REP et d'un chef d'établissement qui nuancent ce manque - ce dernier considérant que cela relève de l'autoformation - , il semblerait que cette carence ne suffise pas à gripper la machine et freiner l'éducation à la citoyenneté dans la pratique.

C.2.1.4 Un fil rouge : la culture

Un point commun émerge chez tous les acteurs défenseurs d'une éducation à la citoyenneté européenne : il s'agit de la place donnée à la culture se révélant à la fois socle et valeur ajoutée.

André Malraux, cité par E. Loyer, la valorise puissamment en la qualifiant de "seule force qui permette à l'homme d'être aussi puissant que les puissances de la nuit, c'est un ensemble d'œuvres qui ont en commun ce caractère à la fois stupéfiant et simple d'être des œuvres qui ont échappé à la mort"²⁴⁵ et l'associe à une perpétuation de la vie. Pierre angulaire d'une transmission, la culture permet d'être "en dialogue avec quelque chose dont il ne reste rien."²⁴⁶

²⁴⁴ LALUMIÈRE Catherine, "L'éducation à la citoyenneté... européenne", *Après-demain* 2013/3 (N°27-28, NF), p. 36

²⁴⁵ LOYER Emmanuelle, *Une brève histoire culturelle de l'Europe*, Paris, Flammarion, 2017, p. 289

²⁴⁶ *Ibid.* p. 290

On retrouve la culture et ses partages bénéfiques tant dans la sphère personnelle que professionnelle par :

- **Mise à profit du réseau professionnel du conjoint pour faire intervenir des jeunes dans l'école** : *"Mon conjoint travaille dans une association qui s'appelle Gwennili qui est pour la mobilité européenne, mobilité des jeunes, qui là est en charge pour cette année de cinq jeunes services volontaires européens. Et donc là il m'avait proposé avant Noël que ces jeunes viennent présenter Noël dans leurs pays, les coutumes, elles sont passées dans toutes les classes, une par classe et on a tourné"* (école publique 6).

- **Partage de culture avec implication du conjoint (espagnol)** : *"On est arrivé à ce que mon mari fasse une paella chez moi pour vendre des parts"* (école publique 1).

- **Extension de l'activité culturelle scolaire à l'intérieur de la cellule familiale** : *"Et puis c'est vrai qu'on se voit en dehors aussi, on se voit l'été quand elle est là en vacances quand ils viennent en France et inversement, je suis allée avec mon conjoint en Angleterre et mon conjoint qui ne parle pas un mot d'anglais, qui ne sait pas faire une phrase, il n'a qu'une envie c'est de retourner en Angleterre, il trouve ça très exotique, non mais c'est rigolo, c'est vrai quand on approche de l'Angleterre, on a l'impression qu'il va aux Maldives, quoi. Pour moi c'est pas hyper dépaysant mais lui ça l'est encore plus, mais c'est vrai qu'on n'a pas la barrière de la langue puisque Beccie va parler français."* (école privée 2)

- **Fondement de l'éducation des enfants du couple sur le partage de cultures** : *"Mon mari étant espagnol, il a sa famille en Espagne, on y va, mes enfants sont complètement bilingues, bon ils sont complètement bilingues au point de vue oral mais ils sont bilingues dans leur culture aussi. On a vraiment insisté là-dessus. On connaît et on accepte la culture de l'autre et nous on mange très espagnol, et on fait les fêtes françaises et les fêtes espagnoles, voilà... les enfants ont toujours eu les deux, on a toujours insisté pour qu'ils aient aussi le plus possible, qu'ils connaissent déjà la culture de l'autre pays et qu'on puisse nous aussi le faire, mon mari est très, très espagnol, même si on est restés vivre en France."* (école publique 1)

- **Connexion entre le niveau local et le niveau européen dans le cadre d'activités culturelles** : *"De toutes façons beaucoup de groupes traditionnels faisaient des échanges, y a même ce qu'on appelle les Européades, c'est un organisme, c'est*

plein de groupes traditionnels qui tous les ans font une grande manifestation dans un des pays d'Europe, dans une des villes, et c'est organisé par un groupe et y a par exemple une des amies elle rencontre des Sardes tous les ans, elle sait qu'elle va rencontrer un groupe de Sardaigne et ça fait, je sais pas, ça fait 20 ans qu'elle y va. Tu vois, ça va au-delà de la génération." (école privée 6)

- Prolongement des partages culturels personnels dans la pratique professionnelle : *"L'histoire à l'origine c'était une copine qui faisait partie d'un groupe de danse irlandaise et puis à force de discuter on s'est rendu compte qu'on était tous les deux instits, et puis entre discussions de coin de bar comme ça après le spectacle, elle était venue ici avec son groupe, nous on était allés là-bas avec le mien, puis on s'est dit pourquoi pas un échange de classes..."* (école publique 7).

Au contraire d'effets clivants, la culture sert ainsi de socle, de fondement, de moyen d'échanger : *"On a plein de choses en commun et nos origines, nos traditions se rejoignent à un moment quoi (...) On se rassemble, on se parle, on parle la même langue même sans le pâté Hénaff quoi. Et là c'était très fort."* (école publique 7).

Selon l'écrivain suédois Ulf Peter Hallberg, la culture développe des valeurs éducatives citoyennes en se révélant *"la meilleure arme contre le populisme"* dans la mesure où l'art et la culture incitent à ressentir plus de respect vis-à-vis de nous-mêmes et des autres alors qu'au contraire le développement de la pensée, de la littérature, de la musique et des autres formes artistiques élargit notre vision de l'économie, de la politique et des phénomènes sociaux²⁴⁷.

Conscientisée ou non, l'interférence de la culture dans le champ politique semble établie par la connexion avec la chose publique. À l'inverse, *"si le dialogue avec la culture est inexistant, la politique est elle aussi une coquille vide, l'avenir de la politique dépend de la culture."*

- L'activation de la culture régionale dans le processus d'apprentissage

L'entité régionale a vu le jour par la loi du 5 juillet 1972 ce qui a conduit les régions à une recherche d'autonomie vis-à-vis du département et de l'État, particulièrement en valorisant depuis les années 1980 une culture régionale par une mise en avant à travers l'utilisation de symboles (langues, lieux), la mise en valeur du patrimoine

²⁴⁷ HALLBERG Ulf Peter "La culture, meilleure arme contre le populisme" in *Le Courrier international*, n° 1430, 29 mars au 4 avril 2018

régional et la promotion de personnalités locales²⁴⁸. Cela a contribué à renforcer le sentiment d'appartenance à cette dimension territoriale qui fait ressortir un attrait identitaire fort de la Bretagne²⁴⁹.

La notion d'identité et de citoyenneté est sous-jacente : *"Moi je suis très attaché à ma région, ce qui n'est absolument pas un obstacle, être bien dans son identité, dans son pays, ben ça te donne une totale ouverture sur le reste et ça te permet d'appréhender le reste, et quand tu vois le reste... ben... c'est les mêmes valeurs hein ! Tu vas dans le folklore auvergnat ou provençal, tu as les mêmes règles. C'est comme dans les religions, les valeurs de base sont les mêmes, respect de l'autre et compagnie"* (école publique 7).

Qu'en est-il des identités revendiquées par ces enseignants ?

C.2.2 Culture et identité : le cœur et la raison

En terme d'identité et territoire d'appartenance, il apparaît intéressant de savoir où se situent ces enseignants, ou plus précisément où ils déclarent se situer.

Cette question illustre l'influence de l'identité sur ses pratiques car comme le souligne Philippe Tizon²⁵⁰, "malgré la mobilité des hommes et la globalisation des enjeux socio-économiques, il faut encore être et se sentir de quelque part pour agir et être reconnu".

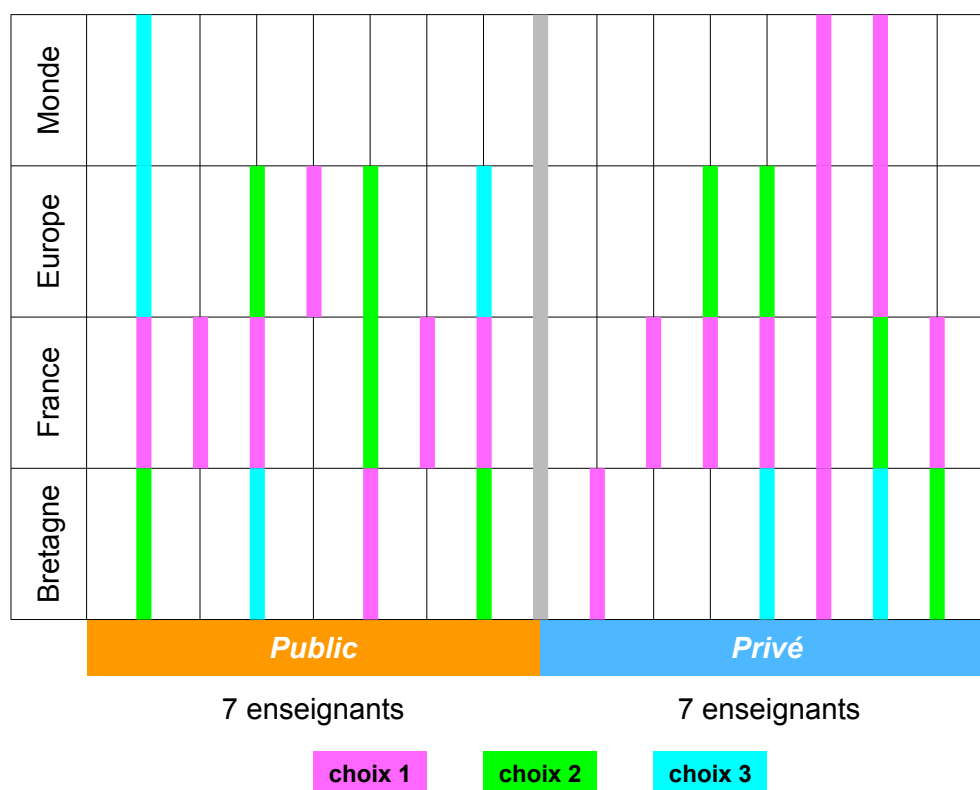
²⁴⁸ GUÉRIN-PACE France, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique* 2006/4 (Tome 35), p. 298-308.

²⁴⁹ *Ibid.*

²⁵⁰ TIZON Philippe, cité par France GUÉRIN-PACE, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique* 2006/4 (Tome 35), p. 298-308.

Comment vous situez-vous en terme d'identité ou de citoyenneté ?

Identité annoncée et priorisée



L'analyse des réponses amène deux constats principaux :

C.2.2.1 La prévalence de l'identité française

Les trois-quarts des professeurs ont répondu qu'ils se considéraient avant tout français, ce qui s'inscrit dans le cadre de référence du métier d'enseignant et des 19 compétences s'y référant. Cette appartenance a été exprimée de manière exclusive par trois enseignants seulement ce qui conduit, toujours avec les limites de l'étude non exhaustive, à retenir une tendance vers la diversité des identités.

C.2.2.2 Une multi-identité revendiquée aux effets remarquables

Française et bretonne, française et européenne, française et quimpéroise, etc., les combinaisons évoquées sont multiples et parlantes, tant par les degrés d'investissement que par leur origine. Elles s'inscrivent dans une adhésion avec le sentiment de triple niveau de citoyenneté revendiqué par 79% des Bretons selon un sondage réa-

lisé en 2017²⁵¹.

Certains témoignages amènent à réfléchir sur des contradictions ou plutôt des représentations personnelles :

- définition personnelle du territoire et recomposition de la géographie : l'attachement individuel peut faire apparaître un découpage autre que l'officiel, faisant prévaloir un fort ancrage local, exclusif du niveau régional : *"Je ne me sens pas bretonne, plutôt française avec option bigoudenne"* (école privée 8).

Cette perception personnelle traduit l'appartenance géographique par une étendue très variable²⁵², d'un espace localisé et restreint - le hameau, le quartier - à des espaces de taille intermédiaire - la commune, le département, la région -, voire même des ensembles géographiques plus vastes - un pays, un continent.

- du local au mondial ou du mondial au local : deux visions différentes avec influence différenciée sur la pratique.

Tout en associant différentes identités, la plupart des enseignants positionne d'abord l'identité française qui se présente comme un but à atteindre : *"On voit déjà la commune, après j'aime bien faire le département, la région, le pays, mais c'est vrai que souvent je m'arrête au pays"* (école publique 2). Une autre vision, moins partagée, invite à *"mettre la citoyenneté européenne en haut et ça c'est pas fait suffisamment souvent... même si les drapeaux européens on commence à en voir, si on regarde bien on n'en voit pas tant que ça... Moi je décline ça comme ça : citoyen du monde, citoyen européen... jusque... c'est un tout quoi, pourquoi il faudrait... je pense justement que le prendre dans l'autre sens ça c'est pas bien. C'est important de discuter avec les gens et savoir s'ils vont du petit vers le grand ou du grand vers le petit et je pense que ça définit pas mal ce que pensent les gens au niveau politique derrière."* (école privée 5).

De même, une connexion s'établit entre la perception d'une identité élargie et le sens porté à son enseignement : *"Je suis citoyen français mais mon identité est bien sûr bretonne, même si celle-ci a été bafouée pendant des décennies par l'État"*

²⁵¹"Les Breton.ne.s et la citoyenneté européenne : Quel sentiment d'appartenance ?" Sondage réalisé du 5 au 19 décembre 2017 par GECE pour la Région Bretagne auprès d'un panel représentatif de la population bretonne (1024 personnes de 15 ans et plus interviewées par téléphone).

²⁵² GUÉRIN-PACE France, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique* 2006/4 (Tome 35), p. 298-308.

français. Et elle l'est toujours, je te rassure, il n'y a qu'à voir le mal de chien qu'il y a à réifier la charte européenne des langues et à reconnaître une Bretagne à 5 départements. C'est cette culture bretonne, de tous temps ouverte sur l'extérieur ne serait-ce que par sa position géographique, qui m'ont naturellement ouvert sur l'Europe et le monde. Un peu d'histoire y compris récente nous enseigne que cette absence d'ouverture et donc cette méconnaissance de nos voisins entraîne des intolérances, des reports de problèmes et donc des conflits. Quand on constate la recrudescence des populismes, du retour du protectionnisme ici ou là, on se dit qu'on a vraiment quelque chose à faire dans nos écoles" (école privée 4) et "Le fait de savoir où tu es, ça te permet de savoir où tu vas : sans hier et sans demain, aujourd'hui ne vaut rien. Mais le fait de savoir d'où tu viens effectivement te permet de savoir qui tu es et où tu vas, ne pas retransmettre les erreurs qu'ont pu faire les anciens, on pourrait faire un bouquin là-dessus, c'est vachement vrai, quoi." (école publique 7).

- la perception de l'identité émane d'une construction.

De manière consciente, des enseignants relient leur appartenance identitaire à une construction. Cette résultante est liée aux espaces. En effet, les lieux sont reconnus comme des contextes indissociables de tous les moments forts de la construction de l'identité²⁵³. C'est sur ces territoires que s'inscrivent les élaborations qui font ensuite dire à cette enseignante : *"Je suis française, européenne et bretonne, dans cet ordre-là... parce que... d'abord je parle français, je... même si je sais que le parlement à nous a perdu beaucoup de pouvoir, je... c'est peut-être la formation que j'ai eue où justement on a tout fait pour me former à la citoyenneté française voilà, on m'a toujours mis en avant les avantages d'être français."* (école publique 4). C'est aussi ce que décrit une autre enseignante par des faits qui se sont produits ou pas, des rencontres qui ont eu lieu ou pas, des voyages qui se sont déroulés ou pas : *"Je pense que c'est difficile de se sentir européen sans avoir voyagé ou avoir eu l'opportunité de découvrir à travers la littérature ou je ne sais quoi... leurs manières de penser dans les autres pays, pourquoi ça nous ressemble et pourquoi on partage tous ces points communs-là. En fait je ne me mets pas de limites, j'ai pas l'impression de revendiquer une entité propre, politiquement ou géographiquement, ou*

²⁵³ GUÉRIN-PACE France, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique* 2006/4 (Tome 35), p. 298-308.

euh... sans doute plus française qu'européenne parce que je voyage peu en Europe mais c'est pas un sentiment d'exclusion, l'Europe c'est que dans ma vie de tous les jours j'ai peu d'informations finalement et peu d'interactions qui me viennent des autres pays ou que je prends d'autres pays, que j'évolue beaucoup en France, mais c'est pas une exclusion de l'Europe, c'est pas voulu" (école publique 3). Cette résultante correspond à la description faite par France Guérin-Pace²⁵⁴ confirmant que "plus que la nationalité ou le lieu de naissance, c'est le contenu de la trajectoire résidentielle qui explique les plus grandes variations d'échelle dans la déclaration d'un sentiment d'appartenance".

- les derniers seront les premiers : des expressions contradictoires par le ton ou la formulation

Les commentaires et justifications nuancent un cloisonnement qui ne serait que d'apparence : nombreux et fournis, ils témoignent d'un enthousiasme et d'une passion pour le niveau d'appartenance revendiqué, avec souvent une accentuation exprimée par le ton employé : *"Je me situe avant tout française, mais profondément bretonne et surtout européenne quand je voyage"* (école publique 6).

Proches de la prétérition, les propos suivants expriment dans les faits un ordre en contradiction avec le début de l'expression : *"D'abord c'est français, après c'est forcément en plus comme on a une culture régionale assez forte, français et breton, mais aussi européen. C'est pas celui qui vient en premier mais je le mets quand même devant parce qu'on est européens et il va falloir qu'on vive avec."* (école privée 7).

- qui parle : le cœur ou la raison ?

Des contradictions apparaissent également quand, tout en affirmant n'avoir jamais été européenne, la personne place malgré tout cette identité en deuxième position, avec résignation : *"et... je n'ai jamais été européenne en plus je suis nulle en langues, après... européenne parce que je sais que c'est l'Europe qui décide, on va être gentil, des trois-quarts des sujets et que on est en politique le Parlement français n'a plus beaucoup de pouvoir mais c'est pas su, et voilà et bretonne parce que*

²⁵⁴ GUÉRIN-PACE France, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique* 2006/4 (Tome 35), p. 298-308.

c'est une région avec une forte identité et comme je disais je suis pour les galettes au beurre." (école publique 4).

- la revendication d'identités multiples : de la juxtaposition à l'articulation

Les "multi-citoyens" se remarquent par un emploi justifié de tous ces niveaux d'appartenance, faisant la part belle à l'identité locale ou régionale : *"Je suis quim-péroise, je suis cornouaillaise, je suis... j'ai le côté régional, mais le côté régional ne me renferme pas sur moi-même, au contraire, je suis citoyenne française avec ma carte d'identité et je suis européenne bien sûr et citoyenne du monde pareil, tu vois je me sens... j'ai pas des cloisonnements comme ça, je me sens... c'est un peu comme une onde, tu vois ce que je veux dire, je suis un petit point, un petit grain de sable qui fait..." (école privée 6).*

Il s'agirait donc davantage d'un enrichissement culturel, d'une valeur ajoutée plutôt qu'un frein restrictif de droits : *"On nous dit faut être européen, faut être européen, je me sens européen, les frontières, tu as un passeport selon où tu vas, pour moi c'est vraiment pas un problème. Maintenant si l'Europe peut nous apporter des choses sans nous empêcher de vivre notre petite culture comme je te disais tout à l'heure, c'est un puzzle, moi je suis bien sur ma pièce..." (école publique 7).*

C'est en substance ce que résume l'écrivain Amin Maalouf²⁵⁵ affirmant que *"l'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un 'dosage' particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre."*

- comment se traduit l'appartenance européenne exclusive ?

Une seule enseignante s'est attribué l'identité européenne dominante : *"Moi je dirais européenne parce qu'on a tellement d'amis de différentes nationalités en fait, surtout européenne parce qu'on a des amis allemands, des amis européens et on a beaucoup d'amis de couples mixtes, après on a aussi des couples français et bretons" (école publique 1).*

Si un lien s'établit entre les enseignants défenseurs d'une culture locale forte et

²⁵⁵ MAALOUF Amin, cité par GUÉRIN-PACE France, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique* 2006/4 (Tome 35), p. 298-308.

ceux qui inscrivent l'ouverture européenne dans leurs pratiques, aucun n'a toutefois mentionné sa double citoyenneté de fait (citoyenneté française et européenne - Maastricht 1992). Une des raisons se trouve sans doute dans l'analyse de Michel Catala²⁵⁶ qui voit dans la citoyenneté européenne, en l'absence d'État européen, une citoyenneté restrictivement fonctionnelle, perçue par la majorité des citoyens des pays membres comme une citoyenneté secondaire.

Fortement relié au vécu, *"le sentiment d'appartenance ne se décrète pas. Il repose sur des connaissances, mais surtout sur un lien affectif qui résulte d'une alchimie complexe entre la raison et les sentiments."*²⁵⁷

En conséquence, l'identité est mouvante et fluctuante et ne saurait être figée. Au contraire, en construction permanente, elle se modifie et évolue tout au long de la vie et illustre les rapports aux lieux des individus par le lien avec les origines familiales, les évocations de souvenirs ou encore le support de relations sociales²⁵⁸.

C.3 Le cadre de fonctionnement

C'est un enseignement fortement connecté aux territoires de dépendance.

La troisième hypothèse travaillée souligne les influences du cadre d'exercice par la relation à la gouvernance vécue par l'enseignant, qu'il s'agisse du territoire ou de la hiérarchie.

C.3.1 Un fonctionnement différencié

Les fonctionnements des deux structures d'enseignement, public et privé, s'inscrivent dans des cadres distincts et répondent à des rapports d'autorité différenciés.

²⁵⁶ CATALA Michel, "La Communauté à la recherche de son identité. De l'Europe des citoyens à la citoyenneté européenne (1957-1992)", *Relations internationales* 2009/4 (n°140), p. 101

²⁵⁷ LALUMIÈRE Catherine, "L'éducation à la citoyenneté... européenne", *Après-demain* 2013/3 (N°27-28, NF), p. 36

²⁵⁸ GUÉRIN-PACE France, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique* 2006/4 (Tome 35), p. 298-308.

Cadre de fonctionnement

	Public	Privé
<i>Lieux d'émergence du pouvoir</i>	MEN ↓ DASEN ↓ IEN ↓ École Axe vertical descendant	EC ↑ ↓ École Axes • vertical descendant • vertical montant • horizontal
<i>Référence</i>	Périmètre national	cadre universel
<i>Activité pédagogique</i>	IEN	Chef d'établissement

C.3.1.1 Autorité et hiérarchie

Dans l'enseignement public, les enseignants sont fonctionnaires et soumis à une autorité pédagogique incarnée par l'Inspecteur de l'Éducation Nationale²⁵⁹. Le directeur²⁶⁰, s'il sert de relais, n'a pas d'autorité sur les enseignants : "Le directeur d'école n'est pas chef d'établissement, il n'a pas de pouvoir hiérarchique. Il est le relais obligatoire entre l'école, ses structures, ses personnels et l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de circonscription qui est le premier supérieur hiérarchique. Le directeur rend compte à l'IEN de tout ce qui concerne l'école. Le directeur d'école doit rendre compte de son travail à l'IEN dans les domaines administratif, pédagogique et social. Il doit être organisé pour faciliter la transmission des informations. Il est rappelé que la voie hiérarchique doit être respectée."

²⁵⁹ http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/page_313.pdf

²⁶⁰ circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 MENESR - DGESCO B3-3

Ainsi, le directeur agit comme courroie de transmission d'informations plus que comme responsable de l'équipe éducative dont le rôle incombe à l'Inspecteur de l'Éducation Nationale : *"J'ai toujours considéré que le directeur c'est une charnière, j'ai pas dit que c'était un espèce de gond avec un c, ça n'empêche pas, parce que lui il est payé pour faire respecter ce qui vient d'en haut mais il doit en même temps écouter ce qui vient d'en bas"* précisant la position vis à vis des enseignants *"Audeessous c'est mes collègues, je ne me suis jamais considéré comme leur chef, on n'est pas chef d'établissement, on est animateur, on est animateur."* (école publique 7). En cela, le directeur dans l'enseignement public n'a pas de prérogatives et de contrôle sur les pratiques des professeurs comme souligné par ailleurs : *"et je le prendrais mal, c'est pas son rôle"* (école publique 4).

Il revient donc à l'IEN d'assurer la coordination pédagogique au sein de l'école : *"L'IEN a compétence, déléguée par le DASEN, sur toutes les écoles de sa circonscription. Il veille à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre et de la politique départementale arrêtée par le DASEN. Il est donc chargé de faire respecter les textes, les programmes et les instructions officielles. Il participe à la formation initiale et continue"*²⁶¹. Dans les faits, les pratiques sont diverses mais l'autorité de l'inspecteur est reconnue : *"Alors lui, (l'IEN), ce serait son rôle de nous le rappeler s'il voyait des trucs, mais je ne l'ai jamais vu faire"* (école publique 4). Les termes employés sont également sans ambiguïté : *"J'ai eu une chef (...), une IEN, c'était une IEN, j'étais directeur, et là elle m'avait bien dit monsieur LL vous êtes payé comme instructeur, pas comme éducateur, et j'ai même eu une chef qui m'avait dit je ne suis pas là pour vous conseiller, je suis là pour vous inspecter"*. (école publique 7).

La relation directeur-IEN, comme toute relation humaine, peut alors cristalliser des tensions de pouvoir : *"J'ai une collègue directrice d'école qui s'est entendu dire par sa chef, qui est une copine elles se tutoient, elles se fréquentent en dehors et quand y a eu un problème et que la directrice a appelé la police, la chef lui a dit tu es payée pour fonctionner, pas pour penser. Ah ! ça, ça m'a choqué : on n'a pas le droit de penser. Tu es fonctionnaire, tu es payé pour fonctionner, voilà ce qu'on s'entend dire."* (école publique 7).

Dans l'enseignement privé, la fonction du directeur est tout autre ; de par son statut

²⁶¹ http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/page_313.pdf

de chef d'établissement, désormais commun aux chefs d'établissement du premier et du second degré depuis l'adoption par le CNEC²⁶² le 24 mars 2017, son autorité pédagogique est non seulement reconnue mais exigée²⁶³. En outre, c'est lui qui, une fois nommé, ouvre l'école²⁶⁴ en application des articles idoines du Code de l'Éducation : cadre dirigeant, il est investi des pouvoirs et prérogatives inhérents à sa fonction et il dispose des moyens nécessaires à l'exercice de ses responsabilités dans le respect des textes législatifs et réglementaires, des accords paritaires et professionnels et des règles internes de l'Enseignement catholique, et en particulier du Statut de l'Enseignement catholique en France. Son action s'exerce au service des élèves, sur l'ensemble de ses collaborateurs et auprès des familles. Elle s'étend à toute personne physique ou morale liée à la vie de l'établissement. Le chef d'établissement a la responsabilité du projet éducatif de l'établissement, des projets pédagogiques, de leur cohérence et de leur mise en œuvre. Dans le respect des textes en vigueur, «avec la responsabilité pastorale que lui confère la lettre de mission donnée par l'autorité de tutelle, il a, en permanence, la charge éducative, pédagogique, administrative et matérielle de l'établissement».

En conséquence, la relation hiérarchique est reconnue par l'enseignant lui-même qui respecte des impositions : *"... par le directeur ici, clairement, ben oui, si le directeur me dit ben là non y a des parents ça leur plaît pas du tout ce qui se passe, bien obligé d'arrêter"* (école privée 5).

Cette relation hiérarchique peut également servir d'interface dans *"un modèle très jacobin, très centralisateur, il y a un management des troupes dans l'Education nationale, alors nous derrière, ici dans notre réseau, on a heureusement un espace de liberté dans le contrat d'association, on a un espace de liberté qui nous permet à nous chefs d'établissement de venir, on va dire, corriger un peu... et on essaie de tenir une route et continuer à défendre nos valeurs."* (école privée 3)

En matière de pédagogie, l'autorité est donc exercée différemment dans les deux types d'enseignement ; elle revient à l'Inspecteur de l'Éducation nationale dans le public, et au chef d'établissement dans le privé. Des conséquences se font jour et agissent sur les pratiques des enseignants par le respect du cadre et l'interprétation

²⁶² Comité National de l'Enseignement Catholique

²⁶³ http://sitecoles.formiris.org/userfiles/files/sitecoles_2394_1_SGEC_2017_350_Statut_CE.pdf

²⁶⁴ http://sitecoles.formiris.org/userfiles/files/sitecoles_2394_1_SGEC_2017_350_Statut_CE.pdf

des contraintes.

L'exercice dépend donc du cadre de fonctionnement dont découlent des différenciations sur la source des injonctions ou incitations d'une part, et du périmètre de référence d'autre part.

C.3.1.1.1 Des lieux d'émergence à la gouvernance

Forte de l'imbrication des différents niveaux décisionnels dans l'enseignement public, c'est par une gouvernance verticale descendante que s'opère la mise en œuvre des préconisations ministérielles ; ainsi, du Ministère de l'Éducation nationale à la classe, la DASEN relaie les injonctions de l'Éducation nationale, elles-mêmes relayées par l'IEN pour s'exercer au niveau local.

Dans l'enseignement privé, c'est par une articulation entre le niveau supérieur (la tutelle de l'établissement en lien avec le Statut de l'Enseignement catholique) et le terrain par le fort pouvoir accordé au chef d'établissement que se met en place une gouvernance à la fois verticale et horizontale.

C.3.1.1.2 Le cadre de référence

Les périmètres respectifs des deux structures d'enseignement répondent différemment à leur émanation :

- ainsi, l'Éducation nationale inscrit son projet au niveau "national" pour correspondre au territoire de la République : *"Je pense que l'enseignement d'une manière générale répond à une forme d'urgence, et cette construction européenne n'en est pas une même si la construction d'une citoyenneté, faire de ses élèves des citoyens responsables, est au cœur de leurs préoccupations mais la citoyenneté européenne pas véritablement."* (B. Trobo, IEN) ;

- alors que l'Enseignement privé, principalement catholique, voit son projet construit dans un périmètre élargi en référence à l'Église inscrit sur un territoire initialement européen, voire "universel".

C.3.1.2 Influence sur les enseignants : quelle liberté pédagogique vécue et ressentie ?

Liberté pédagogique

Vous sentez-vous libre dans votre pratique ?

	Public	Privé
<i>oui</i>	1	7
<i>non</i>	2	0

- Des positions tranchées

On remarque que la liberté pédagogique est dite clairement exercée chez les enseignants du privé interrogés qui s'expriment sur ce point de manière très explicite : *"Je me sens libre, même quelquefois il arrive à partir des propos que tiennent des enfants à faire des comparaisons ou à donner un peu plus son avis personnel au niveau des différentes politiques qui sont menées, mais non, je me sens libre."* (école privée 1) ; *"Oh ! oui, complètement, oui"* (école privée 8) ; *"Les parents nous font confiance, les parents nous ont toujours fait confiance, dans la classe c'est évident et même sur l'école."* (école privée 6). Ces trois témoignages expriment un vécu positif qu'il conviendra de relier à la fédération par le directeur, ou son soutien en cas de difficultés.

À l'exception d'une enseignante du public se considérant tout à fait libre et ne subissant aucune influence qu'il s'agisse de la part de parents ou de la direction, il n'en est pas de même chez ses collègues. Les situations ressenties sont néanmoins diverses et se déclinent d'une absence de liberté légitimée de par le statut même de l'enseignant *"On est fonctionnaire donc on respecte les programmes"* (école publique 3) à une posture d'auto-censure justifiée par un manque de soutien de la hiérarchie *"Je sais que si on a une merde avec un parent qui vient nous voir en nous disant que c'est inadmissible, qu'on a donné des opinions politiques ou quoi que ce soit, on sera soutenu par personne. Donc, de base on se protège, on se limite tout"*

sujet politique. Là, on avait une place pour l'exposition Leclerc à Landerneau, on a vu certaines œuvres, on a dit non, on va avoir des problèmes avec les parents, on n'ira pas, on n'assume pas, et on s'auto-censure sur énormément de sujets. Au moindre truc, on a les parents sur le dos, en permanence, et on n'est jamais soutenus, alors on évite tout ce qui peut créer des frictions, sur l'art, sur les punitions, sur tout, tout, tout, plus ça va, plus j'ai l'impression de marcher sur des œufs en permanence. Dans le mot service public, ils n'entendent que le mot service, on est à leurs ordres, (et quand vous dites "ils"...), les parents d'élèves" (école publique 4).

Ces deux cas, s'ils sont bien réels, ne sont peut-être pas fondamentalement représentatifs de la situation la plus courante exprimée par un "entre-deux".

- Des positions nuancées

Si dans l'enseignement public la liberté pédagogique "dépend des écoles" (école publique 2), elle peut se trouver au croisement des contraintes factuelles et de l'interprétation que l'enseignant s'en fait : "non (je ne me sentais pas libre), j'étais quand même tenu par les programmes, ceci dit comme moi je suis un peu bordélique, ça m'arrangeait quand même quelquefois d'avoir un couloir dans lequel il fallait que je reste. Par contre, cette liberté... le cadre il est souple, hein, quand même. C'est ce que je disais tout à l'heure, il suffisait de lire entre les lignes, quand tu faisais une dictée, bon à Paris ce jour-là... bon à Plogastel-Saint Germain ce jour-là quoi. Non mais, c'est ça aussi la liberté. Je suis pas terroriste..." (école publique 7).

Cette interprétation est liée à la distanciation que l'enseignant opère lui-même en fonction de l'appropriation du cadre mais aussi de l'aisance et la légitimité qu'il s'attribue en fonction de son implication et de son attachement au sujet : *"c'est aussi presque une question politique, c'est vrai que les gens qui s'y connaissent et qui y sont favorables et qui ont envie de faire connaître ça à leurs élèves forcément vont trouver plein de compétences autres que celles citées en transversal, sur la citoyenneté ou l'EMC, qu'ils vont pouvoir développer avec leurs élèves dans des projets européens..." (école publique 3)*

Compte-tenu de ces paramètres liés au fonctionnement et à l'appropriation que s'en font les acteurs sur le terrain, qui s'est révélé à l'origine des initiatives d'éducation à la citoyenneté européenne relatées ?

- L'origine des initiatives

Sur les trois écoles de l'Enseignement public impliquées dans l'éducation à la citoyenneté européenne, même si l'entrée par les langues prévaut, l'initiative émane dans un seul des cas du directeur. Pour les deux autres établissements, il s'agit d'une implication forte d'une enseignante relayée par ses collègues, *"J'ai une collègue qui a fait CP qui a fait un an aussi ses études en Italie, elle enseigne l'anglais dès le CP, y a anglais dès le CP dans notre école, et on a une collègue de grande section qui a vécu aux États-Unis (...) et on a une collègue de moyenne section qui est très dans la langue allemande"* (école publique 1), ou d'une décision de toute l'équipe parmi laquelle se trouve la directrice au même titre que ses collègues : *"C'est nous enseignants, c'est vrai qu'on est dans une école de REP où on est déjà très ouverts sur la diversité, l'ouverture au monde et à l'Europe, et on avait entendu parler, en fait ça doit être Monsieur Trobo qui doit être inspecteur à Brest je crois, on avait une action l'année d'avant qu'on était allés présenter à la Journée des langues et il nous avait parlé de ça. On s'est inscrits"* (école publique 6).

Pour les situations observées émanant de l'enseignement privé, il est à souligner que les directeurs interrogés sont tous à l'origine des activités : *"J'avais soumis l'idée, même s'il y avait déjà plein de choses qui étaient faites"* (école privée 7). En outre, les quatre autres enseignants ont fait remarquer soit l'implication du chef d'établissement, soit l'impulsion d'une personne de l'équipe enseignante : *"Il faut aussi des gens moteurs pour prendre en considération cette dimension Europe"* (école privée 1).

C.3.2 Projet d'école et projet d'établissement

Sous ces deux appellations se traduit une application de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 instituant cette structure dans l'Éducation nationale, l'usage faisant que le terme de "projet d'école" soit plus couramment dispensé dans l'enseignement public quand celui de "projet d'établissement", sans doute en référence au chef d'établissement, se trouve employé dans l'enseignement privé.

C'est sans influence spécifique du directeur que se construit le projet d'école dans l'enseignement public comme le rappelle l'Inspecteur de l'Éducation Nationale : *"Le*

directeur n'est absolument pas le supérieur hiérarchique des enseignants (...), son rôle pour le projet d'école est le même qu'en tant qu'enseignant, même s'il n'est pas enseignant, et il participe aux échanges, à la discussion", ajoutant qu'"il ne peut pas décider de son propre chef". En revanche, une opposition franche apparaît dans le fonctionnement de l'enseignement privé²⁶⁵ qui place le directeur au cœur de son élaboration : "Chaque école catholique se dote d'un projet d'établissement, sous la responsabilité du chef d'établissement".

Dans les situations évoquées, quelle est la place accordée dans les projets d'école à l'éducation à la citoyenneté européenne ?

C.3.2.1 Place de l'éducation à la citoyenneté européenne dans les projets d'école

		Projet d'école :	
		Place de la citoyenneté (dont citoyenneté européenne)	
		Public	Privé
oui	ouverture - diversité ouverture au monde ouverture au monde		voyages - monde ouverture internationale ouverture internationale + volet Europe ouverture internationale ouverture Europe ouvertures langues + Europe
		3	7
non		3	1

Incluse dans le concept d'"ouverture au monde", l'éducation à la citoyenneté internationale recouvre entre autres l'éducation à la citoyenneté européenne.

Ainsi on trouve pour les établissements publics une place accordée à la citoyenneté "La citoyenneté européenne non, mais citoyenneté oui. Être... être citoyen. Être citoyen de France, du monde" (école publique 1), et à l'ouverture sur le monde "On

²⁶⁵ <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/07/statut-enseignement-catholique-juin-2013.pdf>, page 25, article 132

est dans une école de REP où on est déjà très ouverts sur la diversité, l'ouverture au monde et à l'Europe" (école publique 6), "La notion d'Europe n'apparaît pas et pourtant c'est une petite école et c'est important, dans notre école y a l'ouverture à l'art, y a l'ouverture au monde, c'est une petite école rurale et ça pourrait être travaillé parce qu'en fait dans le projet d'école y a des axes sur l'ouverture au monde donc il pourrait y avoir l'Europe." (école publique 3).

S'agissant de professeurs d'établissements publics, trois d'entre eux signalent ne pas connaître le contenu ni les axes principaux du projet d'école, tout comme une enseignante du privé.

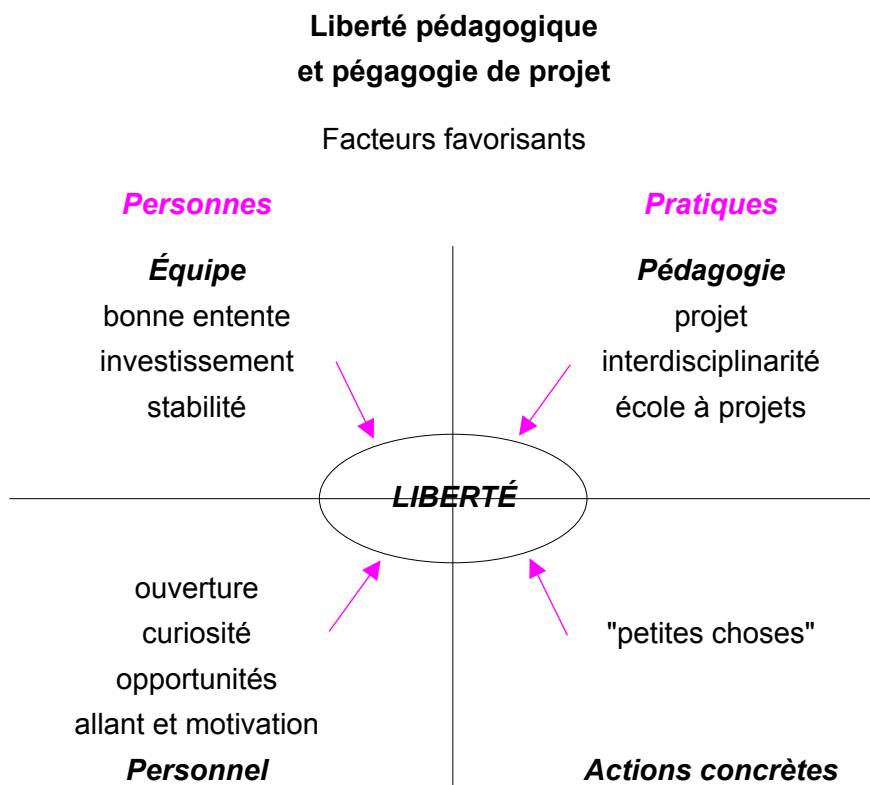
L'ouverture au monde ou l'éducation à la citoyenneté semblent bénéficier d'une présence plus importante dans les établissements privés puisque dans 7 des 8 projets évoqués il en est fait état comme dans ce témoignage correspondant à une fonction de direction antérieure *"Quand j'étais sur St Jo on a mené des projets mais à l'époque c'était pas sur l'Europe, je me rappelle on avait fait une fenêtre ouverte sur l'Afrique, on avait fait un partenariat là qui était lié à des rencontres, parce que souvent c'est ça hein, c'est lié à des rencontres et là c'était un chirurgien quimpérois qui du coup allait en Afrique mais ça aurait pu être ça" (école privée 6)* ou en évoquant un réajustement prévu prochainement *"On a parlé des valeurs de respect, d'ouverture, etc. je vais ré-axer sur l'éducation à la citoyenneté européenne" (école privée 2).*

Le terme "Europe" apparaît de manière explicite dans deux autres projets d'établissement, issus de l'enseignement privé : *"Oui, y a un volet oui. C'est toujours pareil, c'est par rapport aux langues, l'accès par la langue étrangère, y a tout un volet sur l'ouverture à l'international" (école privée 7), "Dans le projet d'établissement j'ai tout un volet qui concerne notre projet langues" (école privée 2)* et (à propos des effets du projet Comenius) *"... en plus étant sur un groupe scolaire aussi c'était un projet qu'on porte de la petite section jusqu'à la 3^e et qui s'est concrétisé ensuite par si on veut l'ouverture de classes bilangues en 6^e et 5^e et de parcours européens par la suite en 4^e et 3^e. Donc c'est devenu un projet d'établissement" (école privée 3).*

S'agissant de l'apparence des actions dans la déclinaison du projet, un directeur résume en ces termes : *"Je pense que ça doit se voir à un moment donné" (école privée 4).*

C.3.2.2 Facteurs favorisants : appuis et ressources

Quels sont les constantes d'une mise en œuvre d'activités d'éducation à la citoyenneté européenne ?



Les entretiens font émerger des composantes propices provenant à la fois des personnes et des pratiques.

C.3.2.2.1 Des appuis liés aux personnes

De l'importance d'une équipe stable et soudée, au sein de laquelle il fait bon partager.

Par un travail d'équipe réalisé, les acteurs se construisent un vecteur d'action et de transmission opérationnel au travers des facteurs de motivation identifiés par Frederick Irving Herzberg²⁶⁶ :

²⁶⁶Formation professionnelle Formiris Bretagne "Dynamiser son parcours professionnel" dispensée par Daniel MARTINA, MC2E, St Jacut de la mer (22), 60 heures, avril à novembre 2012

> activation du facteur socio-affectif entre les différents acteurs (enseignants, direction, élèves) :

- en vivant des temps de partage : *"L'équipe aussi partage, c'est des moments où on est tous réunis autour d'un même thème, et je vois aussi lorsqu'on avait fait la journée européenne des langues, tous les maternelles étaient ensemble, tout l'élémentaire était ensemble et chacun présentait aussi sa comptine à l'autre, son drapeau, éventuellement une petite danse, etc, et nous on avait fait aussi de notre côté un côté un peu plus festif entre enseignants, on avait aussi choisi d'amener une tradition culinaire du pays de notre classe à l'heure de midi pour partager aussi avec les collègues"* (école privée 2).

> activation des facteurs de partage de sens, de compétences professionnelles, socio-affectif entre les différents acteurs (enseignants, direction, élèves) :

- en travaillant sur la durée grâce à une stabilité de l'équipe : *"Nous les enseignants, c'est toujours la même équipe, c'est une équipe qui bouge pas beaucoup, on est stables, on est là depuis longtemps, c'est vraiment... ça nous tient à cœur des projets communs sur toute l'école"* (école publique 6).

> activation des facteurs de partage de sens, de compétences professionnelles, d'intérêt professionnel :

- en s'impliquant et s'investissant dans le travail : *"J'ai une équipe là, ils sont bien investis dans l'anglais, je suis pas tout seul à faire l'anglais, on essaie de donner un enseignement des langues dès la maternelle"* (école privée 7).

> activation du facteur hédonique :

- en vivant dans une bonne ambiance : *"C'est l'école du bonheur ici, c'est vraiment une équipe soudée, on vient à l'école avec plaisir, y a pas du tout de hiérarchie, la directrice c'est une copine quoi, entre guillemets, et toutes on se le dit tous les jours, on s'entend bien. C'est précieux et puis ça se ressent sur les enfants, pour les gens qui viennent comme ça de temps en temps dans l'école, on ressent que... ben oui, un climat qui s'installe"* (école privée 8).

> activation des facteurs d'intérêt professionnel, épistémique, de partage de sens :

- en s'ouvrant aux autres et aux opportunités : *"Je consulte éventuellement internet ben après c'est les lectures que j'ai faites par ci par là, les échanges avec les collègues qui sont sur des projets qui sortent un peu de l'ordinaire"* (école privée 6), *"Je*

crois beaucoup au bouche à oreille et ce sont les gens du terrain en fait... " (école privée 1)

> activation du facteur de prévisibilité

- en se rendant disponible : *"On s'est vues plusieurs fois pendant les vacances (de Noël) pour mettre au point un nouveau projet (...), il a fallu qu'on se voie parce qu'il fallait que ce soit conçu pour la rentrée scolaire."* (école publique 1)

C.3.2.2.2 Des appuis liés aux pratiques

De l'importance de certaines pratiques

Et si c'était aussi une question de pédagogie ? Un point commun émerge en la matière et se traduit par des pratiques fondées sur l'interdisciplinarité et la pédagogie de projet :

> activation des facteurs de compétences professionnelles, d'autodétermination :

- en activant l'interdisciplinarité : *"Il n'y a pas d'activité spécifique ou de temps spécial à trouver puisque ça fait partie d'une manière ou d'une autre de ce qu'on peut trouver dans nos programmes"* (école privée 1).

> activation des facteurs d'intérêt professionnel, de partage de sens, socio-affectif entre les différents acteurs (enseignants, direction, élèves) :

- en fonctionnant par projet : *"Nous dans notre école on est très projet, on est une école à projets"* (école publique 1), *"Le travail par projet m'intéresse"* (école privée 1).

> activation du sentiment d'utilité sociale :

- en agissant par actions concrètes et visibles : *"Il y a plusieurs petits projets qui ont été menés dans l'école (...) Les petites sections savaient dire Kalimera, en moyenne section Buenos dias, c'était vraiment intéressant"* (école privée 2), *"... même si c'est petit petit au point de départ, petit ruisseau deviendra grand fleuve, c'est mon jargon... il n'y a pas besoin de grandes choses, l'autre jour nous en discussions rappelle-toi, une école qui s'appelle Jean Monnet, je trouve que ça commence par ça... je crois beaucoup à ces petites choses, ces relations qui finissent par devenir de grandes choses "* (école privée 1).

Plus qu'une dominance de l'un ou l'autre, c'est surtout la bonne articulation de ces deux axes liés à la fois aux personnes et aux pratiques qui permet de faire vivre la liberté pédagogique épanouissante et efficace : *"Dans ma classe, je fais ce que je veux, après parfois les projets sont inter-classes, je sollicite mes collègues parce que j'ai besoin d'eux pour que le projet ait un intérêt..."* (école privée 8).

C.3.2.2.3 Projet Enseignement catholique

Les injonctions respectives des institutions Éducation nationale et Enseignement catholique apparaissent convergentes : "La politique d'ouverture européenne et internationale fait l'objet d'une réflexion commune au sein de l'établissement, engage l'ensemble de la communauté éducative et figure dans le projet d'établissement sous la forme d'un volet spécifique²⁶⁷" (Éduscol 25 juillet 2017). Dans les faits, ceci semble toutefois être peu appliqué au regard des propos de l'Inspecteur de l'Éducation nationale : *"À aucun moment, en tous cas de ce que je sais, l'objectif visé est la construction d'une citoyenneté européenne, je ne suis pas persuadé que l'objectif des enseignants soit de leur faire prendre conscience de ce destin commun, je ne suis pas persuadé qu'ils considèrent que ça fait partie de leur mission."* Ceci interroge d'une part sur cette distance censée être prise avec les préconisations ministérielles, et d'autre part les observations de pratiques, y compris dans l'enseignement public, dans le cadre de cette enquête.

En quoi le projet de l'Enseignement privé se démarque-t-il ?

Si sur le fond les deux institutions entretiennent des mots apparentés, on peut remarquer des différences sur la place allouée aux projets internationaux, tant sur la forme que dans la mise en œuvre.

Il en est un exemple au travers de l'organisation par le SGEC²⁶⁸ de "La journée annuelle des relations internationales" dont le thème pour l'édition 2018 qui s'est tenue le 4 avril était "Intégrer l'ouverture internationale dans le projet d'établissement" à l'initiative de Louis-Marie Piron²⁶⁹, délégué général aux relations internationales. On peut en déduire deux remarques principales sur la forme et sur le fond :

- l'existence même de cette journée de travail à l'attention des chefs d'établissement de tout le réseau national démontre la place privilégiée consacrée à ce thème. Cette

²⁶⁷ <http://eduscol.education.fr/cid47424/le-projet-d-ecole-le-projet-d-etablissement.html>

²⁶⁸ SGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

²⁶⁹ entretien téléphonique du 10 avril 2018

initiative connaît de plus un écho sur le terrain puisque la capacité d'accueil ayant rapidement été atteinte, plutôt que de refuser des inscriptions, l'Enseignement catholique national s'est mis en recherche d'un lieu d'accueil plus grand et a prévenu les participants de ce changement dès le 13 mars 2018. Malgré les difficultés de transport liées aux mouvements sociaux le 4 avril, cette journée s'est tenue avec une présence de 150 personnes sur les 200 pressenties. Venant majoritairement d'Île-de-France, les participants correspondaient à des représentants du second degré (70%) et du premier degré (15%) ainsi que des membres institutionnels (15%). Un tel rendez-vous répond à des attentes à en juger non seulement par le nombre de participants mais aussi la réactivité des inscriptions. Une édition antérieure avait vu la nécessité de doubler la journée en raison d'un nombre de plus de 300 demandes.

- la journée 2018 s'est inscrite dans un cadre particulier suite à l'adoption le 24 novembre 2017 par le CNEC²⁷⁰ d'un "Texte d'orientation sur l'ouverture internationale dans l'Enseignement catholique de France"²⁷¹ pour cinq ans, succédant au précédent de 2012, l'Enseignement catholique revendiquant un "rôle spécifique à jouer dans le contexte de la mondialisation en référence à une anthropologie de la relation et à l'élan universel de l'Église".

Ainsi, des convergences entre le projet européen et le projet de l'Enseignement catholique sont revendiquées par les acteurs eux-mêmes, présents ou non à cette journée : *"Il y a dans le projet européen des valeurs communes avec celles de nos établissements, des valeurs de partage, humanistes, mais ça on peut retrouver aussi dans l'école de la République, mais je pense que la question des valeurs est traitée chez nous de façon assez globale qui rejoint peut-être le projet européen."* (école privée 4).

Cette conjonction peut se trouver renforcée par les convictions des personnels selon l'analyse d'un chef d'établissement : *"Il y a je pense une vraie fibre européenne chez les dirigeants et beaucoup moins dans nos établissements de mouvements anti-européens qui s'expriment, alors que je pense que la palette de politiques de l'Enseignement public est très très large, le poids des syndicats pas toujours favora-*

²⁷⁰ CNEC Comité National de l'Enseignement Catholique

²⁷¹ <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2018/01/Texte-orientation-ouverture-internationale.pdf>

bles aux préconisations de l'Europe donne dans les établissements publics une image d'une Europe technocratique." (école privée 3).

C.3.2.2.4 Valorisation par le Label EEF

L'Enseignement catholique du Finistère a mis en place au travers du "Passeport européen" visant l'obtention du label EEF - *École Européenne en Finistère* - la promotion d'une ouverture à l'international et à l'Europe en particulier consistant à une mise en valeur des actions et projets conduits dans le domaine des langues et des cultures. Cette initiative, unique en son genre sur le territoire national, émane d'une histoire portée depuis plus de vingt ans par l'Enseignement catholique du Finistère au travers de liens avec la Cornouailles britannique à l'initiative de Michelle Mergalet, responsable du pôle langues pour le premier degré²⁷². Ainsi, de nombreux projets décrits dans le cadre d'une convention en 2012 entre la DDEC du Finistère et le Cornwall Learning (Département Éducation et Formation du Cornwall Council) à l'attention d'écoles situées des deux côtés de la Manche ont vu le jour, principalement :

- accueil de « mini-assistants » en Finistère et découverte de la France et de la spécificité bretonne pour de jeunes Cornouaillais en fin d'études secondaires.
- projets autour de la culture britannique et française.
- découverte des systèmes éducatifs britannique et français.
- projets collaboratifs franco-britanniques sur des thématiques communes.
- accueil d'enseignants et de formateurs cornouaillais dans des écoles finistériennes.
- accueil d'enseignants et de formateurs finistériens dans des écoles cornouaillaises.
- formations communes d'enseignants finistériens et cornouaillais.
- accueil de délégations cornouaillaises dans le Finistère et de délégations finistériennes en Cornouailles.
- jumelages entre établissements cornouaillais et finistériens.

La Commission européenne a d'ailleurs récompensé ce partenariat en attribuant le 29 septembre 2012 à Londres le « European Language Label » au Service du Premier Degré de la Direction de l'Enseignement Catholique du Finistère reconnaissant

²⁷² Entretien avec Michelle MERGALET le 1er février 2017 – ISFEC Brest

sa capacité d'innovation et l'esprit de création dans le domaine de l'apprentissage des langues dont sont porteurs, dans la durée, les projets de partenariat.

L'inventaire des professionnels concernés par ce dispositif, à différents stades de sa réalisation, confirme son inscription dans le territoire finistérien :

ACTIVITÉS ET FORMATIONS DEPUIS 1996	
Enseignants français	
Enseignants-stagiaires et étudiants ayant bénéficié de formations	490
Enseignants en stage en Cornouailles (écoles, <i>job-shadowing programme</i> , congé de formation, etc.)	150
Enseignants en formation pour l'accueil de mini-assistants britanniques	1 000 70 écoles/an
Enseignants et chefs d'établissement en formation sur l'ouverture à l'Europe et à l'international	90
Enseignants participant aux projets Cultures et Langues	700/an
Enseignants britanniques	
Enseignants et chefs d'établissement en formation en France (<i>job-shadowing programme</i>)	70
Étudiants cornouaillais accueillis en France (mini-assistants)	2000

Source : ISFEC-Bretagne M. Mergalet

C'est dans ce prolongement que le label départemental EEF a été créé en vue de reconnaître l'implication des écoles du premier degré qui introduisent de manière durable et pérenne dans leur projet d'établissement un volet « Langues et Cultures » vécu par l'ensemble de la communauté éducative. Un jury composé de formateurs de la DDEC décerne le label pour une validité de trois ans. Les conditions d'obtention reposent précisément sur la mise en place d'activités s'inscrivant dans trois domaines : l'apprentissage des langues, le développement d'activités culturelles et linguistiques (exemple : organisation d'une semaine européenne) et l'ouverture à l'international (partenariat, jumelages, e-twinning, etc.). C'est d'ailleurs en ces termes qu'Anne-Marie Briand-Le Ster²⁷³, responsable du pôle pédagogie et formation à la DDEC du Finistère, a tenu à souligner le 1er février 2017 au cours de la remise des labels, l'essence des projets valorisés par une mise en relation les uns avec les autres, plus qu'une compilation ou juxtaposition, conduisant par là-même à faire vivre le travail d'équipe.

²⁷³ Réunion remise de label EEF, ISFEC Brest, le 1er février 2017

En répondant ainsi aux orientations du projet diocésain par « agir ensemble », les établissements s'appuient sur l'interculturalité visant, selon la responsable, à « mieux comprendre le monde ». De plus, des félicitations adressées aux équipes soulignent non seulement leurs compétences pédagogiques à la fois diverses et adaptées aux dimensions respectives des écoles, mais aussi leur engagement visant à « contrer le repli sur soi », rejoignant les propos de Gilbert Bicrel pour qui cette ouverture est « inscrite dans la génétique de l'Enseignement catholique ». C'est ainsi que deux nouveaux établissements sont venus rejoindre en 2017 le groupe des écoles labellisées : il s'agit des écoles Saint Vincent à Brest et Saint Jean de la Croix au Relecq Kerhuon.

À ce stade, il se trouve donc dans le département du Finistère six écoles s'étant vu octroyer le label EEF. Il est à noter que cette cérémonie de remise des labels qui s'est déroulée à l'ISFEC²⁷⁴ de Brest s'est tenue à l'issue d'une réunion de présentation du projet « Passeport européen » à laquelle étaient venus participer une douzaine de chefs d'établissement, intéressés par l'initiative et prêts à se lancer dans l'élaboration du dossier à en juger par les propos entendus.



Par une valorisation du travail, l'obtention du label provoque une reconnaissance de l'investissement de l'équipe : *"Le label ça a été deux années de travail pour préparer le dossier (...) et c'est une reconnaissance je pense de tout ce qu'on a pu faire par rapport aux langues et du temps qu'on a passé car c'est quand même... ouais, c'est*

²⁷⁴ Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique

quand même... la journée des Globe-trotters c'est une grande préparation, le voyage c'en est une aussi, bon après au fur et à mesure on gagne du temps sûrement mais oui voilà, une reconnaissance du travail de toute une équipe parce que c'est vraiment... seule c'est pas possible et puis je pense aussi le fait que les non-habilités adhèrent aussi. On arrive à relier les générations avec ce projet-là, par exemple on était allés chanter en anglais avec le collège, on avait fait des Christmas carols, les Grands étaient allés chanter à la maison de retraite de Ker-Laouena, d'ailleurs ils trouvaient que c'était dommage qu'on chante en anglais, ils voulaient des chants en français ou en breton peut-être... Ils ne voient pas l'Europe comme nous non plus... " (école privée 2).

Cette reconnaissance est vécue comme une valeur ajoutée et mobilise en premier lieu des chefs d'établissement qui y voient un moyen pour l'école de se démarquer et se faire repérer positivement : *"Faut pas se mentir, avoir le label collé sur la devanture de l'école, c'est un plus. C'est un plus. Les parents qui viennent pour inscrire, ben voilà... y a la plaquette Enseignement catholique, si à côté en plus y a le label européen parce qu'on a bossé pour ça, je pense que c'est un plus".* (école privée 7).

Cette opération fait des émules et suscite de l'intérêt en terme de valorisation puisque des établissements en sont au stade de l'élaboration de dossier même si l'année 2018 n'a pas encore vu de nouveaux labels décernés.

Une initiative parallèle avait germé dans les établissements secondaires au début des années 1990 au travers du DECCB, Diplôme Européen des Collèges Catholiques Bretons.

Les écoles, collèges et lycées privés sous contrat avec l'État sont soumis à la loi du 31 décembre 1959, dite loi Debré. C'est de prime abord l'établissement en tant qu'entité scolaire qui est reconnu par le cadre législatif dès lors que les critères de besoin scolaire d'une part, et de réponse aux normes matérielles d'autre part sont établis ; s'ensuit alors l'ouverture administrative par le chef d'établissement qui devient le responsable administratif et pédagogique de la structure. Cette responsabilité pleine et entière confiée à une seule personne facilite la mise en place de projets que souligne Gilbert Bicrel²⁷⁵, responsable du service emploi du second degré à

²⁷⁵ Entretien avec Gilbert BICREL le 06/02/17 ISFEC - Brest

la Direction diocésaine de l'Enseignement catholique du Finistère. En effet, il revient au chef d'établissement clairement identifié par le statut de la structure de conduire le projet de l'école, du collège ou du lycée. S'il encourage et encadre l'équipe enseignante et éducative, c'est également lui qui est à l'origine des choix et orientations pédagogiques. En bon pilote, il saura bénéficier de cette « souplesse » à la fois dans la constitution de son équipe par le recrutement des enseignants (dans le cadre des accords sur l'emploi), et dans l'inscription des élèves qui ne viennent pas dans l'établissement scolaire par affectation mais par une démarche personnelle des familles.

C'est ce que Jean-Manuel de Queiroz²⁷⁶ nomme la communauté distinctive, un ethnie : « *On y entre en se réclamant de ce qui vous différencie* ». En conséquence, la mise en place de projets par une adhésion forte et volontaire des personnes et personnels concernés se trouve activée et permet des actions mobilisatrices s'appuyant sur des professeurs et des élèves impliqués.

G. Bicrel fait également remarquer la forte « culture de réseau » qui permet la création de démarches innovantes ; paradoxalement, si c'est bien une seule personne qui, nommée par les instances de l'Enseignement catholique, procède à l'ouverture de l'établissement et lui donne une réalité d'exercice, c'est dans un cadre collectif que vont s'inscrire et se décliner les actions. C'est ainsi qu'est né le Diplôme Européen des Collèges Catholiques Bretons (DECCB) de l'idée de deux chefs d'établissement bretons, Pol Moal²⁷⁷ et Jean-François Le Bayon, alors respectivement responsables de l'école-collège-lycée Charles de Foucauld à Brest et du collège Saint Michel à Carnac (56). Sous l'impulsion de ce binôme, suite à la première circulaire de l'Éducation nationale datant d'août 1992²⁷⁸ visant à développer les sections européennes dans les établissements secondaires, un an plus tard six collèges de l'Enseignement catholique de Bretagne se sont lancés dans la mise en place d'un diplôme européen au niveau régional sous ce nom de DECCB.

Ce parcours s'adressait aux élèves de 4^e et 3^e inscrits dans les sections européennes et répondait, non seulement à une validation de compétences linguistiques, mais aussi de connaissances sur l'Europe. Une journée de passation rassemblant

²⁷⁶ QUEIROZ Jean-Manuel de, in *La citoyenneté aujourd'hui – Extension ou régression –* sous la direction de Pierre Merle et François Vatin, Rennes, PUR, 1995, pp. 115-116

²⁷⁷ Entretien téléphonique avec Pol MOAL le 16 février 2017

²⁷⁸ MENESR, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Circulaire Éducation Nationale n° 92-234 du 19 août 1992

tous les candidats était organisée et composée de six épreuves, une écrite et deux orales : un écrit en anglais, deux oraux en anglais, un QCM sur la connaissance de l'Europe, la présentation orale d'un dossier sur un thème choisi par le candidat, une épreuve facultative dans une matière non linguistique. En outre, cet événement se déclinait également par un moment ludique ou festif (orchestre, etc.). La validation émanait d'un jury constitué de professeurs. La toute première édition eut lieu à Carnac en présence de Christian Bonnet, ancien ministre. Selon Pol Moal, cette initiative a créé une forte émulation dans les écoles avec une implication des professeurs qui « marchaient dans le coup ». Quantitativement, on peut souligner que de 80 participants la première année, le nombre augmenta considérablement atteignant un pic de 1 000 élèves au point qu'assez rapidement il fut nécessaire d'organiser la journée d'épreuves non plus régionalement mais au niveau de chaque département. Pour donner un cadre à cette entreprise, une association loi 1901 a été créée ; il s'agit de « Passeport pour l'Europe » actuellement présidée par Pascal Travaillé²⁷⁹, chef d'établissement du collège-lycée Saint Joseph à Bruz (35). Constitué exclusivement de directeurs de collèges ou de lycées, 4 par département breton, le Conseil d'administration de l'association qui regroupe 75 établissements scolaires se voit investi de l'organisation du rendez-vous annuel qu'il qualifie d' « événement phare de l'association ». Le statut de direction de ces administrateurs n'est pas étranger à l'implication forte voulue par les pionniers du mouvement et témoigne du sens, même si le CA a pu faire appel à un ou des conseils d'experts composés d'autres corps professionnels.

« Le D.E.C.C.B. vient couronner deux années de section européenne de collège, qu'il ne faut donc pas le considérer comme un aboutissement mais comme un encouragement à persévérer sur le chemin du bilinguisme et de l'ouverture européenne en lycée.

Le diplôme Européen des Collèges Catholiques Bretons (D.E.C.C.B.) a été mis en place à l'initiative de l'Association « Passeport pour l'Europe ».

C'est elle qui en définit le contenu, les modalités et l'organisation.

Le D.E.C.C.B. est vécu comme un temps fort de la vie de nos sections européennes et de nos établissements. Pour nos élèves et nos équipes pédagogiques, c'est un moment privilégié de communication, de rencontre et de convivialité.

Le D.E.C.C.B. constitue un objectif pédagogique intéressant à la fin des études du collège. » (Cahier des charges du D.E.C.C.B.)

²⁷⁹ Entretien téléphonique avec Pascal TRAVAILLÉ le 23 février 2017

Avec le soutien « formel » du CAEC, Comité Académique de l'Enseignement Catholique, cette épreuve annuelle a pu avoir lieu pendant 22 ans, la dernière en mai 2016. Il est à noter la fin des sections européennes depuis la mise en place de la réforme des collèges à la rentrée 2016 (BO du 26/11/2015), ce que regrettent fortement les responsables à l'instar de P. Travaillé²⁸⁰. Néanmoins, loin d'envisager la dissolution de l'association, les acteurs cherchent au contraire à construire un nouveau parcours en lien avec la citoyenneté.

Il est à souligner dans cette initiative inédite en dehors de la Bretagne la part accordée aux connaissances sur l'Europe, nuancant le constat de Michel Herbillion dans son rapport en 2005²⁸¹ selon qui « les sections européennes n'ont d'Europe que le nom » et dont « la motivation foncière des élèves est avant tout linguistique ». De plus, il ajoute que « l'Europe n'est pas au centre de leurs préoccupations comme, le plus souvent, de celles de leurs professeurs » ce qui les a conduites à tenir un rôle de « sections vitrines », tout en reconnaissant que sur le terrain purement linguistique ce dispositif a « incontestablement permis de faire germer une dimension européenne ».

Même s'il ne s'agit pas d'un label similaire entre premier et second degrés, par ces seules actions on peut néanmoins mesurer l'intérêt des acteurs éducatifs de l'enseignement privé pour la cause européenne au travers de ces appellations singulières "École Européenne en Finistère" et "Diplôme Européen des Collèges Catholiques Bretons".

Un fonctionnement souple grâce à l'agilité des structures, parfois envié par les homologues de l'enseignement public selon les dires de Gilbert Bicrel²⁸², comme le signale également Manuel de Lima, Délégué Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la coopération (DAREIC), parlant de "liberté de manœuvre"²⁸³ ; cet espace de souplesse et de liberté, à condition de s'en saisir, constitue alors un levier à la portée du chef d'établissement.

²⁸⁰ Entretien téléphonique du 23/02/17

²⁸¹ HERBILLON Michel, La fracture européenne – Après le référendum du 29 mai : 40 propositions pour mieux informer les Français sur l'Europe », la Documentation française, Collection des rapports officiels, 2005,, pp. 108-109

²⁸² Entretien du 06/02/17 ISFEC - Brest

²⁸³ Entretien du 11/10/17 Maison de l'Europe de Brest et Bretagne ouest

C.3.3 Place de la pédagogie de projet dans la pratique

Pédagogie de projet

Travaillez-vous par projet ?

	Public	Privé
<i>oui</i>	3	8
<i>non</i>	4	0

L'observation de l'existence ou non de pédagogie de projet conduit à une relation avec l'éducation à la citoyenneté européenne : la comparaison entre ces deux tableaux (*Place de la pratique de l'éducation à la citoyenneté européenne*, page 93, et *Place de la pédagogie de projet dans la pratique* ci-dessus) fait apparaître une quasi concordance.

De la même manière, il ressort de cette comparaison que les établissements ne pratiquant pas cette éducation sont également peu habitués à l'exercice de la pédagogie de projet.

On retient des propos de l'IEN B. Trobo que la pédagogie de projet est activée pour privilégier les approches transdisciplinaires et que *"ça fait partie des pratiques qui sont récurrentes"* concédant une place majorée dans l'enseignement privé : *"Il y a eu je pense énormément de formations en lien avec la mise en place de la pédagogie de projet, donc c'est extrêmement récurrent dans le privé."*

Il convient à ce stade de s'arrêter sur les composantes de cette pratique.

C.3.3.1 Avantages et intérêts

Les adeptes de cette pédagogie positivent cette pratique par l'activation de facteurs de motivation selon Herzberg²⁸⁴ parmi lesquels :

> ***l'activation du partage de sens***

- **par le sens donné aux activités** : *"Tu donnes du sens, t'es dans l'interdisciplinaire tout de suite, inévitablement, t'es dans l'écrit, écriture en anglais, compréhension en anglais, t'es dans les arts plastiques, voilà... présenter une lettre, une enveloppe, je voyais Annaïck qui est à fond dans les projets comme j'aime, elle sort... tu vois, oh ! on n'a pas eu le temps alors c'est pas grave les enfants... on va ouvrir... et alors elle sort comme ça oh ! c'est super, c'est un bateau alors, de Grèce, et puis après elle sort un autre truc, c'était un ange, non mais sans déconner j'étais là, t'as un gamin il dit "angel" comme ça, ben c'est tout (rires), si ça sert qu'à ça... le bonheur..."* (école privée 4) ou encore *"On le fait intelligemment et on donne du sens, donner du sens, expliquer ce qu'on fait. Moi c'est la première règle... et ça c'est le projet bien sûr. Et puis ça c'est intéressant, toujours dans l'esprit de donner du sens et puis les gamins ils s'y retrouvent parce que ça leur donne du sens"* (école publique 7).

> ***l'activation de l'intérêt professionnel et l'amélioration de compétences professionnelles*** :

- **par l'amélioration de la qualité de l'enseignement grâce à l'intérêt suscité** : *"La pédagogie de projet c'est moteur, c'est pas du en plus, c'est ça qui va te faire que justement tu vas peut-être faire différent et que tu vas donner plus de goût à ton enseignement quoi, c'est tellement évident pour moi"* (école privée 4).

> ***l'activation de l'intérêt personnel***

- **par la place donnée à ses propres centres d'intérêt** : *"Alors j'adhérais (à la pédagogie de projet), enfin d'un côté pratique on a les programmes alors justement j'essayais d'intégrer si on avait un voyage en Irlande en fin d'année, alors forcément on s'orientait vers là, alors comment je peux rattacher le programme officiel à ça, c'était ça l'idée. Comme je suis très branché culture locale et je trouve qu'il y avait pas une grande place dans les programmes officiels, alors je lui en faisais une, quoi, j'essayais de grappiller à droite et à gauche ce qui pouvait alimenter mon discours*

²⁸⁴ Formation professionnelle Formiris Bretagne "Dynamiser son parcours professionnel" dispensée par Daniel MARTINA, MC2E, St Jacut de la mer (22), 60 heures, avril à novembre 2012

en fait, et ça marchait très bien, et puis tu lis un peu entre les lignes parfois..." (école publique 7).

C.3.3.2 Difficultés et obstacles

Des freins à cette pédagogie sont évoqués au travers du

> facteur hédonique manquant ressenti par

- l'investissement requis en travail et en temps : *"Tout est à faire, quand il y a un projet, tout est à construire, donc c'est énormément de boulot, donc faut être sûr de soi, donc faut énormément bien maîtriser..." (école publique 2), "Y a un gros investissement et je suis pas la seule, tous mes collègues..." (école publique 1), "Ça demande beaucoup de préparation et c'est-à-dire que pour moi il faut les préparer longtemps, j'ai besoin en général de l'été pour me poser, pour savoir quel projet je vais mettre en place et cette année sincèrement c'est pas le cas, j'en ai repris des anciens, je bidouille mais voilà" (école publique 4).*

Ceci est interprété par l'Inspecteur au travers de *"la lourdeur des programmes, peut-être pensent-ils qu'il y a d'autres priorités."*

- la lourdeur des contraintes administratives : *"Au niveau investissement pour monter les dossiers (soupirs), après on a un peu regretté, après c'est vrai que le bénéfice... et puis c'est extraordinaire, mais c'est très lourd... et puis c'est à faire en anglais, donc là on a une enseignante dont le conjoint est écossais donc ça a bien aidé, mais sinon c'est vrai que c'était... et puis vraiment c'est vrai que c'était très très compliqué." (école publique 6), "C'est vrai que maintenant avec les contraintes administratives ça devient compliqué, je pense même qu'on ne pourrait plus faire sous cette forme en primaire" (école publique 7), "Les gens sont à fleur de peau, on nous demande de remplir énormément de dossiers, énormément de choses, là le fait d'aller voter à la mairie ça me gonfle parce qu'il va falloir que je me tape un document de sortie qui vient de sortir et qui prend quatre pages alors qu'avant il prenait une feuille A4, maintenant il faut que je le mette en ligne et suffisamment longtemps à l'avance pour que le directeur le valide, il va me falloir des parents... l'inspection, la DASEN nous demande qu'il faut qu'il y ait les numéros de téléphone des parents (...), je dois insérer à chaque fois la liste de mes élèves. La base élèves, elle est faite pour les chiens ? En théorie s'il y a un absent je suis censée le signaler*

aussi le matin avant de partir. C'est pour ça aussi que je le vis mal que la mairie nous l'impose parce que ça va nous demander un boulot fou pour sortir." (école publique 4)

- la fatigue et l'épuisement : *"Pour l'instant on a quand même pas mal d'inconvénients, plus que d'avantages, y a des collègues qui changent d'école... moi j'ai ma collègue qui avait mal au ventre pour venir à l'école alors qu'elle a plus de 20 ans de métier et on est toutes à un moment de l'année épuisées parce qu'on doit donner et qu'on n'a pas en retour. Alors comme on dit, on n'est pas enseignant pour recevoir, mais en même temps..." (école publique 1), "Mais je vois le degré d'épuisement de certains instits..." (école privée 4).*

C.3.3.3 Facteurs favorisants et de motivation

La présence de ces facteurs agit positivement et permet :

> l'activation du facteur d'autodétermination par un équilibre entre injonction et liberté.

D'une observation qualitative, on peut remarquer que les activités portées et réussies tiennent souvent au fait qu'elles se conjuguent, tout en respectant un cadre, avec des espaces de liberté : *"Je crois qu'on a droit (de lire entre les lignes), si tu gardes la phrase de départ, moi je dis que oui, enfin de toutes façons je l'ai fait alors ce serait mentir que de dire le contraire. Il faut lire entre les lignes parce que tu peux avoir ta lecture à toi." (école publique 7).*

À l'inverse, il est des situations dans lesquelles les injonctions peuvent faire vivre un sentiment de dépossession : *"C'est le principe qu'on nous l'impose (...) c'est le principe du PEL²⁸⁵, la mairie s'insère dans l'école (...) moi personnellement j'ai dit que je ne siègerai pas en commission de PEL parce que je suis contre le PEL, parce qu'on passe à ce genre de choses, on mélange toujours, on perd le contrôle de notre classe" (école publique 4).*

> L'activation du sentiment d'utilité sociale par la visibilité des effets.

S'il n'est pas possible de mesurer quantitativement les effets des actions pédagogiques engagées, là encore c'est le vécu observé ou partagé qui va servir de frein ou d'accélérateur : *"Le plus important quand on voit les enfants et la réaction qu'ils peu-*

²⁸⁵ PEL Plan Éducatif Local

vent avoir, quand on les voit en Angleterre et qu'ils découvrent une autre langue ou quand on les voit ici et qu'ils apprennent des mots dans une autre langue, voir la curiosité qu'ils peuvent avoir aussi vis-à-vis de la culture et de ce qui se fait ailleurs (...) tu vois les échanges qu'ils peuvent avoir sans pour autant se parler rien qu'à travers un jeu ou un regard, j'ai des souvenirs de fou rire entre correspondants français et anglais qui m'ont marquée, qui étaient hyper chouettes à voir" (école privée 2).

D - "SIX ANS APRÈS" - ENTRETIENS D'ANCIENS ÉLÈVES

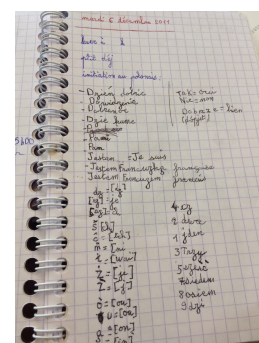
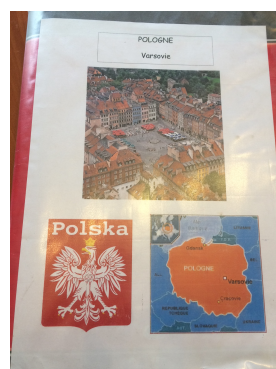
On se souvient de la réaction de Louis, élève de CM2 lauréat du concours national de l'AEDE-France avec trois autres camarades de classe, déclamant au sortir du musée de l'Insurrection à Varsovie en décembre 2011 : *"Heureusement qu'aujourd'hui on a l'Union européenne pour que ça ne se reproduise pas"*. L'enquête a également permis de retrouver la trace de ces anciens élèves alors âgés de 10 ans, devenus lycéens.

Quel regard portent-ils sur cette expérience six ans après ?

D.1 Six ans après, le voyage

D.1.1 Un souvenir fort et présent

Les quatre lycéens ont tout d'abord manifesté un plein accord à venir parler de cet événement marquant de leur dernière année de primaire. C'est avec engouement et disponibilité qu'ils se sont prêtés au jeu avec force détails sur le séjour accompli à Varsovie mais aussi toute l'activité scolaire qui avait jalonné l'année. Une lycéenne a même gardé soigneusement et apporté son "cahier de Pologne".



D.1.2 Une expérience marquante...

L'unanimité émerge des propos pour qualifier le caractère exceptionnel de ce vécu : *"C'est une expérience unique et puis ça permet de s'ouvrir. J'ai fait ça une seule fois"* (lycéen 3), *"C'était intéressant, limite passionnant"* (lycéenne 2), *"Franchement, ça m'a intéressé"* (lycéen 1), *"On était petits quand même, c'était impressionnant"* (lycéenne 4).

... qui laisse des traces cognitives et affectives

Les lycéens évoquent une plus-value dans les connaissances : *"Ça parle plus en fait, plus j'avance dans la scolarité, plus le musée me parle, ça m'a appris plein de choses (...) comme la Pologne était impliquée dans la Seconde Guerre mondiale j'ai l'impression d'avoir des petits plus par rapport aux autres"* (lycéen 2), *"Ça aide déjà à situer et quand on parle de la Seconde Guerre mondiale on dit toujours que la Pologne a été envahie tout de suite donc on passe souvent assez vite dessus à l'école"* (lycéenne 4).

En outre, le vécu traduit des souvenirs durables sur le plan émotionnel et relationnel : *"On s'était fait des affinités entre les participants, je me rappelle il y avait des élèves de collège mais aussi de lycée et de lycée professionnel je crois"* (lycéen 3), *"J'en parle encore, genre l'année dernière je crois que j'en avais parlé en classe en cours d'éducation civique sur des pays en Europe, j'avais dit que j'avais gagné un voyage en Pologne et tout ça et puis même j'en ai parlé à mes potes qu'aujourd'hui j'allais revoir ma professeure de CM2 pour raconter tout ça, et c'est beaucoup de souvenirs parce que c'était vraiment super sympa parce que je garde des super souvenirs et à chaque fois je suis content quand j'en parle."* (lycéen 1)

D.1.3 Des apprentissages conscientisés

Les lycéens évoquent également les effets des situations authentiques sur les apprentissages : *"C'était surtout mon premier voyage hors de la France et surtout sans mes parents, et c'est la première fois que j'allais dans un aéroport aussi grand que celui de Paris et puis enfin ça fait réaliser qu'il y a une autre culture, déjà ça m'a donné plus envie d'apprendre l'anglais et tout ça parce que jusque là j'aimais bien mais c'était plus comme un jeu que quelque chose de très important et là de voir que les gens parlaient pas français autour de moi, je me souviens avoir essayé de*

trouver une taille de t-shirt c'était très compliqué, la dame ne parlait pas anglais, bon on avait réussi avec les mains mais bon, on comprend tout de suite l'intérêt, comprendre ça à dix ans, je trouve ça bien, quoi." (lycéenne 4), "C'était la première fois que je faisais quelque chose par rapport à la guerre, depuis que je suis allé au musée là-bas j'ai comme une passion, enfin un intéressement pour la guerre, je n'imaginais pas du tout que la guerre c'était quelque chose comme ça quoi, que c'était si terrible, alors j'ai commencé à regarder beaucoup de reportages sur ça, je me suis beaucoup documenté." (lycéen 1).

Le sens donné aux découvertes culturelles agit comme un catalyseur : *"C'est comme, c'est comme... une énigme un peu. On voit un petit bout, puis un autre petit bout et on arrive à faire des liens." (lycéenne 4).*

D.1.4 Une expérience initiatrice

Des incidences sur une ouverture culturelle apparaissent dans des projets ultérieurs dont le point d'ancrage est identifié au séjour polonais : *"Je suis allée trois mois en Allemagne, enfin je pense que c'est ça qui m'a donné envie peut-être, je pense pas que je serais allée en Allemagne si j'étais pas allée en Pologne, j'avais pas zéro expérience quoi." (lycéenne 4).*

D.2 Six ans après, la vision de l'Europe et le sentiment d'appartenance

Ces lycéens attribuent des caractères différenciés à l'Europe :

un cadre protecteur

"L'Europe c'est une sorte de secte, enfin un groupe ça ne se fait pas comme ça, je crois qu'il y a un pays qui essaie de rentrer, la Turquie je crois, mais y a toujours la peine de mort c'est pas accepté par l'Europe, du coup ce pays-là il peut pas rentrer, ben je trouve que c'est une sorte de protection entre guillemets parce que on sait que si on va dans ces pays-là on n'aura pas telle ou telle chose qu'on a dans d'autres pays, enfin donc c'est un peu confort, quoi." (lycéenne 2).

un rapprochement entre cultures :

"C'est une alliance en quelque sorte, on essaie de construire quelque chose, je fais pas vraiment la différence entre un Français, un Polonais, un Espagnol, un Améri-

cain, franchement pour moi y a pas, c'est juste qu'ils ont une culture différente, un langage différent, mais je vois aucune... aucun problème." (lycéen 1)

un partage de valeurs :

"Et puis par exemple quand on est en Allemagne ou en Italie, on a toujours les valeurs, enfin tout le monde dans un sens a quelque chose en commun" (lycéenne 2)

une libre circulation des personnes et une monnaie :

"L'Europe pour moi c'est... ben la monnaie, les euros et puis aussi les échanges ou les voyages, les voitures." (lycéen 3)

Quant aux territoires d'appartenance, au-delà de la nationalité française reconnue par tous, ils évoquent tous les quatre une multi-identité : *"Moi je me sens français, européen, breton, un peu tout..." (lycéen 1), "Moi je me sens français et breton, moins européen" (lycéen 3), "Je me sens un peu de tout, ben européenne quoi" (lycéenne 4), "Je dirais un peu... un peu vagabonde dans le fait que moi je voyage beaucoup, mais bretonne pas vraiment sachant que j'aime bien le beurre, j'aime bien les crêpes mais je suis pas née en Bretagne donc je suis pas bretonne." (lycéenne 2).*

D.3 Six ans après, la place de l'Europe dans les programmes scolaires

Par une analyse de leurs propres parcours et une réflexion sur les enseignements reçus, les lycéens font émerger de leurs propos des données sur l'éducation à la citoyenneté européenne.

D.3.1 Des avis sur le contenu des programmes scolaires

D.3.1.1 Des préconisations à rendre l'Europe plus présente dans les programmes dans un souci d'information :

"Je pense que c'est important d'étudier l'Europe parce qu'on y vit, donc c'est important quand même de se tenir au courant de comment ça se passe et tout ça et si un jour ça arrivait comme ça se passe en Grande-Bretagne, je trouve qu'il y a beaucoup de personnes là-bas qui ne savent pas ce que c'est l'Europe et quand

quelqu'un dit oh ! ben tiens, on va quitter l'Europe parce que ça va faire ça ça ça et ça de bien, ah ben oui c'est cool, mais au final ils savent pas les inconvénients que ça aura et les répercussions que ça aura parce qu'au fond ils savent qu'ils sont en Europe mais ils savent pas exactement en quoi consiste l'Europe, les gens sont pas assez documentés sur ça je pense" (lycéen 1), "Il faudrait parler plus d'Europe et tout ça à l'école pour comprendre ce qui nous entoure " (lycéen 3), et en soulignant la place importante du primaire : "J'ai appris le plus de choses sur l'Europe en CM2, avec les fiches de lecture sur Robert Schuman, je sais qu'on avait fait beaucoup d'exposés sur l'Europe, sur Marie Curie aussi, après je me souviens pas avoir fait énormément en collège, on fait beaucoup sur la France mais pas sur l'Europe et je pense qu'on pourrait en faire plus parce qu'on fait vraiment beaucoup sur la France mais alors sur l'Angleterre ou l'Allemagne je savais pas grand chose, et alors sur la Pologne je suis sûre, la moitié de la classe ne sait pas où est la Pologne, la capitale... et moi je me souviens du fleuve la Vistule et qu'à Cracovie y a des montagnes parce qu'on avait lu un conte sur ça avec le dragon sur la montagne" (lycéenne 4).

D.3.1.2 Des suggestions d'élargir aux différents niveaux d'appartenance :

"Je pense que les programmes sont trop cadrés" (lycéen 3), "Je pense que ce serait bien qu'on fasse un peu plus de travail sur l'Europe plus que sur uniquement la France, et pareil on fait pas beaucoup non plus sur la Bretagne, je pense qu'on pourrait faire sur sa région, sur l'Europe et peut-être le monde aussi" (lycéenne 4).

Ce regard peut être relié à la pensée d'Herbert Spencer qui, préconisant des expériences concrètes, a contribué à ce que "les questions éthiques et politiques ne soient plus traitées en référence à des valeurs absolues mais à une évolution réputée inéluctable à laquelle le présent est sommé de correspondre"²⁸⁶.

D.3.1.3 L'âge adéquat

Leur expérience à l'âge de 10-11 ans leur fait dire que cet âge est tout à fait compatible avec l'éveil à la conscience européenne : *"Je pense qu'à dix ans on peut quasiment avoir plus de recul parce que... à dix ans au niveau de tout ça on n'a pas une grande connaissance mais à la limite ça aide parce que en ne connaissant pas grand chose on peut quand même avoir du recul et se dire que, enfin en connais-*

²⁸⁶ SPENCER Herbert, cité par OTTAVI Dominique, in *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, sous la direction de Régine SIROTA, 2006, Presses Universitaires de Rennes, p. 105

sant juste les bases quand même mais sans aller dans le trop complexe et arriver à réfléchir, je trouve que trop d'informations tue l'information parce que quand on a trop d'informations ça va dans un sens, ça se contredit et tout ça au final on est perdu, on en vient à des conclusions qui sont pas toujours très logiques, alors que quand au final on connaît la base et qu'on est sûr que cette base est solide, alors au final on peut se construire une idée personnelle" (lycéen 1), "Je pense qu'on se souvient de tout ça parce qu'on était encore enfants et que c'est des choses qui marquent, il faut dire que je retiens beaucoup de ces choses-là aussi." (lycéenne 4).

Cette concordance avec l'âge de fin de primaire est affirmée par G. Bozec²⁸⁷ considérant que cette période de l'enfance réunit des conditions favorables pour faire émerger le sentiment d'appartenance et de conscience de partage.

D.3.1.4 Des avis partagés sur les sections européennes

Trois des quatre lycéens ont été scolarisés dans des sections européennes. Si l'une d'entre eux en garde un souvenir positif par l'apport culturel et linguistique ("*On avait tous les cours d'histoire et les cours de SVT en anglais, c'était intéressant parce que du coup, là en histoire on voyait plutôt l'histoire de l'Angleterre ou de l'Irlande, de l'Australie aussi, ça permettait de découvrir une civilisation" - lycéenne 4*), les deux autres sont nettement plus critiques : "*Ce serait peut-être à revoir car en tant que classe européenne y a une moitié de la classe qui est partie au Danemark l'année dernière et l'autre aux États-Unis, alors les États-Unis dans l'Europe, ça n'a rien à faire là-bas" (lycéenne 2), "La section euro, j'ai trouvé ça vraiment inutile, en fait c'est pas de la section Euro c'est de l'anglais plus, en fait on apprend des trucs je sais plus genre la vie des Indiens en anglais et tout ça, franchement y a pas de rapport avec l'Europe, je trouve que ça n'apporte pas grand-chose" (lycéen 1).*

Le rapport Herbillon²⁸⁸ déjà cité soulignait en 2005 cette dénaturation des sections européennes dans les établissements scolaires.

²⁸⁷ BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, 2010, p. 11.

²⁸⁸ HERBILLON Michel, *La fracture européenne - Après le référendum du 29 mai : 40 propositions pour mieux informer les Français sur l'Europe*, la Documentation française, Collection des rapports officiels, 2005., pp. 108-109

CONCLUSION

INTERPRÉTATION ET SYNTHÈSE

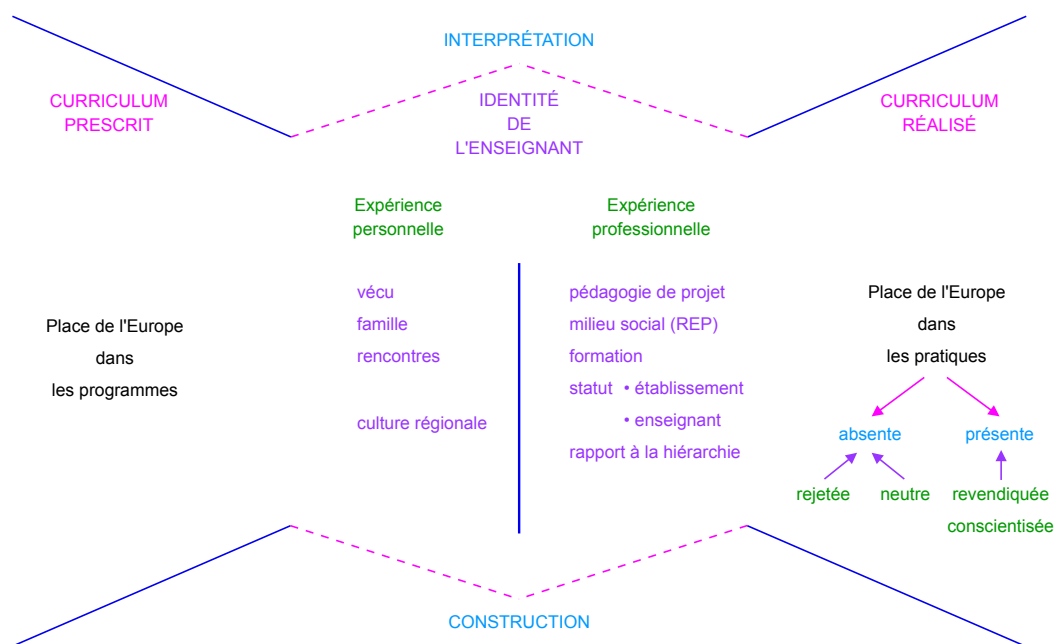
Du curriculum prescrit au curriculum réalisé, un "bouillon de culture"

Le constat d'une pratique d'éducation à la citoyenneté européenne plus exercée dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public a servi de point de départ à cette étude et a permis de vérifier et valider les trois hypothèses avec toutefois des remarques et précisions nécessaires.

En effet, que se passe-t-il entre les injonctions du curriculum prescrit et sa réalisation sur le terrain ? L'enquête démontre le passage des prescriptions par un filtre servant autant de décodeur que de résistance, de catalyseur que de frein, de germination que de stérilisation.

Il en ressort que c'est au télescopage de nombreux facteurs personnels et professionnels que se construisent le rapport entretenu par l'enseignant vis à vis de l'Europe et en conséquence son influence sur sa pratique pédagogique.

Ce filtre accueille tel un bouillon de culture tout un lot d'interactions et d'imbrications de faits vécus par le professeur lui-même, servant de nourriture à un terreau favorisant ou non la place accordée à l'Europe dans ses propres pratiques d'enseignement.



Il en émane les conclusions suivantes :

1 - Différence entre les deux réseaux

L'enquête a mis en valeur une prédominance d'activités en lien avec l'éducation à la citoyenneté européenne dans le réseau de l'enseignement privé.

En majorité, les enseignants des écoles publiques rencontrés dans le cadre de cette enquête se sont montrés moins impliqués que leurs collègues du privé, contrairement aux remarques de l'IEN B. Trobo qui ne voit pas de différences sur sa circonscription au niveau des pratiques : *"Aucune, non, aucune. Non, je ne pense pas que ce soit le critère discriminant."*

Alimenté par une transmission de valeurs proches en pleine connexion avec le projet européen et des traditions induites, activé par l'exercice de la liberté pédagogique revendiquée, incitée et cultivée, le projet de l'Enseignement catholique participe à la réunion de conditions à la fois dans le fond et dans la forme : c'est l'activation du lien "Europe et religion".

S'agit-il pour autant d'en faire partie pour rencontrer cet enseignement ? Certes non. Si la tendance d'une plus forte implication a été vérifiée, elle ne constitue pas pour autant un monopole. Des établissements publics se sont montrés particulièrement investis dans cette démarche.

Toutefois il est à souligner quand cette éducation existe la forte revendication à la montrer : la mise en valeur des travaux, activités, projets européens quelle qu'en soit l'ampleur illustre l'esprit non seulement décomplexé à l'endroit de l'Europe mais hautement assumé. Les nombreuses communications de presse ou les affichages opportuns participent à la visibilité de cet axe éducatif.

L'éducation à la citoyenneté européenne fait partie de la valeur ajoutée à l'enseignement et contribue à construire et soigner l'image identitaire de l'établissement scolaire concerné.

2 - Quand l'éducation à la citoyenneté européenne est une réponse aux axes prioritaires sociétaux : le cas des REP

On pouvait s'attendre à une place atténuée de l'éducation à la citoyenneté européenne dans des territoires avec ethnies multiples et nationalités variées. Or, parmi les pratiques étudiées dans les écoles publiques rencontrées, c'est dans les établis-

sements confrontés à l'existence d'une forte diversité des nationalités, a fortiori non européennes, que sont apparues des activités pleinement investies du projet européen. Après la surprise du premier regard, l'observation et les échanges ont fait émerger la nécessité encore plus forte dans ces territoires d'un enseignement moral et civique prégnant, constituant une aide à l'intégration : une ouverture au monde, une connaissance de l'autre, le vécu partagé de valeurs comme le respect et la tolérance constituent alors le socle d'une éducation citoyenne visant une consolidation des identités comme le souligne Anne-Marie Thiesse²⁸⁹ : "Rien de plus international que la formation des identités nationales".

Plus qu'une application pleine et entière des programmes, l'activation de cette éducation à l'Europe dans les écoles situées en REP, appartenant dans ce cas toutes à l'Enseignement public du moins dans le département du Finistère, répond ainsi à la formation du citoyen dans son ensemble et sa globalité.

Dans ces établissements, on rencontre donc non pas moins mais au contraire plus d'Europe, l'éducation à la citoyenneté européenne se révélant autant un moyen qu'un objectif. Sous couvert de cette éducation et en observation des activités réalisées, une imprégnation forte des dimensions culturelles visées peut tout autant conduire, consciemment ou non, à une éducation à l'interculturalité.

3 - L'éducation à la citoyenneté européenne : plus on en fait... plus on en fait.

L'enquête a également permis de constater l'arborescence des activités dans les pratiques. Malgré la lourdeur des programmes, le flou évoqué, l'absence de dynamique réelle du côté du prescripteur, à partir du moment où cette éducation existe, elle se rencontre de façon multipliée dans de nombreuses activités. Les écoles et classes investies ne se contentent généralement pas d'une seule action mais au contraire déclinent cette éducation dans de multiples occasions.

On remarquera toutefois que cette éducation citoyenne ne s'inscrit pas de manière exclusive et restrictive du seul point de vue de l'angle européen. Elle contribue à une éducation globale de la personne à l'image de l'ouverture à l'universel prônée par l'Enseignement catholique au travers d'impulsions fortes comme la journée annuelle qui lui est consacrée. Là encore, sous couvert d'éducation à la citoyenneté européenne et d'ouverture à l'international, l'interculturalité est fortement activée.

²⁸⁹ LOYER Emmanuelle, *Une brève histoire culturelle de l'Europe*, Paris, Flammarion, 2017, p. 23

4 - Europe et région : un air de famille reconnu et assumé

Qu'ils exercent dans l'enseignement public ou l'enseignement privé, les professeurs fortement engagés dans cette dynamique éducative revendiquent en parallèle l'appartenance forte à une autre culture, souvent la culture régionale. D'un engagement à une implication, ils sont des acteurs pédagogiques et éducatifs actifs dans leurs pratiques dans lesquelles ils font également résonner leur appartenance au territoire régional voire local.

La culture sert alors de point d'ancrage comme le décrit Emmanuelle Loyer affirmant qu'elle est "à la fois le fondement d'une identité nationale qu'elle contribue à affermir et, en même temps, le support d'un discours d'universalisation systématique ; la culture a vocation à l'universel, et elle parle universellement à tous, que vous soyez prolétaire, paysan ou grand bourgeois, français, grec, chinois ou papou."²⁹⁰ En ce sens, la superposition d'identités culturelles contribue, non pas à atténuer chacune d'elles mais au contraire à les développer, au travers d'un renforcement des processus d'identification en situation de polyculturalisme²⁹¹.

La revendication d'une culture régionale dans un territoire à forte identité comme se montrent la Bretagne et particulièrement son département finistérien "Pen Ar Bed" du bout (ou du début) du monde peut alors se nourrir d'un rétablissement d'une culture antérieurement ostensiblement délaissée : en effet, à l'image des propos de A. Akkari²⁹², l'école s'est montrée dès l'origine de son instauration peu respectueuse des cultures minoritaires ou régionales. Aujourd'hui, l'approche monoculturelle niant les différences culturelles cède le pas à d'autres propositions²⁹³ : multiculturelle reconnaissant les différences culturelles, interculturelle les valorisant, ou encore transculturelle les dépassant.

5 - Programme Europe dans l'école : un capitaine à la manœuvre du bateau

Un point commun entre les écoles investies d'actions pédagogiques européennes récurrentes est observable : on y rencontre un élément moteur et une pleine gouvernance à cet effet.

Dans les écoles privées, il s'agit souvent du chef d'établissement, en pleine cohé-

²⁹⁰ LOYER Emmanuelle, *Une brève histoire culturelle de l'Europe*, Paris, Flammarion, 2017, p. 288

²⁹¹ MOLINA LUQUE Fidel, "Entre l'identité et l'identification : un problème complexe de la recherche sociologique dans le domaine de l'interculturalité", *Sociétés* 2002/2 (n°76), p. 60

²⁹² AKKARI Abdel-Jalil, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2009, p. 9

²⁹³ *Ibid.* p. 94.

rence avec l'exercice de sa responsabilité, et dans les écoles publiques d'une équipe solide et solidaire d'enseignants. Quoi qu'il en soit, les actions durables, inscrites et présentes sont portées par une personne ou une structure identifiée localement : "Madame Europe", "Monsieur Europe", "Équipe Europe".

Il s'agit alors d'identifier les acteurs, et là encore de rendre visible cette dimension éducative, et parallèlement de gagner en efficacité. Depuis 2009, l'encouragement à installer des référents dans les établissements est présent dans le second degré par la mise en place en collège ou lycée d'un enseignant référent pour l'action européenne et internationale (ERAEI)²⁹⁴ ; on peut s'interroger sur l'absence d'une telle mesure dans le premier degré, même si dans les établissements engagés des solutions de fait ont été trouvées pour pallier cette carence, preuve s'il en est que la réussite de ces projets passe par l'incarnation de personnes-ressources et un fort investissement humain.

6 - Europe et pédagogie active : la pédagogie de projet en toile de fond

La manière de pratiquer son enseignement a également à voir avec la place octroyée à l'éducation à la citoyenneté européenne. Les professeurs particulièrement engagés s'emploient à exercer leur métier au travers de la pédagogie de projet, mais sans exclusivité pour ce thème. Bien au contraire, la mise en œuvre de pratiques interdisciplinaires ou transdisciplinaires répond au besoin de décroisement des matières pour donner du sens aux apprentissages, dans toutes leurs dimensions. Ce "schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé" décrit par Jacques Ardoino²⁹⁵ permet de construire les acquisitions dans une situation d'authenticité et par là-même d'en solidifier l'apprentissage, fondement de durée. L'intérêt de cette pratique réside selon ce pédagogue dans le fait que "finalement, il n'y a jamais de pédagogie sans projet".

On y retrouve une distanciation et une interprétation des programmes avec une position parfois inversée : les apprentissages non pas au service des programmes, mais au contraire les programmes au service des apprentissages. Ce positionnement a à voir avec l'approche du métier et suppose également de la part de l'enseignant une posture construite, assumée et le cas échéant défendue.

²⁹⁴ Circulaire n°2009-172 du 24 novembre 2009 de l'Éducation nationale <http://www.education.gouv.fr/cid49724/menc0913416c.html>

²⁹⁵ ARDOINO Jacques, "Éducation permanente, n°86, février 1987" cité par BORDALLO Isabelle et GINESTET Jean-Paul, in *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette éducation, 2006, p. 8

Le cadre de fonctionnement, avec un chef d'établissement initiateur et incitatif, constitue alors une condition favorisante par le soutien encouragé au projet lui-même.

7 - Des mots qu'on ne dit pas à une éducation conscientisée

Du sujet vu polémique et fui au sujet politique pleinement revendiqué et exercé, le curseur se déplace fortement chez les enseignants selon leurs propres angles de vue issus de parcours personnels et variés.

En conséquence, les pratiques influencées par ces perceptions seront fortement différenciées comme le souligne Catherine Lalumière : *"Si les citoyens n'ont pas conscience des objectifs et des raisons pour lesquels on s'est lancé dans l'aventure de la construction européenne, celle-ci sera construite sur du sable."*²⁹⁶

Cette approche induit un enseignement à géométrie variable, y compris dans les établissements où se pratique pleinement l'éducation à la citoyenneté européenne. L'enquête s'est attachée à étudier l'existence d'activités pédagogiques et à les appréhender dans leurs formes. Le contenu des apprentissages, si dans certains cas fait émerger une qualité ressentie, ne saurait être qualifié dans cette étude.

Qu'en est-il alors de la qualité de l'éducation exercée ? Une évaluation de l'éducation à la citoyenneté européenne sur le fond serait nécessaire pour apprécier la valeur et l'efficacité de cet enseignement.

8 - Un dénominateur commun : une construction personnelle

Un point commun entre enseignants impliqués dans l'éducation à la citoyenneté européenne est apparu : il s'agit d'événements et de vécus personnels qui ont permis de construire un sentiment d'appartenance.

C'est ce que résume l'Inspecteur de l'Éducation Nationale : *"Ce qui permet de compenser, c'est l'implication personnelle. Les injonctions sont les mêmes pour tous, ils ont tous les mêmes programmes, après ça se joue au niveau de l'implication personnelle et du vécu de chacun. C'est ce qui permet de décliner de manière plus ou moins forte certains enseignements. Et ça se vérifie aussi bien pour l'EMC que pour les langues, l'EPS, les arts visuels, les mathématiques..."*

Si l'éveil à la conscience européenne chez l'élève passe par une construction, il en

²⁹⁶ LALUMIÈRE Catherine, "L'éducation à la citoyenneté... européenne", *Après-demain* 2013/3 (N°27-28, NF), p. 36

est de même pour l'enseignant qui au fil de son propre parcours se nourrit de rencontres ou d'absences, d'expériences réussies ou échouées, de vécus ancrés ou rejetés qui conditionneront son implication par le regard qu'il porte lui-même au projet européen.

Parlant d'une "grande dispersion des comportements dans une même population en général", Philippe d'Iribarne²⁹⁷ explique les différences d'approches personnelles par la nécessité de comprendre l'homme dans le contexte de la nature, le contexte social, et des structures inconscientes du psychisme.

Une autre composante telle l'analyse de la relation de l'enseignant avec la présence syndicale dans son environnement personnel et professionnel mériterait une étude afin d'observer l'appropriation ou la distance vis-à-vis des différents discours syndicaux, et par là-même apprécier leur influence sur les pratiques des enseignants. Géraldine Bozec fait d'ailleurs remarquer des divergences d'opinion concernant la construction européenne, se traduisant dans le fond et dans la forme : des positions tranchées, voire contradictoires, mais aussi la place plus ou moins importante accordée au sujet²⁹⁸ dans les revues syndicales. S'ajouterait à cela le fonctionnement même de la « Centrale » qui accentuerait le rôle des syndicats à en croire Bernard Toulemonde. Selon l'ancien recteur et directeur de cabinet du ministère de l'éducation nationale, les syndicats ont une forte influence sur le fonctionnement du système ; il voit le ministère en question comparé à une « citadelle focalisée sur les syndicats, qui oublie totalement ses usagers. »²⁹⁹

Ainsi, plus qu'une hypothèse supérieure à une autre, de la même manière qu'à l'intérieur de chacune il n'y aurait pas un élément essentiel et déterminant à lui seul, plus qu'une condition dominante à toute autre, c'est plutôt l'articulation entre toutes ces données qui, combinées, croisées, enchevêtrées les unes aux autres, construit un tissage complexe aboutissant aux conditions nécessaires à l'éducation à la citoyenneté européenne.

²⁹⁷ DELANGE Nicolas, PIERRE Philippe, Note de lecture de l'ouvrage de Philippe D'Iribarne, *Ethnographiques.org*, Comptes-rendus d'ouvrages en ligne, http://www.ethnographiques.org/2004/Pierre_Delange.html (consulté le 21 mai 2018), p. 5

²⁹⁸ BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, 2010, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, pp. 255-256

²⁹⁹ JOURDAA Frédérique, « École : l'ancien recteur veut « tuer le mammouth », in *Ouest-France*, 06/01/2017, p. 4

Ces conditions rassemblées non pas comme une somme d'éléments dissociés mais inscrits dans une interaction mettent en lumière les facteurs plus ou moins présents dans l'un ou l'autre des deux réseaux d'enseignement.

Cette fermentation dont la durée agit sur le bouillonnement des facteurs engendre la construction d'une posture éducative chez les enseignants. On peut alors catégoriser ces acteurs de l'éducation en fonction d'idéaux types au sens weberien comme le propose Hélène Bourdieu³⁰⁰ : du résistant au croisé, en passant par l'indifférent et l'indécis. Ces quatre profils racontent pour chacun un rapport entretenu spécifique qui le fait se distinguer dans sa pratique :

- *le croisé* qui combine une adhésion forte au projet européen et un ancrage culturel revendiqué, et pratique une pédagogie de projet qu'il actionne avec une distanciation vis-à-vis du référent institutionnel.
- *le résistant* à l'inverse qui exprime une défiance se traduisant par une limitation aux contenus factuels, souvent géographiques, privilégiant la référence nationale.
- *l'indécis ou le mitigé* qui partage une vision relativement positive tout en délaissant l'aspect politique.
- *l'indifférent* quant à lui qui délaisse le traitement des dossiers européens en classe et l'assume pleinement.

L'éducation à la citoyenneté européenne serait-elle alors une affaire personnelle ou une affaire de personnes ? Le parcours même d'un élève induit une rencontre partagée de plusieurs mois et influencée par de multiples enseignants, alors qu'il est en pleine construction de sa personnalité, particulièrement culturelle, et que "la culture se reconstruit sans cesse parce qu'elle n'est pas un état" comme l'écrit Philippe D'Iribarne³⁰¹. L'école détient donc forcément un rôle essentiel que ne dément pas Nicole Fontaine, ancienne présidente du Parlement européen : "S'il est vrai que la citoyenneté européenne ne se décrète pas, le travail dans les écoles est cependant essentiel. Je pense que les vecteurs de la citoyenneté européenne sont l'école et le monde associatif"³⁰².

³⁰⁰ BOURDIEU Hélène, *L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français*, Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015, p. 114-118

³⁰¹ DELANGE Nicolas, PIERRE Philippe, Note de lecture de l'ouvrage de Philippe D'Iribarne, *Ethnographiques.org*, Comptes-rendus d'ouvrages en ligne, http://www.ethnographiques.org/2004/Pierre_Delange.html (consulté le 21 mai 2018), p. 5

³⁰² LE TAURILLON, interview de Nicole Fontaine, le 11 janvier 2011

L'inscription de ce défi se joue pleinement dans une dimension politique comme le rappelle le pédagogue brésilien Paulo Freire pour qui "L'éducation n'est jamais neutre et toute pratique éducative est politique, de même que toute pratique politique est éducative"³⁰³. De même, les pratiques éducatives sont politiques parce qu'elles intègrent toujours des valeurs, des projets, des utopies reproduisant, légitimant, mettant en question ou transformant les relations de pouvoir prévalant dans la société. L'éducation n'est jamais neutre car elle favorise la domination ou l'émancipation des individus et des groupes.

Éduquer à la citoyenneté européenne relève donc bien d'un acte éducatif politique qui s'articule avec autant d'enjeux dans un paysage aux multiples perceptions et débats ; c'est ce qui fait toute la force d'un enseignement impliqué dans la société.

Éduquer à la citoyenneté européenne est une affaire personnelle... de plusieurs personnes par les connexions entre de multiples visages rencontrés ; c'est ce qui fait toute la spécificité de la mission de l'enseignant au plus fort de sa dimension humaine.

Éduquer à la citoyenneté européenne est la traduction d'un fonctionnement systémique qui favorise plus ou moins cette dimension ; c'est ce qui fait la particularité de chacun des deux secteurs d'enseignement complémentaires de par leur essence.

³⁰³ FREIRE Paulo, cité par AKKARI Abdel-Jalil, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2009, p. 95

ANNEXES

ANNEXE 1

SUIVI DES ENTRETIENS

Contact	date	modalités	interlocuteur	Réponse - commentaire	Entretien
1 École Jean Monnet - Ploudaniel	21/11/17	téléphone	ML > directrice	- « On ne fait pas de projet comme ça. On fait des projets plus proches des enfants que l'Europe. Le nom de l'école, c'est pas moi qui l'ai choisi. »	non
	21/11/17	courriel	ML > directrice	- proposition de transmettre aux collègues.	
	27/11/17	courriel	directrice > ML	- sollicitation des enseignants de l'école. - réponse négative « j'en ai parlé avec les collègues mais personne ne semble intéressé. »	
2 École Paul Dukas - Brest REP Christmas Tree	21/11/17	téléphone	ML > directeur	- accueil favorable, demande à envoyer par courriel pour affichage	Pas de réponse
	21/11/17	courriel	ML > directeur	- sollicitation des enseignants de l'école.	
	29/11/17	téléphone	ML > directeur	- elance . promesse de réponse pour la fin de la semaine.	
	05/12/17	courriel	ML > directeur	- nouveau contact pour sollicitation du directeur	
3 École publique Plouyé	27/11/17	téléphone	ML > directrice	- va faire la proposition à l'enseignante de primaire.	non
	27/11/17	téléphone (messagerie)	directrice > ML	- « pas trop intéressée pour répondre à votre enquête ».	
4 École Ste Anne Plabennec et NDSC Guipavas	29/11/17	Contact direct	ML > enseignante cycle 3	- accord pour le 04/12/17 à 12h15.	Oui 04/12/17
5 École Pen ar Stréat - Brest REP	24/11/17	téléphone	ML > directeur	- accueil favorable, demande à envoyer par courriel pour affichage	Pas de réponse
	24/11/17	courriel	ML > directeur	- sollicitation des enseignants de l'école.	

6	École Jean Monnet Taulé	30/11/17 30/11/17 02/12/17	téléphone courriel courriel	ML > directrice ML > directrice directrice > ML	- accord de principe pour un soir en janvier (lundi ou jeudi). - confirmation de la demande - Refus : « Votre projet ne nous correspond pas, nous ne faisons pas d'éducation à la citoyenneté européenne dans notre école cette année. En effet, notre projet d'école n'est pas du tout dans ce thème. Il y a trop de projets et de demandes cette année et en plus je suis nouvelle dans l'école.		non
7	École Kerisbian – Brest	30/11/17 05/12/17 05/12/17	Sur place téléphone courriel	ML > directrice ML > directrice	- Directrice absente > tél le mardi matin - Contact très rapide net écourté. - confirmation de la demande pour transmission aux enseignants.		Pas de réponse
8	École Jacques Kerhoas Brest	30/11/17 18/12/17	Sur place UBO	ML > agent école ML > étudiante M2 CCS	- directrice absente. - sollicitation d'enseignants via leur fille, étudiante M2 CCS.		Pas de réponse
9	École Jean Monnet Le Conquet	01/12/17 01/12/17	téléphone courriel	ML > directrice ML > directrice	- Pas réussi à joindre. - sollicitation des enseignants de l'école		Pas de réponse
10	École Saint Pierre Plougastel Daoulas	03/12/17 04/12/17	courriel courriel	ML > directeur Directeur > ML	- sollicitation du directeur - accord pour le 13/12/17 à 11h30.		Oui 13/12/17
11	École Saint Vincent Brest	05/12/17 05/12/17	courriel courriel	ML > directeur Directeur > ML	- sollicitation du directeur - accord pour le 13/12/17 à 9h.		Oui 13/12/17
12	École Saint Jean de la Croix LRK	05/12/07 05/12/17	courriel courriel	ML > directrice Directrice > ML	- sollicitation de la directrice - accord pour le 11/12/17 à 17h.		Oui 11/12/17

13	École de Kerhallet - Brest	06/12/07	courriel	ML > enseignante CM	- sollicitation directe de l'enseignant, coordonnées obtenues par la Maison de l'Europe suite à une intervention en classe. - accord et prise de date pour le 10/01/18 à 12h.	Oui 10/01/18
		06/12/17	courriels	Enseignante CM > ML et réciproquement		
14	Lycéen 1, ancien élève	08/12/17	sms	ML > lycéen 1	- Contact via sa sœur (CE2), transmission des coordonnées	Oui 19/12/17
		09/12/17	sms	Lycéen 1 > ML	- accord pour le 19/12/17 à 17h.	
15	Lycéenne 2, ancienne élève	11/12/17		ML > lycéenne 2	- Contact via sa sœur (3e), transmission de la demande de contact.	Oui 14/12/17
		11/12/17	FaceBook	Lycéenne 2 > ML	- accord pour le 14/12/17 à 17h.	
16	Lycéen 3, ancien élève	15/12/17	FaceBook	Lycéen 3 > ML	- Contact via lycéenne 2 - accord pour le 21/12/17 à 17h.	Oui 21/12/17
17	Lycéenne 4, ancienne élève	02/01/18	FaceBook	ML > lycéenne 4	- contact direct.	Oui 04/01/18
		02/01/18		Lycéenne 4 > ML	- accord pour le 04/01/18 à 11h15.	
18	École Lucien Prigent Pourégat Moysan	22/01/18	téléphone	ML > enseignante remplaçante, responsable syndicale	- sollicitation via une connaissance commune. Accord pour entretien le 24/01/18 à 14h à Garlan	Oui 24/01/18
19	École Les Moulins Plouvien	24/01/18	sms	ML > Enseignante cycle 2	- sollicitation via responsable syndicale.	Oui 19/01/18
		08/02/18	sms	Enseignante cycle 2 > ML	- accord pour entretien le 19/02/18 à 17h.	

20	École Loperhet	24/01/18	sms	ML > enseignante bilingue	- sollicitation via responsable syndicale.	Pas de réponse
21	École Plougastel Daoulas	24/01/18	téléphone (messagerie)	ML > enseignante CM	- sollicitation via responsable syndicale.	Oui 31/01/18
		26/01/18	téléphone	Enseignante CM > ML	- accord pour entretien le 31/01/18 à 14h Brest.	
22	École Jean Monnet Ploudaniel	24/01/18	sms	ML > Enseignante	- sollicitation via responsable syndicale.	Pas de réponse
23	École Jules Ferry Plouneour Ménez	24/01/18	sms	ML > Enseignante CM, responsable syndicale	- sollicitation via responsable syndicale.	non
		24/01/18	sms	Enseignante CM, responsable syndicale > ML	- réponse négative (pas disponible)	
24	École Jules Verne Sibiril	24/01/18	sms	ML > Enseignante CE-CM, directrice	- sollicitation via responsable syndicale.	Oui 31/01/18
		24/01/18	sms	Enseignante CE-CM, directrice > ML	- accord pour entretien le 31/01/18 à 11h à Brest	
25	École Jules Verne Sibiril	24/01/18	sms	ML > Enseignante Mat-CP	- sollicitation via responsable syndicale.	Pas de réponse
26	École ND Izel Vor La forêt Fouesnant	30/01/18	courriel	ML > directrice	- contact pour transmission aux enseignantes	Pas de réponse
		01/02/18	courriel	Directrice > ML	- annonce de transmission aux enseignantes.	
27	École Saint Corentin Quimper	31/01/18	Facebook	ML > Enseignant cycle 1		Oui 03/02/18
		01/02/18	Facebook	Enseignant cycle 1 > ML	- accord pour le 03/02/18 à 11h.	

28	École St J. Baptiste Quimper	03/02/18	téléphone	ML > Enseignante cycle 1	- accord pour le 14/02/18 à 17h.	Oui 14/02/18
29	École Penanguer Quimper REP	09/02/18	téléphone	ML > Enseignante maternelle	- contact obtenu par l'intermédiaire de deux personnes successives. - accord pour le 14/02/18 à 11h45.	Oui 14/02/18
30	DDEN	03/02/18		ML > via Enseignant	- proposition de mise en relation avec trois DDEN du secteur de Pleyben.	Pas de réponse
		05/02/18	Facebook	ML > via Enseignant	- relance	
31	École Sainte Anne Le Guilvinec	07/02/18	courriel	ML > Directrice	- transmission de la directrice aux enseignantes.	Oui 17/02/18
		08/02/18	courriel	Enseignante cycle 3 > ML	- accord pour rv le 17/02/18 à 11h45	
32	École St Louis St Évarzec	07/02/18	courriel	ML > Directeur		Oui 17/02/18
		07/02/18	courriel	Directeur > ML	- accord pour rv le 17/02/18 à 10h.	
33	École de Kervilien École Jules Ferry Quimper	Janvier et février	téléphone	Enseignant, directeur, via connaissance commune	- accord pour rv le 14/02/18 à 15h.	Oui 14/02/18
34	École Plouguin	15/02/18	sms	ML > Directrice via connaissance commune	- accord de principe – difficulté pour trouver une date.	Pas de réponse
35	École Jean Monnet Quimper	Janvier et février	téléphone	Via Enseignante quimpéroise	- multiples sollicitations de la part de l'enseignante intermédiaire. Pas de réponse, puis réponse négative.	non
36	École J. de la Fontaine Brest REP	22/02/18	téléphone	ML > Message sur répondeur téléphonique		Pas de réponse

37	École publique Bohars	Janvier février	Téléphone + sms	Via connaissance commune	- multiples sollicitations de la part du contact intermédiaire. Pas de réponse, malgré plusieurs relances.	Pas de réponse
38	IEN	14/03/18	Sur place	IEN B. Trobo	- rencontre informelle et acceptation d'un entretien. - accord pour le 28/03/18 à 9h.	Oui 28/03/18
39	SGEC	10/02/18	courriel	ML > LM Piron	- demande de participation à la Journée annuelle « Ouverture à l'international » à Paris le 04/04/18.	Oui 10/04/18
		12/02/18	courriel	LM Piron > ML	- réponse favorable pour journée + entretien consécutif.	
		10/04/18	téléphone	ML > LM Piron	- entretien téléphonique (grève des transports, impossibilité de déplacement le 04/04/18).	

ANNEXE 2

Entretien - École publique 7

14/02/18 15h-16h45

As-tu eu l'occasion d'éduquer à la citoyenneté européenne ?

Si on peut appeler un échange avec l'Irlande oui, j'ai fait ça pendant de nombreuses années puisqu'on a fait douze échanges avec l'Irlande quand même. L'histoire à l'origine, c'était une copine qui faisait partie d'un groupe de danse irlandaise et puis à force de discuter on s'est rendu compte qu'on était tous les deux instituts et puis entre discussions de coin de bar comme ça un soir après le spectacle, elle était venue ici avec son groupe, nous on était allés là-bas avec le mien, puis on s'est dit pourquoi pas un échange de classes, et puis bon c'était un peu lancé sur le ton de la boutade et puis en fait, pourquoi pas. Alors on fait un premier échange parce que moi je voulais qu'ils viennent ici d'abord, je me disais s'ils viennent ici, c'est qu'on vit quand même pas tout à fait pareil, s'ils viennent ici on va leur montrer un petit peu comment on vit parce qu'ils vont être reçus à notre mode puisque les enfants, c'étaient des enfants du primaire, hein CE2 CM1 CM2, on était... le logement c'est chez l'habitant, et ben ils vont être reçus à la mode d'ici, quoi, et on va donner un peu le ton, parce que lâcher un peu mes petits à moi là-bas, à la mode de là-bas voilà quoi, bon on savait pas trop forcément où on allait, moi si, mais eux non... 'fin bref, je préférais commencer comme ça. On a fait un premier échange une année, nous on est allés l'année suivante, puis au bout de trois échanges on s'est dit : c'est un peu bête, comme il y a une année entre les deux, ben les enfants retrouvent pas forcément leurs correspondants même si moi j'avais une classe multi-niveaux, et donc on s'est dit on fera un double échange dans l'année et on fera tous les deux ans pour que tous les enfants retrouvent leurs correspondants, et bon ça s'est à chaque fois super bien passé, et ça a débouché après sur des échanges entre familles, des échanges de maisons, et carrément des familles qui sont allées là-bas retrouver leurs correspondants, et qui les ont invités après à venir ici. Ça a abouti quelque part quoi, ça s'est même développé. En plus, l'avantage de ce type de formule avec hébergement chez l'habitant, eh ben dix jours en Irlande ça te coûte moins cher qu'une semaine à Brasparts en classe verte quoi. Y a cet aspect là aussi qu'il faut pas perdre de vue, parce qu'un moment donné faut bien que quelqu'un paie ce qu'il y a à payer, et bon en allant là-bas, et puis y avait tout un travail en amont comme tu peux imaginer en tant qu'institut, pour aller là-bas, qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce qu'il faut pas faire, qu'est-ce qu'il faut prévoir, qu'est-ce qu'il faut pas prévoir, entre la liste de ce qu'il faut mettre dans la valise, ce qu'il faut amener comme cadeaux parce qu'on va être hébergés chez des gens quand même, alors argent de poche, histoire de monnaie...

C'était à quelle époque ?

On a commencé avant l'euro et on a fini... c'était en 2002. C'était déjà le début de l'euro. Mais c'est vrai que maintenant avec les contraintes administratives ça devient compliqué. Je

pense même qu'on ne pourrait pas faire sous cette forme en primaire.

Tu étais dans quelle école à ce moment-là ?

Jules Ferry à Quimper. L'école de centre. Alors une petite école, on avait deux classes. On dit centre ville de Quimper plutôt favorisé, je dis pas forcément, y avait vraiment des gens de tous les milieux sociaux, depuis les enfants de chômeurs jusqu'aux enfants de chirurgiens. On avait vraiment un éventail social très représenté.

Et en Irlande c'était où ?

Limerick, la ville jumelée avec Quimper et moi faisant partie du comité de jumelage, je me suis mis en relation et c'est comme ça qu'est né l'échange.

Tu te souviens du nom de l'école ?

C'était l'école... c'était une école privée mais c'est pour ça justement je la faisais pas apparaître, je donnais juste l'adresse, parce que peut-être que ça aurait été aussi au niveau de l'administration, ça aurait pu être un obstacle, mais en Irlande, y a 85 voire 90 % des écoles qui sont privées, c'était Sainte Mary de je ne sais pas quoi, Milford School, ça s'appelait, ça c'était le quartier. Et c'était dans un quartier résidentiel de Limerick. Là c'était pas un quartier ouvrier, on va dire quoi, hein...

Ça a été un des projets principaux que tu as pu mener ?

Ouais parce que comme j'ai fini ma carrière comme remplaçant, bon ben là pour des projets comme ça...

Est-ce qu'en tant que remplaçant tu as pu mener, ou croiser, des actions en lien avec la citoyenneté européenne ?

Mouais... on a fait avec une maternelle, alors là c'est récent, avec une école maternelle c'est récent puisque c'est depuis que je suis en retraite, une initiation à la danse bretonne, et puis on voulait, c'était un projet sur la Bretagne, au niveau de l'école ils avaient comme découverte la ville mais à travers la culture, donc découverte du musée avec entrée gratuite pour les parents, les enfants, visite des musées de Quimper, visite dans les vieux quartiers, j'en ai animé une ou deux, et on avait fait des choses qui étaient plus sympathiques, plus ciblées on va dire, là c'était en ZEP à Penhars, une population où il y a certaines années une population à 90 % non francophone, et là j'y retourne cette année, je leur fais de la danse encore sur une petite section de maternelle, la moitié qui sont pas francophones du tout quoi, donc j'allais faire danser les gamins et on avait deux séances, une séance présentation de costumes, donc j'avais amené des costumes bretons sur mannequins et des photos et tout, et je leur avais expliqué l'évolution du costume par chez nous, du costume ancien où on montrait pas les cheveux et puis là un parallèle entre les femmes voilées qui étaient là. Sur une école y avait 60 gamins, j'avais 35 parents. Et donc ben ces femmes-là, y avait quelques mecs qui étaient venus quand même surveiller leurs bonnes femmes, c'était rigolo, puis ben moi j'expliquais que dans notre culture à nous bon ben le costume avait évolué donc on avait libéré la coiffure et tout, chez elles la coiffure était restée masquée comme chez nous au XIX^e siècle et on avait fait un parallèle très gentil là-dessus, on avait habillé une des mamans et coif-

fé, alors évidemment les mamans musulmanes n'avaient pas accepté de se faire tripoter les cheveux par un mec quoi, mais y avait une femme qui avait accepté de se faire se mettre la coiffe et le costume donc on avait habillé une maman, « vous avez vu les contraintes que ça pose de porter la coiffe et compagnie ? », j'avais fait une séance d'amidonage de coiffe aussi, vraiment pour rentrer dans la culture d'ici, puis c'est une porte... on se rend compte, on avait fait une petite exposition et on avait laissé un pan de mur et là vous amenez vos choses, vos costumes, et on s'est rendu compte, le parallèle était vite fait, les matières étaient les mêmes, les points de broderie étaient les mêmes, les perles utilisées étaient les mêmes et puis ben on se rend compte qu'on a plein de choses en commun et nos origines, nos traditions se rejoignent à un moment, quoi. Si après la religion, ou le climat, ou d'autres facteurs font que ça peut partir dans des directions différentes on va dire sans parler d'extrémisme, on peut quand même se retrouver. On se rassemble, on se parle, on parle la même langue même sans le pâté Hénaff quoi. Et là c'était très fort. Et là c'était plus que citoyen parce que ces gens-là, ah ben on a ça chez nous aussi quoi, ben je dis oui, et puis là du coup et au niveau de l'école ben les collègues instits au niveau de l'ambiance, trois classes maternelles, ils avaient bien vu un changement dans le regard des parents, ils se rendaient bien compte que c'était autre chose qu'une halte-garderie et ça c'était l'esprit voulu par l'équipe d'école, d'ouvrir quoi, cette école sur le quartier, sur la vie locale pour qu'ils s'y intègrent mieux. L'objectif général c'était ça et ça avait super bien marché.

As-tu eu l'occasion de mener des activités spécifiques autour de cette citoyenneté, en particulier au niveau de l'Europe, dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique comme on l'appelle aujourd'hui ?

Oui, ça m'énerve cette mode de changer de nom pour dire la même chose là... ben c'était dans les programmes hein, moi j'avais des Cycle 3 donc ben je suivais les programmes et on parlait de la création de l'Europe, mais bon ça prenait pas un trimestre, trois quatre séances... et y aurait eu à dire beaucoup plus mais moi mon objectif c'était suite à une réaction d'une petite fille qui était en CP chez nous, et l'instit en question, donc en CP, parlait de l'Europe et puis la gamine son papa était allemand, non c'est sa maman qui était allemande, son papa était brestois, bon la famille avait explosé, elle était élevée par sa maman et puis quand elle s'est mise à parler de l'Europe et tout, nous sommes tous européens et tout, eh ben la gamine s'est mise à pleurer, « moi je veux pas être européenne, je veux être bretonne », alors là du coup c'est devenu un objectif : en quoi le fait d'être breton et bon breton empêche d'être un bon Français et un bon Européen, quelque part moi en tant qu'enseignant je pouvais me poser cette question-là aussi. Je suis instit public, quand on me demande d'aller chanter dans une église ça me pose aucun problème, par contre ça en pose à certains, moi je me suis fait agresser par des gens parce que j'allais chanter dans une église, « t'es directeur d'école publique et tu vas chanter dans une église ? », « ben je dis ça n'a rien à voir, j'ai dit justement public, laïc, reprends ton dictionnaire et fais la définition des mots, il est où le problème ? », alors effectivement je vais pas apprendre le Notre Père dans la classe, mais notre histoire avec un grand H, elle peut pas faire abstraction de la religion chrétienne. D'ailleurs je trouve que dans le moment on tombe un peu dans l'excès in-

verse, on arrive un peu à l'oublier notre histoire, quand on fait un cirque à un maire quand il met une crèche dans son église, dans sa mairie pardon, moi ça m'énerve. Moi j'ai pas de crèche chez moi au moment de Noël, mais attends, laissons-nous vivre notre histoire... Je me suis vu dire à une maman d'élève musulmane un jour « mais vous fêtez pas Noël vous je crois », on discutait de façon tout à fait informelle, elle avait une petite fille en maternelle, « vous fêtez pas Noël », elle me dit « non », « ah oui, vous mettez pas de sapin », « ah si on met un sapin pour être comme les autres », « ah ben, je dis, c'est super, c'est un très beau modèle d'intégration, vous vous intégrez dans le pays qui vous accueille, et puis bientôt je dis on va vous faire manger du pâté Hénaff, je lui dis en rigolant », « ah, faut peut-être pas exagérer », « ah, je dis, non, non non, je plaisante bien sûr, ceci dit, je vous ferai pas manger du pâté Hénaff mais vous m'empêcherez pas de manger le mien. » C'est un peu ça le message que je voulais faire passer. Et ça c'est important, je trouve. Le respect, j'ai toujours dit à mes élèves, le respect il est mutuel. S'il y a pas de mutualité dans le respect, y a pas de respect. C'est comme les règles de l'école, c'est mettre un cadre, et le cadre dans mon école, je suis désolé c'est moi qui le donne.

Alors quand tu dis « moi » c'est qui ?

Alors, c'est l'équipe d'école quoi, le directeur et l'équipe. Les règles, elles valent pour tout le monde. Quand j'étais pour plusieurs jours dans une école, c'était toujours le premier mot que j'écrivais au tableau, alors donnez-moi les règles de la classe, moi je débarque chez vous je connais pas les règles de la classe, rappelez-les moi. Ah c'est marrant, ça commence comme respect, et à partir de là... Les règles c'est des règles de respect et de sécurité, j'associais toujours les deux mots. On peut pas courir dans la classe, pourquoi ? Ben si on tombe et qu'on se prend un coin de table, voilà t'as tout compris, et si tu bouscules ton voisin qui est en train d'écrire et qui se prend le stylo dans l'œil, non j'ai envie de faire l'ordinateur mais y en a qu'un, oui mais j'ai envie, mais on est 25 dans la classe, si les 25 ont envie d'en faire en même temps alors comment on fait ? Ah ! Comment on peut faire et à partir de là on met un emploi du temps, on s'inscrit... Alors voilà, y a plein de solutions, mais on le fait intelligemment et on donne du sens, donner du sens, expliquer ce qu'on fait. Moi c'est la première règle.

Dans le cadre de ta pratique pédagogique, est-ce que tu as fonctionné pas mal par projet ?

Ouais. Alors j'adhérais, enfin d'un côté pratique, on a les programmes alors justement j'essayais d'intégrer, si on avait un voyage en Irlande en fin d'année, alors forcément on s'orientait vers là, alors comment je peux rattacher le programme officiel à ça, c'était ça l'idée. Comme je suis très branché culture locale et je trouve qu'il y avait pas une grande place dans les programmes officiels, alors je lui en faisais une quoi, j'essayais de grappiller à droite et à gauche ce qui pouvait alimenter mon discours en fait, et ça marchait très bien, et puis tu lis un peu entre les lignes parfois...

Alors justement, est-ce qu'on a droit de lire entre les lignes au niveau des programmes ?

Moi je crois que oui, si tu gardes la phrase de départ, moi je dis que oui, enfin de toutes façons je l'ai fait alors ce serait mentir que de dire le contraire. Il faut lire entre les lignes, parce

que tu peux avoir ta lecture à toi...

Et est-ce que tu as rencontré des freins, des difficultés face à cette liberté ou cette interprétation on va dire ?

Ouais, j'ai eu une cheffe une fois, moi je disais toujours qu'elle m'aimait pas, et en fait c'était plus sur ma manière générale de fonctionner, je fonctionnais pas comme elle voulait, mais les résultats étaient là. Elle voyait une classe qui fonctionnait, alors pas comme elle voulait, mais qui fonctionnait. J'emploie le mot fonctionnait exprès parce qu'elle m'avait demandé une fois, c'était le thème d'un débat que j'avais choisi, où s'arrête mon rôle d'éducateur et où s'arrête mon rôle de formateur, elle dit « Monsieur X (NDLR), vous êtes payé comme instructeur, pas comme éducateur », ce en quoi elle n'a pas tort sur le principe, instituteur ça m'allait bien comme terme, garant d'une institution, professeur des écoles ça veut rien dire, garant d'une institution, moi je suis très attaché à ma région, ce qui n'est absolument pas un obstacle, être bien dans son identité, dans son pays, ben ça te donne une totale ouverture sur le reste et ça te permet d'appréhender le reste, et quand tu vois que le reste... ben, c'est les mêmes valeurs hein ? Tu vas dans le folklore auvergnat ou provençal, tu as les mêmes règles. C'est comme dans les religions, les valeurs de base sont les mêmes, respect de l'autre et compagnie...

Alors quand tout à l'heure t'as dit « j'ai eu une cheffe », c'était qui ?

Une IEN, c'était une IEN, j'étais directeur, et là elle m'avait bien dit « Monsieur X, (NDLR), vous êtes payé comme instructeur pas comme éducateur », mais je lui dis « on est obligé », un gamin qui dit pas bonjour, tu dis ben je suis désolé... au bout de trois jours il va faire, sinon il ne rentre plus dans la classe.

Et justement comme tu as eu une carrière de directeur, comme tu définirais la relation hiérarchique ou professionnelle entre IEN-directeur-enseignants ? Comment ça s'articule ?

Pour moi, j'ai toujours considéré que le directeur, c'est une charnière, j'ai pas dit que c'était un espèce de gond avec un c, ça n'empêche pas, parce que lui il est payé pour faire respecter ce qui vient d'en haut mais il doit en même temps écouter ce qui vient d'en bas. Et puis c'est lui qui gère, quoi qu'il arrive comme problème, ça va être à lui de gérer. Et ça, tes chefs quand il y a un problème, ils savent te rappeler que c'est toi le mieux placé pour gérer la situation parce que c'est toi qui la connais le mieux, combien de fois j'ai pas eu ça !

Est-ce que tu peux me parler du rôle du directeur envers les enseignants et aussi de l'IEN envers les enseignants ?

Oui, j'ai une collègue directrice d'école qui s'est entendu dire par sa cheffe, qui est une copine, elles se tutoient, elles se fréquentent en dehors, et quand y a eu un problème et que la directrice a appelé la police, la cheffe lui a dit « tu es payée pour fonctionner, pas pour penser. » Ah ça ! Ça m'a choqué. On n'a pas le droit de penser, « tu es fonctionnaire, tu es payé pour fonctionner », voilà ce qu'on s'entend dire.

C'est comme les inspections, moi j'avais dit à la cheffe après ce que j'ai vécu « moi, le soutien de l'administration je ne l'ai pas eu », laissez la justice faire son travail, y a juste un IEN qui s'était mouillé, j'ai dit « non je le vis comme une agression », c'est bon quoi. Alors je veux

bien, on nous donnait... comment déjà ? « taxonomie des observables », j'adorais, alors t'avais la liste de tout ce que tu devais avoir et tenir à disposition. Celle-là elle me terrorisait. De toutes façons celle-là je lui avais dit « vous me stressez... »

En tant qu'enseignant ou directeur ?

J'étais directeur, elle venait m'inspecter en tant qu'enseignant et après inspection de direction. Donc j'avais tout à lui montrer. Elle n'était pas d'accord avec mon classement parce que moi je classais par année. Je lui avais dit « je comprends pas ce que vous me dites là madame, je voudrais que vous me montriez, quoi. » Elle m'avait dit « Monsieur X (NDLR), je ne suis pas là pour vous conseiller, je suis là pour vous inspecter, vous verrez ça avec mes conseillers pédagogiques ». Voilà ce qu'on te répond...

Pour un enseignant alors, qui est le chef, tu employais ce mot chef tout à l'heure... ?

Ouais, je parlais de mes chefs, au-dessous c'est mes collègues, je me suis jamais considéré comme leur chef. Parce qu'en plus je suis payé pour, parce que je vais dire dans le public c'est différent du privé, on n'est pas chef d'établissement, on est animateur, on est animateur.

Si je comprends bien, l'IEN...

C'est mon chef, et les autres. Moi je suis que le représentant de l'école, si tu veux.

Il n'y a pas de relation hiérarchique entre toi directeur et les enseignants ?

Non, alors, enfin... non, avec des guillemets, bon quand y avait des réunions à préparer si quelqu'un faisait à ma place, y en a pas, y a juste la prime que je touchais. Non, faut quand même savoir que à l'époque je touchais 77 € dans le public, bon, payés par l'Éducation nationale d'accord, dans le privé j'ai une copine là qui avait la même école que moi, la même importance, elle avait 350 €, bon payés par l'OGEC, bon alors on n'a pas le même boulot d'accord, mais de 77 à 350, moi je voulais bien en faire plus aussi, quoi, pour ce prix-là.

Donc les enseignants sont sous l'autorité de l'IEN ?

Ouais.

Et le projet d'école alors, qui décide ?

Le conseil des maîtres et le projet doit être... j'ai avalé les mots, on demande son avis au conseil d'école. On demande leur avis aux parents. Alors les parents nous disaient toujours en réunion de rentrée mais y en a que je connaissais, bon tu parles, quand tu les suis depuis la maternelle, y a une qui me disait « bon je vous appelle X (NDLR) », « ça tombe bien c'est comme ça que je m'appelle », ça faisait rire les gens, y a pas de problème, « appelez-moi comme vous voulez, mais surtout s'il y a un problème venez me voir, parce que s'il y a un problème ça va être pour moi. » C'est à toi de gérer quand même. C'est un peu l'opposition qu'il y a, on te tombe sur toi directeur, t'es censé gérer tout, le personnel de mairie, à une époque j'avais un rapport à faire... Bon je me considérais comme l'animateur de l'équipe, le secrétaire de séance quand y avait une réunion, mais par contre je leur dis « s'il ne passe quelque chose, vous me dites, parce que s'il y a une m... ça va être à moi de répondre, par rapport à au-dessus. Bon je suis quand même un peu au-dessus de vous mais je suis payé

pour ».

Et ça, tel que tu le décris, comme tu as été remplaçant tu as été dans pas mal d'écoles, est-ce c'est à peu près globalement comme ça ?

Globalement, c'est comme ça. Alors t'as des directeurs et directrices qui se la pètent directeurs...

Ils ont plus de pouvoir réellement ?

Ah non ! Réellement ils l'ont pas mais ils se le donnent, si les collègues suivent. Si personne n'ose rien dire... Mais officiellement non, tu n'es pas chef d'établissement.

Pour revenir à la question européenne, qu'est-ce que tu penses toi du projet européen, qu'est-ce que ça t'évoque ?

Alors je vais te faire une réponse à la bretonne, à la « prénom-nom » (NDLR) : breton avant tout. Bon j'irai pas poser de bombes pour autant. Moi je n'ai jamais vu d'opposition qui pouvait exister entre défendre sa culture locale, qu'on soit des Corses, des Basques, des Bretons, ces histoires de langue là, le cirque qu'on nous fait pour le tildé de Fanch alors qu'on accepte Clitorine à côté, merde quoi, on se fout de la gueule de monde, moi je vois aucune opposition au contraire, le fait d'avoir des racines ça te donne accès aux autres. Tu as tes racines, donc tu es bien chez toi, dans ta culture, ça t'ouvre à celle des autres. Moi je me suis toujours considéré comme un bon citoyen français. Je vais voter, je me fais un devoir d'aller voter, et citoyen européen, ben par extension. Moi je me considère comme citoyen du monde. Mais qu'on ne m'empêche pas de vivre ma bretonnitude par rapport à ça parce que moi je n'y vois aucune opposition, au contraire. Un puzzle c'est fait de morceaux, l'océan c'est fait de gouttes d'eau, moi je pars de ce principe-là, et je crois pas, je suis persuadé que j'ai raison et si tout le monde pensait comme moi, y a plein de problèmes qui seraient... Le curé autrefois qui avait la main-mise sur ses paroissiens par la crainte... moi j'ai connu l'époque à Lothey quand je suis arrivé, c'est pas vieux pourtant c'était en 78, mille neuf cents quand même, on m'amenait des patates, on m'amenait un poulet à l'école, parce que avant le directeur de l'école était aussi le secrétaire de mairie, c'était le notable, maintenant l'image de l'instit a un peu évolué on va dire, un peu trop dans l'autre sens quand même...

Est-ce que tu te sens libre d'enseigner ?

Non. J'étais quand même tenu par les programmes, ceci dit comme moi je suis un peu bordélique ça m'arrangeait quand même quelquefois d'avoir un couloir dans lequel il fallait que je reste. Par contre, cette liberté... le cadre il est souple hein quand même. C'est ce que je disais tout à l'heure, il suffisait de lire entre les lignes, quand tu faisais une dictée, bon à Paris ce jour-là... bon à Plogastel-Saint Germain ce jour-là, quoi. Non mais c'est ça aussi, la liberté. Je suis pas terroriste...

C'est une interprétation ?

Ouais, et moi j'ai toujours travaillé dans cet esprit-là et quand t'arrives à localiser les choses, y a une mère d'élève qui me dit un jour « Ah vous êtes encore allés vous promener en ville », je lui dis « Oui, je vais quand même pas aller louer une vidéo au CDDP super sur les

remparts de Carcassonne alors qu'on peut aller voir et se promener sur ceux de Quimper ». Je ne vais aller louer un reportage sur les maisons à colombages en Alsace alors qu'en regardant par la fenêtre de ma classe on en a dans la rue ? Je ne vais pas, quand on fait style roman style gothique, là on revient dans l'histoire, louer un truc sur le style gothique et le style roman alors qu'on va aller voir la cathédrale, on va aller faire un tour, on va se balader sur le Frugy, faire du repérage allez tiens, elle est où l'école ? ça c'est de la géographie et on va à Locmaria, et là c'est du style roman, et là on est là, et on fait ça dans la matinée. Je dis « il faudrait être crétin, quoi ». On y va, on se la joue authentique et ça ça reste aux gamins. Quand tu peux adapter au local, ça devient vivant ça aussi.

C'est le projet ça aussi ?

Ben ça c'est le projet, bien sûr. Et puis ça c'est intéressant. Toujours dans l'esprit de donner du sens, et puis les gamins ils s'y retrouvent parce que ça leur donne du sens : ah là, c'est ma maison, et là c'est mon cousin et là c'est ma tante, c'est où sur le plan ? Ben là, là et là, t'as tout compris. Et au contrôle suivant quand je leur donne sur le plan muet de Quimper « situez la maison de la tante de Machin... », oh ben oui ben, c'est ça, plutôt que de donner un plan de Carcassonne ou de Marseille, ou qu'un plan des rues de Paris. Ça n'empêche pas de parler de la Tour Eiffel, on a fait une virée à Paris, « ah comment vous avez trouvé ça ? », « ah ! c'est grand par rapport à chez nous ». « Chez nous », y a un message, là. Et le fait de savoir où tu es, ça te permet de savoir où tu vas : sans hier et sans demain aujourd'hui ne vaut rien. Mais le fait de savoir d'où tu viens effectivement te permet de savoir qui tu es et où tu vas, ne pas retransmettre les erreurs qu'ont pu faire les anciens, on pourrait faire un bouquin là-dessus, c'est vachement vrai, quoi.

Est-ce que tu as eu des formations sur l'éducation à la citoyenneté ?

Non, pas spécialement. En fait on nous en a peut-être proposé, je serais incapable de te dire, mais moi je me trouve suffisamment impliqué là-dedans, dans l'esprit je pars du local, je généralise, j'étais dedans quoi. Je me suis jamais senti en besoin par rapport à ça.

Penses-tu que l'éducation à la citoyenneté européenne soit accessible pour tous les élèves ?

Faut commencer petit !

Et pourquoi ?

Ben parce que l'esprit est ouvert à tout.

Et « petit » ça veut dire quoi ?

Ben dès la petite section.

Et on peut faire de l'éducation à la citoyenneté européenne dès la Petite section ?

Ben oui, tu fais un conte sur la Chine, tu fais un conte sur la Bretagne, tu leur montres des photos, des costumes, t'es dedans... Et après alors, les Noirs pourquoi il faut qu'ils aillent chercher de l'eau dans le puits ? Ben parce qu'il y a pas de robinet. T'es complètement dedans. C'est pas une question d'âge.

Si ça se fait pas tant que ça alors, où sont les raisons ?

Moi je sais pas, mais c'est une impression ou un avis, t'es tellement avalé par ton quotidien français-maths, t'as pas le temps, quoi. Quelles sont les matières qui sautent ? T'as la gym, les arts plastiques, les sciences parce que ça demande de la préparation, français-maths les gens vont à fond dedans alors que bon quand tu vas te promener en ville tu peux compter le nombre de pas, sachant qu'un pas fait... tu peux faire un problème de maths à partir de là, ah mais c'est du boulot aussi hein et ça tu peux pas trouver sur internet.

C'est un peu une conception du métier ?

Ah ouais, je crois. Et là malheureusement je trouve les gens on les motive pas. Là je sais pas si je peux le dire, je raconte ça partout ces jours-ci par ce que ça m'a choqué, y a 60 qui sont sortis cette année, dont 20 qui sont syndiqués chez moi. Sur les 20, y a deux qui démissionnaient à la Toussaint. 2 sur 20, ça fait 6 sur 60, ça fait 10 %. En plus 60 sortants, moi dans ma promo, on était 120-130, y a toujours des besoins mais y a pas assez de monde pour répondre à ces besoins. En breton par exemple, y a des trous parce qu'il y a pas assez de monde à se former. Alors ce qu'elle nous disait la responsable syndicale, le nombre des syndiqués actifs dépasse les syndiqués passifs, c'est à dire des retraités. Et ça depuis des années, ça c'est symptomatique, ça veut dire qu'on prend le syndicat comme une assurance. T'habites le Guilvinec et t'apprends qu'avec ton mari et tes trois enfants t'as un poste à Fougères. Pas top, hein ? Y en a qui veulent démissionner au bout de 7 ans, le fameux cycle, sauf que t'es pas bon à grand-chose et d'autres à 25 ans. Donc tout de suite au départ, 7 ans, 25 ans. Et est-ce qu'on les motive ? Quand tu vois les fermetures de classes... mon ancienne école Jules Ferry qui est vendue à des promoteurs, la maternelle qui nous ravitaillait, comme y a plus la suite ben ça y est, elle ferme à la rentrée, deux séries de bâtiments en plein centre ville... Quand je suis arrivé en 84 on m'a dit « prends pas, elle va fermer », ben on est quand même arrivés en 2017, je me suis bien battu pendant 22 ans là-bas et les copines qui ont pris ma suite ont repris le flambeau, mais on y croyait aussi, et c'est ça, j'ai peur, c'est aussi ce qui manque aujourd'hui aux jeunes, la foi. Et ça, ça me fait très peur. Je sens pas la foi comme nous on avait. La passion, quoi. Moi j'ai vécu 40 ans de bonheur avec des moments plus difficiles les uns que les autres, j'ai même eu des galères aussi, mais c'étaient des années de bonheur où t'avais du goût. Bon t'avais aussi un répondant en face, le retour des gamins. Alors le retour des gamins je peux pas dire que tu l'aies pas, mais alors avec les gamins de maintenant... À chaque fois les valeurs de base restent les mêmes. On nous parle beaucoup de l'Europe et nous on a aussi notre petite identité bretonne ici aussi, qu'on ne nous empêche pas de la vivre, c'est ça qui me dérange. Laissons-nous vivre notre bretonnitude. Le fait de manger du pâté Hénaff ne m'empêche pas de manger des sushis.

Tu as l'impression qu'on nous parle beaucoup d'Europe ?

Ben on nous dit « aut être européen, faut être européen, faut être européen », je me sens européen, les frontières, tu as un passeport selon où tu vas, pour moi c'est vraiment pas un problème. Maintenant si l'Europe peut nous apporter des choses sans nous empêcher de vivre notre petite culture, comme je te disais tout à l'heure, c'est un puzzle, moi je suis bien sur ma pièce...

ANNEXE 3

Entretien – école privée 8

17/02/18 11h45 - 12h30

Avez-vous eu l'occasion de mener des actions sur l'éducation à la citoyenneté européenne ?

À la citoyenneté non, mais on accueille régulièrement à l'école un jeune anglais dans le cadre des mini-assistants, c'est pas vraiment la citoyenneté mais c'est linguistique, et culturel.

C'est quelque chose que vous faites régulièrement ?

Oui alors pas tous les ans parce qu'on n'est pas forcément retenus mais assez régulièrement oui.

Et qui est à l'initiative ?

Alors moi j'ai un penchant pour les langues, j'ai une maîtrise d'espagnol, j'aime beaucoup l'anglais et les langues en général, disons que ça m'attire plus. Si on me propose un projet de sciences et un projet de langues, je vais plutôt choisir le projet langues.

Et est-ce que vous sauriez dire à quand ou à quoi remonte cette attirance pour les langues ?

Je pense que c'est de tout le temps, quand j'ai commencé à parler anglais au collège...

Dans votre famille il y a aussi cette attirance ?

Non, enfin pas spécialement, ma mère aime bien aussi, elle parle anglais, espagnol, donc je pense... mais c'est... oui...

Et j'imagine que vous avez fait des voyages ?

Pas autant que j'aurais aimé mais... c'est vrai, plutôt... je ne suis jamais allée en Angleterre, et l'Espagne, oui ça m'attire davantage, mais je me débrouille aussi mieux qu'en anglais.

Cette année, votre école a participé au Sapin européen, comment avez-vous eu l'information ?

Alors j'ai une collègue qui a participé à l'échange l'année dernière et qui m'en a parlé, « ah ! c'était pas mal, tu devrais faire », comme moi j'avais pas du tout vu cet échange-là, et si, si on a reçu un mail, et c'est vrai qu'avant la directrice ne nous transmettait pas forcément les mails qu'on recevait de la DDEC et compagnie, et donc là maintenant elle le fait, chacun peut... enfin pioche ce qui l'intéresse...

Votre collègue venait de quelle école ?

À Landudec, victoire de Saint Luc. Et du coup cette année j'ai été vigilante quand c'est arrivé et voilà.

Et qu'est-ce que vous en avez pensé ?

Alors moi j'ai trouvé ça très bien, parce que les enfants... un engouement des enfants à recevoir les colis forcément, après on a..., ce qui m'a un peu ennuyée c'est que toutes les écoles écrivaient uniquement en anglais, or moi j'avais compris qu'il fallait écrire dans la langue,

dans sa langue natale plus après un résumé en anglais. Alors nous on a écrit d'abord la lettre en français et un résumé en anglais, alors certains ont fait, moi je voulais avoir le courrier en espagnol et le traduire après aux enfants, ah si ! les Grecs on a vu aussi parce que l'écriture... mais par exemple les pays de l'est ont beaucoup écrit en anglais et... et je trouvais ça dommage, même si on n'aurait rien compris mais voilà, après c'est juste un détail.

Et c'est vous dans votre classe... ?

Alors, c'est moi qui ai dit « bon ben on participe », j'ai proposé aux collègues, chaque classe a réalisé une décoration, alors un style de décoration pour qu'on en ait 30 comme c'était demandé, et après tous les colis qu'on recevait passaient essentiellement dans les classes, enfin primaires parce que les maternelles ils ont participé à l'élaboration mais après c'est vrai que c'est plus limité, et on a fait le sapin dans le hall et tous les soirs les enfants allaient accrocher les nouvelles décorations, et on avait fait un panneau aussi avec la carte de l'Europe et on avait scotché les lettres pour montrer de quels pays ça venait, ou les enveloppes...

Et quel est l'intérêt à votre avis d'un tel projet ?

Ah ben moi ça m'a permis de travailler la géographie déjà, l'Europe et les différents pays de ce côté-là, moi eh ben, j'ai bien aimé (rires), voilà...

Est-ce que vous y verriez des intérêts autres que géographiques ?

Ben là pour l'instant, c'est ce côté-là qui m'a séduite, après peut-être qu'en le refaisant mais je sais pas, mais c'est vrai que la période fait qu'on a tellement de choses à faire, à voir que, bon ben voilà, c'est déjà les cadeaux de Noël.

Et l'accueil par les enfants ?

Ah ! Très bien, je leur ai demandé « est-ce que vous seriez prêts à recommencer ? », et oui...

Et les familles ?

Ils venaient voir le sapin, alors moi je me suis permis de solliciter ,parce qu'on a une famille roumaine dans l'école, et si jamais on reçoit le courrier roumain eh ben... mais on n'a pas reçu le courrier de Roumanie comme par hasard. On a une maman aussi, allemande, une autre italienne, je leur avais dit « si vous voulez... », je leur ai montré les lettres et ils nous ont un peu... traduit, voilà et j'ai demandé aussi au collègue, je leur ai donné des courriers en anglais parce que moi j'étais tout à fait capable de traduire mais je voulais qu'il y ait un peu de lien avec le collègue, alors on leur a donné les lettres en anglais et ils nous les ont traduites en français.

Des classes de 6e ?

Non, de 4^e. Comme ça, ça leur faisait aussi un projet sur quelque chose de réel : « vous avez reçu... vous devez traduire pour les copains de CE2-CM1 ».

Est-ce que vous en classe vous abordez, peut-être en EMC, est-ce que vous abordez la citoyenneté européenne ?

Alors cette année c'est pas moi qui m'occupe de cet enseignement-là, euh... par le passé... non.

Et est-ce que vous sauriez dire pourquoi ça se fait pas ?

Non c'est vrai... je m'arrête à la citoyenneté française, on le fait ça, c'est certain, euh...

Est-ce que c'est présent dans les programmes ?

Je ne sais pas. Joker (rires).

Est-ce que ça vous arrive d'en parler avec vos collègues ?

Citoyenneté oui, européenne... c'est assez flou.

Vous-même en tant que citoyenne, vous diriez que vous êtes de quelle identité ?

Non... je suis française... oui. Je ne me sens pas spécialement bretonne parce que je ne suis pas très attachée aux traditions, langues... Plutôt française avec option bigoudène !

Est-ce que si vous décidiez de vous lancer dans cette éducation-là, est-ce que vous vous sentiriez libre ?

Oh oui.

Il n'y aurait pas d'obstacles a priori ?

Non. L'école, on est assez libres de ce qu'on fait, on respecte les choix des uns et des autres, on se soutient, non il n'y a aucun obstacle.

Qu'est-ce que ça apporte ?

Ben, une implication « plus plus » des élèves.

Aujourd'hui qu'est-ce que vous diriez du projet européen, est-ce que l'Europe ça vous parle en tant que citoyenne ?

Est-ce que l'Europe ça me parle ? Oui, on va dire que c'est plus simple pour voyager, mais après, ça s'arrête là.

Avez-vous eu l'occasion de suivre des formations sur la citoyenneté ?

Non, non je pense pas, non. Ou je me rappelle pas.

Est-ce que c'est une notion, à supposer qu'elle soit plus présente dans les programmes, qui vous paraît accessible à tous les élèves ?

Euh... oui et non, parce que pour les CE2 par exemple, l'Europe c'est... déjà la France, les montagnes c'est compliqué, alors l'Europe, je pense que c'est un peu plus abstrait pour eux. En cycle 3, oui. Je pense que CM2 ça commence à être plus facile. Les repères sont déjà plus stables...

Qu'est-ce qui est difficile alors à aborder avec une telle notion ?

Ben, déjà je pense le cadre, la citoyenneté oui, mais après je pense la France, l'Europe, pour certains c'est un peu flou.

Quand vous dites « certains » vous pensez aux élèves ou aux enseignants ?

Oui certains enfants, oui.

Avez-vous un projet d'école dans votre établissement ?

Non, pas vraiment.

Donc quand vous menez des projets dans votre classe, est-ce que vous rendez des comptes à votre directrice ?

Alors je fais ce que je veux, après parfois les projets sont inter-classes, je sollicite mes collègues parce que j'ai besoin d'eux pour que le projet ait un intérêt...

Vous vous sentez libre ?

Oui, complètement, oui.

Si votre directrice vous proposait un projet, est-ce que vous accepteriez parce qu'elle est directrice ou parce que ça vous intéresse ? Comment vous vous situez au niveau de la hiérarchie ?

Ah ben alors là, je me situe tout à fait, c'est l'école du bonheur ici ! C'est vraiment une équipe soudée, on vient à l'école avec plaisir, y a pas du tout de hiérarchie, la directrice c'est une copine quoi, entre guillemets, et toutes, on se le dit tous les jours, on s'entend bien... C'est précieux et puis ça se ressent sur les enfants, pour les gens qui viennent comme ça de temps en temps dans l'école, on ressent que... ben oui, un climat qui s'installe.

Au niveau de la commune, savez-vous s'il y a des jumelages ?

Oui avec Sevrier en Haute-Savoie et avec l'Irlande, la ville de Schull.

On part en classe de neige à Sevrier, on en revient d'ailleurs, et on a été sollicités avec l'Irlande pour un échange mais c'était compliqué parce que c'était pendant les vacances scolaires, et nous si on fait quelque chose c'est sur le temps scolaire avec toute la classe, là c'étaient que des enfants volontaires avec éventuellement des membres de leurs familles, donc le concept ne nous a pas...

Donc au niveau linguistique dont vous parliez au début, vous accueillez un mini-assistant, est-ce que vous participez à la journée européenne des langues qui a lieu le 26 septembre ?

Non.

Et le mini-assistant, il est là pour une dizaine de jours et il intervient dans les classes...

Oui.

Vous n'avez pas de mal à trouver des familles pour l'accueillir ?

Non, et au pire je me dévoue, et quand je dis au pire c'est si jamais par chance...

Est-ce que vous travaillez dans l'école par projet ?

Oui.

BIBLIOGRAPHIE

AKKARI Abdel-Jalil, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2009

ALLIEU-MARY Nicole, in *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : recherches et pratiques. Perspectives en éducation & formation*, sous la direction de Marc-André Éthier et Éric Mottet, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016

ANSART Pierre, *Les sociologies contemporaines*, Paris, Le Seuil, 1990

BORDALLO Isabelle, GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette éducation, 2006

ATTALI Jacques, *Europe(s)*, Paris, Fayard, 1994

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015

BOURDIEU Hélène, L'éducation à l'Union européenne et à l'Europe en France : une étude des entrepreneurs de la cause européenne dans les milieux associatifs et scolaires français, Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence, mémoire d'obtention du diplôme sous la direction de M. Philippe Aldrin, 2015

BOZEC Géraldine, *Les Héritiers de la République, Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Thèse dirigée par Mme Sophie Duchesne, directrice de recherche au CNRS, Centre d'études européennes, Institut d'Études Politiques de Paris, 2010

BOZEC Géraldine, "L'Europe au tableau noir. Comment les instituteurs français enseignent-ils l'Union européenne aujourd'hui ?", in *Politique européenne*, 1/2010 (n° 30)

CABANE Robert, in *Séminaire des Doyens - Valeurs de la République et Laïcité Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015*

CARBONELL Mauve, "Réflexions sur l'Europe et l'Union européenne à l'école : le projet EUTOOLS d'Aix Marseille Université", *Sciences Croisées*, numéro 14, juillet 2014.

CASTRA Michel, « Identité » in Serge Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2010

CATALA Michel, "La Communauté à la recherche de son identité. De l'Europe des citoyens à la citoyenneté européenne (1957-1992)", *Relations internationales* 2009/4 (n°140)

CNESCO, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française*, janvier 2015, rapport

<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Apprentissage-citoyennete.pdf>

CONDORCET Nicolas (de), 1790, <http://www.toupie.org/Citations/Condorcet.htm>

CVCE, Centre Virtuel de la Connaissance sur l'Europe, cvce.eu by uni.lu

« La devise – Les symboles de l'Union européenne »

<http://www.cvce.eu/education/unit-content/-/unit/eeacde09-add1-4ba1-ba5b-dcd2597a81d0/fefea7bf-b49d-49db-b06e-a32a06ff1538>

« Le rapport Tindemans – Événements historiques de la construction européenne »

http://www.cvce.eu/education/unit-content/-/unit/02bb76df-d066-4c08-a58a-d4686a3e68ff/63f5fca7-54ec-4792-8723-1e626324f9e3/Resources#03f0d181-4838-4a86-a1b5-f143bb34cbd0_fr&ov

DANIEL Jean-Yves, in *Séminaire des Doyens - Valeurs de la République et Laïcité Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015*

DEBRAY Régis, « La République expliquée à ma fille », 1998, <http://www.toupie.org/Citations/Debray.htm>

DELANGE Nicolas, PIERRE Philippe, "Note de lecture de l'ouvrage de Philippe D'Iribarne", *Ethnographiques.org*, Comptes-rendus d'ouvrages en ligne, http://www.ethnographiques.org/2004/Pierre_Delange.html (consulté le 21 mai 2018)

DELPÉRÉE Francis, « De la commune à l'Europe – L'émergence d'une citoyenneté multiple » in *De l'étranger au citoyen Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997

DRAGHICI Damian <http://www.europarl.europa.eu/news/fr/news-room/20160408STO22170/rapprocher-l'union-europ%C3%A9enne-de-ses-citoyens-%C3%A0-travers-l'%C3%A9ducation>

DUBRAY Fanny, *Enseigner la citoyenneté européenne au lycée général et technologique : demande institutionnelle, pratiques pédagogiques et apprentissages*, Université Jean Jaurès Toulouse, Mémoire de master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation, mention second degré histoire-géographie, sous la direction de Mme Christine Vergnolle-Mainar, 2016

DUBAR Claude et FRAISSE D'Olimpio Stéphanie, "Le concept d'identité autour des travaux de Claude Dubar - Sciences économiques et sociales " <http://ses.ens-lyon.fr/articles/le-concept-d-identite-autour-des-travaux-de-claude-dubar-39775> 2008

DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Introduction de Paul Fauconnet, Paris, Librairie Félix Alcan, 1922, Bibliothèque nationale micrographie 30/04/1975

version numérique Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie, Cégep de Chicoutimi (Canada), coll. « Les classiques des sciences sociales » 2002 http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf« Durkheim école ». Consulté le 28 décembre 2016.

FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008

GUÉRIN-PACE France, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique* 2006/4 (Tome 35)

GUIBOURG Catherine, *Le Oui européen et le Non français*, Paris, La Compagnie littéraire, 2006

GUICHAOUA Elsa, *La citoyenneté européenne : de la théorie à la pratique*, Saint-Denis, Association « À nous l'Europe – 143, rue Gabriel Péri – 93200 Saint-Denis », 1999, rapport.

HALLBERG Ulf Peter "La culture, meilleure arme contre le populisme" in *Le Courrier international*, n° 1430, 29 mars au 4 avril 2018

HAMISULTANE Sophie « La nécessaire distanciation du chercheur par l'analyse de son implication », dans revue *¿ Interrogations ?*, N°18. Implication et réflexivité – I. Entre composante de recherche et injonction statutaire, juin 2014 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-necessaire-distanciation-du>

HERBILLON Michel, *La fracture européenne – Après le référendum du 29 mai : 40 propositions pour mieux informer les Français sur l'Europe*, la Documentation française, Collection des rapports officiels, 2005

JOURDAA Frédérique, « École : l'ancien recteur veut « tuer le mammouth », in *Ouest France*, 06/01/2017

KLOSSA Guillaume, discours d'ouverture de la conférence plénière « Renover le projet européen : après Rome, quel avenir pour le Vieux continent ? » in Les 6^{es} États Généraux de l'Europe, Lille, 18/03/2017

LALUMIÈRE Catherine, "L'éducation à la citoyenneté... européenne", *Après-demain*, 2013 (N°27-28, NF)

LAMOUREUX Sophie, in « La politique n'est pas qu'une affaire de grands », *dimanche Ouest-France*, 26/03/2017

LEHINGUE Patrick, « Le Non français au traité constitutionnel européen (mai 2005). Sur deux lectures « polaires » du scrutin », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007/1 (n° 166-167), p. 123-139. DOI : 10.3917/arss.166.0123. URL : <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2007-1-page-123.htm>

LE PORS Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, 1999

LOARER Christian, in *Séminaire des Doyens Valeurs de la République et Laïcité Inspection Générale de l'Éducation Nationale*, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015

LOYER Emmanuelle, *Une brève histoire culturelle de l'Europe*, Paris, Flammarion, 2017

MAGNETTE Paul (et autres), *De l'étranger au citoyen - Construire la citoyenneté européenne*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997

MALHERBE Michaël, *Décrypter la communication européenne*, blog, 01/04/2015 <http://www.lacomeuropeenne.fr/2015/04/01/10-ans-apres-le-rapport-herbillon-quelles-actualites-des-leviers-du-changement-pour-europeaniser-la-vie-publique/>

MANZELLA Andrea, « Signification et virtualités de la citoyenneté européenne » in *De l'étranger au citoyen - Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul

Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997

MARTINIELLO Mario, « Les ressortissants communautaires et la pratique de la citoyenneté de l'Union » in Paul Magnette, *De l'étranger au citoyen - Construire la citoyenneté européenne*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997

MENDRAS Henri, *L'Europe des Européens*, Paris, Gallimard coll. Folio, 1997

MENESR, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,

- « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », 22/01/2015

<http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

- "Repères et références statistiques 2015", Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

- "Circulaire Éducation Nationale" n° 92-234 du 19 août 1992

- "BOEN n°44", 26/11/2009

- "BOEN" n°2 du 26/03/2015

- "BOEN" n°11 du 26/11/2015

- "Séminaire des Doyens Valeurs de la République et Laïcité", IGEN, 15 et 16 avril 2015, rapport

MOLINA LUQUE Fidel, « Entre l'identité et l'identification : un problème complexe de la recherche sociologique dans le domaine de l'interculturalité », in *Sociétés*, vol. no 76, no. 2, 2002, pp. 59-70.

MONTAIGNE Michel (de), *Les Essais*, livre 1, De l'inconstance de nos actions, Paris, PUF, 1924

MORIN Edgar, *Penser l'Europe*, Paris, Gallimard, coll Folio actuel, 1990 (1987)

MORUCCI Emmanuel, *L'Église catholique et l'Europe - L'europanisation du Finistère*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2008

NUSSBERGER Angelika, in « Notre Europe, quelle histoire ! », épisode 10/10 : La découverte de la paix, 44 min, auteurs Martin Carazo Mendez et Christel Fromm, ZDF 2016, diffusion Arte 14/03/2017

OTTAVI Dominique, in *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, sous la direction de Régine SIROTA, 2006, Presses Universitaires de Rennes

QUEST FRANCE, Éd. Nord-Finistère, page Brest Métropole, 11/12/2015

PAGONI Maria, **HAEBERLI Philippe**, **POUCET Bruno**, "Participation et éducation à la

citoyenneté", in *Carrefours de l'éducation* 2009/2 (n°28)

Pape FRANÇOIS, « Discours du Pape François lors de la remise du prix Charlemagne » in *La Vie Documents*, 06/05/2016, http://www.lavie.fr/actualite/documents/discours-du-pape-francois-lors-de-la-remise-du-prix-charlemagne-06-05-2016-72808_496.php

Pape JEAN-PAUL II, cité par VAILLANT Gauthier, « Il y a 26 ans, Jean-Paul II à Strasbourg », *La Croix, sect. Religion*, 24/11/2014,

PARLEMENT EUROPÉEN

- « Damian Draghici : 44% des Européens ne comprennent pas le fonctionnement de l'UE », 11/04/2016

<http://www.europarl.europa.eu/news/fr/news-room/20160408STO22170/rapprocher-l'union-europ%C3%A9enne-de-ses-citoyens-%C3%A0-travers-l'%C3%A9ducation>

- communiqué de presse « Les Français et l'Union européenne en 2017 » – sondage Eurobaromètre réalisé par Kantar Public entre le 18 et le 27 mars 2017 auprès de 27901 citoyens des 28 pays de l'UE, publié le 28/04/2017

<http://www.europarl.europa.eu/news/fr/press-room/20170427AVI72826/le-dernier-sondage-eurobarometre-est-publie-aujourd-hui>.

- élections européennes mai 2014, résultats définitifs publiés le 22/09/2014 <http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/fr/country-results-fr-2014.html>

PASCAL Caroline, in *Séminaire des Doyens Valeurs de la République et Laïcité* Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Beuvry, lycée Marguerite Yourcenar, 15-16 avril 2015

PECH Marie-Estelle, « Enseignant : une profession de plus en plus féminisée » in *Le Figaro.fr*, 13/12/2013 <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/13/01016-20131213ART-FIG00337-enseignant-une-profession-de-plus-en-plus-feminisee.php>

PELTIER Marie-Lise, BRIAND Joël, NGONO Bernadette, VERGNES Danielle, *EuroMaths* cycle des approfondissements, CM2, Hatier, 2009

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, 6e éd. 2010

PERRENOUD Philippe, in Gracia, J.-C. (dir.) *Education, citoyenneté, territoire, Actes du Séminaire national de l'enseignement agricole*, Toulouse, ENFA, 1997

PERRENOUD Philippe, in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 2e éd. 1994,

QUEIROZ Jean-Manuel (de), in *La citoyenneté aujourd'hui – Extension ou régression* – sous la direction de Pierre Merle et François Vatin, Rennes, PUR, 1995

QUERMONNE Jean-Louis, « Citoyenneté et nationalité dans l'Union européenne – Problèmes et perspectives » in *De l'étranger au citoyen - Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997

RABATEL Alain, « L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité » », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 11 | 2013, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 01 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aad/1526> ; DOI : 10.4000/aad.1526

REA Andrea, « Les immigrés italiens de Belgique : des Européens socialement intégrés en quête de citoyenneté politique » in *De l'étranger au citoyen - Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997

RONCIÈRE Martin (de la), « Les valeurs et identités de l'Europe selon Jean-Paul II » in *Studia Theologica VI* 04/2008, <http://www.studiatheologica.cnet.ro/pdf/200804art3.pdf>

RIUTORT Philippe, *Précis de Sociologie*, Paris, PUF, 2014

SCHUMAN Robert, *Pour l'Europe*, Paris, Nagel, 1963

TELO Mario, « Introduction » in *De l'étranger au citoyen - Construire la citoyenneté européenne*, sous la direction de Paul Magnette, Bruxelles, De Boeck Université, 1997

THILS Gustave, « Strasbourg, Jean-Paul II et l'Europe » in *Revue théologique de Louvain*, 23^e année, fasc. 2, 1992

VAILLANT Gauthier, « Il y a 26 ans, Jean-Paul II à Strasbourg », in *La Croix, sect. Religion*, 24/11/2014

WEISBEIN Julien, « La citoyenneté reste à construire » in *La tribune fonda*, n°220, décembre 2013

WISMANN Heinz « Qu'est-ce que l'identité européenne? » *Le Monde.fr*, 13 mai 2014

WIKIPEDIA : https://fr.wikipedia.org/wiki/In_varietate_concordia, largement